



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**

MARILENE RODRIGUES DE SOUSA

**EVASÃO DE ALUNAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE PRESENÇA E NÃO PARTICIPAÇÃO NAS
PRÁTICAS CORPORAIS**

Teresina - PI
2025





GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PROP
Campus Poeta Torquato Neto – Teresina-PI
Programa de Pós-graduação em Educação Física - ProEF – POLO 21 - UESPI



ATA DE EXAME DE DEFESA

Às 9:00 horas do dia 22 de maio de 2025, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI (laboratório de informática do Núcleo de Pós-graduação – NPG), no âmbito do Programa de Pós – graduação, Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProEF – POLO 21 – UESPI, teve início a sessão pública do Exame de Defesa da dissertação intitulada “ **EVASÃO DE ALUNAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE PRESEÇA E NÃO PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS**”, apresentada por **MARILENE RODRIGUES DE SOUSA**, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. **YULA PIRES DA SILVEIRA FONTENELE DE MENESES**. A comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof.^a. Dr.^a. Yula Pires da Silveira Fontenele de Menezes, orientadora e presidente da banca; Prof.^a. Dr.^a. Renata Batista dos Santos Pinheiro, examinadora interna ao Programa; Prof. Dr. José Carlos de Sousa, examinador interno do Programa; Prof.^a. Dr.^a. Vânia Silva Macedo Orsano, examinadora externa ao Programa. A abertura dos trabalhos foi efetuada pela professora orientadora. Procedeu-se então a apresentação dos membros da comissão examinadora, seguida da apresentação da dissertação e, por fim, da arguição pelos membros da comissão. Ao final, a comissão reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela:

- (x) APROVAÇÃO
() REPROVAÇÃO

Da candidata **MARILENE RODRIGUES DE SOUSA**, cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PROEF/UESPI. Eu, **Prof.^a. Dr.^a. YULA PIRES DA SILVEIRA FONTENELE DE MENESES**, Presidente desta sessão de defesa de Dissertação, lavrei a presente ata que dato e assino juntamente com os demais membros da comissão Examinadora e candidato(a).

Teresina – PI, 22 de maio de 2025.

Prof.^a. Dr.^a. **YULA PIRES DA SILVEIRA FONTENELE DE MENESES**
Orientadora (UESPI/PROEF)

Prof. Dr. **JOSÉ CARLOS DE SOUSA**
Membro titular interno ao Programa (UESPI/PROEF)

Prof.^a. Dr.^a. **RENATA BATISTA DOS SANTOS PINHEIRO**
Membro titular interno ao Programa (UESPI/PROEF)

Prof.^a. Dr.^a. **VÂNIA SILVA MACEDO ORSANO**
Membro Titular Externo (UFPI)

Prof.^a **MARILENE RODRIGUES DE SOUSA**
Candidata



S725e Sousa, Marilene Rodrigues de.

Evasão de alunas na educação física no ensino médio: problemática que envolve presença e não participação nas práticas corporais / Marilene Rodrigues de Sousa. - 2025.
120 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Mestrado Profissional em Educação Física-ProEF, Campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2025.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Yula Pires da Silveira Fontenele de Meneses".

"Área de concentração: Educação Física Escolar".

1. Educação Física. 2. Ensino Médio. 3. Evasão. 4. Alunas. 5. Práticas Corporais. I. Meneses, Yula Pires da Silveira Fontenele de . II. Título.

CDD 613.704 3

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecário) CRB-3ª/1637



MARILENE RODRIGUES DE SOUSA

**EVASÃO DE ALUNAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE PRESENÇA E NÃO PARTICIPAÇÃO NAS
PRÁTICAS CORPORAIS**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Yula Pires da Silveira Fontenele de Meneses

Data de defesa: __/__/__

Membros componentes da banca examinadora:

Presidente e Orientador: Profa Dr.^a Yula Pires da Silveira Fontenele de Meneses
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Membro Titular Externo: Profa Dr.^a Vânia Macedo Silva Orsano
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Membro Titular Interno: Prof. Dr. José Carlos de Sousa
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Membro Titular Interno: Prof.^a Dr.^a Renata Batista dos Santos Pinheiro
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Local: Núcleo de Pós-graduação da UESPI
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
UESPI – Campus Torquato Neto – Teresina – PI



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico esta dissertação aos meus familiares, especialmente aos meus sobrinhos, Elisangela Rodrigues e Habacuk Lacerda, que me apoiaram ao longo desta jornada; aos meus irmãos, que sempre acreditaram na minha capacidade de superar desafios; e aos meus pais, Alice Silvestre de Sousa (*in memoriam*) e Raimundo Rodrigues de Sousa (*in memoriam*), pelo amor incondicional e pelo incentivo aos estudos.



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de trilhar este percurso formativo.

A meus pais, Alice Silvestre de Sousa (*in memoriam*) e Raimundo Rodrigues de Sousa (*in memoriam*), por me prepararem tão bem para a vida.

Aos meus irmãos e sobrinhos, cujo amor e compreensão foram fundamentais em minha trajetória acadêmica.

À Elisângela Rodrigues, Patrícia Cardeal Marinho e Habacuk Rodrigues, pelo apoio.

Aos amigos Francisco Vieira, Daniela Savana e Vitória Olimac, que me incentivaram a participar do processo seletivo do mestrado.

A todos os professores da rede pública de ensino que, apesar dos desafios, lutam pela legitimação da Educação Física.

Ao professor Carlos Alberto, Fábio Costa e Renata Machado, que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha orientadora, professora Yula Pires da Silveira Fontenele de Meneses, pelo apoio incondicional, orientação precisa e constantes incentivos.

Aos colegas de turma: Fabíola Pacheco, Suelma Campos, Ângela Carla, Joenice da Conceição, Vanessa Perdigão, Luciano Varela, Félix James e Alexandra, por seu companheirismo e pelo compartilhamento de ideias e experiências.

Finalmente, agradeço a todos que, de perto ou de longe, inspiraram e motivaram minha busca por conhecimento. Esta conquista é, em grande parte, fruto da colaboração e do apoio que recebi ao longo do caminho.



SOUSA, Marilene Rodrigues de. **Evasão de alunas na Educação Física no ensino médio:** problemática que envolve presença e não participação nas práticas corporais. Orientador: Yula Pires da Silveira Fontinele de Menezes. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF). Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Teresina, 2025.

ABSTRACT

Currently, Physical Education is a mandatory curricular component of basic education, responsible for addressing the culture of body movement, including games and activities, dances, fighting, sports, gymnastics and adventure body practices. However, it has been observed that some students have stopped participating in classes, specifically those that involve body practices. Thus, the present investigation has the general objective of analyzing the dropout rate of female students in high school Physical Education classes, in the city of Oeiras, Piauí, seeking a deeper understanding of this phenomenon based on the perceptions of students and teachers. This is a descriptive field research, with a qualitative and quantitative approach. For data collection, a closed questionnaire directed to the students and a questionnaire with open questions intended for the teachers were used. The results obtained indicate that several factors contribute to the dropout rate of female students in Physical Education classes. Among them, the following stand out: the methodologies used by the teachers; the repetitiveness of the content; the historical context of the curricular component that contributes to the lack of engagement, further reinforcing gender expectations; the lack of infrastructure and insufficient teaching materials for effective planning; and the lack of discussions and interventions by the school. It is concluded that Physical Education has always been marked by exclusions and inequalities, especially regarding female participation. Thus, the lack of an approach that considers these issues negatively impacts the comprehensive education of students. In view of this, this research seeks to deepen the debate on this issue and promote reflections that contribute to increasing female student participation. In addition, it highlights the need for further research on the topic, considering its complexity, multifaceted nature, and cultural roots in school institutions.

Palavras-chave: Physical Education; High School; Dropout; Female Students; Body Practice.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA** – Ambiente virtual de aprendizagem
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CIEFE** – Congresso Internacional de Educação Física Escolar
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- EF** – Educação Física
- EM** – Ensino médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- IFPI** – Instituto Federal do Piauí
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PI** – Piauí
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROEF** – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- SENACEM** – Seminário Nacional do Ensino Médio
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UESPI** – Universidade Estadual do Piauí



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação nas aulas de Educação Física no ensino fundamental	70
Gráfico 2 – Participação nas aulas de Educação Física no ensino médio	71
Gráfico 3 – Motivos alegados para a não participação nas aulas	72
Gráfico 4 – Participação em práticas corporais fora do horário escolar	77
Gráfico 5 – Expectativas em relação às aulas de Educação Física no ensino médio	78
Gráfico 6 – Organização das aulas práticas com participação de meninos e meninas	80
Gráfico 7 – Práticas corporais mais trabalhadas nas aulas de Educação Física	81



PERCURSO FORMATIVO

“O educador se eterniza em cada ser que educa”.
(Freire, 1996, p. 21)

Para Freitas Rochael (2020, p. 11), “[...] sair do estado dormente é uma premissa para ser professora. A profissão nos exige estar em alerta constante, intervir, refletir sobre a prática”. Assim, nesse contexto de contínua reflexão sobre o ato de ensinar, compartilho brevemente minha trajetória acadêmica, afinal, foi ela que moldou a profissional que sou hoje.

Educação básica

Nasci na zona rural do município de Oeiras, Piauí (PI), e fui criada em uma família amorosa que valoriza o respeito ao próximo e a honestidade. Aos três anos, nos mudamos para a zona urbana da cidade, onde eu brincava e estudava com crianças da vizinhança. Na educação infantil, recordo-me da tia Rosinha, minha primeira professora, que me preparou tão bem para a etapa seguinte. Hoje, aos mais de 90 anos, ela continua sendo minha vizinha e ensina muito, a todos em sua volta, com seus exemplos de amor e fraternidade.

Aos seis anos, ingressei na Unidade Escolar Rocha Neto, uma escola pública de ensino fundamental dos anos iniciais. Foi nesse ambiente que dei meus primeiros passos no mundo do saber acadêmico, tendo como referência a professora Ana Augusta – uma profissional que conseguia conciliar afeto e ensino. Após concluir os anos iniciais, dei continuidade à minha formação no Colégio Estadual Farmacêutico João Carvalho, onde vivi muitas experiências exitosas. Com cerca de 800 alunos, essa escola era uma das mais cobiçadas para os anos finais do ensino fundamental. Lá, a interação com estudantes de diferentes classes sociais e etnias me ajudou a desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, independentemente das diferenças. Recordo-me, especialmente, das aulas de Educação Física que, apesar de pouco dinâmicas, atraíam a presença de todos os alunos. Após as aulas, nos reuníamos para a prática de brincadeiras lúdicas, que faziam parte do nosso repertório cultural. Essas experiências tornaram-me uma estudante apaixonada pela cultura corporal de movimento, facilitando o meu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Ao concluir o ensino fundamental, ingressei no Curso Normal (Magistério) de nível médio na Escola Normal Presidente Castelo Branco, atualmente sede da Oitava Gerência



Regional de Educação Estadual, localizada no centro da cidade. Naquele período, essa formação era uma alternativa viável para consolidar a trajetória profissional daqueles com menos condições financeiras.

A Escola Normal Presidente Castelo Branco se consolidou, ao longo da história, como a principal instituição de formação de professores em Oeiras e região, destacando-se por sua prática pedagógica inovadora e por ter impactado a trajetória de milhares de educadores, incluindo importantes nomes do ensino local. Para mim, estudar ali foi motivo de orgulho, dada a excelência de seus professores, a integralidade de seus conteúdos e a proposta de uma formação laica e humanista. Mais do que a mera transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, a escola buscava cultivar princípios éticos, como o respeito aos direitos humanos e a responsabilidade social, além de estimular o espírito criativo e crítico, complementando, assim, a formação recebida em casa.

Reconheço a importância da relação entre família e escola, uma vez que a família educa para a vida, enquanto a escola educa para a vida em sociedade. Sem dúvida, foram esses anos de escolaridade, em consonância com a formação familiar, que estabeleceram os fundamentos do meu caráter e moldaram meu modo de ser, tanto pessoal quanto profissional.

Ensino superior

Ao concluir o Curso Normal, dediquei-me a estudar para o vestibular, já que na época, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ainda não existia. Minha intenção inicial era ingressar no curso de Biologia mas, para minha decepção, não foram abertas vagas para essa formação naquele ano. Dentre as opções disponíveis no edital do vestibular, estava a primeira oferta de vagas no curso de licenciatura em Educação Física, até então um dos menos procurados. Como sempre fui entusiasta das atividades físicas e da cultura corporal, decidi me inscrever para esse curso.

Esse momento foi particularmente marcante para mim pois, embora as aulas ocorressem apenas durante o período de férias – conhecido como período especial –, acabei me apaixonando pelo curso. Destaco, nesse processo, a influência de professores excepcionais que, já no início dos anos 2000, lutavam pela legitimação da Educação Física escolar. Essa vivência contribuiu para minha formação como professora, permitindo-me lidar com os desafios da profissão e valorizar a essência da disciplina. A partir disso, passei a buscar uma prática pedagógica que proporcionasse o desenvolvimento integral dos estudantes e que



dialogasse com suas realidades.

A inserção no mercado de trabalho

Ao finalizar o curso Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em meados de 2003, concorri a uma vaga para professora de educação infantil e séries iniciais na rede municipal de Oeiras, e fui aprovada. Durante esse período, pude aplicar muitos dos conhecimentos adquiridos na graduação, especialmente aqueles relacionados a jogos e brincadeiras que incorporavam aspectos da cultura local.

Em 2008, fui convidada a assumir a disciplina de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental em uma escola que era, e continua sendo, referência em Oeiras. As experiências nesse ambiente foram extremamente positivas, já que a escola contava com um complexo esportivo coberto, o que me possibilitou trabalhar com diversas práticas corporais. Nesse contexto, consegui engajar os alunos nas aulas, criar, em parceria com eles, materiais alternativos para as atividades de atletismo e de jogos populares, rompendo, assim, com os métodos tradicionais de ensino.

Em 2010, fui aprovada em um novo concurso para professor de Educação Física, dessa vez para atuar no ensino médio, função que desempenho até hoje. Em todos esses anos na prática direta da docência pude perceber inúmeras problemáticas profissionais que alteraram a minha percepção sobre a Educação Física, o que me sugeriu buscar na história dessa disciplina as suas tendências e características.

Ao realizar uma análise histórica da evolução da Educação Física, percebi um avanço tímido. No século XXI, estudantes do ensino fundamental, ao ingressarem no ensino médio, seguiam carregando uma cultura esportiva excludente, que não integrava todos os discentes, especialmente as meninas, que foram marginalizadas ao longo da história da Educação Física escolar. Diante disso, sempre tive o desejo de estudar e pesquisar sobre o afastamento e a evasão de alunas nas aulas de Educação Física, mesmo já tendo formulado algumas hipóteses sobre o tema.

Pós-graduação lato sensu

Em 2007, tive a oportunidade de cursar uma especialização em Fisiologia do Exercício, pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina, sob a coordenação de pós-graduações. Embora essa não tenha sido a especialização que inicialmente eu desejei



cursar, pois não era voltada para o ensino da Educação Física, ela foi fundamental para o aprofundamento dos meus conhecimentos na área.

Em 2014, iniciei o segundo curso de especialização, dessa vez em Saúde do Escolar, na área das Ciências da Saúde, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí (IFPI), no campus Oeiras. Essa experiência foi significativa, pois possibilitou o estudo de conteúdos, como: primeiros socorros; atividade física escolar; saúde mental na infância e adolescência; educação inclusiva e distúrbios nutricionais na infância e adolescência; entre outros temas relevantes para minha formação. Além disso, finalizei o curso com um trabalho de conclusão intitulado *IMC e sua relação com o nível de atividade física e hábitos alimentares saudáveis dos adolescentes*, apresentado na I Jornada Científica do IFPI – Campus Oeiras / I Encontro das Pós-Graduações do Piauí.

Finalizada essa pós-graduação, percebi a necessidade de uma formação específica em Educação Física escolar para aprimorar minha prática pedagógica. Optei, então, por não buscar outras especializações, mas, sim, aguardar uma oportunidade de mestrado na área.

Pós-graduação stricto sensu

Nos últimos anos, a oferta de mestrados na área de Educação Física tem aumentado, predominando, no entanto, os cursos no formato acadêmico e em localizações distantes de onde resido. E, como professora da educação básica, sempre almejei um mestrado voltado à melhoria da qualidade do ensino em Educação Física.

Assim, em 2023 tive a oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do Piauí (PROEF/UESPI). Nessa experiência gratificante, tive a oportunidade de refletir, juntamente com meus colegas de turma, sobre a necessidade de transformar a Educação Física em um componente curricular que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para atuarem de forma ativa e significativa na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as disciplinas cursadas no mestrado foram essenciais, uma vez que foram organizadas para favorecer o processo de formação por meio de discussões nas atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nos encontros presenciais. Foram muitas trocas e aprendizados, pois tivemos a oportunidade de conhecer a realidade da Educação Física de outras cidades e até mesmo de outros estados, uma vez que a turma foi formada por discentes de diferentes regiões.



A primeira disciplina cursada, Problemática da Educação Física, destacou-se significativamente em minha formação acadêmica ao promover discussões relevantes sobre a realidade escolar. Através de uma abordagem dinâmica e inovadora, baseada na metodologia do *Design Thinking*, todos os estudantes foram envolvidos em momentos de estudo, análise e organização de ideias, permitindo a discussão coletiva sobre os problemas identificados. O principal desafio apresentado a nós discentes foi o de refletir sobre as questões enfrentadas no cotidiano escolar relacionadas à Educação Física e, ao mesmo tempo, propor soluções viáveis. A proposta culminou na elaboração e apresentação de um projeto de intervenção. Recordo-me com clareza do tema abordado por minha equipe: afastamento das alunas de religião conservadora nas aulas de Educação Física. Esse momento foi marcante, pois socializamos nosso projeto e conhecemos as intervenções desenvolvidas por outras equipes. Assim, a disciplina não apenas nos levou a diagnosticar problemas e desafios enfrentados no ambiente escolar, mas também nos incentivou a refletir sobre eles e a propor intervenções a fim de enfrentá-los e superá-los.

Além disso, Problemática da Educação Física evocou os desafios enfrentados ao longo da minha trajetória docente, especialmente em relação à ausência de participação de meninas nas aulas de Educação Física do ensino médio. Durante as discussões, todos os alunos relataram ter observado esse fenômeno em suas experiências. A minha realidade não se mostrou diferente, o que me levou a identificar um objeto de pesquisa sobre o qual senti o interesse de pesquisar mais profundamente.

Outra disciplina relevante, e que desempenhou um papel crucial durante esse período, foi Seminários de Pesquisa em Educação Física. Sob a orientação da professora, começamos a delinear o percurso de nossa investigação de mestrado, pois, apoiados pelos materiais disponíveis no AVA, realizamos atividades que nos aproximaram do campo de pesquisa. Em um encontro presencial, por exemplo, fomos convidados a preencher um questionário estruturado sobre nossos interesses de estudo. A inquietação causada pela não participação das meninas nas aulas de Educação Física, somada aos debates realizados na disciplina Problemáticas da Educação Física, evidenciou o quanto a evasão das alunas me incomodava constantemente em minha prática profissional, mesmo após várias tentativas de intervenções para mitigar o problema. Ao preencher o questionário e discutir sua importância com a professora, percebi que eu estava iniciando minha pesquisa e que já havia definido o meu objeto de estudo.



Na disciplina Escola, Educação Física e Planejamento, discutimos a função social da escola e a especificidade da Educação Física escolar. Compreendemos melhor a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua construção, além de sermos instigados a refletir sobre o planejamento e o currículo como espaços de tomada de decisões sobre o que e como ensinar. Essas decisões não são neutras, pois estão sujeitas a disputas de poder. Assim, a disciplina enfatizou a relevância de reconhecer e problematizar essas disputas no ambiente escolar a fim de garantir uma educação plural, inclusiva e democrática, ou seja, que promova a participação ativa de todos no processo educativo, valorizando diferentes perspectivas e garantindo a representatividade de grupos historicamente marginalizados.

Em Metodologias do Ensino da Educação Física, exploramos diversos métodos e modelos de ensino centrados nos alunos, enxergando as aulas como um espaço para diálogo e construção do conhecimento, com o professor atuando como facilitador. Essa disciplina foi fundamental para minha formação, pois me levou a repensar minhas práticas e a identificar diferentes possibilidades didático-metodológicas para uma Educação Física de qualidade.

Já em Seminários de Educação Física no Ensino Médio, refletimos sobre as juventudes contemporâneas. A disciplina propôs a elaboração de um portfólio a partir da realidade dos estudantes, com o objetivo de compreender quem são os jovens que frequentam as escolas, suas aspirações e expectativas em relação ao ambiente escolar. Essa análise sobre as concepções dos estudantes revelou suas principais necessidades e a importância de um fazer pedagógico alinhado com suas expectativas, aprofundando meu entendimento sobre esse público.

A disciplina Escola, Educação Física e Inclusão proporcionou reflexões significativas sobre os desafios enfrentados na promoção da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. As discussões mostraram que a inclusão ainda não se concretiza de forma plena nas escolas e nas aulas de Educação Física. Essa realidade também foi evidenciada através de uma atividade que envolveu a elaboração de um planejamento participativo voltado a um estudante com deficiência. Ainda que os documentos orientadores da educação inclusiva tenham fundamentado a construção de propostas e práticas, a elaboração do projeto se mostrou um desafio devido às limitações enfrentadas nas escolas públicas.

Além das disciplinas obrigatórias, cursei duas eletivas: Dança na Escola e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na Escola. A primeira fez-me refletir sobre a



marginalização da dança nas escolas públicas – apesar de sua obrigatoriedade – e ressaltou a importância dessa prática no contexto das aulas de Educação Física. Foram discutidas estratégias metodológicas para o seu ensino em todos os níveis da educação básica, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa disciplina proporcionou um espaço valioso para reflexões e realização de oficinas, ampliando meu conhecimento pedagógico sobre a dança. Já Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na Escola, que também contribuiu para minha formação, abordou a legislação pertinente ao Sistema Único de Saúde (SUS) e refletiu sobre a importância e aplicabilidade de práticas integrativas e complementares em saúde na educação básica. Discutiu-se, por exemplo, sobre meditação, yoga, pilates, e *tai chi chuan*, que são atividades relevantes para atender às necessidades emocionais dos estudantes, especialmente os do ensino médio, que frequentemente chegam à escola fragilizados emocionalmente.

Além das inúmeras reflexões teóricas e práticas proporcionadas por cada disciplina, a pós-graduação oportunizou, a mim e a meus colegas, a participação em eventos científicos. Inicialmente, acreditávamos que seria difícil conciliar o trabalho docente, os estudos e a produção científica. No entanto, com o apoio e incentivo dos professores, conseguimos participar de forma mais ativa desses eventos, apresentando nossos trabalhos em alguns congressos científicos. No meu caso, apresentei um resumo no Congresso Internacional de Educação Física Escolar (Ciefe), um resumo no 16.º Encontro Interdisciplinar e no XVI Congresso Científico da Federação Internacional de Educação Física e Esportiva do Piauí, e, ainda, um artigo completo no VIII Seminário Nacional do Ensino Médio (Senacem) e no III Simpósio Interdisciplinar. Também participamos de cursos de formação relacionados à Educação Física escolar e da produção de um capítulo do livro *Problemática da Educação Física: Reflexão sobre práticas, formação e a crise epistemológica da Educação Física*, publicado recentemente. Agradeço ao Mestrado Profissional em Educação Física por promover a valorização do professor como política pública para a melhoria da qualidade do ensino.

As experiências vivenciadas durante o curso foram fundamentais para a minha formação acadêmica e atuação profissional. Nesse período, analisei e discuti a prática docente sob uma perspectiva ética e crítica, focando nas aulas de Educação Física em escolas públicas. Cada disciplina da grade curricular ofereceu uma reflexão aprofundada sobre a necessidade urgente de transformação da realidade histórica da Educação Física. Ademais, o



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	30
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1 Aspectos históricos da Educação Física.....	36
2.2 Panorama do ensino médio	43
2.3 Educação Física no ensino médio.....	46
2.4 Desigualdade de gênero na Educação Física escolar.....	50
2.5 Evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio	57
3. PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1 Universo da pesquisa	63
3.2 Participantes.....	64
3.3 Critério de inclusão e exclusão	64
3.4 Aspectos éticos.....	64
3.5 Tipo de pesquisa	65
3.6 Procedimentos para a coleta de dados	65
3.7 Procedimentos para a análise de dados.....	66
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	68
4.1 Resultados e discussões das pesquisas realizadas com as alunas	68
4.2 Discussões das pesquisas realizadas com os professores.....	85
4.2.1 Categoria: participação de alunas nas aulas de Educação Física	86
4.2.2 Categoria: pedagógica	88
4.2.3 Categoria: infraestrutura	93
5. RECURSO EDUCACIONAL.....	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A	118
APÊNDICE B	120
APÊNDICE C	122
APÊNDICE D	124
APÊNDICE E.....	126
APÊNDICE F.....	129

1. INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, a Educação Física tornou-se um componente curricular obrigatório na educação básica, sendo dedicado à cultura corporal de movimento. Esse campo abrange práticas como jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica e práticas corporais de aventura (Brasil, 1996). No caso específico do ensino médio, visa desenvolver habilidades e competências em múltiplos aspectos – como os motores, os cognitivos, socioemocionais –, valorizando a diversidade, a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Essa abordagem crítica permite que os alunos reflitam sobre suas experiências e percepções, promovendo um entendimento mais aprofundado das práticas corporais (Brasil, 2018).

Apesar dos avanços legais, a Educação Física enfrenta diversos desafios para se consolidar como componente curricular (Impolcetto; Darido, 2018). Em decorrência dessas dificuldades, observa-se que a incorporação das variadas manifestações da cultura corporal de movimento ainda não se estabeleceu de maneira consistente nas práticas pedagógicas de muitos docentes da educação básica. Esse cenário contribui para a manutenção da cultura esportivista, fortalecendo, assim, o processo de exclusão e as desigualdades nas aulas (Barroso, 2018).

Como resultado, a Educação Física no ensino médio apresenta fragilidades na promoção da participação de todos os estudantes, sendo profundamente influenciada por contextos históricos e socioculturais. A disciplina é, frequentemente, concebida pela sociedade e pela própria comunidade escolar como uma atividade estritamente prática que prioriza o desenvolvimento e rendimento físico, visando revelar talentos, muitas vezes sob uma perspectiva nacionalista (Sousa, 2010).

Diante disso, essa proposta de ensino reforça um modelo educacional centrado nos esportes, o que tende a favorecer a participação dos alunos do sexo masculino (Sousa, 2020). Nesse contexto, a evasão nas aulas de Educação Física se torna recorrente, sobretudo no ensino médio, onde se observa um aumento significativo desse fenômeno. Esse aumento pode ser atribuído, entre outros fatores, à repetição de conteúdos já abordados em anos anteriores, bem como à supervalorização de esportes considerados hegemônicos, como o futebol, o handebol, o basquetebol e o voleibol, que seguidamente limitam as experiências dos

estudantes (Ripari *et al.*, 2018).

Em virtude desse contexto histórico, as alunas vêm sendo marginalizadas nas aulas de Educação Física, pois culturalmente estabeleceu-se a ideia de que elas não possuem as habilidades para participar das atividades propostas. Essa percepção contribui para o afastamento das estudantes, que optam, muitas vezes, por permanecer nas arquibancadas ou por realizar tarefas de outras disciplinas durante a aula (Freitas Rochael, 2020). Compreende-se que essa autopercepção de inabilidade está associada, ainda, aos sentimentos de vergonha e desconforto gerados pela exposição corporal, acentuados pelo risco de sofrer bullying por parte dos colegas (Sousa, 2020).

Inúmeros são os fatores que motivam a não participação nas aulas, como a aversão ao suor, o medo de cometer erros na execução dos movimentos, a falta de habilidade física, os desconfortos do período menstrual, entre outros (Freitas Rochael, 2020). Essas razões são, em grande medida, oriundas de um modelo educativo arcaico que culturalmente caracteriza as mulheres como frágeis e menos capazes de praticar atividades físicas (Ferreira, 2019).

Ao longo da educação básica, do estágio supervisionado na licenciatura em Educação Física e da atuação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no médio, a pesquisadora observou uma notável redução na participação das alunas. Esse fenômeno contribui para a exclusão e, conseqüentemente, para a evasão desse grupo, historicamente relegado a um papel secundário na disciplina, especialmente no contexto do ensino médio (Darido; Gonzalés; Ginciene, 2018).

Diante das situações observadas nas escolas e das diversas discussões realizadas durante o mestrado sobre as problemáticas que envolvem o afastamento de alunas nas aulas de Educação Física, surgiu a necessidade de compreender mais profundamente os fatores subjacentes a essa não participação. Para tanto, foram formuladas as seguintes questões: a ausência de estrutura e de materiais didáticos seria um impedimento? As estudantes manifestam pouco ou nenhum interesse por práticas corporais? A metodologia utilizada pelos professores e os conteúdos abordados nas aulas têm contribuído de forma significativa para esse cenário de evasão?

Torna-se, portanto, fundamental reconhecer que cabe à escola e aos professores de Educação Física não apenas a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos específicos da área, mas também o compromisso de promover a inclusão de todos os estudantes na cultura corporal de movimento, independentemente de gênero, nível de habilidade, cor, religião,

classe social ou orientação sexual. Ademais, o processo educativo deve proporcionar aos estudantes os subsídios necessários para que compreendam a importância do respeito às diferenças, garantindo a convivência harmoniosa entre eles (Sousa, 2020).

A exclusão e a autoexclusão são, então, desafios relevantes no âmbito da Educação Física escolar, impactando diretamente sua função social e pedagógica como componente essencial no processo de ensino-aprendizagem. Embora deva ser reconhecida pela comunidade escolar como um componente curricular que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, a falta de envolvimento dos discentes nas aulas representa um desafio preocupante para a escola (Sousa, 2020).

Estudos na área têm apontado que a evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio é objeto de crescentes investigações. No entanto, examinar esse fenômeno a partir da perspectiva de alunas e professores, simultaneamente, representa uma abordagem inovadora e capaz de ampliar a compreensão sobre a complexidade dessa problemática.

Assim, a evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio é um fenômeno que merece atenção especial, dado seu impacto no desenvolvimento integral das estudantes e na promoção de uma cultura de saúde e bem-estar. A não participação, mesmo quando há presença física na aula, reflete um conjunto de barreiras que comprometem o engajamento, como o desinteresse, a autoimagem negativa, o medo do julgamento e as pressões sociais (Sousa, 2020). O entendimento dessas nuances é essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização da presença feminina nas práticas corporais escolares.

Para isso, é essencial a adoção de uma abordagem pedagógica sensível às questões de gênero e capaz de analisar criticamente os múltiplos fatores que limitam a participação feminina nas aulas de Educação Física. Isso, mais do que promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais vigentes, contribui para a formação de professores e profissionais da educação mais conscientes e capacitados para lidar com a diversidade do corpo discente (Modesto, 2018).

Entende-se, portanto, que a evasão de alunas nas aulas de Educação Física não é um problema isolado da cidade de Oeiras/PI. A literatura indica, inclusive, que esse fenômeno requer discussões, visto que ele pode impactar negativamente na formação geral das estudantes.

Destarte, esta pesquisa justifica-se pelo potencial de gerar conhecimentos que



possam subsidiar a formulação de políticas públicas e de práticas pedagógicas que promovam um ambiente escolar inclusivo, valorizando a participação ativa de todas as alunas nas atividades de Educação Física. Investigar os fatores que contribuem para a falta de participação feminina possibilitará o desenvolvimento de intervenções específicas, visando não apenas a permanência, mas também o pleno desenvolvimento e a satisfação das alunas com a disciplina.

Além disso, é fundamental discutir a importância da Educação Física como componente curricular que aborda diversas temáticas da cultura corporal de movimento a partir do ensino de conceitos, valores e atitudes voltados à promoção do desenvolvimento biodinâmico, comportamental e sociocultural (Brasil, 2018). Portanto, é essencial que a Educação Física escolar inclua esse conjunto de conhecimentos em suas aulas, uma vez que é a disciplina que se dedica de forma específica a essa dimensão cultural. Esses saberes são indispensáveis para que o aluno amplie sua compreensão do contexto em que vive e melhore sua participação na sociedade.

Dessa forma, a análise do fenômeno da evasão nas aulas de Educação Física permite identificar as barreiras e desafios que as alunas enfrentam em meio a um contexto marcado por desigualdades. Diante desse quadro, especialmente crítico no Ensino Médio, emergem as seguintes perguntas norteadoras: quais fatores contribuem para a evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio da cidade de Oeiras/PI? Existe carência de discussões sobre essa problemática nos encontros pedagógicos? A ausência de um plano de intervenção pedagógica tem contribuído para a perpetuação desse problema nas escolas de ensino médio do município?

Com base nessas indagações, o objetivo geral deste estudo foi analisar a evasão de alunas nas aulas de Educação Física do ensino médio da cidade de Oeiras/PI, buscando uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno a partir das percepções de discentes e docentes. Os objetivos específicos foram: identificar os fatores que contribuem para a evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio da cidade de Oeiras/PI; verificar se existe carência de discussões sobre essa problemática nos encontros pedagógicos das escolas; averiguar se a ausência de um plano de intervenção pedagógica contribui para a perpetuação da evasão; realizar encontros formativos para discutir o problema da evasão; e elaborar ações que componham um projeto de intervenção pedagógica escolar. Partindo dessas questões, formula-se a seguinte hipótese: a prática pedagógica centrada em um ensino de práticas



corporais não diversificadas, aliada à falta de intervenções efetivas no contexto escolar, contribui significativamente para a evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio do município de Oeiras/PI.

Por fim, reafirma-se que, considerando a importância da promoção de uma Educação Física inclusiva e comprometida com a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes, esta pesquisa se torna não apenas importante, mas também necessária. Ao abordar a evasão de alunas sob uma perspectiva multifacetada, busca-se contribuir para a construção de práticas educativas que atendam, de forma efetiva, às necessidades e expectativas das estudantes no contexto da Educação Física escolar no ensino médio.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta, a partir de diferentes aspectos relacionados ao tema deste estudo, a fundamentação teórica da pesquisa. Para isso, a discussão foi organizada em cinco eixos principais: aspectos históricos da Educação Física; panorama do ensino médio; Educação Física no ensino médio; desigualdade de gênero na Educação Física escolar; e evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio.

O primeiro tópico busca fazer uma retrospectiva da trajetória da Educação Física no Brasil, desde sua origem até sua consolidação como componente curricular obrigatório da educação básica. Abordando as influências políticas, culturais e sociais que embasaram a disciplina ao longo do tempo, demonstra-se como a área evoluiu de práticas voltadas ao controle do corpo para uma perspectiva mais crítica, que rompe com o tradicional modelo esportivista das aulas e defende práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em *Panorama do ensino médio*, aborda-se a história do ensino médio no Brasil, mostrando como essa trajetória é marcada por desigualdades e desafios. Mostra, além disso, a importância que tem essa etapa da educação básica, os conflitos entre a formação geral e a preparação para o mundo do trabalho, bem como a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos jovens.

O terceiro item, por sua vez, evidencia a urgência em ressignificar a Educação Física a partir de metodologias de ensino que levem em conta os interesses e a realidade da juventude contemporânea, superando práticas repetitivas, excludentes e tradicionais. Destaca-se, aqui, o olhar para as questões de gênero e para a participação e engajamento dos estudantes nas aulas.

Já o quarto tópico analisa como as desigualdades de gênero se manifestam nas aulas de Educação Física e leva em conta os fatores históricos, culturais e pedagógicos que contribuem para a exclusão ou invisibilização das alunas. Reflete, também, sobre a adoção de práticas pedagógicas sensíveis às questões de gênero para o enfrentamento do afastamento e da evasão.

Por fim, *Evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio* examina, a partir dos aspectos sociais e pedagógicos, os fatores que contribuem para o fenômeno geral da evasão, mas, em especial, para o caso feminino. Entre esses fatores, discorre-se sobre a

falta de infraestrutura, a organização das aulas, os conteúdos repetitivos e o foco em atividades voltadas para a habilidade e desempenho – que, por serem geralmente associadas ao masculino, afastam as alunas das aulas. Além disso, este item reforça aquilo que será abordado em diferentes momentos desta dissertação: a importância de propostas educativas que promovam a participação plena de todos os estudantes nas aulas, favorecendo, assim, sua formação integral, em consonância com as atuais legislações educacionais.

2.1 Aspectos históricos da Educação Física

Como já foi mencionado, neste tópico apresenta-se uma linha do tempo que evidencia o surgimento da Educação Física no Brasil. Além disso, aborda-se suas diversas fases até sua consolidação como componente curricular obrigatório.

A Educação Física tem sua origem vinculada às escolas militares e entrelaçada às políticas educacionais ideológicas dominantes (Soares *et al.*, 1992). Nesse sentido, foi introduzida nas escolas do município da Corte, atual cidade do Rio de Janeiro, em 1851, por meio da Reforma Couto Ferraz, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Educação Física nas escolas sob a forma de ginástica.

Com a reforma Leôncio de Carvalho, a ginástica passou a ser incluída oficialmente na Educação Física escolar por meio do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879). Mais tarde, em 1882, a partir de uma proposta de Rui Barbosa, a Educação Física foi elevada à condição de disciplina, sendo ofertada no contraturno escolar. O objetivo da disciplina, naquela época, era promover a saúde física dos estudantes, de modo a sustentar a atividade intelectual, uma vez que o corpo era visto como uma fonte de lucro, que precisava ser fortalecido física e moralmente através das práticas corporais (Sousa, 2010; Palma; Oliveira; Palma, 2018).

Observa-se que, nesse contexto, havia resistência por parte das famílias quanto à participação de seus filhos nas aulas, por acreditarem que tratava-se de uma atividade sem valor intelectual. Pode-se afirmar, ainda, que a tolerância em relação à participação dos meninos era maior, uma vez que a ginástica se associava às instituições militares. No entanto, no caso das meninas, a resistência foi maior, tendo pai que proibiu a participação de suas filhas (Lima, 2015).

Somente em meados do XX, com o objetivo de higienizar os corpos, a Educação Física foi incluída nos currículos de alguns estados brasileiros, como Bahia, Ceará, Distrito

Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo (Lima, 2012). Nesse período, as aulas eram ministradas por médicos e militares: os primeiros por possuírem conhecimentos específicos sobre a anatomia e fisiologia do corpo humano; e os segundos porque, além de experiência prática no desenvolvimento físico e na preparação para as atividades físicas, “[...] traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (Soares *et al.*, 1992; Castellani Filho, 1994).

Sob essa perspectiva, a Educação Física tinha como intuito proporcionar vigor físico aos indivíduos, tornando-os produtivos. A proposta de ensino baseava-se nos métodos ginásticos europeus – suecos, alemães e franceses –, que tinham como proposta a educação do corpo para formar indivíduos mais saudáveis e menos suscetíveis a doenças.

Em termos legais, cabe destacar que, até 1937, não havia qualquer menção explícita à Educação Física nos textos constitucionais federais. Foi somente a partir da elaboração da Constituição de 1937 que a Educação Física foi incluída no currículo escolar como uma prática obrigatória (Lima, 2012; Mommad, 2020). Durante os anos 1930, quando “várias legislações emergiram no país [...]” (Silva, 2007, p.3), a Educação Física foi fortemente influenciada pelo positivismo, corrente de pensamento que buscava torná-la um instrumento de política ideológica, onde os exercícios e as práticas esportivas deveriam despertar valores patrióticos e nacionalistas nos estudantes. Nessa época, era fundamental para o Estado formar uma juventude engajada e devota à pátria (Silva, 2007). Assim, a meta principal era preparar os jovens para esse novo panorama, no qual o processo de militarização das instituições escolares correspondia à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo (Cantarino Filho, 1982; Mommad, 2020). Para Bracht (1999, p. 73),

[...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Esse modelo perdurou por décadas, até que, em 1961, foi promulgada a Lei n.º 4.024, que estabeleceu as diretrizes e as bases da educação nacional, tornando a Educação Física obrigatória para alunos dos cursos primário e médio que tivessem até 18 anos (Impolcetto; Darido, 2018). Nesse contexto, iniciou-se um forte processo de esportivização da área, centrando-se na preparação dos jovens para o esporte de rendimento e na seleção de talentos

esportivos para representar o país (Sousa, 2010; Bracht, 1999).

Dez anos depois, uma nova reforma educacional foi implementada, resultando na substituição da denominação “educação de graus primário e médio” por “ensino de 1.º e 2.º graus”. Essa alteração, em relação ao grau primário, aconteceu em duas etapas: uma em 1971, quando passou a ser chamado de 1.º grau; e outra em 1996, quando passou a ser denominado de ensino fundamental (Brasil, 1971a).

Essa mesma legislação eliminou o limite de idade para a prática obrigatória da Educação Física (Brasil, 1971a). A disciplina se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino, sendo facultada apenas aos estudantes que se enquadrassem em condições específicas, como: trabalhar mais de seis horas por dia e estudasse à noite; ter mais de 30 anos de idade; prestar serviço militar; ou ser fisicamente incapacitado (Impolcetto; Darido, 2018).

Além disso, a LDB de 1971 reflete claramente a influência capitalista na educação, ao delegar à escola um papel secundário na formação física do indivíduo, transferindo essa responsabilidade para o mercado de trabalho (Castellani Filho, 1998). No mesmo ano, o Decreto n.º 69.450 regulamentou a Educação Física como (Brasil, 1971b):

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (Betti, 1991, p.104).

A expressão “atividade”, apresentada na legislação, transmite uma ideia de Educação Física estabelecida a partir de um fazer prático e desvinculado de estudos reflexivos, sendo vista somente como uma experiência limitada (Castellani Filho, 1998). Com isso, os objetivos destinados ao 1.º grau tinham como foco os hábitos higiênicos, o desempenho corporal, bem como a aptidão física através de conteúdos direcionados a atividades físicas sob uma perspectiva recreativa. Já em relação à 5.ª série e ao 2.º grau, as finalidades eram aperfeiçoar as habilidades físicas, desenvolver a moral e a saúde mental dos alunos, além de promover hábitos saudáveis. Os assuntos trabalhados eram direcionados para as atividades de iniciação esportiva, ou seja, os alunos eram introduzidos em diferentes modalidades de esportes.

No que se refere ao ensino superior, também previsto no referido decreto, foram mantidos os objetivos dos graus precedentes, sendo que as práticas serviam para manter e aprimorar a aptidão física e a manutenção da saúde. Além disso, a Educação Física era vista como uma maneira de cultivar valores sociais e morais, fortalecer a vontade, estimular

lideranças e reforçar a identidade nacional a partir dos mesmos conteúdos ensinados ao 2.º grau (Impolcetto; Darido, 2018), já relatados anteriormente.

Para abordar os anos 1980, é preciso lembrar que, na metade daquela década, o Brasil vivenciava o final de um período de 21 anos de ditadura civil-militar, que havia imposto diversas restrições e repressões à sociedade. Com a abertura política e o retorno da democracia, a educação brasileira passou por transformações significativas. Para a Educação Física, especificamente, foi um momento ímpar, pois foi nessa época que surgiram as teorias críticas à abordagem tradicional de ensino, centrada nos esportes e na disciplina do corpo.

Essas teorias desafiaram a visão normativa e excludente, buscando promover uma educação física mais inclusiva, democrática e crítica. A nova vertente que surgia defendia a dimensão política e social da Educação Física, além das práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade, a participação ativa dos estudantes e a reflexão crítica sobre as relações de poder presentes na sociedade (Guirra, 2019). Dessa forma, as teorias críticas da educação promoveram mudanças em diversos aspectos, como enfatiza Lima (2012, p. 154):

No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento).

Conforme Freitas Rochael (2020, p. 30) “essas mudanças fizeram um movimento de maior aproximação da área com o campo das Ciências Humanas”, pois, ao questionar as estruturas e práticas educacionais, as teorias críticas da educação propuseram novas abordagens e métodos de ensino que valorizam a importância do contexto social na formação dos indivíduos. Nessa perspectiva, a obra *Coletivo de Autores* apresenta análises e reflexões com proposições e redirecionamentos dos conteúdos da Educação Física (Freitas Rochael, 2020). Sobre essa obra, Neira e Souza Júnior relatam que:

[...] o grande mérito da obra foi a elucidação da dialeticidade da dimensão cultural do corpo na cultura e mais, particularmente, no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, produzido por ela (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 195).

Assim, o movimento Renovador – como ficou conhecido – possibilitou mudanças em diversos campos da Educação Física: “essa proposta foi denominada crítico-superadora,



pois sugeriu novos fundamentos, objetivos, conteúdos e metodologias para a área” (Freitas Rochael, 2020, p. 32). No campo educacional, passou a questionar o paradigma da aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da Educação Física nos pátios escolares (Castellani Filho, 2013). Nesse sentido, o principal objetivo foi o de “[...] tirar a Educação Física da condição de mera atividade e promovê-la ao patamar de disciplina” (Impolcetto; Darido, 2018, p. 31).

Dessa maneira, em 1991, influenciado pelo movimento Renovador, Elenor Kunz (1991) apresentou uma nova abordagem para a área: a perspectiva Crítico Emancipatória, de cunho culturalista. Essa perspectiva relaciona os conteúdos ensinados à cultura corporal de movimento, incluindo os jogos e brincadeiras, as lutas, os esportes, as modalidades de ginástica e as danças – conteúdos entendidos como manifestações corporais socialmente construídas (Bungestab; Lazzarotti Filho, 2017). E, ainda, a respeito das abordagens de orientação crítica, Rocha *et al.* (2015) apresentam um panorama de crescimento de elaborações que propunham uma articulação entre o social e o cultural em relação à razão pedagógica.

[...] o discurso das teorias críticas passa a ter voz ativa no Brasil, sob forte influência da pedagogia popular de Paulo Freire e das pedagogias histórico-crítica e crítico social dos conteúdos, propostas, respectivamente, por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, refletindo a importância de integrar elementos sociais e culturais ao discurso curricular, buscando a formação de cidadãos críticos (p. 5).

Em certa medida, essa evolução em relação aos debates e às discussões sobre as especificidades da área da Educação Física influenciou a construção da proposta normatizada em 1996, através da LDB n.º 9394/1996. De acordo com esse documento, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Conforme Impolcetto e Darido (2018), e Mommad (2020), com a promulgação dessa lei, a Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No caso dos cursos noturnos, a oferta da disciplina tornou-se facultativa por parte das escolas, ficando a critério dos alunos frequentarem as aulas ou não. Vale ressaltar que, por ser facultativa, a disciplina não é contabilizada como parte das 800 horas anuais obrigatórias de ensino. Já no ensino superior, a Educação Física deixou de ser componente obrigatório, cabendo às faculdades decidirem se



oferecem ou não a disciplina em seus cursos.

Em 2001, a LDB passou por uma modificação significativa. A alteração no artigo 26, parágrafo 3.º, incluiu o termo “obrigatório” antes da expressão “componente curricular”, enfatizando a obrigatoriedade da Educação Física como disciplina nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Isso estabelece que a disciplina deve integrar o currículo escolar nessas fases, não podendo ser considerada uma atividade extracurricular opcional (Impolcetto Darido, 2018; Mommad, 2020).

A lei não determina de forma específica quais conceitos, objetivos ou conteúdos devem ser abordados na disciplina, deixando essa responsabilidade para a escola. Nessa perspectiva, “[...] concede grande liberdade e autonomia para as escolas, especialmente por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual devem constar os objetivos da escola, suas prioridades e ações, tendo em vista suas próprias características” (Silva; Venâncio, 2005). Assim, o PPP tem o poder de decidir diversos aspectos como: o número de aulas oferecidas aos alunos; a forma como essas aulas serão distribuídas ao longo da semana; se as aulas acontecerão no mesmo período das dos demais componentes curriculares ou em horários específicos; e, até mesmo, se os estudantes dos cursos noturnos terão aulas aos sábados, se for o caso. Com essa autonomia, verificou-se uma redução do número de aulas de Educação Física em várias escolas, principalmente nas particulares depois da LDB 9.396/1996 (Impolcetto; Darido, 2018).

Outro agravante em relação a lei, foi a facultatividade nos cursos noturnos, pois muitos estudantes perderam a oportunidade de participar das aulas de Educação Física, já que as escolas podiam escolher se ofereceriam ou não essa disciplina e, mesmo quando a ofereciam, as horas de aula não eram contabilizadas na carga horária total. Isso acabou excluindo grande parte da população escolar, privando-a dos conhecimentos transmitidos por essa disciplina. Esse fato indica que a Educação Física não era oferecida no período noturno da escola, resultando na exclusão de aproximadamente 70% dos estudantes do ensino médio. Esses alunos seriam, provavelmente, os mais beneficiados com os conhecimentos e práticas relacionadas à cultura corporal (Silva; Venâncio, 2005; Impolcetto; Darido, 2018).

Vale a pena destacar a Lei n.º 10.793/2003, que surgiu com o objetivo de tornar mais claro o texto do parágrafo 3.º do artigo 26 da LDB de 1996, no tocante à questão da facultatividade nas aulas de Educação Física escolar. Segundo a lei:



§ 3.º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.0442, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole (Brasil, 2003).

Diante disso, entende-se que essa nova alteração significou um retrocesso para a área, uma vez que a facultatividade não se dirigia mais somente aos estudantes que estudavam no turno da noite, mas também aos trabalhadores, às pessoas com mais de trinta anos, aos militares e às mulheres com filhos (Darido; Rangel, 2005) Nesse sentido, percebe-se que a garantia de facultatividade se baseou em uma abordagem que caracteriza a Educação Física somente como uma atividade prática e que, portanto, quem se enquadra nos requisitos de facultatividade não precisa participar da mesma.

Considera-se, portanto, que a interpretação dessa lei é ambígua e pode ser entendida de diferentes formas. Alguns podem interpretar que apenas a prática em si é facultativa, o que significaria que o aluno poderia optar por não participar das atividades físicas, devendo comparecer à aula e participar das outras atividades, como as discussões e reflexões. Nesse caso, ele seria beneficiado com o conhecimento teórico e as interações em sala de aula. Por outro lado, outros podem interpretar que tanto a aula de Educação Física quanto a prática em si são facultativas, significando que os alunos teriam a opção de não participar de nenhuma atividade, fosse ela teórica ou prática. A falta de clareza na lei torna necessária uma definição mais precisa sobre o que é realmente facultativo: apenas a prática ou toda a disciplina de Educação Física. Isso evitaria dúvidas e interpretações equivocadas, proporcionando uma maior compreensão e aplicação da legislação (Impolcetto; Darido, 2018).

Impolcetto e Darido (2018) ainda defendem a necessidade de uma urgente organização política na área da Educação Física e a elaboração de leis municipais específicas que ajudem a minimizar os problemas decorrentes da facultatividade imposta pela legislação federal, que muitas vezes não contempla as necessidades dos estudantes. Além disso, uma revisão da Lei n.º 10.793/2003 é fundamental, visto que os alunos têm muito a aprender nessa disciplina e que isso não pode ser deixado para outros momentos ou espaços.

Segundo Silva e Venâncio (2005), a incorporação dos critérios para a dispensa das aulas de Educação Física na LDB, através da Lei n.º 10.793/2003, representou um atraso de mais de 30 anos. Isso ocorre porque essa mudança retoma a concepção biologista da Educação

Física presente na Lei n.º 5.692, de 1971. Os autores destacam, ainda, a interpretação equivocada da lei ou os mecanismos utilizados para burlá-la, como a aceitação, por parte das escolas, de atestados médicos para a dispensa das aulas. Os autores afirmam que a utilização de atestados médicos é uma forma de contornar a exigência legal e que prejudica o processo educacional dos alunos.

2.2 Panorama do ensino médio

O ensino médio, etapa destinada aos adolescentes de 15 a 17 anos, tem duração mínima de três anos e finaliza a educação básica (Brasil, 1996). Nesse período de estudo, os jovens aprofundam os conhecimentos relacionados ao campo afetivo, aos sentimentos, aos interesses, e às capacidades cognitivas e expressivas. Também ampliam e consolidam vínculos através das relações, tendo a oportunidade de refletirem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Além disso, o ensino médio constitui-se como um período desafiador para os estudantes, pelo fato de fazerem parte de uma juventude que sofre com os diversos contextos culturais e sociais (Brasil, 2018).

A LDB discorre que a educação é direito de todos: “no entanto, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (Brasil, 2018, p. 461). E ainda, nessa direção, Neto diz que: “historicamente, o Ensino Médio, no Brasil, tem se constituído em um nível de escolaridade de difícil enfrentamento diante dos diferentes aspectos que perpassam sua estrutura, suas concepções e suas funções no seio da escolarização” (Neto *et al.*, 2017).

Segundo a perspectiva histórica, o ensino secundário, sob a responsabilidade dos jesuítas, foi marcado pela economia agrária e escravista e pautado em uma educação humanista e propedêutica que objetivava a preparação da elite colonial para o prosseguimento dos estudos em outros países, como os europeus. Assim, o acesso ao ensino médio era restrito a poucos, sendo voltado para aqueles que possuíam condições econômicas e sociais favoráveis, o que limitava o acesso da maioria da população, mantendo um sistema excludente e discriminatório (Neto *et al.*, 2017).

A escola, dessa forma, sempre foi “[...] objeto de disputas, considerada como um importante meio para a propagação de ideologias dominantes, reflexo de um Estado permeado por elitismos, coronelismos e autoritarismos, em que a classe economicamente privilegiada continua possuindo a hegemonia” (Alves; Corsetti, 2015, p. 24). Vale destacar que a escola

também é idealizada a partir de uma dualidade que é preparar os estudantes para prosseguirem os estudos e/ou prepará-los para o trabalho, incorporando nuances que muitas vezes criam diferentes possibilidades para a juventude brasileira (Neto *et al.*, 2017). Com esse mesmo entendimento, Kuenzer ressalta que:

É esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade. Uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 1997, p. 9).

Nesse sentido, torna-se compreensível que a implantação desse nível de ensino foi estabelecida a partir da seletividade, que de certa forma intensificou a negação do acesso à formação para aqueles que faziam parte da classe trabalhadora, que diferenciava-se daqueles pertencentes à classe dominante, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo no que se refere aos anos de formação, quanto à qualidade e acesso à ciência (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Dessa forma, vale ressaltar o que diz o artigo 35 da LDB:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I) - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II) - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV) - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2017, p. 24).

Para alcançar essas finalidades expressas em lei, é necessário que as instituições escolares estejam organizadas de forma a proporcionar um ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, criando boas relações interpessoais, promovendo a escuta ativa e a empatia, além de incentivar o diálogo e a participação democrática. Nesse sentido, é fundamental garantir o acesso equitativo à educação de qualidade, disponibilizando recursos e estrutura adequada, incluindo infraestrutura física, tecnológica e materiais didáticos.

Para isso, é preciso estar atento às necessidades individuais dos estudantes, promovendo a adaptação de currículos e a implementação de estratégias pedagógicas que



atendam à diversidade de perfis e tipos de aprendizagens. Vale ressaltar a importância de o ensino médio ser voltado para o mundo do trabalho e para a cidadania, garantindo a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências e habilidades que os preparem para esses dois universos, como cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Por fim, é crucial que o esforço coletivo envolva não apenas os profissionais da educação, mas também as famílias, os gestores e a comunidade, estabelecendo parcerias e fortalecendo a colaboração entre todos os envolvidos, criando, assim, um ambiente propício ao pleno desenvolvimento dos estudantes e ao alcance dos objetivos do ensino médio (Brasil, 2017).

Dessa forma, essas finalidades devem ser cumpridas por meio:

- I- da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades;
- II- da construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução desta BNCC (p. 14);
- III- do favorecimento à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- IV- do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e
- V- da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral (Brasil, 2017, p. 464-465).

Em virtude disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) orientam um trabalho sob uma perspectiva que englobe uma formação cidadã, que promova o desenvolvimento de valores éticos, a consciência política e a apreciação estética. O Ensino Médio também deve capacitar os estudantes a refletirem criticamente sobre questões éticas e morais, a compreender os princípios democráticos e a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso implica em estimular o exercício da cidadania, o respeito aos direitos humanos, o entendimento da diversidade cultural e a promoção da igualdade de gênero e racial. Além disso, as DCNs apontam, ainda, a importância do desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes por meio do estudo e da apreciação das artes, da literatura e da cultura, contribuindo, dessa maneira, para a formação de indivíduos criativos, críticos e capazes de se expressarem de forma sensível e consciente (Brasil, 2017).



As aprendizagens fundamentais do Ensino Médio, conforme a BNCC, são estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa organização em áreas de conhecimento, deve contribuir para a integração dos saberes, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, para superar a fragmentação do ensino e tornar o currículo do ensino médio mais diversificado e flexível, a Lei n.º 13.415/2017:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber (Brasil, 2018, p. 466).

Assim, considerando as finalidades e os objetivos que devem ser alcançados no ensino médio, com base na realidade dos estudantes e nos documentos legais que versam sobre a obrigatoriedade da melhoria educacional para as novas gerações, se faz necessário que as instituições responsáveis pela organização do ensino orientem seus currículos e propostas pedagógicas de forma dialógica, com ênfase nas necessidades das juventudes, considerando a diversidade brasileira (Brasil, 2018). Ademais, a gestão escolar também tem muito a contribuir para o alcance de tais objetivos, visto que sua função perpassa por aspectos relevantes como o administrativo e o pedagógico. Esses aspectos integram um trabalho em equipe pautado no interesse de todos pela melhoria da educação (Mocarzel; Rojas; Pimenta, 2018).

2.3 Educação Física no ensino médio

A Educação Física foi consolidada através da LDB n.º 9.394/96 como componente curricular obrigatório integrado ao PPP escolar. Sendo assim, suas aulas estão relacionadas a concepções de sociedade, de educação e, sobretudo, dos sujeitos (Souza; Freitas, 2021). Com isso, destaca-se a importância de um professor que compreenda a missão e os desafios de sua disciplina, pois “[...] poderá selecionar, organizar e sistematizar conhecimentos humanos e humanizantes para o desenvolvimento pleno dos estudantes, em suas dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas” (Souza; Freitas, 2021 p. 164).

Diversos fatores, como questões sociais, históricas e econômicas, impedem que a educação pública atinja seus objetivos. Dentre os vários desafios enfrentados pela Educação



Física, destaca-se o fato de os estudantes do ensino médio perderem o interesse pela disciplina, diminuindo a participação e, conseqüentemente, comprometendo o alcance dos objetivos traçados (Souza; Freitas, 2021).

Sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) para orientar as práticas de ensino nas escolas do país, a Educação Física no ensino médio tem como objetivo preparar o aluno para a vida em sociedade, desenvolvendo competências e habilidades relacionadas ao corpo, à saúde e ao movimento, ampliando sua visão sobre os conhecimentos tecnológicos e os processos teóricos e práticos. Além disso, ela busca aprimorar os conhecimentos do aluno enquanto ser humano, promovendo sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico (Brasil, 1998).

Ainda, em relação ao ensino da cultura corporal de movimento, deve ter significados para chegar ao aluno de forma atrativa e sistematizada, a ponto de os estudantes se interessarem pelas práticas saudáveis, compreendendo-as como algo que deve fazer parte de seu dia a dia. Neste viés, é papel dos docentes dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental (Brasil, 1998).

De acordo com Darido *et al.* (1999), proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento favorece a compreensão não apenas da prática em si, mas também dos aspectos históricos, sociais e culturais a ela relacionados. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, permitindo que os alunos analisem e questionem normas, valores e representações presentes nas práticas corporais. Betti (1992), por sua vez, ressalta que a Educação Física no ensino médio deve ser sistematizada de forma a atender às necessidades específicas dos adolescentes, considerando suas características cognitivas, físicas, sociais, culturais e afetivas, bem como proporcionar uma experiência educativa significativa e enriquecedora que coopere para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, a BNCC, responsável por regulamentar as aprendizagens essenciais aos estudantes ao longo da educação básica, apresenta como temáticas a serem trabalhadas: os jogos e brincadeiras; os esportes; as modalidades de ginástica; as danças; as lutas; e as práticas corporais de aventura. Assim, na BNCC a Educação Física é compreendida como:

Componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das



felicidade na relação professor-aluno e leva a uma aprendizagem significativa.

Compreende-se que um professor com atitude interdisciplinar é aquele que está disposto a refletir sobre sua prática, colaborar com outros professores e inovar em sua abordagem pedagógica, além de romper com padrões convencionais, buscando uma educação mais integrada e relevante para seus alunos. Nessa vertente interdisciplinar, a ação pedagógica parte das situações problemas que são percebidas no contexto escolar. Com isso, os docentes de diferentes disciplinas se juntam com os estudantes a fim de buscarem soluções para as problemáticas identificadas (Melo; Ferraz, 2007).

Uma segunda estratégia, apontada como ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem para a Educação Física no ensino médio, é o planejamento participativo que, assim como a interdisciplinaridade, geralmente não tem feito parte das práxis pedagógicas (Melo; Ferraz, 2007). Essa ferramenta é uma abordagem que envolve a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo sob uma perspectiva de trocas de saberes entre docentes e discentes (Silva, 2020). Assim, o importante é garantir a participação e o envolvimento dos estudantes no planejamento, a fim de promover uma maior legitimidade, eficácia e sustentabilidade das decisões tomadas.

Com esse entendimento, nota-se a necessidade de os docentes, em primeiro plano, conhecerem seus alunos, suas realidades e expectativas, para, posteriormente, refletirem e realizarem o planejamento coletivamente (Melo; Ferraz, 2007). Melo e Ferraz (2007) ainda destacam que dar aos alunos a opção de escolher e se comprometer com as atividades nas aulas de Educação Física favorece a autodeterminação, a responsabilidade e o envolvimento, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e uma melhor experiência de aprendizagem. Os autores relatam que, no estudo que realizaram, dos oito professores do ensino médio que participaram da pesquisa, somente um demonstrou oportunizar aos estudantes opinarem sobre determinadas atividades. Os demais, mesmo ouvindo algumas sugestões, realizavam seus planejamentos sem considerá-las.

Já a investigação de Correia (1996) demonstrou ser possível a realização do planejamento participativo com os estudantes de uma escola do ensino médio. Para ele, o resultado da proposta proporcionou melhor engajamento e compromisso dos estudantes nas escolhas das atividades, além do reconhecimento da importância da Educação Física por parte dos envolvidos. O autor ressalta, também, as vantagens do planejamento participativo:



Níveis satisfatórios de participação e motivação nas atividades propostas;
Valorização do componente curricular por parte dos alunos e direção;
Identificação positiva no que tange à relação professor – aluno;
Repercussão do trabalho em relação aos outros grupos que não estavam engajados, o que possibilitou um pensar nas reuniões de área.
Menor despersonalização dos educandos, uma vez que existia a possibilidade de se expressar, face ao caráter participativo da proposta (Correia, 1996, p. 47).

Por fim, planejar com a participação dos estudantes se faz necessário e significativo. O planejamento participativo pode ocasionar um melhor entendimento sobre a Educação Física e uma construção coletiva que favoreça o processo de equidade nas aulas (Gomes, 2024).

2.4 Desigualdade de gênero na Educação Física escolar

As mudanças sociais e culturais vivenciadas historicamente têm sido marcadas por questionamentos e lutas por direitos. Tais mudanças trazem consigo tanto avanços para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa quanto dilemas e desafios a serem enfrentados pelos sujeitos excluídos da sociedade. Nesse tipo de ambiente social de conflito que a definição de gênero emergiu, a partir de lutas e manifestações feministas por direitos civis (Soares; Monteiro, 2019).

O gênero é uma construção social que se refere às características, comportamentos, papéis e expectativas atribuídas às diferentes identidades de gênero, como masculino e feminino (Costa; Santos, 2018). Por outro viés, Butler (2016) pontua que:

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediências a um *telos* normativo definidor (p. 42, grifo da autora).

Dessa forma, compreende-se que a opinião da autora supracitada, diverge dos padrões fundamentados pela ideologia do masculino e feminino pregada culturalmente por norma binária (Butler, 2016). Essa construção binária, pregada culturalmente, coloca a sexualidade como uma característica central na identidade das pessoas, levando a uma estrutura de poder que define a heterossexualidade como norma e todas as demais formas de orientação sexual como desviantes, resultando, portanto, na marginalização e discriminação das pessoas que fogem desse padrão, reforçando estereótipos negativos e perpetuando desigualdades sociais (Goellner *et al.*, 2009).

Para Gerez e Wenez (2022), a construção dos corpos femininos/masculinos é permeada por discursos sociais e práticas corporais presentes na escola. Conforme as autoras, essas práticas podem tanto disciplinar quanto resistir nos corpos das crianças, influenciando na aprendizagem de como ser feminino/masculino na sociedade. Tais discursos possuem uma construção histórica, desagregada de significado e configurada de um determinado modo. Eles são formados em uma rede que estabelece relações de poder e, por isso, são chamados de discursos hegemônicos. São fundamentais para a manutenção e reprodução das estruturas de poder e hierarquia presentes em uma sociedade.

O estudo de Goellner (2021) também traz questionamentos relevantes em relação aos corpos. O autor, indagando sobre o corpo, pergunta: “será que nós temos ou somos um corpo? Seria ele somente a sua conformação biológica? É possível pensar o corpo sem considerar nossa subjetividade?” (Goellner, 2021 p. 104). Nesse sentido, David Le Breton, em seu livro *Sociologia do corpo*, o define como “a existência corporal” (David Le Breton, 2006, p. 24). O autor ressalta que as experiências humanas são mediadas pelo corpo, englobando nossas sensações, emoções, percepções, ações e interações sociais. Nesse contexto, o corpo não é meramente uma “casca” ou um veículo para a mente ou a consciência, mas uma parte essencial da nossa subjetividade e da maneira como nos relacionamos com o mundo. Por meio da corporalidade, expressamos nossa individualidade, diferença e identidade. Como afirma Goellner (2008, p.28):

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

Considerando o corpo como um produto das interações entre natureza e cultura, é importante reconhecer que ele vai além de suas características biológicas. Portanto, é moldado e influenciado pelas normas, valores, crenças e práticas de uma sociedade específica. Assim, ele não é um elemento estático e imutável, mas uma construção cultural complexa que reflete e está em constante transformação em relação às normas e valores da sociedade (Goellner, 2010).

Para Goellner (2021, p. 105) “os corpos são diversos, múltiplos, integram e expressam nossa subjetividade, cuja produção se dá considerando marcadores sociais da diferença como raça, etnia, classe social, geração, orientação sexual, [...] e gênero”. A definição de gênero pode ser entendida, em sua abordagem, como uma condição social pelo qual os indivíduos identificam-se como homem ou mulher. Vale ressaltar que as categorias de “homem” e “mulher” não são isoladas e têm nuances e variações complexas. A ideia de que todas as pessoas podem ser classificadas estritamente em uma dessas duas categorias é simplista e não reflete a diversidade de identidades de gênero que existem na realidade (Goellner, 2010). O autor discorre também sobre a necessidade de olhar para os indivíduos como sujeitos plurais e trabalhar com foco na diversidade, como destacado abaixo:

quando se fala em *inclusão* na educação dos *corpos*, dos *gêneros* e das *sexualidades*, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa *pluralidade* deve ser valorizada e aceita nas suas singularidades. Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamo-nos dar conta de que práticas como essas reforçam *discriminações* e *exclusões*, ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais. (Goellner, 2010 p. 77, grifos do autor).

Diante do exposto, compreende-se que os indivíduos são múltiplos e que essa diversidade deve ser incluída e respeitada. Sem inclusão e respeito, o resultado é a marginalização e discriminação daqueles que não se encaixam nos padrões convencionais impostos pela sociedade (Goellner, 2010).

Conforme previsto no artigo 5.º da Constituição Federal, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (Brasil,1988). Embora esse direito seja garantido legalmente, nota-se que não acontece de forma adequada, pois caminhos ainda precisam ser traçados para promover a igualdade de gênero em vários aspectos, inclusive na participação das meninas nas práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Sob o ponto de vista de Lerner (2019), a desigualdade de gênero é um problema complexo e multifacetado que tem raízes profundas em diversas áreas da sociedade. Dentre as principais razões que levam à desigualdade de gênero, o autor destaca a cultura patriarcal que é um sistema social e histórico que valoriza os homens e coloca as mulheres em posição de subserviência. Ela perpetua estereótipos de gênero, define papéis específicos para cada

gênero e reforça a ideia de que os homens têm mais poder e autoridade.

Diversos códigos foram criados ao longo do tempo para manter e reforçar essa subordinação feminina. Atualmente, houve avanços significativos na luta pela igualdade de gênero, no entanto, o patriarcado ainda exerce uma influência considerável sobre a cultura e a mentalidade dos sujeitos (Lerner, 2019).

Nesse sentido, as relações de gênero que acontecem na Educação Física ocorrem por meio dos processos de hierarquização acerca do masculino e feminino, estabelecendo-se a partir das relações de poder presentes nesse ambiente, de forma que essa hierarquização perpassa em diferentes momentos das aulas, como as formas de organização e o tratamento dos conteúdos, influenciando as relações entre docentes e discentes, e dos discentes entre si. Com isso, os mecanismos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, estão estritamente envolvidos para reforçar as diferenças hierarquizadas (Aua; Corsino, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Dornelles (2012), os professores se valem, na maioria das vezes, do discurso biológico para separação de meninos e meninas nas aulas de Educação física:

A Educação Física escolar atualiza e significa de forma importante os níveis de movimentos, habilidades e jogos motores que devem ser enfatizados em determinadas idades, o que é explorado de maneiras distintas para meninos e meninas, principalmente em intensidade. Isso se dá, também, em função das possibilidades corporais diferenciadas e de construções de feminilidades e masculinidades mais adequadas ou não ao currículo esportivo, o que, no caso da separação e do universo investigado, é apresentado como a base curricular dessa disciplina na escola (Dornelles, 2012, p.149).

Sob o olhar de Prado, Altmann e Ribeiro (2016), desde a infância, os meninos são incentivados a se envolverem em atividades físicas e competitivas, como: correr; pular; saltar; e chutar bola, ou seja, são desafiados constantemente, enquanto espera-se que as meninas sejam mais calmas e discretas. Assim se desenvolvem práticas que realizam a manutenção da ideia de que meninos devem ser fortes, corajosos e agressivos, enquanto que as meninas devem ser passivas, delicadas e quietas. Entende-se, portanto, que é fundamental refletir e problematizar esse caráter atribuído ao corpo, ao gênero e à sexualidade, de forma a reconhecer a importância de uma abordagem inclusiva e respeitosa, que valorize a diversidade e promova a igualdade nas práticas corporais e esportivas, construindo, assim, espaços mais justos e acolhedores para todos (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016). Por isso, é necessário problematizar questões aceitas pela sociedade como verdadeiras, como a ideia de que a

anatomia dos corpos justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas; a extrema importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas; a influência da mídia sobre os corpos na sociedade contemporânea; entre outras (Goellner, 2010).

A temática da sexualidade foi incluída nas instituições escolares apenas com a implantação dos PCNs (Brasil,1997b), provocando uma mudança significativa na forma como esses assuntos são tratados nas escolas, ampliando o campo de discussão e reconhecendo a importância de abordar questões relacionadas ao corpo, à identidade, aos relacionamentos e à saúde sexual. Apesar disso, e das expectativas em torno da necessidade de se trabalhar sexualidade e gênero nas escolas, o que se tem mostrado, na realidade, é que não há avanços quanto à iniciativa dos PCNs, uma vez que depois de passados vários anos, nota-se a desvalorização desses temas nos estudos e documentos mais atuais (Monteiro; Ribeiro, 2020).

A BNCC é o documento que estabelece e orienta as diretrizes do currículo escolar no Brasil. Seu conteúdo não é explícito em relação a debates sobre questões de gênero, o que colabora, efetivamente, para a sua não inclusão nas propostas educacionais das instituições escolares, permitindo, assim, a perpetuação de preconceitos e discriminações que muitas vezes são presentes nos espaços escolares (Abreu; Santos, 2015; Palma *et al.*, 2015).

Outro agravante é que a BNCC faz referência à sexualidade somente nos aspectos biológicos, a partir de conteúdos que são mencionados sob uma perspectiva da anatomia e fisiologia da reprodução humana, onde a preocupação está relacionada exclusivamente com as questões de saúde pública, no tocante ao contágio e à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e controle de gravidez na adolescência (Brasil, 2018). A sexualidade, nesse sentido, passa a ser caracterizada como um viés de controle de comportamentos sexuais. (Silva *et al.*, 2019). Percebe-se, assim, que a BNCC apresenta limitações, não havendo progresso significativo em relação a esses debates na educação básica (Assis; Souza; Barbosa, 2021).

Conforme Modesto (2018), as propostas pedagógicas escolares necessitam considerar as problemáticas de gênero, visto que se tornou algo urgente na sociedade contemporânea e presente no contexto escolar. Para tanto, surge a necessidade de problematizar essas questões para o reconhecimento da diversidade.

Nesse sentido, entende-se que os sujeitos são plurais, e isso implica reconhecer que



não existe uma forma “correta” ou “superior” de ser, e que a diversidade é uma riqueza que faz parte da sociedade como um todo. Desse modo, a aceitação das singularidades se refere ao respeito às particularidades de cada indivíduo, entendendo que cada pessoa possui suas próprias características, identidades, forma de se expressar, necessidades e desejos. Por essas razões, valorizar e respeitar essas singularidades é fundamental para cultivar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Isso significa dizer que certas práticas reforçam a discriminação e a exclusão, portanto, oferecer a oportunidade de intervenção aos estudantes permite que os mesmos exerçam sua cidadania e liberdade por meio de atividades corporais e esportivas, tornando-se, através delas, parte da comunidade escolar (Goellner, 2010).

Dessa forma, refletir e problematizar o caráter atribuído ao corpo, ao gênero e à sexualidade se faz necessário, uma vez que em nome dessa naturalidade, muitas vezes, não se percebe comportamentos e atitudes discriminatórias no cotidiano das aulas, mais precisamente nas atividades corporais e esportivas (Goellner, 2010). O autor ainda pontua a necessidade de se refletir sobre afirmações que circulam no dia a dia, que dizem que algumas práticas esportivas são exclusivas para meninos, assim como sobre linguagem sexista ou seja, discursos e piadas machistas; expectativas de gênero rigidamente definidas; a objetificação do corpo feminino na mídia; discursos que discriminam indivíduos com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero; a necessidade de questionar estereótipos; promover a aceitação e o respeito à diversidade sexual; bem como outros temas que podem ser problematizados na escola.

Na concepção de Sousa Júnior (2018), um dos grandes desafios dos professores em relação à problemática de gênero na Educação Física é a formulação de propostas de intervenção para a promoção de uma educação mais igualitária e que promova a diversidade. Para tanto, é necessário propor atividades voltadas para a sensibilização e experimentação de situações de inclusão (Goellner *et al.*, 2009). A autora apresenta algumas sugestões, como atividades que envolvem a criatividade dos estudantes em produzir artefatos, pinturas, desenhos, colagens, etc. Além disso, sugere rodas de discussões relacionadas às questões de gênero e sexualidade; dinâmicas coletivas ou individuais para a elaboração de narrativas sobre estereótipos e discriminações; atividades de intervenções que despertem o senso crítico através da análises e apreciação de músicas, filmes, programas de televisão, imagens; entre outras atividades.

Nessa perspectiva, é necessário entender que a implementação de atividades



inclusivas deve proporcionar aos estudantes alternativas que desafiem os condicionamentos estabelecidos pelos marcadores sociais de gênero, permitindo que todos tenham acesso e participação igualitária nas atividades, independentemente do seu gênero. Desse modo, as representações e possibilidades são ampliadas, reconhecendo e respeitando a diversidade de identidades (Sousa Junior, 2018).

Seguindo nessa direção, Pereira e Souza Junior (2021) apresentaram, nos resultados de sua pesquisa, metodologias ativas crítico-afetivas como ferramentas pedagógicas eficazes a serem abordadas nas aulas de Educação Física. A estratégia oportuniza aos estudantes a reflexão sobre a importância do respeito às questões relacionadas à injustiça, exclusão e discriminação e, sobretudo, da problematização das desigualdades de gênero que ocorrem frequentemente nas aulas dessa disciplina. Neste estudo foram utilizadas as metodologias, de júri simulado, Kahoot, exibição de vídeos publicitários, o frisbee orientado pela metodologia *callejera* e o futebol generificado. Nota-se, portanto, que as estratégias utilizadas são eficazes, uma vez que dialogam com os aspectos socioculturais do esporte, temática que faz parte da proposta curricular da Educação Física escolar.

Goellner, (2009 *apud* Sousa Junior, 2018), ressalta precauções necessárias à efetivação dessa proposta metodológica, tais como:

- a) criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta – permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada pelas suas opiniões, habilidades, vivências etc.
- b) incentivar a prática de atividades esportivas para todos (as), independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente.
- c) incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas.
- d) ficar atento (a) para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las.
- d) desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sinta-se integrante da aula.
- e) não deixar de exercer o papel de educador (a) e intervir sempre que houver situações de exclusão (Goellner, 2009 *apud* Pereira; Souza Junior, 2021, p. 161).

Portanto, é relevante reconhecer que qualquer prática pedagógica é realizada por pessoas reais, e essas pessoas têm um papel fundamental na forma como a educação é transmitida. No entanto, nem todas as ideias e abordagens pedagógicas são igualmente inclusivas, pois, em alguns casos, podem até reforçar ainda mais preconceitos, violências e exclusões nos espaços educativos. Isso pode ocorrer caso os educadores não estejam cientes de sua influência e nem atentos aos possíveis efeitos negativos de suas escolhas e ações

educação envolvendo currículo da Educação Física, apresentam as quatro modalidades coletivas como conteúdos a serem trabalhados (Barroso, 2018).

A situação é considerada precária, pois, segundo Barroso (2018), em uma pesquisa com estagiários de graduação, os alunos relataram que, durante as aulas práticas, os professores permitiam que os discentes escolhessem as atividades a serem realizadas sem nenhuma intervenção da orientação docente. Para Costa, Santos, e Rodrigues (2019), a prática docente que privilegia os esportes precisa ser repensada, já que contribui para que alunos menos aptos abandonem as aulas.

Diante disso, enfatiza-se a importância de vivências múltiplas da cultura corporal de movimento, onde os estudantes menos habilidosos têm a oportunidade de experimentar diferentes atividades, superar desafios e ampliar suas possibilidades de relação com o corpo e com o movimento, contribuindo para que se sintam capazes e conscientes de suas potencialidades, desenvolvendo sua autoestima e confiança. Para tanto, se faz necessário uma organização pedagógica que contribua para a formação integral dos estudantes (Costa; Santos; Rodrigues, 2019).

A LDB, em seu artigo 2.º, a respeito da educação, apresenta o seguinte imperativo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Compreende-se com essa afirmação que os documentos normativos asseguram o direito à educação, no entanto, a evasão no ensino médio, se apresenta de forma exacerbada em todos os componentes curriculares da grade, mas com maior impacto na Educação Física. Contudo, é possível perceber que a evasão é multifatorial, em virtude de que para sua ocorrência existem causas que concorrem entre si (Mortari, 2022).

Sobre isso, Bellúcio *et al.* (2021) afirmam que “é notável nas escolas públicas um considerável desinteresse dos alunos de Educação Física, esse fator é de aspecto interno e externo, os aspectos sociais e culturais também são responsáveis pela evasão desses alunos” (p. 3). Um dos principais fatores que contribuem para esse afastamento é a desmotivação, pois muitas vezes os estudantes têm experiências negativas na Educação Física durante o ensino fundamental, seja por aulas repetitivas e pouco atrativas como por sofrerem discriminação em atividades esportivas. Isso contribui para que se sintam desinteressados e

Educação Física são as manifestações da cultura corporal de movimento. Na Base Nacional Comum Curricular BNCC [...], as práticas corporais tomadas como referência foram: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. Portanto, muito além do esporte (p. 109).

Em continuidade, o conhecimento sobre a cultura corporal de movimento é um elemento essencial no processo educativo, uma vez que esses saberes, vinculados às vivências, são fundamentais para a consolidação de uma aprendizagem significativa (Barroso, 2018). Assim,

quando pensamos a formação humana para além da racionalidade técnica, compreendemos que a prática pedagógica não supõe apenas a aplicação de técnicas e procedimentos, previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos e voltados unicamente para a execução mecânica. Trata-se, em última instância, de uma reflexão sobre a realidade dos alunos, sobre as condições de existência e as necessidades pedagógicas orientadas para uma inserção crítica no mundo (Amaral; Antunes, 2009, p. 9).

Conforme o exposto, para atingir seus objetivos, a Educação Física necessita ser compreendida como uma área do conhecimento que deve explorar as práticas corporais em suas diferentes formas de codificação e significação social. Isso se dá através de diversas expressões do movimento humano valorizadas dentro do contexto cultural. Nessa concepção, entende-se que as práticas corporais são manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, ou seja, são formas de expressão e comunicação que refletem as características individuais e coletivas de cada indivíduo e grupo. Além disso, são consideradas patrimônio cultural da humanidade, fazendo parte da herança cultural de diferentes sociedades, devendo, por isso, ser preservadas e valorizadas (Brasil, 2017).

Nesse contexto, as práticas corporais devem ser entendidas como um processo dinâmico, impregnado de uma cultura ativa que se reconfigura constantemente. Compreendendo suas diversas dimensões, essas práticas ampliam o campo de conhecimento e as experiências de todos os estudantes na educação básica, proporcionando um vasto universo de possibilidades para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2017).

As práticas corporais estão tematizadas e divididas em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e aventura, abrangendo desde a recreação até a promoção da saúde por meio de atividades físicas. Dessa forma, entende-se que a Educação Física, nessa nova vertente, pode oportunizar aos estudantes diferentes formas de participação e interação com seus colegas, além de possibilitar vivências significativas que contribuem para a formação integral do indivíduo (Brasil, 2017).

Assim, é fundamental que os professores busquem entender seus alunos e seus interesses para enfrentar a evasão nas aulas. Isso implica em criar um ambiente que ofereça experiências corporais diversificadas e significativas. Ademais, a diversidade de práticas corporais, combinada com adaptações que promovam a participação e enriqueçam as experiências dos alunos, pode incentivá-los a se sentirem valorizados e motivados a participar ativamente das aulas (Araújo; Melo; Rizzo, 2019).

Por fim, ao reconhecer que os conteúdos da Educação Física podem promover transformações significativas, é essencial destacar aspectos fundamentais para a sistematização desse componente curricular, como a inovação nas metodologias de ensino, a fundamentação científica das práticas e a atenção às lacunas na formação acadêmica (Poloni; Furlan, 2022).



Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 75468223.8.0000.5209 e parecer n.º 7.081.580. Os professores e as alunas participantes assinaram o TCLE e o TALE. Os participantes foram esclarecidos quanto à finalidade do estudo, sendo-lhes assegurados o direito à privacidade e confidencialidade de suas informações, além da possibilidade de retirar-se da pesquisa sem prejuízo algum.

3.5 Tipo de pesquisa

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de caráter descritivo e de natureza quantitativa e qualitativa. A primeira, segundo (Prodanov; Freitas, 2013 p. 69), “[...] considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”. Essa abordagem utiliza-se de diversas técnicas estatísticas, tais como mediana, percentagens, moda etc (Prodanov; Freitas 2013). A segunda é definida como aquela “[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (Minayo, 2010, p. 57). Dessa forma, o método qualitativo apresenta-se como uma ferramenta valiosa para desvendar aspectos ainda pouco conhecidos dos processos sociais, trazendo novas perspectivas e possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados (Minayo, 2010).

3.6 Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente, foi realizada uma visita prévia aos gestores de cada escola para esclarecer a finalidade do estudo e solicitar a permissão para a realização da pesquisa nas referidas escolas, além do agendamento das possíveis datas para a realização das entrevistas, bem como reunião com as alunas e professores para esclarecimentos prévios. Após a anuência, por parte dos diretores escolares, foi realizada uma reunião com as alunas e professores de cada escola para apresentar os objetivos, informações sobre pesquisa e os procedimentos metodológicos que seriam aplicados caso aceitassem participar do estudo. Na oportunidade também foi apresentado e explicado cada termo que deveriam ser assinados por cada um que fosse participar da pesquisa, além da necessidade do aceite dos pais e ou responsáveis por cada estudante. Além de assinar o TALE, cada aluna levou o TCLE para seus responsáveis assinarem. Os três professores participantes também assinaram os referidos termos.

Foi utilizado o questionário como coleta de dados primários de acordo com (Thomas;



Nelson; Silveira, 2012), sendo dois instrumentos um questionário fechado com 12 questões para obtenção de dados junto às alunas e um questionário com 5 questões abertas para ser aplicado com os docentes. Os questionários foram elaborados junto à plataforma Google Forms, onde foi gerado um *link*. Para que não houvesse nenhuma dúvida por parte das alunas, e objetivando um maior número de respostas, a pesquisadora optou em aplicar os questionários pessoalmente, o que aconteceu no laboratório de informática de cada escola. Foi enviado um link para cada grupo de WhatsApp que foi criado para esse fim. A aplicação dos questionários durou aproximadamente vinte e cinco minutos. Além disso, a pesquisadora contatou os professores por telefone para esclarecer e agendar a data e horário de envio do link via WhatsApp, bem como o prazo para responder os questionários.

3.7 Procedimentos para a análise de dados

Os procedimentos adotados para a análise quantitativa de dados dos questionários direcionados às alunas foram feitos por meio de análise estatística em porcentagens, utilizando-se o software Excel. Neste sentido, os dados foram apresentados e discutidos a partir da análise e interpretação dos dados coletados, relacionando com os autores que discorrem sobre a temática.

Para realizar análise dos dados referente ao questionário dos professores, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conceituada por Bardin (2011) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

Assim, os dados coletados dos questionários foram analisados de acordo com as três etapas sugeridas pela proposta de Bardin (2011): *i*) pré-análise, que consiste na organização do material; *ii*) exploração do material, no qual ocorre o processo de codificação das informações; e *iii*) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse último deve ocorrer uma interpretação significativa, pois deve ir além dos dados apresentados nos documentos organizados.

Para responder os questionários, contou-se com três professores que lecionam nas três escolas envolvidas. Por motivos éticos e para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados os seguintes códigos: P1, P2 e P3. Todos os professores atuam



exclusivamente com o ensino médio e somente na esfera estadual. Para facilitar as discussões, as análises dos conteúdos foram apresentadas em três categorias (Bardin, 2011): participação das alunas nas aulas de Educação Física; pedagógica; e infraestrutura.

É relevante ressaltar que os resultados dos questionários aplicados às alunas e aos professores revelaram semelhanças em relação à problemática da evasão nas aulas de Educação Física do ensino médio.



4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo 4, em articulação com a literatura, apresenta e analisa os resultados da pesquisa realizada com as alunas e com os professores de três escolas públicas de Oeiras/PI. Para tanto, foi dividido em dois tópicos principais: resultados e discussões das pesquisas realizadas com as alunas e discussões das pesquisas realizadas com os professores.

O primeiro item, como o próprio nome já diz, discute os dados coletados junto às alunas do ensino médio sobre sua participação – ou não – nas aulas de Educação Física. Nele, identifica-se os principais motivos que levam à evasão ou não participação das estudantes nas aulas, destacando-se, entre eles, o desinteresse, as atividades repetitivas, o desconforto e vergonha, a falta de materiais e espaços educativos adequados, bem como as questões de gênero. Mais do que isso, examina como as práticas pedagógicas, os conteúdos ofertados e a organização das aulas impactam o engajamento das estudantes; reflete sobre como as desigualdades de gênero influenciam a percepção das meninas sobre a Educação Física; e explica que o fenômeno da evasão vai além da ausência física nas aulas, caracterizando-se, também, pela falta de participação efetiva nas práticas corporais.

Já o segundo tópico refere-se às discussões das respostas dadas pelos professores participantes do estudo. Conforme será mostrado, a percepção deles corrobora as respostas das alunas, pois eles também apontam a influência da falta de materiais e espaços educativos adequados, dos conteúdos pouco atrativos, das práticas pedagógicas centradas em esportes e das desigualdades de gênero para o afastamento e a evasão das alunas nas aulas de Educação Física. Para sistematizar as discussões, e fundamentando-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), este item foi dividido em três categorias baseadas no entendimento dos professores: participação das alunas nas aulas de Educação Física; pedagógica; e infraestrutura. Cada um desses eixos de análise averigua de forma mais detalhada o olhar docente, permitindo uma compreensão mais aprofundada – e relacionada ao olhar discente – sobre o fenômeno da evasão tratado neste estudo.

4.1 Resultados e discussões das pesquisas realizadas com as alunas

Com os resultados adquiridos, foi possível descrever quais experiências e predileções as alunas possuem em relação às aulas de Educação Física no ensino médio. As discussões sobre as situações analisadas seguem a seguir.



Em relação à questão 1, 114 alunas foram questionadas sobre a obrigatoriedade da Educação Física. Das respostas, 86,8% afirmaram que a disciplina é, sim, obrigatória, enquanto 13,2% disseram que não. O segundo grupo contraria a LDB n.º 9.394/1996, que estabelece de forma clara que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica integrado à proposta pedagógica da escola. Assim, o percentual de 13,2% de estudantes que considera a disciplina não obrigatória, embora não seja expressivo, evidencia os significativos desafios que a área enfrenta em busca de sua legitimidade (Souza; Freitas, 2021).

Nesse contexto, a escola é instituída por meio de normas e valores que visam otimizar seu desempenho institucional. No entanto, ao abordar a Educação Física no ensino médio, observa-se que, embora seja um componente curricular obrigatório, a sua implementação muitas vezes não contribui efetivamente para a aplicação dessas normas escolares. Esse fenômeno se deve, em grande parte, à falta de sistematização dos conteúdos por parte dos professores, que contribui para que os estudantes tendam a confundir a Educação Física com um mero momento de lazer, considerando, assim, o professor apenas como um supervisor de recreio.

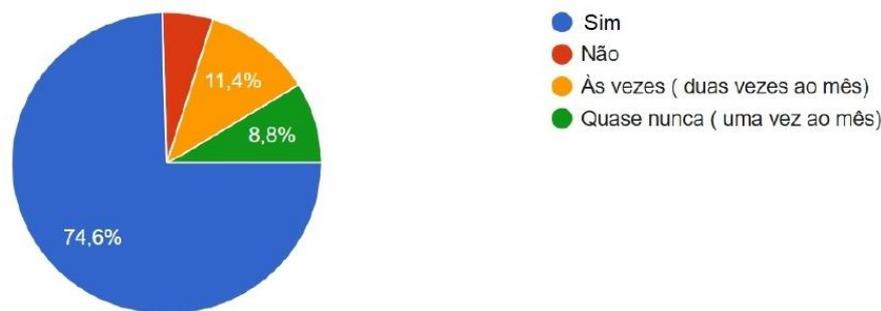
Souza e Freitas (2021) investigaram os fatores que contribuem para o afastamento das estudantes nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública de Planaltina, Distrito Federal. Esses autores identificaram que 21% das alunas afirmaram que a Educação Física não é obrigatória, percentual um pouco superior àquele comentado anteriormente. Para os autores, esse resultado aponta para uma questão relevante sobre a compreensão das estudantes em relação à Educação Física como componente curricular obrigatório. Algumas alunas podem ter interpretado erroneamente a situação em sua escola, onde o professor permite que a participação nas aulas seja decidida de forma facultativa. Assim, é possível que algumas estudantes mencionem que a Educação Física não é obrigatória simplesmente porque têm a opção de participar ou não das aulas.

A pesquisa realizada por Noronha *et al.*, (2017) investigou estudantes do primeiro ano do ensino médio e destacou que mesmo compreendendo a Educação Física como componente curricular da escola, como qualquer outro, ainda assim alguns membros da comunidade escolar desconsideraram ou não reconheceram os motivos de sua obrigatoriedade. Esse fato relatado pode justificar o percentual de 13,2% que não consideraram a Educação Física obrigatória.

Assim, é fundamental que os professores dessa disciplina esclareçam a sua obrigatoriedade desde os primeiros dias de aula, de modo que os estudantes compreendam sua importância. A Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral do indivíduo, contribuindo não apenas para o bem-estar físico, cognitivo e emocional, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais e do pensamento crítico, aspectos essenciais para a formação completa dos alunos.

Nesta pesquisa, ao serem questionados sobre sua participação nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, as alunas responderam:

Gráfico 1 – Participação nas aulas de Educação Física no ensino fundamental



Fonte: Elaboração própria (2024).

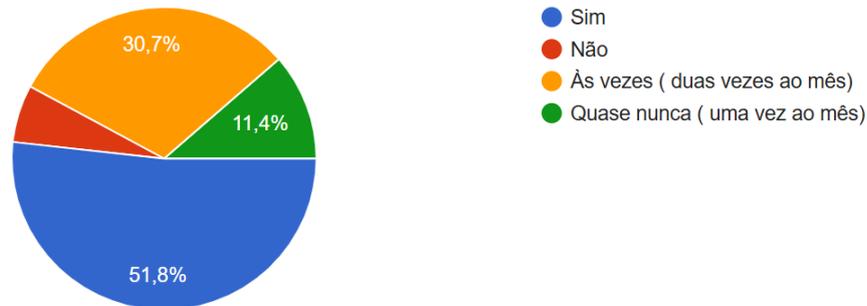
Conforme o gráfico acima, perguntou-se sobre as experiências das alunas ao longo do ensino fundamental, visando entender se essas predileções influenciaram, ou não, sua participação nas aulas ao ingressarem no ensino médio. O gráfico indica que 74,6% das entrevistadas participavam das aulas de Educação Física no ensino fundamental, 11,4%, participavam às vezes e 14,1% não participavam.

Ao analisar esse resultado, percebe-se uma participação relevante entre as entrevistadas, o que não se repete nas aulas de Educação Física no ensino médio. Os resultados observados estão alinhados aos apontados por Darido, Gonzalés e Ginciene (2018), quando relatam que “[...] é notório que alguns acabam se afastando das aulas de Educação Física na escola e também das práticas corporais de uma forma geral. Especialmente, quando avançam nos ciclos escolares” (p. 109).

É evidente que, no ambiente escolar, os estudantes do ensino fundamental são mais incentivados a participarem das atividades propostas nas aulas. Os professores demonstram uma preocupação maior em compreender as razões para a falta de participação e

desmotivação. Como resultado, os educandos nessa fase de ensino exibem níveis de participação mais satisfatórios em comparação com os dos estudantes do ensino médio. Em vista disso, sobre a participação nas aulas práticas no ensino médio, observa-se:

Gráfico 2 – Participação nas aulas de Educação Física no ensino médio



Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação a esse gráfico, se fizermos um comparativo entre seus resultados e os aferidos no gráfico 1, percebe-se uma mudança na participação das alunas nas aulas, quando passam do fundamental para o médio, pois o quantitativo de participação caiu de 74,6% para 51,8%, o que representa uma redução de 22,8% no número de participantes que disseram participar nas aulas. Já o número de alunas que participavam às vezes subiu de 11,4% para 30,7%. Também se notou um aumento de 5,3 % para 6,1% no número de alunas que não participavam das aulas, mais uma vez ao encontro dos apontamentos de Darido, Gonzalés e Ginciene (2018) – conforme avançam nos ciclos de ensino, os estudantes tendem a se afastarem das aulas de Educação Física.

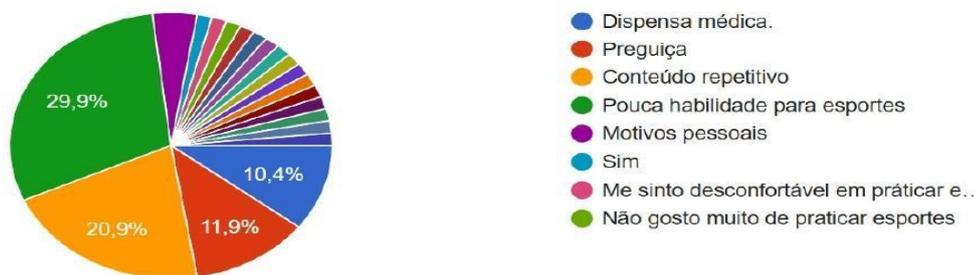
Observa-se que os jovens não se sentem motivados a participar das aulas de Educação Física, uma vez que as atividades ministradas no ensino médio parecem não ter significado para eles devido à sua repetição ao longo dos anos. Em outras palavras, há uma falta de sistematização dos conteúdos propostos nesse nível de ensino. Portanto, é imprescindível repensar a Educação Física de modo que ela se alinhe aos anseios e às expectativas dos estudantes, visando despertar seu interesse pelas aulas.

Nesse contexto, é fundamental compreender que uma das prerrogativas do novo ensino médio é promover o protagonismo juvenil. Para isso, é necessário um planejamento dinâmico e interdisciplinar, que inclua iniciativas e decisões coletivas envolvendo a escola, professores e estudantes, buscando implementar um ensino e uma aprendizagem

significativos para os educandos. No entanto, apesar de os documentos norteadores serem claros em relação a essa perspectiva, atualmente, as escolas têm encontrado dificuldades para adotar uma proposta alinhada a esse objetivo. Como resultado, os componentes curriculares, especialmente a Educação Física, continuam com uma sistematização defasada, o que compromete tanto o ensino quanto a participação efetiva dos alunos nas aulas.

No que diz respeito aos motivos de não participarem das aulas, as estudantes alegaram:

Gráfico 3 – Motivos alegados para a não participação nas aulas



Fonte: Elaboração própria (2024).

O resultado do gráfico mostra que vários fatores contribuíram para as alunas não participarem das aulas de Educação Física no ensino médio. Conforme Darido, Gonzalés e Ginciene (2018), um fator que contribui para esse afastamento é o insucesso que muitos estudantes vivenciam nas aulas. Sobre os conteúdos repetitivos, o autor destaca que os estudantes têm acesso aos mesmos conteúdos nos diferentes níveis de ensino da educação básica, perdendo, ao longo dos anos, a atratividade pelas aulas de Educação Física.

Em relação às alunas que percebem ter pouca habilidade para os esportes, elas tendem a evadir da Educação Física devido à vergonha de cometer erros ao executar determinados movimentos. Essa situação se torna ainda mais evidente durante atividades em grupo, nas quais o risco de constrangimento aumenta devido à pressão psicológica imposta por colegas considerados habilidosos.

Sobre o item preguiça, apontado pelas alunas, Cavalcanti (2020) discute duas situações que podem justificar essa característica. Uma é a má – ou falta de – alimentação antes de ir para a escola, o que pode comprometer o desempenho nas aulas, considerando, ainda, que essas aulas acontecem no período vespertino e muitas vezes os alunos moram distante, precisando sair cedo para irem à escola. A outra possibilidade é que a preguiça

desenvolver estratégias que visem minimizar, ou até mesmo eliminar, essa cultura, é necessário o empenho contínuo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: diretor; coordenador; professor de Educação Física; estudantes; e pais/responsáveis.

Ao abordar o gosto em participar das aulas de Educação Física, o resultado desta pesquisa demonstrou que 69,3% das entrevistadas gostam de participar, enquanto, 30,7% não. Observa-se que uma quantidade considerável de estudantes gosta das aulas de Educação Física, assim como o resultado da pesquisa de So *et al.* (2021), que investigou a atribuição de gosto entre as disciplinas do ensino médio. O resultado demonstrou que, para meninos e meninas, a Educação Física é a matéria preferida, superando disciplinas que possuem grande status, como a Matemática e a Língua Portuguesa. No entanto, 30,7% das entrevistadas disseram não gostar das aulas. Uma possível justificativa para esse resultado pode estar relacionada com o estudo de Mariano, Miranda e Metzner (2017) que constatou que uma parcela significativa de alunas não participavam das aulas de Educação Física por elas não oferecem variedade de conteúdos, levando a uma experiência monótona e desinteressante, visto que as participantes não conseguem encontrar assuntos que lhes agradem ou despertem interesse. Para os autores, essa falta de diversidade pode causar tédio e frustração, o que contribui para o descontentamento.

Segundo Gozi e Morais (2019), o desinteresse dos estudantes no ensino médio pela Educação Física decorre da falta de empenho de alguns professores em conduzir o ensino de maneira a motivar e engajar a participação nas aulas. Nesse sentido, os autores afirmam que “[...] ensinar aos discentes a verdadeira Educação Física vai muito além de praticar um esporte que já se sabe jogar; trata-se de desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos, técnicas, coordenação motora etc” (Gozi; Morais, 2019, p. 3).

Sob essa perspectiva, Martins e Freire (2013), em seu estudo *O envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso*, investigaram a prática pedagógica de uma professora que empregava diversas estratégias metodológicas para engajar todos os estudantes nas aulas de Educação Física. Como resultado, as aulas apresentavam alta participação e aceitação por parte dos estudantes. As autoras destacaram que a adoção de metodologias variadas torna as aulas mais atrativas e aumenta o interesse pelo processo de ensino-aprendizagem. No entanto, abordagens semelhantes têm se tornado raras, uma vez que, atualmente, as aulas de Educação Física têm perdido a relevância para uma parte dos

estudantes (Silva, 2018). O mesmo autor reforça essa constatação ao indicar que o desinteresse se tornou uma das principais causas da evasão juntamente a outros fatores.

Corroborando com os autores, Betti (1992) discorre que o principal responsável pela satisfação ou não satisfação dos alunos com Educação Física é o professor. Segundo a autora, durante sua investigação, foi detectado que os estudantes questionam as estratégias e os conteúdos que são trabalhados pelos professores.

Compreende-se, portanto, que a Educação Física sempre esteve entre as disciplinas mais apreciadas no contexto escolar. No entanto, a insatisfação de algumas estudantes em relação a esse componente, conforme indica a pesquisa, está ligada às práticas pedagógicas adotadas. Assim, é fundamental que os professores revisem suas abordagens didáticas a fim de superar o paradigma de uma Educação Física fragmentada, buscando sua ressignificação por meio de propostas que integrem diversas temáticas da cultura corporal de movimento a estratégias socializadoras, garantindo a participação de todos os estudantes, sem exceção.

Ao discutir a importância da Educação Física, os resultados revelaram que 84,2%, consideram as aulas de Educação Física importantes, enquanto 15,8%, não. Esse resultado corrobora com os achados de Ciaravolo *et al.* (2022), que, ao questionar os estudantes sobre a importância da Educação Física, obtém como resposta da maioria a afirmação de ser importante, mesmo, daqueles com pouca habilidade. Esse estudo evidenciou que a Educação Física se apresenta como uma oportunidade para o lazer, conhecer melhor uns aos outros e se relacionarem de forma diferente da sala de aula normal. Conforme os autores, os estudantes caracterizam a sala de aula individualizada, cada um no seu canto, sem falar na competição e superioridade. Para eles as aulas de Educação Física, mesmo com as desigualdades e diferenças, conseguem relaxar as tensões e soltar certas inibições. No estudo de (Sales, 2018), os estudantes do ensino médio também afirmaram que a Educação Física é importante. Segundo o autor, os argumentos que justificaram tal importância giraram em torno da distração da mente por conta do estudo exaustivo com as demais disciplinas, aprender sobre os esportes e por causa da socialização que a Educação Física desenvolve ao proporcionar descontração na atividade de interação em grupo.

De acordo como o exposto, a importância da Educação Física, na opinião dos alunos, está relacionada a uma concepção esportivista, embasada em um recreacionismo aceito pelos professores da área (Sales, 2018). É como se as aulas fossem uma fuga da sala de aula tradicional, um momento de lazer e descontração. Nesse contexto, a Educação Física se torna

exclusiva para os estudantes que têm apreço pelas práticas esportivas, deixando os que não tem afinidade ou habilidades ficarem livres para conversar, usar o celular e até mesmo realizar atividades de outras disciplinas, contribuindo para o fenômeno da evasão.

Certamente a Educação Física nas escolas de ensino médio ainda é largamente influenciada pelo modelo tecnicista que a reduz à mera atividade prática. Essa proposta de ensino não está alinhada com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza a necessidade de abordar a disciplina como um fenômeno cultural dinâmico e diversificado. Isso implica a necessidade do currículo abranger a ampla cultura do movimento corporal.

Para Cruz (2022), é fundamental que os educadores, no início das aulas, expliquem de forma clara e objetiva a importância da Educação Física para a formação dos alunos e os eixos temáticos a serem trabalhados – jogos e brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginástica, práticas corporais de aventura – os objetos de conhecimentos, bem como os objetivos de aprendizagem que variam conforme cada série e etapa escolar. A autora ainda ressalta que, ao deixar esses pontos explícitos para os alunos, os professores contribuem para que eles entendam a relevância da Educação Física como parte integrante da formação integral do indivíduo.

Por outro lado, para que se efetivem mudanças significativas no atual cenário de descrédito que a Educação Física escolar passa no ensino médio, é imprescindível que os profissionais compreendam a relevância da transformação desse componente curricular diante das demandas e desafios contemporâneos. Diante disso, práticas pedagógicas centradas apenas na noção de “saber fazer” se mostram inadequadas para a educação atual, que requer uma abordagem mais crítica, dinâmica e reflexiva.

Considerando a possibilidade de que a participação em atividades fora do ambiente escolar possa interferir na participação nas aulas de Educação Física, as alunas foram questionadas sobre a realização de atividades físicas ou esportivas fora do horário da escola.

atividades extracurriculares mais diversificadas e atraentes, e que apesar de os estudantes pesquisados compreenderem a importância da Educação Física escolar, a consideram insuportáveis pela oferta de conteúdo repetitivo e pela falta de orientação do professor, afirmando que tinham liberdades para revezar entre jogo de futebol, voleibol, e que poderiam fazer uso de celulares e até mesmo ficarem de conversas paralelas. De acordo com os PCNs do ensino médio, “[...] o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extraescolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, [...]” (Brasil, 1999, p. 156).

Acerca das expectativas em relação às aulas de Educação Física no ensino médio, obteve-se as seguintes respostas:

Gráfico 5 – Expectativas em relação às aulas de Educação Física no ensino médio



Fonte: Elaboração própria (2024).

O gráfico mostra que as aspirações das estudantes do ensino médio estão em consonância com o que é proposto na BNCC, pois esse documento apresenta uma abordagem que busca promover uma visão mais aprofundada da cultura corporal de movimento, que engloba todas as manifestações corporais desenvolvidas ao longo da história e presentes em diferentes culturas, como: jogos e brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. No ensino médio, essa abordagem procura ampliar o conhecimento dos estudantes sobre as práticas corporais, englobando não apenas autonomia para o fazer prático, como também, uma compreensão mais crítica e contextualizada das relações entre o corpo, a cultura e a sociedade, de forma a potencializar e ampliar as experiências vividas no ensino fundamental.

O questionamento feito às alunas sobre as atividades mais praticadas nas aulas de Educação Física revelou, por meio do gráfico, uma forte valorização do futsal. Esse resultado indica que o professor do ensino médio ainda considera os esportes tradicionais como o principal conteúdo abordado nas aulas.

Logo, constata-se que os professores de Educação Física demonstram grande fragilidade na abordagem dos conteúdos, que frequentemente são trabalhados de maneira aleatória, sem um planejamento prévio adequado e sem a devida análise de documentos orientadores como a BNCC e o currículo do estado do Piauí para o novo ensino médio (Pereira *et al.*, 2021). Assim sendo, a ausência de uma estruturação adequada compromete a efetividade do ensino e colabora para o afastamento dos alunos das aulas.

Conforme Moura (2020), a insistência dos professores em manter a monocultura esportiva tem gerado a evasão de parte dos alunos. A autora ressalta que existe uma certa submissão da área por práticas corporais tradicionais, que, por sua vez, se manifesta como cultura de esporte na escola. Essa concepção de ensino somente reproduz os códigos de determinadas modalidades, sem nenhum compromisso com as possíveis adaptações necessárias aos contextos escolares.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o trabalho dos professores é significativamente influenciado pela cultura do esporte no sistema educacional brasileiro. Essa atuação impacta negativamente o ensino da Educação Física, uma vez que a escola enfrenta dificuldades para implementar outras práticas corporais. Ademais, a atuação docente sustentada por uma concepção esportivista não garante a participação de todos os estudantes. Pelo contrário, privilegia apenas aqueles considerados habilidosos e que representam a escola em eventos esportivos, resultando na exclusão de uma parte significativa dos alunos, especialmente das meninas, como demonstra a pesquisa.

É importante ressaltar que, nesse modelo de ensino, o ambiente escolar sofre ressignificações nos papéis dos atores: o estudante é reconhecido como atleta, e o professor, como treinador (Soares *et al.*, 1992). Neste sentido, a escola não é vista pela comunidade como um espaço de construção do conhecimento, mas, sim, como palco de competições e desempenhos.

Quanto à infraestrutura escolar, foi questionado se a escola possui local adequado para a prática de Educação Física. O resultado mostrou que 50,9% acreditam que sim, que a escola possui local adequado para a prática de Educação Física, já 49,1% responderam que

conteúdos da Educação Física. Para minimizar os danos causados pela ausência de recursos didáticos, a autora sugere a utilização de materiais alternativos a fim de possibilitar vivências variadas de práticas corporais.

Para Souza, Sá e Machado (2020), os conteúdos programados pelos documentos curriculares devem, sim, serem trabalhados pelos professores apesar da ausência e da precariedade de recursos materiais. No entanto, deve-se pensar até que ponto os docentes podem e conseguem adaptar materiais para que as aulas aconteçam como deveriam ser. Para os autores, quando tais adaptações ocorrem regularmente, os gestores escolares podem ter uma impressão errônea e achar que a aquisição de materiais importantes para as aulas de Educação Física é desnecessária.

É importante destacar que alguns professores se esforçam para oferecer aulas diversificadas, utilizando estratégias para construir materiais alternativos a fim de minimizar a falta de recursos pedagógicos nas escolas públicas. No entanto, observa-se que muitos profissionais exploram essa precariedade como justificativa para manter aulas simplistas, que se limitam a práticas corporais que exigem apenas uma bola, como o futsal, a queimada, ou outras atividades que não requerem infraestrutura ou equipamentos, podendo ser realizadas em qualquer espaço disponível na escola.

Silva (2024) defende que os recursos materiais e espaços escolares adequados para as aulas de Educação Física são aspectos essenciais para oportunizar que todos os estudantes, independentemente das diferenças existentes, tenham acesso a uma educação mais igualitária e participativa. Conforme a autora, assegurar ambientes adequados e materiais pedagógicos na escola, envolve não apenas a efetivação das obrigações legais, mas também a promoção da inclusão e do respeito à diversidade, o que, consequentemente, favorece um ambiente escolar mais inclusivo. Finalmente, vale ressaltar a importância das discussões acerca dessa problemática para que os responsáveis pelas secretarias de educação e os gestores escolares se sensibilizem sobre a importância de investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos necessários para uma educação de qualidade (Silva, 2024).

4.2 Discussões das pesquisas realizadas com os professores

O presente estudo refere-se à evasão das alunas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, destacando-se o fato de estarem presentes nas aulas, mas se esquivarem de participar das atividades didáticas propostas pelos professores, principalmente aquelas



relacionadas às práticas corporais. A sociedade contemporânea traz consigo esse fenômeno peculiar a essa disciplina em consequência de seu contexto histórico, bem como de inúmeros fatores que serão discutidos neste capítulo, a partir do referencial teórico e da percepção dos docentes.

4.2.1 Categoria: participação de alunas nas aulas de Educação Física

Inicialmente, os professores foram indagados com o seguinte questionamento: em suas aulas, todas as alunas participam? Se não, quais os principais motivos alegados por elas? Entre os professores entrevistados, verificou-se que todos identificam a não participação de todas as alunas, como destaca-se a seguir: “Não, algumas alunas afirmam terem vergonha, medo de errar ao realizar atividades e serem constrangidas”, relata P1. “Não, pois, não gostam de esportes alegando não terem habilidade e não se dispõem a aprender”, afirma P2. “Não, elas não gostam de esportes, não têm habilidades para a prática esportiva”, diz P3.

As falas dos professores evidenciam que os motivos pelos quais as alunas alegam a não participação nas aulas de Educação Física, originam-se do próprio contexto histórico em que o componente curricular foi envolvido ao longo dos tempos. No caso do P1, foi destacado a vergonha como principal motivo para a não participação.

No que se refere ao item vergonha, alegado pelas alunas, autores como Lerner (2019), Uchoga e Altmann (2016), discorrem que isso ocorre em consequência das relações de poder impostas historicamente pela sociedade e reproduzida nos ambientes escolares, e que a diferença de gênero se apresenta como um dos principais fatores evidenciados para a falta de participação. Nesse mesmo viés, Sousa (2020) ressalta que a baixa participação nas aulas de Educação Física, acontece em maiores proporções envolvendo estudantes do gênero feminino se comparado ao público masculino. De acordo com a opinião de Sousa (2020), a vergonha destacada ocorre em virtude da suposta inabilidade que as alunas acreditam ter, mas, também, pela exposição corporal e pelo medo de errarem durante a realização de determinadas práticas corporais.

Portanto, se faz necessário que os professores detectem os problemas que incidem na diminuição da participação das alunas e reflitam sobre as possíveis intervenções a serem implementadas. Nesse sentido, uma estratégia eficaz para reduzir essa problemática seria tematizar as aulas de Educação Física com discussões sobre os estereótipos de gênero socialmente constituídos.

Os professores P2 e P3, apresentaram respostas semelhantes, afirmando que o principal motivo para a não participação está relacionado ao fato de as alunas não gostarem e nem terem habilidades esportivas. Com base na afirmação dos professores, pode-se destacar que “[...] essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (Soares *et al.*, 1992, p. 7).

Sob o ponto de vista dos autores, as aulas de Educação Física passam a ser orientadas sob uma perspectiva competitiva, visando à identificação de talentos e rendimento, dando oportunidades apenas para aqueles estudantes habilidosos. Nesse cenário, o professor apresenta-se como treinador e os estudantes como atletas. (Soares *et al.*, 1992). Essa forma de observar o esporte traz “[...] exigências tão altas que a maioria dos alunos não consegue acompanhar de forma satisfatória”, o que acaba desmotivando os outros colegas de tentarem (Kunz Costa, 2016, p. 223).

A prática pedagógica no século XXI continua a ser guiada por uma perspectiva esportivista, a qual não reconhece e nem respeita as particularidades de cada indivíduo. Isso persiste a despeito da Educação Física contar com documentos normativos como os PCNs (Brasil, 1999) e, recentemente, a BNCC (Brasil, 2017), que visam superar o ensino mecânico e propõem aprendizagens essenciais de forma diversificada para a educação básica.

Barroso (2018) destaca, também, como uma problemática a prevalência de algumas modalidades em detrimento a outras, como é o caso do “quarteto fantástico” (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), que por muito tempo foram, e ainda são, tratados como conteúdos hegemônicos nas aulas de Educação Física. O autor ainda apresenta alguns motivos que levam os professores escolherem essas modalidades, como: o espaço físico encontrado na maioria das escolas públicas do país, ou seja, a quadra poliesportiva, com as demarcações relativas a essas modalidades; às experiências de vida dos professores, relacionadas com as quatro modalidades; e a formação superior tradicional, onde a carga horária é acentuada para essas modalidades esportivas e pouco ou nenhum tempo disponibilizado para outros esportes.

Dessa forma, deve-se entender que direcionar o ensino da Educação Física focado nas modalidades tradicionais limita o currículo escolar de forma a reduzir as possibilidades de variedade de conteúdos que poderão ser mais atrativos, bem como de os alunos serem coadjuvantes no processo de intervenção da problemática da evasão das aulas de Educação Física (Moura, 2020; Darido; Gonzalés; Ginciene, 2018).

lutas nas aulas de Educação Física, Matos *et al.* (2015, p.119) ressaltam que é “[...] há pelo menos três décadas que se discute a necessidade de diversificação dos conteúdos na Educação Física e um tratamento pedagógico que supere práticas tecnicistas. Apesar disso, as lutas têm enfrentado dificuldades em sua inserção”.

Em virtude desse cenário crítico, é indispensável a inserção urgente da luta nas aulas de Educação Física no ensino médio, uma vez que essa prática corporal não é nova e que os estudantes têm perdido a oportunidade de usufruir de todos os benefícios que podem ser proporcionados por essa etapa. Rufino e Darido (2015) chamam a atenção para o fato de que os professores de Educação Física, em grande parte, não incluem a temática lutas em suas aulas por vários fatores como a ausência de materiais e de espaços adequados, o despreparo profissional para ministrar o conteúdo e, até mesmo, a cultura de associar a modalidade à violência. Sobre isso, Marchi, Veiga e Ritter (2021) asseguram que “quando um professor não ministra aula de lutas, além de privar esse conhecimento, ele permite que o aluno tenha uma ideia errônea sobre essa prática” (p. 16).

Outro fator que pode contribuir para a não utilização das lutas nas aulas de Educação Física no ensino médio é o interesse pequeno demonstrado por escolas e alunos em relação a essa modalidade, em comparação a outros esportes. Essa discrepância de interesse pode levar os professores a priorizarem as mais tradicionais. Além disso, é sabido que, no ensino médio, existe uma resistência por parte dos alunos em explorar novos conteúdos, especialmente entre os meninos.

Matos *et al.* (2015), em seu estudo *A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões*, discorre sobre a importância da inclusão da luta nas aulas de Educação Física. Os autores ressaltam que as dificuldades encontradas pelos professores para trabalharem com a temática está estritamente relacionada à formação profissional. Em relação a esse desafio, deve-se ter em mente que para a aplicação desse conteúdo, o professor não necessita ser especialista na modalidade, mas deve adquirir os conhecimentos básicos para que possa reinventar e planejar suas aulas com foco em uma atuação mais dinâmica (Matos *et al.*, 2015; Rufino; Darido, 2015).

Dessa forma, a participação dos professores de Educação Física em cursos de aperfeiçoamento voltados à temática das lutas na escola torna-se essencial, pois possibilita a aquisição de estratégias metodológicas para a abordagem do conteúdo, além de promover novas possibilidades que se distanciaram dos esportes tradicionais (Mazini Filho *et al.*, 2014).



Além disso, há diversos sites na internet que indicam metodologias para o ensino de práticas corporais como as lutas. Esses recursos sugerem a confecção e o uso de materiais alternativos com o intuito de mobilizar e estimular o interesse dos estudantes por essa modalidade.

É válido frisar que as lutas desenvolvem capacidades físicas importantes para o desempenho dos alunos, como habilidades motoras, cognitivas e sociais. Além disso, promovem benefícios à saúde, proporcionam experiências de socialização, de trabalho em equipe e a formação de opiniões por meio das possíveis estratégias e atitudes a serem utilizadas em diferentes situações. Portanto, são atividades que podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1997a). O ensino das lutas promove, também, a disciplina e o respeito ao próximo, elementos necessários para uma boa convivência social.

Sobre a não presença das práticas corporais de aventura nas falas dos professores, França (2016) endossa essa evidência explicando que, ainda que essas práticas apresentem vários benefícios e possibilidade para o desenvolvimento integral dos estudantes, a modalidade está pouco presente nas aulas de Educação Física, dificultando sua inserção na escola. Assim como no caso das lutas, diversos fatores influenciam essa ausência nas aulas do ensino médio. Entre esses fatores, destaca-se o risco associado a essas atividades, como o aumento da probabilidade de acidentes e lesões, o que gera preocupações acerca da segurança dos alunos. Essa situação pode resultar em hesitação na sua inclusão no currículo escolar.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), é possível trabalhar as práticas corporais de aventura nas diferentes etapas de ensino através de propostas que superem o saber fazer, possibilitando o desenvolvimento integral dos discentes de forma a contemplar todas as dimensões do conhecimento. Assim, para garantir uma formação integral dos estudantes, é fundamental que a escola, assim como os professores, reconheçam a relevância de aplicar o currículo em sua totalidade. Isso implica em garantir que nenhuma temática presente nos documentos que delineiam os conteúdos essenciais seja negligenciada, nem no ensino médio nem nas outras etapas da educação básica. Dessa forma, a adoção de uma abordagem curricular completa contribui para o desenvolvimento pleno dos alunos, proporcionando uma educação mais rica e diversificada.

Ainda sobre a categoria pedagógica, questionamos os professores sobre quais propostas de atividades eles percebem menos participação das alunas durante as aulas de Educação Física. As respostas foram as seguintes: “nas propostas que envolvem os esportes,



Ao longo de sua história, a Educação Física foi vista como uma disciplina complementar, caracterizada como menos importante em relação às outras. Todavia, esse rótulo precisa ser extinto, uma vez que esse componente curricular tem vantagens educacionais que poucas disciplinas apresentam, tais como: a capacidade de oportunizar aos estudantes a reflexão sobre si e sobre o meio social em que se está inserido; a discussão sobre a sua cultura e a dos outros; a adequação de conteúdo, pelo professor, de acordo com sua realidade; e as várias possibilidades de avaliar os estudantes em grupo e individualmente.

Compreende-se, desse modo, que existem fatores que colaboram para a desvalorização da disciplina, caracterizada como estritamente prática pelo coordenador pedagógico, pelo diretor e até mesmo pelos profissionais da área. Em virtude disso, os professores de Educação Física passam a ser considerados profissionais com menor valor no que se refere à produção de conhecimento pedagógico, resultando em sua menor participação nas discussões pedagógicas (Baysdorf; Silva, 2011).

Com esse mesmo entendimento, Ilha (2008) argumenta que a sociedade apresenta uma concepção de que a Educação Física e o professor que atua na área não são considerados como partes do processo de construção do conhecimento. Em muitos casos, por ser entendida somente como recreativa, a disciplina é excluída de reuniões pedagógicas, de conselhos de classe e de outros ciclos de discussões.

Alguns professores, influenciados pelo contexto histórico da área, contribuem para a ausência de identidade da Educação Física. Isso ocorre porque, além de a escola e a comunidade não reconhecerem sua importância, o próprio discente, em certos casos, se esquia dos momentos destinados a discutir o ensino e a aprendizagem nas reuniões pedagógicas – ou, quando participa, não faz contribuições significativas.

Outro fato a ser considerado é que sendo o Ensino Médio uma etapa em que os estudantes estão mais preocupados com os vestibulares, a Educação Física tende a ser considerada sem necessidade pela comunidade escolar (Baysdorf; Silva, 2011).

Em suma, são muitos os fatores que contribuem para o baixo nível de participação da Educação Física no contexto escolar. Contudo, ao ser amparada pela LDB n.º 9.394/96, a Educação Física passou a ser parte integrante da proposta pedagógica das escolas brasileiras (Brasil, 1996). Diante disso, ressalta-se sua importância, cabendo aos professores da área a busca por espaços nas rodas de discussões das escolas, não se limitando às quadras e pátios, nem se ausentando dos momentos dedicados a pensar o fazer pedagógico (Baysdorf; Silva,

5. RECURSO EDUCACIONAL

Com base na afirmação de que a evasão de alunas nas aulas de Educação Física está relacionada a fatores externos, mas, predominantemente, internos, os quais se vinculam às questões pedagógicas, elaborou-se uma proposta de recurso educacional, composta por duas etapas de intervenções. A primeira consistiu na realização de encontros formativos para professores de ensino médio da cidade de Oeiras/PI, incluindo tanto os participantes quanto os não participantes da investigação. A segunda etapa envolveu a produção de um e-book intitulado *Problematizando a evasão de alunas nas práticas corporais do Ensino Médio: uma proposta de discussão com foco na intervenção pedagógica escolar*.

Os encontros formativos tiveram como objetivo discutir a evasão de alunas no ensino médio da cidade de Oeiras/PI e refletir sobre possíveis ações estratégicas para superação desse problema. A iniciativa foi idealizada partindo da premissa de que o diálogo entre os professores sobre suas práticas pedagógicas é essencial para melhorar a qualidade do ensino da Educação Física e, conseqüentemente, aumentar a participação das alunas nas aulas nesse componente.

A proposta foi estruturada em quatro encontros, abordando temas diretamente relacionados à problemática da evasão de alunas nas aulas de Educação Física. Os encontros ocorreram presencialmente nas seguintes datas: 31 de outubro; 1.º de novembro; 02 de dezembro; e 03 de dezembro de 2024. Os temas discutidos foram: constituição histórica da Educação Física escolar; contextualização da Educação Física no atual ensino médio; evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio; desigualdade de gênero na Educação Física escolar; e intervenção pedagógica para o aumento da participação de alunas nas práticas corporais do ensino médio.

O primeiro encontro teve como objetivo discutir a constituição histórica da Educação Física escolar e sua contextualização no atual ensino médio, estabelecendo um paralelo entre a Educação Física do passado e a contemporânea. As discussões e atividades realizadas revelaram que a disciplina não evoluiu significativamente em relação aos objetivos, métodos e propostas de ensino, apesar dos avanços teóricos e epistemológicos que ocorreram. Em relação à contextualização da Educação Física no ensino médio atual, foram abordadas algumas diretrizes da BNCC, enfatizando a importância do planejamento de aulas conforme as competências e habilidades descritas para essa etapa de ensino.



Durante uma análise das habilidades e competências previstas, observou-se que os professores mostraram pouca familiaridade com o material. De acordo com eles, o trabalho se torna fragmentado, pois embora tenha ocorrido a reformulação do ensino médio, não houve formação ou encontros específicos para discutir a Educação Física nessa etapa de ensino, o que contribuiu para a ausência de discussão das diretrizes e normativas que orientam a prática pedagógica.

Entre as atividades realizadas no encontro, destaca-se uma que instigou os professores a refletirem sobre suas práticas: a elaboração de um plano de aula que transcendesse o modelo tradicional e promovesse um ensino centrado nos alunos, estimulando a participação de todos, especialmente das meninas. No entanto, os professores enfrentaram dificuldades ao realizar essa tarefa. Das três duplas de professores, apenas uma apresentou uma proposta didático-metodológica efetivamente centrada nos alunos e com potencial de mobilizar e engajar todos os estudantes. A realização dessa atividade foi significativa, pois permitiu que os professores analisassem todos os planos elaborados e avaliassem quais atenderam aos objetivos propostos. Assim, o primeiro encontro foi considerado satisfatório, pois os professores, no momento da avaliação de satisfação, destacaram a importância do evento e a necessidade de discutir suas práticas pedagógicas.

O segundo encontro teve como tema a “Evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio: problemática que envolve presença e não participação nas práticas corporais”. Desse modo, o objetivo foi apresentar o cenário de evasão de alunas das três escolas pesquisadas a partir da pesquisa de campo, bem como analisar e discutir a problemática a partir da literatura.

Inicialmente, os professores foram convidados a refletir sobre suas experiências nas aulas de Educação Física durante os anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no superior a partir da dinâmica “Memórias Escolares”. Nesse momento, relataram suas experiências em *post-it*, a fim de gerar discussões. Os relatos indicaram que, no ensino fundamental, apesar de as aulas seguirem uma abordagem esportivista e recreativa, os estudantes se mostravam comprometidos, mesmo quando as aulas ocorriam no contraturno. No ensino médio, as experiências, assim como no fundamental, envolviam práticas de esportes tradicionais no contraturno escolar, mas a participação não era tão satisfatória quanto na etapa anterior. Já no ensino superior, os professores relataram ter acessado a uma variedade maior de esportes, com aulas dinâmicas que estimulavam a participação dos alunos.

As professoras foram incentivadas a comparar a participação de alunas na Educação Física durante o ensino fundamental com a participação das meninas no ensino médio atual. As discussões indicaram um aumento significativo no número de alunas que se afastam das aulas no ensino médio, motivadas por fatores como preguiça, vergonha de se expor e, principalmente, pouca habilidade para o esporte.

Em seguida, foi apresentada a justificativa e os resultados da pesquisa realizada com as estudantes, os quais evidenciaram o percentual de alunas que relataram não participar das aulas. Além disso, por meio da dinâmica “Carrossel”, os professores analisaram três artigos relacionados ao tema, dispostos em mesas diferentes. Após análise de todos os artigos, os docentes concluíram que essa problemática tem se perpetuado a ponto de se tornar uma situação comum no ensino médio, o que exige uma análise cuidadosa em cada instituição escolar para possíveis intervenções.

Para finalizar o encontro, foi apresentado o recurso educacional Vozes da Arquibancada, desenvolvido por Freitas Rochaél (2020), e que se baseia na dissertação de mestrado *O fenômeno arquibancada: análises do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola da rede Estadual de Minas Gerais*. Durante a análise desse material, observou-se uma inquietação entre os professores, pois as queixas das alunas, segundo eles, são recorrentes em todas as instituições analisadas.

O terceiro encontro abordou a temática da desigualdade de gênero na Educação Física escolar, com o objetivo de refletir e analisar essa problemática nas aulas de Educação Física no ensino médio. Para introduzir o assunto, foram exibidos os vídeos: *Invisible players* (EspnW Brasil, 2016), *O que significa: fazer as coisas tipo menina* (Always BR, 2017) e *Desigualdade de gênero no olhar das crianças* (Raízes do Pará, 2018). Na roda de discussão, foram analisados os estereótipos de gênero presentes na sociedade e sua influência nas rotinas escolares, especialmente nas aulas de Educação Física.

Uma estratégia considerada importante pelos professores participantes foi a leitura compartilhada, em duplas, do capítulo do livro *Enfrentamento da Desigualdade de Gênero na Educação Física Escolar* de Sousa, Coelho e Meneses (2024). O objetivo dessa atividade foi sensibilizar os docentes para a importância de discutir e problematizar a temática nas aulas por meio de propostas de intervenção pedagógica. Durante a socialização das reflexões, os professores destacaram que as propostas sugeridas pelos autores são viáveis, pois não exigem grandes estruturas ou recursos. As estratégias incluem rodas de discussão; júri simulado; uso

de narrativas pessoais ou fictícias; análises de revistas de publicidade, filmes e documentários que tratam da temática; entre outras.

É importante enfatizar que, segundo os professores, a desigualdade de gênero na Educação Física, embora percebida cotidianamente, não tem recebido a devida prioridade nas escolas. Destaca-se, portanto, a relevância de encontros pedagógicos que possibilitem a discussão de questões relacionadas à Educação Física e seus impactos no desempenho dos estudantes.

Em um segundo momento desse encontro, os docentes analisaram a trilha de aprendizagem *Desigualdade de gênero no esporte*, uma proposta de metodologia ativa voltada para o ensino médio (Silva, *et al.* 2024). A proposta foi bem recebida pelos professores por estratégias de atividades dinâmicas e tecnológicas. Na ocasião, discutiu-se a viabilidade da implementação da trilha nas escolas, e os docentes concluíram que poderiam utilizá-la como uma estratégia de intervenção em suas aulas.

O quarto encontro abordou a temática da intervenção pedagógica com foco na ampliação da participação de alunas nas práticas corporais do ensino médio. O objetivo foi identificar os obstáculos no ensino de Educação Física que comprometem essa participação, além de traçar estratégias para um projeto de intervenção pedagógica. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico dos problemas que impactam a participação das alunas nas práticas corporais, seguido de uma análise e identificação das questões passíveis de resolução por parte dos docentes, gestores escolares e demais atores educacionais. A partir dessa atividade, os docentes concluíram que os problemas que mais afetam a participação das alunas podem ser resolvidos por eles mesmos. Assim, buscou-se incentivá-los a refletir sobre a importância de diagnosticar a realidade escolar para que possam planejar e implementar as ações de intervenção necessárias. Em um segundo momento, organizados em duplas e com base nos problemas identificados, os docentes elaboraram sugestões de estratégias que passaram a compor o projeto de intervenção escolar proposto no e-book – etapa final da proposta.

De acordo com a avaliação de satisfação dos participantes, os encontros formativos foram cruciais para fortalecer o diálogo e promover reflexões sobre as questões que afetam a participação e a aprendizagem das alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio. Esses momentos possibilitaram a troca de experiências significativas entre docentes e formadoras, permitindo a construção coletiva de ações pedagógicas eficazes a serem implementadas nas escolas.



Nesse contexto, a discussão sobre a prática pedagógica em Educação Física se revela como uma ferramenta fundamental para aprimorar a qualidade do ensino. Além disso, o envolvimento ativo dos professores nesse processo é essencial para identificar os obstáculos e encontrar soluções que promovam um ambiente educacional mais inclusivo e engajado.

Assim, a segunda etapa de intervenção, o e-book *Problematizando a evasão de alunas nas práticas corporais do ensino médio: uma proposta de discussão com foco na intervenção pedagógica escolar*, visa refletir sobre a evasão de alunas nas aulas de Educação Física e apresentar uma proposta de intervenção escolar para o enfrentamento desse problema. Importa ressaltar que essa intervenção escolar foi embasada em referenciais bibliográficos examinados durante o estudo, bem como em diálogos realizados com os professores durante os encontros formativos.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise da evasão de alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio revela um cenário complexo, no qual a mera presença das estudantes não assegura, por si só, sua efetiva participação nas práticas corporais. Por isso, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a problemática da evasão de alunas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino médio de Oeiras/PI, com base na literatura existente e na percepção das discentes e docentes sobre o tema.

As análises realizadas ao longo deste estudo demonstraram que os problemas de pesquisa discutidos não se limitam a uma concepção abstrata, mas são questões persistentes no âmbito educacional. Esse entendimento foi corroborado pelos referenciais bibliográficos, pelas experiências e conhecimentos da pesquisadora e dos participantes da pesquisa sobre o fenômeno em questão.

A evasão de alunas nas aulas de Educação Física é entendida como um reflexo de diversas questões que impactam o ambiente escolar. A pesquisa identificou vários fatores que contribuem para a desmotivação e falta de participação, revelando tratar-se de um fenômeno multifacetado, influenciado por uma combinação de variáveis culturais, sociais e estruturais, além de aspectos relacionados às práticas pedagógicas e à própria estrutura curricular da disciplina.

O estudo possibilitou uma análise aprofundada dos fatores que levam à evasão por meio de questionários: um com perguntas fechadas, direcionadas às alunas, e outro com questões abertas, voltado aos professores. A partir disso, identificaram-se os principais motivos para a não participação nas aulas.

Os dados apontam que um número expressivo de alunas não participam efetivamente das práticas corporais no ensino médio. As razões incluem abordagens pedagógicas simplistas e repetitivas, que privilegiam apenas esportes hegemônicos, como o futsal e o voleibol, resultando em aulas monótonas e pouco significativas. Além disso, a história da disciplina contribui para a falta de engajamento, reforçando as expectativas de gênero, a pressão social e a percepção negativa sobre a Educação Física como espaço de aprendizagem. Problemas estruturais, como a falta de espaços adequados e instalações precárias, também dificultam o planejamento e a execução das aulas.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a evasão não é objeto de discussões sistemáticas





Educação Física, instigando a busca por soluções que garantam a equidade e promovam a inclusão e valorização das alunas. A urgência de enfrentar essa problemática nas escolas não deve ser subestimada, uma vez que a formação integral das jovens é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.



v. 11, p. 136-147, 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.furg.br/redis/article/view/1749>>. Acesso em: 12/07/2024.

BELLÚCIO, V. *et al.* **Evasão dos alunos nas aulas de Educação Física: as possíveis explicações para esse fenômeno.** *Qualis*, n. 23, v. 1, p. 195-207, 2021. Disponível em: <<https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/854>>. Acesso em: 22/08/2023.

BELTRÃO, J. A. ; TAFFAREL, C. N. Z; TEIXEIRA, D. R. **A Educação Física no Ensino Médio: Implicações e Tendências Promovidas pela reforma e pela BNCC.** *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 43 p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>>. Acesso em: 30/06/2023.

BETTI, I.C.R. **O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) Campinas: Universidade de Campinas, 1992.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>>. Acesso em: 15/06/2024.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio.** *Revista da Educação Física/UEM*, v. 26, n. 4, p. 601, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i4.29836>>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.247**, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.** Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 20/10/2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 13/10/2024

BRASIL. **Decreto n.º 69.450**, de 1.º de novembro de 1971. **Regulamenta o artigo 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.** Brasília, 1971b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/10/2023.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13/10/2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 06/06/2023

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em:20/03/2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b, 164 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em 29/05/24.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília,1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em:24/08/2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.793, de 1.º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3.º, e o art. 92 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 25/03/2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc/ensino_medio.pdf>. Acesso em: 10/06/2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10/06/2023.

BUNGENSTAB, C. G. **Sobre a juventude e educação física**. São Paulo: Giostri, 2017.

BUNGENSTAB, G; LAZZAROTTI FILHO, A. **A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19–37, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19>>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANTARINO FILHO, M. R. **A educação física no Estado Novo: história e doutrina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UNB, 1982.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. **Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea.** *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2917>>. Acesso em: 12/07/2024.

CASTELLANI FILHO, L. **As concepções de educação física no Brasil.** *Horizontes-Revista de Educação*, v. 1. n. 2: p. 11-31, 2013. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3162>>. Acesso em: 29/08/2024.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 4.^a ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** 60.^a ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, J. G.; NEVES JÚNIOR, C. L. **As metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental - anos finais, nas escolas estaduais de Araxá. Evidência**, Araxá, v. 15, n. 16, p. 151-164, 2019. Disponível: <<https://ojs.uniaraaxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/733/725>>. Acesso: 16/07/2023.

CAVALCANTI, B.H. **A não adesão nas aulas de Educação Física em uma escola pública do Rio Grande do Norte: quais são os motivos que influenciam essa situação?** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF). Natal: Universidade do Rio Grande do Norte, 2020.

CHICATI, K. **Motivação nas aulas de educação física no ensino médio.** *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 11, n. 01, [s. p] 2000. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Motiva%C3%A7%C3%A3o+nas+aulas+de+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+no+ensino+m%C3%A9dio&btnG= Acesso em: 22/08/2024.

CIARAVOLO, R. P. P. *et al.* **Perspectiva de estudantes para a educação no ensino médio.** *IJPE*, v. 4, n. 1, e 2020027, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.51995/2675-0333.v4i1e2020027>>. Acesso em: 06/06/2024.

CORREIA, W. R. **Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2.º grau.** *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p43.pdf>>. Acesso em: 01/04/2024.

COSTA, F. S.; SANTOS, A. M. **Diferença e igualdade nas relações de gênero no esporte.** *HOLOS*, v. 35. p. 140 - 150, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14379>>. Acesso em: 06/06/2024.

COSTA, F. S.; SANTOS, A. M.; RODRIGUES, J. P. **A Educação Somática como**



Perspectiva Inclusiva nas Aulas de Educação Física Escolar. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.01-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/9Dnf5mWyGvk5vk7BXgdgrXw/?lang=pt>>. Acesso em: 20/23/2023.

CRUZ, M. M. **Evasão nas aulas de Educação Física no ensino médio.** Trabalho de conclusão de curso – TCC (Graduação em Educação Física). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/4700>>. Acesso em: 05/08/2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Araras: 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**, 18(1), 61-80, 2004. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>>. Acesso: 11/08/2024.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, 2012. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, v. 16, 2012. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/458165>>. Acesso em: 18/08/2024.

DARIDO, S. C.; GONZALÉS, F. J.; GINCIENE G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de educação física escolar.** São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/proef/turmaII/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafioseducacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=14>>. Acesso 05/08/2023.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. B. **Procedimentos metodológicos para o programa segundo tempo.** In: OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos do segundo tempo: da reflexão à prática.** Maringá: EDUEM, 2009. v. 1, p. 207-236.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** 1.^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DORNELLES, P. G. **Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar.** **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-197, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZgPfkG9M4jx/>>. Acesso: 04/06/2024.

DORNELLES, P G; FRAGA, A. B. **Aula mista versus aula separada? uma questão de gênero recorrente na educação física escolar.** **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.141-156, 2009. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=96354>>. Acesso em: 17/04/2024.

ESPN BRASIL. **Invisible Players**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>>. Acesso em: 10/07/2024.



EVANGELISTA, M. H. S.; MACHADO, B. P.; FRANCO, N. **Sexualidade e Educação. Física escolar nos periódicos brasileiros (1979-2018).** *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-21, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e67534>>. Acesso em: 04/04/2024.

FERREIRA, J. C. B. **A Participação das Meninas nas Aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio em Escolas Públicas a partir de Fontes Bibliográficas.** Dissertação (Mestrado em Educação Física. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019.

FERREIRA NETO, R. B. **A infraestrutura escolar no cerne das aulas de Educação Física: O sucateamento de sistemas públicos de ensino.** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (182), p. 1-36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5341>>. Acesso em: 07/07/2024.

FONSECA, M. P. S.; RAMOS, M. M. R. **Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar.** In: PONTES JUNIOR, J. A. de F. (Org.). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017, p.184-208.

FRANÇA, D. L. **Práticas corporais de aventura nas aulas de educação física.** As possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

FREITAS, H. B. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unaí-MG.** Monografia (Licenciatura em Educação Física). Burity-MG: Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, 2014. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/9615>>. Acesso em: 22/07/2024.

FREITAS ROCHAEL, C.M. **O fenômeno arquibancada: análises do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola da rede Estadual de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEREZ, A. G.; WENETZ, I. **Registros de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino fundamental.** *Motrivivência*, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-18, 2022. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84714/51730>>. Acesso: 09/04/2024.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, G; FELIPE, J; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 30-42.



escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=14>. Acesso em 25/03/2024.

INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/coleta-do-senso-escolar-2024-termina-em-31-de-julho>>. Acesso em: 20/08/2024.

JOSGRILBERT, M. F. V. Atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. **Educação Física e esporte na escola, revendo teorias e práticas**. In: KUNZ, E (Org.). Didática da Educação Física. 4. Educação Física e esporte na escola. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LIMA, R. R. **Para compreender a história da Educação Física. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241/1277>>. Acesso em: 10/08/2024.

LIMA, R. R. **História da Educação Física: algumas pontuações**. 2015. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, 7(13), 246-257, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>>. Acesso em: 23/08/2024.

MAFFEI, W. S. REIS, G. S. VERARDI, E.L. O perfil e a evasão das aulas de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio. **Revista Multidisciplinar de Ensino e Pesquisa, Extensão e Cultura**, v.10, n. 25, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/53894>>. Acesso em: 02/06/2023.

MARCHI, E.; VEIGA, M. M; RITTER, F. **Reflexões acerca do ensino de lutas na Educação Física**. **Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES**, v. 4, n. 5, p. 14-17, 2021. Disponível em: <<https://www.revista.ajes.edu.br/revistas-noroeste/index.php/revisajes/article/view/37>>. Acesso em: 20/09/2024.

MARIANO, G.S; MIRANDA, J. L. P.; METZNER.A.C. **Fatores que levam ao desinteresse dos alunos do ensino médio em participar das aulas de educação física**. **Revista Educação Física** v. V, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/244/2017_GS>



Unifacvest. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=.+Causas+e+influ%C3%AAs+da+evas%C3%A3o+escolar+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica&btnG=>>. Acesso em: 16/07/2023.

MOURA, P. M. **A aderência nas aulas de Educação Física no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Justiniano de Serpa.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188- 206, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>>. Acesso em: 20/03/2024.

NETO, V. M.; FONSECA, D. G.; SILVA, L. O.; LOPES, R. A.; WITTIZORECKI, E. S. **A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p87>>. Acesso em: 04/05/2024.

NORONHA, D.; GAVIÃO, P. C.S; BALINHAS, V. L.G.; DOMINGUES, R. D.; SILVA, T. M, D, C, E. **Por que estudantes evadem das aulas de educação física no ensino médio?. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2017 Anais [...]**, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Por+que+estudantes+evadem+das+aulas+de+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+no+ensino+m%C3%A9dio%3F.&btnG=>>. Acesso em: 26/2024.

OLIVEIRA, A. A. B. **La educación física brasileira: puntos débiles y fuertes de su sistema. In: CONGRESO MUNDIAL DEL DEPORTE ESCOLAR, EDUCACIÓN FÍSICA Y PSICOMOTRICIDAD, VI, 2016, Coruña. Anais [...]** Coruña: UniversidadedaCoruña, p.3-5, 2016.

OLIVEIRA, R. B. L. **Esportes dentro e fora da escola: Um estudo sobre a motivação dos pais.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física). Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Esportes+dentro+e+fora+da+escola%3A+Um+estudo+sobre+a+motiva%C3%A7%C3%A3o+dos+pais.&btnG=>>. Acesso em: 08/08/2024.

PALMA, et al. **Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492016.pdf>>. Acesso em: 10/08/2024.

PALMA, Â. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.** Londrina: Editora da Universidade de Londrina, 2018. Disponível em: <www.eduel.com.br>. Acesso em: 10/04/2014.



PEREIRA, A. C. G.; SOUZA JÚNIOR, O.M.S. MECA: **Gênero e empoeiramento nas aulas de Educação Física**. Corpoconciência, Cuiabá, v. 25, n. 3, suplemento 2, p. 1- 175, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.51283/rc.v25i3.13456>>. Acesso em: 28/05/2024.

PEREIRA, C.A. *et al.* **Currículo Novo Ensino Médio Caderno 01**. Teresina: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/48/curriculo-novo-ensino-medio-caderno-01/>>. Acesso em: 21/11/2024.

POLONI, L. H; FURLAN, C.C. **Educação física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco**. *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83993>>. Acesso em: 16/03/2025.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H; RIBEIRO, A. I.M. **Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero**. *Currículos sem fronteiras*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: <www.curriculossemfronteiras.org>. Acesso em: 15/07/2024.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.^a Ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

RAÍZES DO PARÁ. **Desigualdade de Gênero no Olhar das Crianças**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VbIc4GDpIkQ&t=21s>>. Acesso em: 10/07/2024.

RIPARI, R.; BARROS, M. J. A.; FREITAS, J. F. F.; LEONARDI, T. J. **Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio**. *Educación Física y Ciencia*, La Plata, v. 20, n. 2, p. e049 (1-12), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612018000200039&script=sci_arttext>. Acesso em: 20/07/2023.

ROCHA, M.; TENÓRIO, M. K.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. **As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 178-194, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf>. Acesso em: 20/03/2024.

RODRIGUES, J.M.C; SILVA, A. A; TAVARES, A. S. (Orgs.). **Dossiê: educação política e diversidade**. João Pessoa: CCTA/ UFPB, 2020. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/dossie-educacao-politica-e-diversidade>>. Acesso em: 06/07/2023.

RUFINO, L. G.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SALES, B.T.R. **As representações sociais da educação física, em espaços formais e não formais, na perspectiva de jovens do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Disponível em:



<<https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4026>>. Acesso em: 31/03/2024

SANTOS, W; SANTOS, V. F; GAMA, J.C.F; PAULA, S.C; CASSANI, J. M. **Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20190074, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/DpmkWP8rQMsQdqfVJByXdn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01/04/2024.

SEDORKO, C. M; FINCK, S.C.M. **Sentidos e significados do esporte no contexto da educação física escolar. J. Phys. Educ.** v. 27, e2745, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2745>>. Acesso em: 26/07/2024.

SILVA *et al.* (2024). **Desigualdade de gênero no esporte, uma proposta de metodologia ativa voltada para o Ensino Médio. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO/SENACEM e III SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR.** Mororó, Anais [...], p. 32- 37, 2025. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1sSagSUc8Ho7IKhPqCmQmq59NRsJTVCzN/view>>. Acesso em: 10/02/2024.

SILVA, C. S. M. **Evasão escolar nas aulas de Educação Física na cidade de Santa Maria/ RS.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Especialização em Educação Física escolar). Santa Maria, RS: Universidade de Santa Maria, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19360>>. Acesso: 15/07/2024.

SILVA, E. J. **Concepções da atividade física: perspectivas para o fortalecimento da Nação. Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre: v. XXXIII, n. 2, p. 172-187, 2007,. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/37480>>. Acesso em: 08/03/2024.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. **Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, P. A. **Planejamento participativo nas aulas de Educação física escolar: significados existentes nesta proposta.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23635>>. Acesso em: 12/09/2024.

SILVA, P. V. T. S. **Os impactos dos recursos materiais no ensino da educação física em escolas estaduais de ensino médio em Pernambuco.** Trabalho de conclusão de curso – TCC. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, 2024. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Os+impactos+dos+recursos+materiais+no+ensino+da+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+em+escolas+estaduais+de+ensino+m%C3%A9dio+em+Pernambuco&btnG=>>. Acesso em: 05/06/2024.

SILVA, R. F. **O impacto da infraestrutura nas aulas de educação física na rede pública de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes.** 2021. 47 f. Trabalho de Conclusão



APÊNDICE A



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS Campus Poeta Torquato Neto

GRADUAÇÃO Teresina-PI

PROP Programa de Pós-graduação em Educação Física ProEF – POLO - UESPI

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar de você estudante a participação na pesquisa intitulada “EVASÃO DE ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE PRESENÇA E NÃO PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS”, projeto de pesquisa do PROEF (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Polo UESPI e é orientada pela Professora Doutora Yula Pires da Silveira Fontenele Meneses. O objetivo da pesquisa é avaliar o índice de evasão das alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio, bem como investigar os motivos que estão por trás dessa não participação. As informações e as coletas de dados obtidas servirão para análise e estudo da evasão das alunas nas aulas de educação Física no ensino médio.

Participação no Estudo

Para isto, sua participação é muito importante, e ela se daria por meio da sua autorização para responder o roteiro de um questionário sobre sua participação nas aulas de Educação Física. A participação dele(a) irá ajudar na compreensão como a evasão impacta de forma negativa o ensino e aprendizagem das estudantes. A aplicação do questionário será realizada em momento que não comprometa as aulas dele(a) e com a autorização do(a) seu(sua) professor(a).

Riscos

Como toda pesquisa, há risco direto ou indireto de identificação do participante, para minimizar, você será identificado através de um número. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário à pesquisa do projeto. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(sua) filho(filha). Seu(sua) filho(filha) não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa. Os dados da pesquisa serão de uso exclusivo para fins acadêmicos, com preservação do anonimato dos participantes envolvidos. Será garantido o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados.

Benefícios

A pesquisa a ser desenvolvida é destinada a investigar os motivos que estão por trás da não



participação das meninas nas aulas de Educação Física no ensino médio. Dessa forma, o estudo beneficiará a comunidade acadêmica e os campos da educação e da educação física com os resultados da pesquisa. As análises e reflexões resultantes da pesquisa disseminarão na comunidade científica e educacional novos olhares para a problemática.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, a privacidade de seu(sua) filho(filha) será respeitada, assim como o seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa. Esclareço, ainda, que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantida a assistência integral.

Contato

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI. **Esse termo será assinado em duas vias, rubricando cada uma das páginas caso aceite participar da pesquisa. Será entregue uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.**

Mestranda em Educação Física - PROEF/UESPI

E-mail: maridesousa.rodrigues@gmail.com Cel. (89) 99409-8320

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Poeta Torquato Neto. Endereço: Rua João Cabral, Nº 2231 - Pirajá - CEP: 64.002-150 Teresina -PI. Telefone (86) 3213-2547 / 3213 - 7942, e-mail: comitedeeticauespi@uespi.br no horário de atendimento ao público, de segunda a sexta, manhã: das 08h00 às 12h00, e a tarde: das 14h00 às 18h00.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Se você se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido para assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborado em duas vias, bem como rubricar cada uma das páginas, sendo que uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Oeiras, PI ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante Menor



Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE B

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS Campus Poeta Torquato Neto -
GRADUAÇÃO -Teresina-PI

PROP Programa de Pós-graduação em Educação Física - ProEF – POLO - UESPI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar o (a) professor (a) participar da pesquisa intitulada “EVASÃO DE ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE PRESENÇA E NÃO PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS”, projeto de pesquisa do PROEF (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Polo UESPI e é orientada pela Professora Doutora. Yula Pires da Silveira Fontenele Meneses. O objetivo da pesquisa é avaliar o índice de evasão das alunas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, bem como investigar os motivos que estão por trás desta não participação. As informações e as coletas de dados obtidas servirão para análise e estudo da evasão das alunas nas aulas de educação Física no Ensino Médio.

Participação no Estudo

Para isto, sua participação é muito importante, e ela se daria por meio da sua autorização para responder um roteiro de um questionário sobre sua participação nas aulas de Educação Física. A participação dele/a irá ajudar na compreensão como a evasão impacta de forma negativa o ensino e aprendizagem das estudantes. A aplicação do questionário será realizada em momento que não comprometa as aulas dele/a e com a autorização do/a seu/sua professor/a.

Riscos

Como toda pesquisa, há risco direto ou indireto de identificação do participante, para minimizar, você será identificado através de um número. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário à pesquisa do projeto. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(sua) filho(filha). Seu(sua) filho(filha) não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa. Os dados da pesquisa serão de uso exclusivo para fins acadêmicos, com preservação do anonimato dos participantes envolvidos. Será garantido o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados.

Benefícios

A pesquisa a ser desenvolvida é destinada a investigar os motivos que estão por trás da não participação das meninas nas aulas de Educação Física no ensino médio. Dessa forma, o estudo beneficiará a comunidade acadêmica, aos campos da educação e da educação física com os resultados da pesquisa. As análises e reflexões resultantes da pesquisa disseminarão na comunidade científica e educacional novos olhares para a problemática.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, a sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam



pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa. Esclareço, ainda, que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Contato

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI. **Esse termo será assinado em duas vias, rubricando cada uma das páginas caso aceite participar da pesquisa. Será entregue uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.**

Marilene Rodrigues de Sousa Matrícula: 4039405

Mestranda em Educação Física - PROEF/UESPI

E-mail: maridesousa.rodrigues@gmail.com Cel. (89) 99409-8320

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Poeta Torquato Neto. Endereço: Rua João Cabral, Nº 2231 - Pirajá – CEP: 64.002-150 Teresina -PI. Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942, e-mail: comitedeeticauespi@uespi.br no horário de atendimento ao público, de segunda a sexta, manhã: das 08h00 às 12h00, e a tarde: das 14h00 às 18h00.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Se você se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido para a assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em duas vias, bem como rubricar cada uma das páginas, sendo que uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Oeiras, PI ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

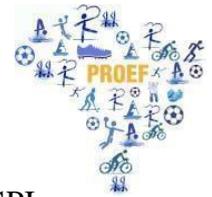
Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável



APÊNDICE C



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS Campus Poeta Torquato Neto –
GRADUAÇÃO -Terestina-PI
PROP- Programa de Pós-graduação em Educação Física - ProEF – POLO - UESPI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar de você a participação de seu/sua filho o (a) na pesquisa intitulada “EVASÃO DE ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE PRESENÇA E NÃO PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS”, projeto de pesquisa do PROEF (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Polo UESPI e é orientada pela Professora Doutora. Yula Pires da Silveira Fontenele Meneses. O objetivo da pesquisa é avaliar o índice de evasão das alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio, bem como investigar os motivos que estão por trás desta não participação. As informações e as coletas de dados obtidas servirão para análise e estudo da evasão das alunas nas aulas de Educação Física no ensino médio.

Participação no Estudo

Para isso, sua participação é muito importante, e ela se dará por meio da sua autorização para responder um roteiro de um questionário sobre sua participação nas aulas de Educação Física. A participação dele(a) irá ajudar na compreensão como a evasão impacta de forma negativa o ensino e aprendizagem das estudantes. A aplicação do questionário será realizada em momento que não comprometa as aulas dele/a e com a autorização do(a) seu(sua) professor(a).

Riscos

Como toda pesquisa, há risco direto ou indireto de identificação do participante, para minimizar, você será identificado através de um número. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário à pesquisa do projeto. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(sua) filho(filha). Seu(sua) filho(filha) não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa. Os dados da pesquisa serão de uso exclusivo para fins acadêmicos, com preservação do anonimato dos participantes envolvidos. Será garantido o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados.

Benefícios

A pesquisa a ser desenvolvida é destinada a investigar os motivos que estão por trás da não participação das meninas nas aulas de Educação Física no ensino médio. Dessa forma, o estudo beneficiará a comunidade acadêmica nos campos da educação e da educação física com os resultados da pesquisa. As análises e reflexões resultantes da pesquisa disseminará na comunidade científica e educacional novos olhares para a problemática.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, a privacidade de seu(sua) filho(filha) será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem



APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO/PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR ENTREVISTADO

Professor nº _____

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário ____: ____

Sexo: Masculino () Feminino () Outro _____

Idade: _____

Formação acadêmica/curso (s): _____

Instituição de formação? _____

Ano de conclusão de curso: _____

Docência

Tempo de docência: _____

Tempo de atuação no ensino básico (Ed. Física escolar): _____

Séries para as quais leciona atualmente:

() Anos iniciais

() Anos finais

() Ensino médio

Atua em outras esferas/campos:

() Não

() Sim, rede pública municipal

() Sim, rede privada

1. Em suas aulas todas as alunas participam das aulas de Educação Física? Se não, quais são os motivos declarados pelas alunas para a não participação

2. Quais temáticas/conteúdos são mais trabalhadas em suas aulas teóricas e práticas?

3. Em suas aulas, quais propostas de atividades você percebe menos participação de alunas?

4. No planejamento pedagógico de sua escola, é discutido coletivamente estratégias para melhorar a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física?

5. Quais fatores podem contribuir para a não participação de alunas nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE E

Questionário de pesquisa de campo direcionado às alunas

Identificação do aluno entrevistado

Aluno nº _____

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ horário ____: ____

Sexo: masculino () feminino () outro () _____

Ano/ série: _____

1. Em sua escola a Educação Física é obrigatória?

() Sim

() Não

2. Você participava das aulas de educação física no ensino fundamental maior?

() Sim

() Não

3. Você participa das aulas de Educação Física no ensino médio?

() Sim

() Não

() Às vezes (duas vezes ao mês)

() Quase nunca (uma vez ao mês)

4. Se não participa, quais são os motivos para a não participação?

() Dispensa médica. Motivo? _____

() Preguiça

() Aulas chatas

() Fico suada

() Outros motivos. Quais? _____

5. Você gosta quando participa das aulas de Educação Física?

() Sim

- Não
- Às vezes (duas vezes ao mês)
- Quase nunca (duas vezes ao mês)

6. Você considera importante participar das aulas de Educação Física?

- Sim
- Não

7. Realiza alguma atividade física / esportiva fora do horário escolar?

- Sim
- Não
- Às vezes (duas vezes por mês)
- Quase nunca (uma vez por mês)

8. Quais são suas expectativas em relação às aulas de Educação Física no ensino médio?

- Aprofundar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores;
- Sem expectativas;
- Participar de forma ativa e reflexiva nas aulas;
- Conhecer novas temáticas e práticas corporais

9. Em sua escola as aulas são organizadas de forma mista?

- Sim
- Não
- Às vezes (duas vezes por mês)
- Quase nunca (uma vez por mês)

10. Em sua escola quais atividades são mais praticadas nas de Educação Física?

- Futsal
- Voleibol
- Lutas
- Ginástica
- Handebol
- Outros. Quais? _____

11. A sua escola possui local adequado para a realização das práticas corporais nas aulas de Educação Física?

- Sim



Não

12. A sua escola dispõe de recursos materiais necessários para a realização das aulas de Educação Física?

Sim

Não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI (MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA EM REDE NACIONAL)
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

APÊNDICE F

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/PIAUÍ. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de fotos para ser utilizada no **E-book**, intitulado **PROBLEMATIZANDO A EVASÃO DE ALUNAS NAS PRÁTICAS CORPORAIS DO ENSINO MÉDIO: “Uma proposta de discussão com foco na intervenção pedagógica escolar.”** e nas peças de comunicação que será veiculada nos canais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UESPI. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: