

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO**  
**MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS**  
**POPULARES.**

**DISSERTAÇÃO**

**O DESINTERESSE DISCENTE PELAS AULAS DE**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:**  
**análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas**  
**básicas.**

**ELLEN ANISZEWSKI**

2018





**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**O DESINTERESSE DISCENTE PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise sob a perspectiva das  
necessidades psicológicas básicas.**

**ELLEN ANISZEWSKI**

*Sob a Orientação do Professor Doutor*

**José Henrique dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: área de concentração Educação.

Seropédica/Nova Iguaçu – RJ

2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A599d Aniszewski, Ellen, 1980-  
O DESINTERESSE DISCENTE PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise sob a  
perspectiva das necessidades psicológicas básicas. /  
Ellen Aniszewski. - 2018.  
123 f.: il.

Orientador: José Henrique dos Santos.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares., 2018.

1. Educação Física Escolar. 2. Motivação. 3.  
Necessidades Psicológicas Básicas. 4. Desinteresse. I.  
dos Santos, José Henrique, 1961-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**Ellen Aniszewski**

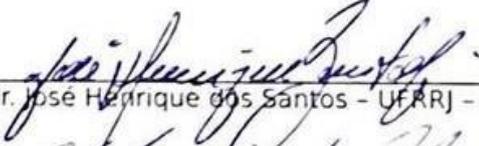
**“O DESINTERESSE DISCENTE PELAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise  
sob a perspectiva das necessidades psicológicas  
básicas”**

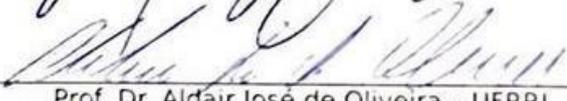
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

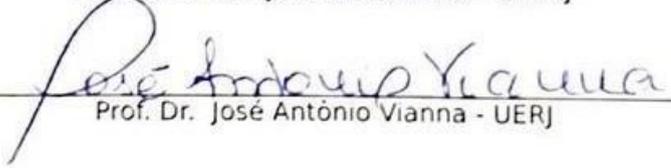
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 27/03/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. José Henrique dos Santos - UFRRJ - Orientador

  
Prof. Dr. Aldair José de Oliveira - UFRRJ

  
Prof. Dr. José Antônio Vianna - UERJ

Seropédica (RJ)  
Março/2018

**Dedico essa dissertação aos meus pais Ronaldo e Iara pela dedicação com a minha formação com todo esmero me proporcionando vivências e me orientando em todos os momentos, não apenas com palavras, mas principalmente com o exemplo.**

## **AGRADECIMENTOS**

À vida e às energias que regem o universo pelas oportunidades de aprendizado;

À Helena Akie, minha filha, que nos ensina a cada dia o verdadeiro sentido da palavra amor;

Ao meu marido Wilson pela parceria na vida, me incentivando ao crescimento pessoal e profissional. Obrigada pelo suporte e pela compreensão, sem você ao meu lado não teria conseguido;

Ao meu orientador José Henrique pelos ensinamentos, pela dedicação e por ter me inspirado comprometimento e seriedade na vida acadêmica. Me sinto privilegiada em ter sido orientada por um profissional da sua competência e um ser humano de tamanha generosidade;

Aos colegas do GPPEFE pelos momentos de troca e aprendizado;

Às equipes gestoras do Colégio Estadual Arêa Leão, Escola Municipal Antenor Nascentes (RJ) e Núcleo de Arte Grande Otelo (RJ) por valorizarem e reconhecerem a importância da formação continuada em tempos tão turbulentos para a educação pública e aos meus pares dessas Unidades Educacionais que desenvolvem trabalho de excelência e dão verdadeiro sentido à palavra “resiliência”. Vocês são fonte de inspiração;

A todos vocês, minha gratidão!

## RESUMO

ANISZEWSKI, Ellen. **O Desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas.** 2018. 117p Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física é amplamente discutido na literatura como um fenômeno notado no ensino médio. No cenário internacional, as investigações sobre o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física no ensino fundamental sugerem que esse fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo. Esta questão e evidências nos levam a entender necessário investigar os motivos que explicam a falta de interesse e engajamento dos alunos pelas/nas aulas de educação física, ainda no ensino fundamental. A Teoria da Autodeterminação tem sido a abordagem teórica mais utilizada para avaliar aspectos motivacionais no desporto e atividade física, pois apresenta um quadro teórico que permite aos pesquisadores explorarem a influência da satisfação das necessidades psicológicas básicas sobre os fatores motivacionais que determinam as atitudes dos alunos em relação à educação física. O objetivo da pesquisa foi identificar os índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas, bem como interpretar os motivos do afastamento dos alunos nas aulas de educação física com base nos seus relatos fundados nas dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas. O modelo adotado na pesquisa foi o método misto sequencial. A análise quantitativa foi de natureza descritiva e comparativa e a análise qualitativa foi de natureza interpretativa. A amostra da pesquisa se caracterizou em função das fases de obtenção dos dados. Na fase extensiva foi composta de 153 alunos da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e na fase intensiva, a amostra foi composta por 12 alunos, de ambos os sexos e oriundos de turmas de sexto e nono ano do ensino fundamental. Na fase extensiva recorreu-se ao Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs in Exercise Scale – BPNES*), adaptado para a língua portuguesa. Na fase intensiva, recorreu-se à uma adaptação da técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD). A análise dos dados quantitativos foi realizada mediante a estatística descritiva e inferencial. A análise qualitativa se deu na perspectiva interpretativa por meio da técnica análise de conteúdo com auxílio do *software* MaxQda. Os resultados a partir dos dados quantitativos mostraram que, no geral, os alunos se sentiram atendidos de forma moderada em suas necessidades psicológicas básicas de competência e vínculos sociais nas aulas de educação física, mas a necessidade de autonomia não tem sido contemplada nas aulas de educação física. A partir do alinhamento dos resultados das fases da pesquisa, esse estudo indica que a falta de habilidade (competência), falta de diversificação dos conteúdos para além dos esportes coletivos mais conhecidos (competência/autonomia) e a falta de oportunidades de participação na tomada de decisão (autonomia) são os principais motivos que levam ao desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física.

**Palavras-chave:** Motivação, Educação Física Escolar, Necessidades Psicológicas Básicas.

## ABSTRACT

ANISZEWSKI, Ellen. **Student disinterest in physical education classes in elementary school: analysis from the perspective of basic psychological needs**. 2018. 117p Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The students' lack of interest in physical education classes is widely discussed in the literature as a phenomenon noted in high school. In the international scenario, investigations into students' lack of interest in physical education classes in elementary education suggest that this phenomenon is happening earlier. This question and evidences lead us to understand that it is necessary to investigate the reasons that explain the lack of interest and engagement of students in physical education classes, even in elementary school. Self-Determination Theory has been the theoretical approach most used to evaluate motivational aspects in sports and physical activity, since it presents a theoretical framework that allows the researchers to explore the influence of the satisfaction of the basic psychological needs on the motivational factors that determine student's attitudes to physical education in elementary school. The goal of this research was to identify the indexes of satisfaction of the basic psychological needs, as well as to interpret the reasons of the students' absence in the physical education classes based on their reports based on the dimensions of Basic Psychological Needs. The model adopted in the research was the mixed sequential method. The quantitative analysis was descriptive and comparative in nature and the qualitative analysis was interpretive in nature. The research sample was characterized according to the phases of obtaining the data. In the extensive phase was composed of 153 students of the Municipal Education Network of Rio de Janeiro and in the intensive phase, the sample was composed of 12 students of both sexes and coming from classes of sixth and ninth grade. In the extensive phase, we used the Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES), adapted to the Portuguese language. In the intensive phase, an adaptation of the technique of the Dialectic Hermeneutic Circle (CHD) was used. Quantitative data analysis was performed using descriptive and inferential statistics. The qualitative analysis took place in the interpretative perspective through the technique of content analysis with the help of MaxQda software. The results from the quantitative data showed that, in general, students felt moderately attended to their basic psychological needs of competence and social bonds in physical education classes, but the need for autonomy has not been contemplated in the classes of education physical. From the alignment of the results of the research phases, this study indicates that lack of ability (competence), lack of diversification of contents beyond the most well-known collective sports (competence / autonomy) and lack of opportunities to participate in the decision (autonomy) are the main reasons that lead to students' lack of interest in physical education classes.

**Key words:** Motivation, School Physical Education, Basic Psychological Needs.

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Figura 1.</b> Contínuo de autodeterminação .....	22
<b>Figura 2.</b> Desenvolvimento do Círculo Hermenêutico Dialético .....	35
<b>Figura 3.</b> Desenho metodológico da pesquisa .....	36
<b>Figura 4.</b> Sistema de categorização dos dados .....	39
<b>Figura 5.</b> Escores das dimensões e total das NPB por sexo e escolaridade .....	47

**LISTA DE QUADROS:**

**Página**

<b>Quadro 1.</b> Categorias e sínteses das causas de desmotivação do aluno na Educação Física Escolar .....	09
--	----

## LISTA DE TABELAS

### Página

<b>Tabela 1.</b> Caracterização da amostra .....	28
<b>Tabela 2.</b> Processo de seleção da amostra .....	29
<b>Tabela 3.</b> Índice de satisfação das NPB.....	41
<b>Tabela 4.</b> Comparação dos índices de satisfação das NPB por ano de escolaridade .....	42
<b>Tabela 5.</b> Comparação dos índices de NPB por sexo .....	43
<b>Tabela 6.</b> Índice de satisfação das NPB dos sexos masculino e feminino por ano de escolaridade .....	45
<b>Tabela 7.</b> Comparação dos índices de satisfação das NPB entre os sexos por anos de escolaridade.....	46
<b>Tabela 8.</b> Índice de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos que constituíram a amostra da fase intensiva (qualitativa).....	48
<b>Tabela 9.</b> Frequência dos segmentos codificados.....	51
<b>Tabela 10.</b> Frequência absoluta e relativa dos segmentos codificados por ano de escolaridade e sexo .....	53

## LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS:

TAD	Teoria da Autodeterminação
SDT	<i>Self-determination Theory</i>
BPNES	<i>Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i>
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPN	<i>Basic Psychological Needs</i>
NPB	Necessidades Psicológicas Básicas

## SUMÁRIO

1. O PROBLEMA.....	1
1.1 Introdução.....	1
1.2 Enunciado do problema.....	2
1.3 Objetivos.....	6
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	6
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	6
1.4 Justificativa.....	7
1.5 Hipóteses substantivas.....	7
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	8
2.1 Introdução.....	8
2.2 O desinteresse pela educação física.....	8
2.2.1 <i>Experiências pregressas</i> .....	9
2.2.2 <i>Desenvolvimento curricular da disciplina</i> .....	11
2.2.3 <i>Questões sociodemográficas</i> .....	14
2.2.4 <i>Percepção de habilidade / competência</i> .....	14
2.2.5 <i>Relações sociais</i> .....	16
2.2.6 <i>Estrutura escolar e gestão</i> .....	19
2.3 Teoria da Autodeterminação.....	20
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
3.1 Modelo de estudo.....	27
3.2 Amostra.....	27
3.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos da coleta de dados.....	29
3.3.1 <i>Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício</i> .....	30
3.3.2 <i>Círculo Hermenêutico Dialético</i> .....	31
3.3.3 <i>Procedimentos éticos da pesquisa</i> .....	35
3.4 Tratamento e análise de dados.....	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	40
4.1 Resultados da fase extensiva: descrição quantitativa dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de educação física.....	40
4.1.1 <i>Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos nas aulas de educação física</i> .....	40
4.1.2 <i>Comparação dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas por ano de escolaridade</i> .....	42

4.1.3	<i>Comparação dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas entre os sexos masculino e feminino.</i>	43
4.1.4	<i>Comparação dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos sexos masculino e feminino por ano de escolaridade.</i>	44
4.1.5	<i>Comparação dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em alunos de sexto e nono anos por sexo.</i>	46
4.1.6	<i>Índice de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos que constituíram a amostra da fase intensiva (qualitativa).</i>	48
4.2	<b>Resultados da fase intensiva: análise quantitativa do processo de categorização e qualitativa dos relatos discentes.</b>	49
4.2.1	<i>Dimensionamento quantitativo dos excertos por categorias das NPB.</i>	50
4.2.2	<i>Análise qualitativa dos relatos discentes.</i>	54
4.2.2.1	<i>Análise dos relatos na dimensão competência.</i>	54
4.2.2.2	<i>Análise dos relatos na dimensão autonomia.</i>	62
4.2.2.3	<i>Análise dos relatos na dimensão vínculos sociais.</i>	71
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.</b>	80
	<b>REFERÊNCIAS</b>	85
	<b>ANEXOS</b>	91
	<b>Anexo A – Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES).</b>	92
	<b>Anexo B – Parecer do comitê de ética.</b>	93
	<b>Anexo C – Autorização para pesquisa SME / RJ.</b>	94
	<b>APÊNDICES</b>	95
	<b>Apêndice 1 – Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o exercício (adaptada)</b>	96
	<b>Apêndice 2 – Roteiro de entrevista do Círculo Hermenêutico Dialético.</b>	97
	<b>Apêndice 3 – Alinhamento teórico da elaboração das perguntas do CHD.</b>	98
	<b>Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</b>	101
	<b>Apêndice 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.</b>	102
	<b>Apêndice 6 – Definições das dimensões e categorias de análise.</b>	103



# CAPÍTULO I

## 1. O PROBLEMA

### 1.1 Introdução

A docência exige perseverança em tempos em que o conhecimento talvez não signifique mais a fiel representação de um mundo em contínua mudança (PORCHEDDU, 2009).

Minha trajetória no magistério iniciou em 1998 quando, ao terminar o Ensino Médio em Formação de Professores, assumi turmas em escola da rede privada de ensino no mesmo ano em que ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro para cursar a Licenciatura Plena em Educação Física. Logo, a minha formação inicial em Educação Física aconteceu concomitante com a docência no ensino fundamental.

A experiência de aprender a ensinar em uma determinada área do conhecimento concomitantemente com a atuação profissional, já dentro da escola, foi única e de extrema importância para atenuar a dicotomia entre a teoria-prática durante a formação. Dessa forma, posso afirmar que minha formação inicial sofreu influência direta das minhas experiências como professora.

Em 2007 iniciei minha atuação na educação pública estadual, e em 2008 no sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro como professora de educação física. Assim, a questão de estudo da presente pesquisa advém de inquietações provenientes da minha prática docente na educação básica em escolas públicas: o que causa o desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física? Por que há alguns anos observa-se o desengajamento dos alunos nas atividades práticas das aulas de educação física?

Embora a preocupação com o número de alunos pouco engajados nas aulas de educação física no ensino médio se reflita de forma explícita na literatura, o mesmo não acontece em relação ao ensino fundamental, apesar do problema cada vez mais a olhos vistos. Como interlocutora dos meus pares que atuam no ensino fundamental, o desinteresse dos alunos pela participação nas aulas de educação física toma mais vulto no cotidiano escolar.

O presente estudo apresenta cinco capítulos organizados da seguinte maneira:

- Capítulo I – apresentação e definição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
- Capítulo II – referencial teórico a partir da revisão sistemática sobre o tema;

- Capítulo III – método e procedimentos adotados para a investigação do problema de pesquisa identificado;
- Capítulo IV – apresentação e discussão dos resultados das fases extensiva e intensiva;
- Capítulo V – Considerações finais e recomendações;
- Referências

## 1.2 Enunciado do problema

Embora a função da escola primordialmente tenha sido a transmissão e socialização de conhecimentos produzidos pela sociedade, a visão de escola na contemporaneidade precisa transcender.

[...] a missão da escola mudou, que em vez de atender a uma massa amorfa de alunos, despersonalizados, é preciso focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único, dotado de *inteligências múltiplas*, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades de resolver problemas. Mas um "sujeito coletivo", inserido numa ecologia cognitiva da qual fazem parte outros humanos, cujo pensamento é influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente, a partir de uma relação contínua existente entre o pensamento e o ambiente em geral, dois aspectos inseparáveis de um único processo, cuja análise em partes distintas não tem mais sentido (MORAES, 1996, p. 64).

A educação física escolar acompanha as mudanças da escola nas últimas décadas num ritmo próprio, parecendo vislumbrar ora a constituição do seu corpo de conhecimento de forma organizada, ora buscando sistematizar o que acredita ser esse conhecimento (ROSÁRIO; DARIDO, 2005), ou ainda tentando se manter componente curricular obrigatório. A obrigatoriedade não parece ser suficiente para legitimar a educação física no ambiente escolar (HESS; TOLEDO, 2016).

Para entender o desinteresse pelas aulas de educação física como um problema, parte-se da premissa que os objetivos da educação física escolar estão ligados à introdução e integração do aluno na cultura corporal de movimento, para que ele possa reproduzi-la e transformá-la ao longo da vida (BETTI; ZULIANI, 2002).

As aulas de educação física deverão, a longo prazo, formar indivíduos motivados e aderidos às práticas corporais, relacionando-as com prazer, desenvolvendo assim, atitudes positivas para com elas. Todo o conhecimento produzido ao longo da educação física deve servir de base para que os alunos se tornem “consumidores críticos” do

esporte-espetáculo (BETTI; ZULIANI, 2002), e também dos padrões de beleza sugeridos pela mídia.

As habilidades motoras e capacidades físicas desenvolvidas nas aulas de educação física são alguns dos aspectos que permitirão o aluno se tornar um indivíduo ativo e com discernimento acerca da qualidade das práticas corporais existentes na sociedade, relacionando-as com bem-estar e qualidade de vida. As aulas de educação física devem proporcionar, ao longo da vida escolar, o gosto pela prática e pelo corpo em movimento, e para que isso seja possível, o conhecimento concernente à educação física escolar precisa estar associado à vivência prática, tendo em vista que

[...] não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

O desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física é um fenômeno notado no ensino médio (CARDOSO; RICARDO; NUNEZ, 2014; CÉSAR et al., 2010; DEN BERGHE et al., 2015; JÚNIOR; DARIDO, 2009; MARTINELLI et al., 2006; MAZYARI et al., 2012; MEHMETI, 2015; PIZANI et al., 2015; SILVA; SILVA; PAULA, 2016; SILVA; COFFANI, 2013). Pesquisas que se debruçam sobre o assunto atribuem diferentes causas ao afastamento dos alunos da educação física escolar neste nível de ensino.

Embora pesquisadores já tenham abordado o desinteresse dos alunos desde o ensino fundamental (DARIDO, 2004a), a maior incidência de estudos acerca desse fenômeno se dá no ensino médio. Entretanto, apesar da participação dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação ser mais efetiva, há alunos nessa fase de escolarização que não querem participar das aulas (ŠTEMBERGER, 2014). No cenário internacional, as investigações sobre o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física no ensino fundamental sugerem que esse fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo. Esta questão e evidências nos levam a entender necessário investigar os motivos que explicam a falta de interesse e engajamento dos alunos pelas/nas aulas de educação física, ainda no ensino fundamental.

Alguns motivos para a falta de interesse e afastamento dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação física já são conhecidos pela literatura. Os estudantes que não percebem a educação física positivamente, normalmente têm dificuldades de

interagir socialmente durante as aulas, podendo comprometer o processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina (LYNGSTAD; HAGEN; AUNE, 2015).

Outra possibilidade para o desinteresse dos alunos pelas aulas práticas de educação física na escola seria a falta de diversificação dos conteúdos, não só por muitas vezes contemplar apenas os esportes coletivos mais conhecidos (PAIANO, 2006), mas também por promover a repetição dos conteúdos da disciplina durante os diferentes anos do ensino fundamental e médio (DARIDO, 2004b). A ênfase nos conteúdos procedimentais (ULASOWICZ; PEIXOTO, 2004a), característica na história da educação física, pode estar relacionada com uma possível desvalorização da disciplina perante às demais, principalmente no ensino médio (NETO et al., 2010).

Além disso, a baixa percepção de habilidade, falta de apoio e incentivo de professores e dos colegas pronuncia a sensação de insucesso dos alunos nas atividades práticas das aulas de educação física (PAIANO, 2006). Nesse aspecto, a escolha e condução adequada das atividades a serem desenvolvidas nas aulas contribuirão para que se criem condições de aprendizagem propícias à capacidade de cada aluno, surtindo melhor efeito sobre a sua autoestima (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005).

As experiências progressas dos alunos nas aulas de educação física e em relação às atividades físicas de forma geral são determinantes para a participação ou afastamento das aulas (DARIDO, 2004b; NETO et al., 2010). Dessa forma, o comportamento de evasão das atividades propostas pode ser entendido como estratégias para evitar possíveis sentimentos de fracasso na disciplina. Perceber este afastamento como possível estratégia para evitar situações desagradáveis coloca o aluno como agente ativo nas relações sociais nas aulas, na medida em que seu comportamento pode representar a não aceitação passiva de imposições dos atores sociais envolvidos no ambiente ensino-aprendizagem (TISCHLER; McCAUGHTRY, 2011). Portanto, a fuga, no âmbito desta pesquisa, tem o potencial de uma mensagem de que a disciplina não tem atendido aos interesses e necessidades dos alunos.

Faz parte da natureza humana a curiosidade, a vitalidade, a motivação para aprender novas habilidades, a autenticidade e inspiração para se desenvolver demonstrando comprometimento com sua própria vida (RYAN; DECI, 2000). Essas características, definidas segundo a Teoria da Autodeterminação como autodeterminadas, são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, para que o indivíduo desenvolva atitudes autodeterminadas, suas necessidades básicas precisam ser atendidas.

Embora a Teoria da Autodeterminação (TAD) não seja o único referencial teórico a abordar a motivação nas aulas de educação física, se mostra evidente a predominância da TAD em pesquisas que se dedicam a investigar a educação física escolar (ANTONIO et al., 2013; APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010; CHANG et al., 2016; CHEN; HYPNAR, 2015; JACKSON-KERSEY; SPRAY, 2016; LONSDALE et al., 2009; PIZANI et al., 2015; RUTTEN et al., 2015; SANCHEZ-OLIVA; SANCHEZ-MIGUEL; LEO, 2014; STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2005; SUN; CHEN, 2010).

Mais especificamente, a TAD tem sido a abordagem teórica mais utilizada para avaliar aspectos motivacionais no desporto e atividade física (PIRES et al., 2010), bem como na pedagogia da educação física (CHANG et al., 2016). Ela realça a importância do papel autorregulador do indivíduo sobre seu comportamento, isto é, os sujeitos são responsáveis por suas ações, estabelecendo uma relação entre comportamentos autodeterminados com a propensão à participação nas atividades da disciplina.

Entende-se que as Necessidades Psicológicas Básicas se referem ao senso de competência, relacionamento social e autonomia de ação. A satisfação de cada uma delas está relacionada ao crescimento, integração social e bem estar do ser humano (RYAN; DECI, 2000). Dessa forma, de acordo com a TAD, a motivação do indivíduo está relacionada à satisfação dos três componentes que, quando atendidos satisfatoriamente, conduzem à saúde e bem-estar, porém quando não atendidos conduzem à patologia e mal-estar (RYAN; DECI, 2000). Ainda, segundo os autores, os componentes das necessidades psicológicas básicas precisam ser atendidos simultaneamente e ao longo da vida, estando relacionados a comportamentos autodeterminados e mais motivados. O estudo recente de (COSTA et al., 2015) concluiu que os alunos percebem nas aulas de educação física um ambiente propício para o desenvolvimento de competências ou habilidades, assim como para fortalecer relacionamentos. No entanto, ainda de acordo com o resultado do estudo, a necessidade de autonomia foi a menos contemplada na perspectiva dos alunos.

A TAD apresenta um quadro teórico que permite aos pesquisadores explorarem a influência da satisfação das necessidades psicológicas básicas sobre os fatores motivacionais que determinam as atitudes dos alunos do ensino fundamental em relação à prática de atividade física inclusive no momento de lazer (STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2005).

O desinteresse do aluno parece estar relacionado às práticas desenvolvidas na escola de uma forma geral, e pode estar relacionado com o ambiente em que se desenvolve o processo educativo. Na educação física, este fenômeno normalmente

culmina no afastamento das aulas, tornando o desinteresse nitidamente identificado, diferentemente de outros componentes curriculares em que as atividades ocorrem circunscritas às salas e carteiras individuais, e a falta de engajamento nas tarefas educativas pode passar despercebida (NETO et al., 2010). A aderência à prática de atividade física ao longo da vida, para além da idade escolar, seria um dos objetivos da educação física enquanto componente curricular. Dessa forma, investigar a possível relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a participação nas aulas de educação física pode contribuir para o alcance desse objetivo.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

- Identificar as causas do desinteresse dos alunos de sexto e nono anos do ensino fundamental pelas aulas de educação física a partir da caracterização da medida de atenção às suas necessidades psicológicas básicas, bem como da interpretação dos motivos por eles aventados para o afastamento das aulas na disciplina.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Descrever os índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos de sexto e nono anos em relação às aulas de educação física;
- Comparar o sentimento de satisfação das necessidades psicológicas básicas entre os alunos em função do nível de escolaridade e sexo;
- Interpretar as causas informadas pelos alunos para as suas atitudes e comportamentos nas aulas de educação física, em função de seus distintos perfis de satisfação das NPB e participação nas atividades letivas.

### **1.4 Justificativa**

Na literatura há relatos de discussões acerca do desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física no ensino médio. Entretanto, a escassez de estudos acerca deste comportamento no ensino fundamental se revelou na revisão sistemática sobre o tema. O relato de professores sobre o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física nesse nível de ensino tem sido constante no ambiente da minha prática profissional e ecoa entre pares atuantes em outras unidades educacionais. Dessa forma, a pesquisa se justifica pela

escassez de estudos acerca das evidências empíricas relacionadas ao desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física no ensino fundamental.

As pesquisas que se debruçam sobre a motivação na educação física escolar na última década reportam a estreita relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados, com efeitos à participação e engajamento nas aulas de educação física. Embora os estudos sobre motivação na perspectiva da teoria da autodeterminação e mais especificamente sobre as necessidades psicológicas básicas sejam prolíferos na literatura internacional, ainda são escassos no cenário escolar brasileiro. Nesse sentido, investigar a percepção dos alunos em relação à satisfação das suas necessidades psicológicas básicas nas aulas de educação física na realidade brasileira e, ainda, investigar como esses índices se manifestam em alunos participantes e não participantes das aulas, ampliará a compreensão acerca do desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. A análise dos dados que serão obtidos com essa pesquisa possibilitará contrastar o comportamento dos alunos do sexto ano, fase em que se observa maior participação e motivação nas aulas de educação física e o comportamento dos alunos do último ano do ensino fundamental, fase em que tem se tornado frequente a abstenção dos alunos nas aulas dessa disciplina.

### **1.5 Hipóteses Substantivas**

Supõe-se que a percepção dos alunos em relação à satisfação das necessidades psicológicas básicas esteja associada com o nível de participação dos alunos nas aulas de educação física. Dessa forma, conjectura-se que os alunos com maiores índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas, sejam participantes das aulas de educação física e que os alunos que não participam das aulas de educação física possuam baixos índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Espera-se que a percepção dos níveis de satisfação da necessidade de autonomia seja inferior em relação às dimensões competência e vínculos sociais, tendo em vista que a falta de diversificação dos conteúdos e poucas possibilidades de participação nos processos decisórios em classe são fatores frequentemente citados na literatura como excludentes das aulas de educação física. Cabe ressaltar que, em nível teórico, a satisfação dos fatores que constituem a necessidade de autonomia está diretamente relacionada com o aumento dos níveis de motivação intrínseca e predisposição para a participação nas aulas (CHANG et al., 2016).

## CAPÍTULO II

### 2. REVISÃO DE LITERATURA

#### 2.1 Introdução

A realização de novas pesquisas é imprescindível para o avanço das questões que permeiam as mais diversas faces do conhecimento, portanto, recorrer à literatura faz parte do caminho a ser percorrido na busca de atualizações ou soluções para novas questões (GOMES; CAMINHA, 2014). Para a fundamentação desta pesquisa optou-se pela revisão sistemática, no intuito de buscar os estudos realizados sobre o tema que permitam ampliar o conhecimento sobre o problema em investigação.

A revisão sistemática qualitativa, é uma síntese rigorosa de pesquisas relacionadas à questão norte do estudo (frequente em randomizações), envolvendo também a interpretação dos dados organizados. Quando as revisões agrupam resultados de outros estudos, porém não aplicam análise estatística de modo global, são chamadas de RS qualitativas (GOMES; CAMINHA, 2014).

A revisão sistemática foi feita no período de dezembro de 2016 a janeiro de 2017. Foram pesquisados artigos publicados na década atual, em revistas indexadas em quatorze bases de dados relativas às áreas de ciências da saúde, educação, psicologia e interdisciplinar, haja vista a interface da Educação Física tanto com as áreas de humanidades, quanto das áreas biológica e/ou da saúde.

Além das publicações identificadas no período que compreendeu o levantamento bibliográfico, foram selecionados artigos que constavam das bibliografias destas publicações e que abordavam a temática e problema desta pesquisa, ainda que sendo publicados fora do período compreendido no levantamento da literatura. A adoção deste critério se justificou por entendermos importante considerar as publicações implicadas com o contexto nacional relacionadas ao nosso problema de pesquisa, pois anuncia o princípio das preocupações com o desinteresse discente na educação física no ensino fundamental.

#### 2.2 O Desinteresse pela Educação Física

A literatura apresenta estudos com diferentes metodologias e referenciais teóricos para tratar o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. De uma forma geral, prevalece a abordagem do tema no ensino médio, pois à luz das evidências científicas até então, constituía o nível de ensino em que desinteresse se acentuava e efetivamente se

mostrava mais evidente em extensão e intensidade, ou seja, ocorrências em diversas realidades de forma consistente.

Analisando os resultados de pesquisas que se debruçaram sobre o tema, identifica-se motivos comuns que levam os alunos a evitar a participação nas aulas de educação física, ainda que abordados sob perspectivas de distintos referenciais teóricos. Para efeito de sistematização das informações obtidas nos estudos revisados e desenvolvimento desta revisão teórica, optou-se inicialmente por elencar um conjunto de fatores que aparecem como variáveis influenciadoras (independentes) e associadas à desmotivação dos alunos no âmbito da Educação Física escolar. A classificação e síntese desses fatores são apresentados no Quadro 1 e se referem: às experiências progressas, ao desenvolvimento curricular da disciplina, às questões sócio demográficas, à percepção de habilidade/competência, às relações sociais e à gestão e estrutura escolar.

**Quadro 1. Categorias e sínteses das causas de desmotivação do aluno na Educação Física Escolar.**

Categoria das Causas	Síntese
Experiências Progressas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivências nas aulas de educação física em níveis anteriores;</li> </ul>
Desenvolvimento Curricular da Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de sistematização dos conteúdos;</li> <li>• Ênfase nos aspectos procedimentais Vs conceituais;</li> <li>• Falta de autonomia dos alunos.</li> </ul>
Aspectos Sócio-demográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evasão escolar;</li> <li>• Estrutura familiar;</li> <li>• Inserção no mercado de trabalho.</li> </ul>
Percepção de Habilidade/Competência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crenças pessoais sobre o desempenho físico e motor.</li> </ul>
Relações e Vínculos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação professor-aluno;</li> <li>• Relação com pares (aluno-aluno);</li> <li>• <i>Bullying</i>;</li> </ul>
Gestão e Estrutura Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro-horário das aulas;</li> <li>• Espaço e estrutura física;</li> <li>• Material disponível</li> </ul>

### 2.2.1 Experiências progressas

As experiências pessoais progressas dos alunos se apresentam como um dos fatores determinantes da participação ou abstenção nas atividades, porque na medida em que se elas se mostram marcadas por sensação de sucesso e prazer o aluno estará mais propenso à participação nas aulas (DARIDO, 2004a). Em contrapartida, se as

experiências pessoais anteriores dos alunos nas aulas de educação física estiverem marcadas pela sensação de fracasso, desprazer e exclusão, a opção, provavelmente, será de resistência à participação nas aulas de educação física (NETO et al., 2010). As experiências pessoais anteriores podem estar relacionadas ao nível de habilidade, na medida em que a sensação negativa do medo de errar torna-se determinante para o afastamento das aulas.

O estudo conduzido por Brandolin; Koslinski; Soares (2015) investigou a percepção de 1084 alunos do ensino médio sobre a experiência curricular na educação física escolar, constatando que alunos com alta habilidade possuem sete vezes mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de educação física do que os alunos com baixa habilidade, e atribuíram às experiências pregressas a incorporação de habilidades como fator primordial para a satisfação com as aulas de educação física. Os autores ressaltaram que

Sendo assim, devemos colocar em questão se as aulas de educação física oferecem reais oportunidades de aprendizado de habilidades (técnicas corporais) ou apenas se transformam em espaço de expressão das habilidades daqueles que trazem experiências pregressas de sucesso em relação ao esporte ou outras atividades corporais (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p.606).

Nessa perspectiva, as vivências proporcionadas nas aulas de educação física, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, são um fator determinante para a formação das atitudes e percepções dos alunos sobre a disciplina no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem, ao desenvolvimento das habilidades motoras, à relação professor-aluno, bem como à relação entre pares, entendendo-se que esses aspectos estão relacionados com a motivação para a participação nas aulas. É importante, também, refletirmos em que medida a forma como a educação física vem sendo desenvolvida desde os níveis mais elementares da educação básica com o compromisso de desenvolvimento de habilidades motoras básicas, ainda que admitamos que não se enseja exclusivamente na dimensão do saber fazer.

Outro aspecto a ser considerado é como as experiências nas aulas de educação física determinam a visão sobre a disciplina ao longo da vida. Lamb (2014) investigou a fundo os pedidos de dispensa (*excuse notes*) das aulas de educação física de jovens estudantes na Inglaterra e percebeu que os responsáveis se baseiam em suas experiências pessoais nas aulas de educação física para apoiar o desejo de dispensa de seus filhos. Ao

analisar a reação dos responsáveis ao desejo de dispensa das aulas de educação física de filhos, 83% expressaram repugnância à disciplina baseados em suas próprias experiências.

### **2.2.2 Desenvolvimento Curricular da disciplina.**

As pesquisas apontam que a seleção, o trato e a forma de desenvolvimento dos conteúdos curriculares da educação física escolar contribuem para a incidência do desinteresse dos alunos na disciplina (CARDOSO; RICARDO; NUNEZ, 2014; CHICATI, 2000; DARIDO, 2004a; JACKSON-KERSEY; SPRAY, 2016; MEHMETI, 2015; MUNK; AGERGAARD, 2015; PAIANO, 2006; SILVA; COFFANI, 2013; SPENCER-CAVALIERE; RINTOUL, 2012; TENÓRIO; SILVA, 2015).

A seleção dos conteúdos para as aulas de educação física nos diversos níveis de ensino da educação básica é condicionada pelos documentos federais – quer com função norteadora (PCNs) ou normatizadora como se propõe a BNCC, bem como pelas propostas curriculares propostas pelos sistemas Estaduais e Municipais de Ensino. Em geral, as propostas curriculares dos sistemas de ensino radicam nos PCNs como documento orientador e, mais recentemente, nas BNCC, através da qual se propõe a normatização de 60% do currículo na educação básica no Brasil. Na perspectiva dos PCNs, os conteúdos da educação física no ensino fundamental compreendem esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997). A BNCC, estabelece como conhecimento da educação física as práticas corporais expressas nas manifestações da cultura corporal das Brincadeiras e Jogos, Esportes, Dança, Ginástica, Lutas e Práticas corporais de aventura. A transversalidade proposta nos PCNs (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) ou a dimensionalidade do conhecimento advogada na BNCC (Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário) demandam esforços e capacidade de reflexão para a sistematização dos conhecimentos (seleção, organização, hierarquização) nos diversos anos e níveis de ensino da educação básica, devendo ser considerado, ainda, o nível de desenvolvimento dos alunos, assim como as suas necessidades pessoais.

A sistematização se refere à organização e estruturação dos saberes da disciplina numa ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, proporcionando a reflexão sobre a prática, melhor planejamento das atividades e melhores condições de

aprendizagem (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Em outras palavras, sistematizar os conteúdos da Educação Física escolar compreende a organização de modo coerente nos diversos níveis de ensino (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009).

A sistematização dos conteúdos, embora orientada pela relação de um determinado contexto e da literatura sobre o assunto, pode ser adaptada pelo professor de acordo com a metodologia escolhida e as propostas ligadas aos temas característicos da cidade e/ou bairro em que a escola se encontra (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009, p.467).

Uma das causas para o desinteresse dos alunos na educação física, e até mesmo evasão das aulas, se reflete na repetição sucessiva dos conteúdos desde o ensino fundamental (CARDOSO; RICARDO; NUNEZ, 2014; CHICATI, 2000; SPENCER-CAVALIERE; RINTOUL, 2012; TENÓRIO; SILVA, 2015). Isso se deve parte à nítida preferência dos alunos pelos esportes tradicionais – estimulados pelos meios midiáticos, como também ao fato dos professores circunscreverem o desenvolvimento do currículo a estes conteúdos, fundamentalmente, no plano procedimental. Chicati (2000) recomenda que os professores deveriam criar estratégias para estimular e introduzir os alunos em outros conteúdos da cultura corporal, como por exemplo a dança e a ginástica. Entretanto, no estudo desta autora fica evidente que não é possível satisfazer a todos os alunos em suas preferências, tendo em vista a eleição de conteúdos que consideram motivadores. Por isso, é importante o trabalho de conscientização dos alunos para a possibilidade de vivências múltiplas e diversificadas de conteúdos previstos no currículo, aproximando-as tanto do contexto locorregional, quanto da realidade histórico-social mais ampla. Nesse sentido, Pereira e Moreira (2005) argumentam, em estudo sobre a participação dos alunos do ensino médio nas aulas de educação física, que percebem pouco esforço dos professores em atrair os alunos que evadem das aulas, bem como a falta de criatividade para a concepção de outros conteúdos nas aulas.

Na pesquisa desenvolvida por Cardoso (2014) com mais de 300 alunos do ensino médio regular em escolas do Mato Grosso, apesar da preferência manifesta pelos esportes tradicionais (com destaque para o futebol e voleibol), os alunos expressaram que seria motivador nas aulas a possibilidade de elegerem outras modalidades como conteúdo das aulas.

Spencer-Cavaliere e Rintoul (2012) em uma pesquisa intensiva sobre a alienação na educação física escolar, mediante um estudo de caso com 14 crianças do sexto ano, de ambos os sexos, encontrou que as atividades repetitivas nas séries escolares, bem como

aleatórias, tornavam a educação física enfadonha e sem propósito para as suas vidas. Nesse sentido, os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre o conhecimento proposto nas aulas e sua aplicabilidade em caráter permanente, ficando nítida a falta de significado (*meaninglessness*) das atividades desenvolvidas nas aulas.

Pereira e Moreira (2005), em seu estudo sobre a participação nas aulas de educação física, investigaram 446 alunos do ensino médio, constatando que 70% da amostra relatou participar das aulas porque gostavam da disciplina, enquanto 28,5% manifestaram participar das aulas por obrigação. Questionando, ainda, os alunos sobre se as aulas atendiam seus interesses, verificaram que para 57,8% as aulas atendiam os seus interesses pessoais, contra 39,7% que afirmaram não se sentirem atendidos nas suas necessidades durante as aulas. Conforme estes resultados, os autores constataram, contraditoriamente (na medida que 70% informaram participar), que pouco mais da metade dos alunos participantes das aulas autorrelataram que estas atendiam aos seus interesses, significando que uma parcela considerável da amostra, mesmo de participantes, não sentiu atendidas as suas necessidades. Na interpretação dos pesquisadores, os professores carecem de entendimento do significado de “conteúdo” no planejamento e nas aulas, pois comprovaram que os professores restringiam a sua compreensão da educação física à prática esportiva e, ainda assim, de forma muito superficial. Prova disso foi terem observado que dentre as 80 aulas, 70 foram dedicadas aos esportes, entre desenvolvimento de habilidades básicas e jogos propriamente dito. As conclusões da pesquisa evidenciam a ausência de preocupação com a sistematização e diversificação de conteúdos nas aulas, tendo em vista que os professores alternaram conteúdos esportivos semanalmente, além de dedicarem todo o primeiro ano do ensino médio à normalização de habilidades fundamentais, que em princípio seriam rotineiramente trabalhadas até os anos finais do ensino fundamental, aquando dos processos de iniciação esportiva. Este quadro leva os autores a concluir que o interesse dos alunos fica comprometido em face das aulas repetitivas e sugerem que, num esforço conjunto entre professores e alunos, estas questões sejam superadas mediante o esforço dos professores em conceberem outras formas de conteúdo e darem aos alunos a oportunidade de manifestarem seus interesses e expectativas em relação às aulas de educação física.

A pesquisa conduzida por Impolcetto et al. (2007) acerca da sistematização de conteúdos da educação física nos ensinos fundamental e médio na perspectiva de docentes universitários, evidenciou que grande parte dos professores tem dificuldade para pensar

a sistematização de conteúdos, pois, dos 71 professores contatados, apenas 21 responderam aos questionários sobre as práticas e vivências enquanto docentes, o que seria importante os alunos aprenderem e como eles poderiam ser organizados ao longo dos anos escolares. Ademais, os autores destacaram que as pistas apontadas pelos professores sobre como sistematizar os conteúdos enfatizam os aspectos procedimentais numa sequência crescente de complexidade.

Percebe-se que ao longo da história da educação física escolar os conteúdos procedimentais foram priorizados em detrimento principalmente dos conteúdos conceituais (ULASOWICZ; PEIXOTO, 2004b), no entanto, o desenvolvimento apropriado dos conteúdos se caracteriza pelo equilíbrio e importância dada à dimensão conceitual, atitudinal e procedimental (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Embora a necessidade de implementação de conteúdos conceituais na educação física seja uma questão frequentemente abordada no meio acadêmico, ainda há dificuldade para selecionar quais conteúdos deveriam ser incorporados ao currículo da disciplina.

### **2.2.3 Questões Sociodemográficas**

As questões sociodemográficas influenciam diretamente a vida escolar do aluno e podem culminar com a evasão escolar (FREITAG, 2007). Nesse sentido, a evasão escolar precisa ser considerada em sua relação com a estrutura familiar, o ingresso no mercado de trabalho, as relações interpessoais e o contexto escolar.

Em um artigo sobre evasão escolar e o desinteresse pelas aulas de educação física, Neto et al. (2010) estabelecem relações entre esses dois fenômenos e afirmam que “Os aspectos sociais e culturais incidem sobremaneira nas formas de determinar a evasão e o desinteresse escolar” (NETO et al., 2010, p.7). Para os autores, há fatores internos e externos ao ambiente escolar que levam à evasão, e o desinteresse por determinadas disciplinas é um deles. No entanto, nas aulas de educação física esse desinteresse, que se reflete na abstenção da participação nas atividades, fica mais explícito por conta de sua característica prática, mais do que em outras disciplinas. Nesse sentido, investigar o desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física, pode contribuir para a compreensão dos fatores internos à escola que levam à evasão escolar.

### **2.2.4 Percepção de Habilidade / Competência**

A relação entre a baixa percepção de habilidade/competência e o afastamento das aulas de educação física tem sido apontada em pesquisas como as de Brito e Santos

(2013), Cardoso; Ricardo; Nunez (2014), Paiano (2006), Spencer-Cavaliere; Rintoul (2012), Tenório; Silva (2015).

O estudo conduzido por Brito e Santos (2013) sobre os processos de inclusão e exclusão nas aulas de educação física em uma turma masculina com alunos de quarto e quinto anos do ensino fundamental, constatou que o mecanismo central de inclusão e exclusão esteve baseado no desempenho motor dos alunos. Embora esse estudo tenha analisado aspectos da inclusão e exclusão relacionados à masculinidade, os resultados mostraram que a estrutura competitiva que frequentemente domina as aulas de educação física faz com que o desempenho físico e motor sejam cruciais para a inclusão ou exclusão nas aulas. Ainda segundo os autores, muito embora em turmas femininas a afetividade amenize o quadro de exclusão em função das habilidades motoras, caracterizando um ambiente mais humanístico, ainda há uma predominância do fator excludente “pois a cultura hegemônica do esporte e da competitividade ainda se fez valer” (BRITO; SANTOS, 2013, p.243).

Paiano (2006) investigou os motivos que levavam os alunos a não participarem das aulas de educação física e através de entrevistas com os alunos não participantes ficou evidente que as situações de desprazer causadas pelo baixo desempenho motor afastavam os alunos da disciplina. O autor relata que “nenhum dos alunos entrevistados acha que joga bem. A Educação Física desportiva, apoiada na busca do rendimento e na perfeição do gesto técnico, gera alunos que percebem que têm mal desempenho em determinadas modalidades” (PAIANO, 2006, p.55).

O artigo publicado por Tenório e Silva (2013) traz uma revisão de literatura acerca da não participação dos alunos nas aulas de educação física e constatou que a habilidade percebida é fator determinante para a participação nas aulas.

Esses alunos se sentem menosprezados quando sofrem preconceito dos colegas, por não terem determinada habilidade para o esporte. Quando são formados grupos (times) durante as aulas, geralmente os mais habilidosos acabam decidindo quem joga ou não (TENÓRIO; SILVA, 2013, p.75).

Alunos com baixa habilidade percebida, normalmente se caracterizam como menos ativos, denotam uma atitude negativa em relação à educação física e um baixo nível de empenhamento motor (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005). Essas características estão relacionadas com o desinteresse e afastamento das aulas de educação física.

Estudo feito por Carlson (1995) com alunos do ensino fundamental e médio, aos quais denominou ‘alienados’ por não participarem das atividades desenvolvidas nas aulas

de educação física, constatou que esses alunos demonstravam atitude negativa em relação à disciplina baseados na baixa percepção de habilidade para o desempenho das atividades. Os alunos demonstraram certa resignação em não serem “bons nos esportes” percebendo a habilidade como algo sobre a qual nem a prática, o esforço ou a instrução poderiam exercer qualquer influência. Nessa perspectiva, restaria o afastamento das aulas já que, para esses alunos, o engajamento e a participação nas aulas não teriam efeito sobre a condição de suas habilidades.

A pesquisa conduzida por Spencer-Cavaliere e Rintoul (2012) sobre os motivos da alienação nas aulas de educação física na perspectiva das crianças constatou o constructo de impotência (*powerlessness*), que diz respeito à percepção de competência/habilidade e falta de controle do que acontece nas aulas. De acordo com algumas crianças entrevistadas na pesquisa, as experiências negativas associadas à baixa habilidade induzem ao processo de alienação nas aulas. Os autores afirmam que a percepção dos alunos sobre a própria habilidade e sobre a habilidade dos colegas podem estar relacionadas ao sentimento de alienação.

### **2.2.5 Relações Sociais**

As relações sociais existentes nas aulas de educação física são apontadas como fundamentais para determinar a participação ou afastamento dos alunos das aulas (DEN BERGHE et al., 2015; GRIMMINGER, 2014; JACHYRA, 2016; JACKSON-KERSEY; SPRAY, 2016; LÓPEZ JIMÉNEZ et al., 2016; MAZYARI et al., 2012; MUNK; AGERGAARD, 2015; PAIANO, 2006; SPENCER-CAVALIERE; RINTOUL, 2012; TENÓRIO; SILVA, 2015).

Embora a percepção de habilidade/competência apresente características próprias como fator para o afastamento das aulas, esse aspecto frequentemente está associado com as relações sociais que se estabelecem nas aulas de educação física. Nesse sentido, “além das habilidades motoras, as características físicas podem determinar a participação do aluno nas aulas” (TENÓRIO; SILVA, 2015, p. 40).

Na pesquisa conduzida por Henrique e Januário (2005), a alusão entre esses dois elementos fica visível.

A influência dos colegas como agentes socializadores é abordada na literatura sob duas perspectivas: da aceitação social e das relações amistosas. A primeira se refere à popularidade e ao status adquirido pelo aluno dentro do grupo social em função de como é percebido enquanto indivíduo habilidoso. A segunda se refere à

natureza e aspectos originados nas relações de amizade que constituem atrativos para a manutenção de um estilo de vida ativo (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005, p. 40).

Tenório e Silva (2013), apontam que o afastamento de alguns colegas das aulas de educação física influencia negativamente outros, que podem aderir ao comportamento daqueles que estão fora da aula, afirmando que ações que estimulem o sentimento de segurança e pertencimento ao grupo são possibilidades para atenuar o afastamento. Ressaltam que “este fato é algo a ser considerado, levando em conta que a escola é um espaço de socialização e, em função dos vínculos de amizade, o aluno pode ter satisfação ou não em ir para a escola e realizar os trabalhos escolares” (TENÓRIO; SILVA, 2013, p.78). Em outro estudo dos mesmos autores, relatam que os alunos atribuíram grande importância à presença de amigos durante as atividades, evidenciando que a participação dos colegas é um fator crucial para a aderência às atividades. Afirmam que “a amizade, o espírito acolhedor, a compreensão, são dimensões do comportamento que aproximam os alunos das práticas corporais, logo, das aulas de Educação Física” (TENÓRIO; SILVA, 2015, p.40).

Paiano (2006) classificou as atitudes negativas dos colegas como o principal motivo do afastamento dos alunos das aulas de educação física. Essas atitudes compreendem comentários desagradáveis, gozações, humilhações ou agressões, sejam elas voluntárias ou involuntárias. Assim, o afastamento das aulas de educação física pode representar o desejo de se afastar de relacionamentos desagradáveis.

Grimminger (2014) investigou as dinâmicas sociais relacionadas aos processos de exclusão na divisão de times nas aulas de educação física de 144 alunos de nove a 15 anos. A pesquisa envolveu filmagens das aulas com ênfase no momento da divisão de times, e entrevistas com 40 alunos que, em algum momento da aula, excluíram ou foram excluídos das atividades. Através de instrumentos específicos mensurou a popularidade e o nível de competência para o esporte de cada aluno e concluiu que os alunos, de ambos os sexos, considerados menos populares são escolhidos por último. Entretanto, entre os meninos a popularidade está diretamente relacionada com as habilidades motoras, enquanto entre as meninas está relacionada a outros fatores como a condição socioeconômica dos pais e aparência física. Dessa forma, percebe-se que os critérios utilizados na divisão de times nas aulas podem estar relacionados ao reconhecimento social entre os alunos.

O estudo desenvolvido por Munk e Agergaard (2015), baseado na observação de 42 aulas de educação física de turmas de sexta, sétima e oitava séries (faixa etária de onze a quatorze anos) numa escola localizada na Dinamarca, consistiu em examinar os processos de inclusão e exclusão baseados no conceito de “aprendizagem situada”, abordando a “legitimação da participação periférica nas comunidades de práticas”, desenvolvido por Lave e Wenger (1998). Nesse conceito, comunidade de prática (*community of practice*) pode ser entendido como grupo que contribui para as práticas em várias esferas da vida do indivíduo. Os autores analisaram como essa teoria poderia ser aplicada às aulas de educação física e como a participação ou não participação seria influenciada pela interação dos alunos e valores que atribuem à educação física. Concluíram, em contraponto aos estudos que focam na exclusão dos menos habilidosos, que os aspectos sociais das aulas se sobrepõem inclusive às questões relacionadas à habilidade e competência. Dessa forma, um aluno muito habilidoso, mas com “dificuldade” nas relações sociais está mais propenso a ser excluído da atividade do que um aluno menos habilidoso mas muito bem relacionado com os colegas de turma (MUNK; AGERGAARD, 2015).

Outro aspecto das relações sociais que tem sido observado em estudos recentes é o *bullying* como um dos motivos para o afastamento das aulas de educação física (JACHYRA, 2016; VIANNA; REIS; SOUZA, 2015), assim definido:

O bullying (do inglês bully = valentão, brigão; termo sem tradução adequada em português) compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo (MALTA et al., 2010, p.3066).

O estudo de Jachyra (2016) relatou que jovens do sexo masculino em Ontário, Canadá, estão desenvolvendo aversão às aulas de educação física, atribuindo o afastamento às experiências frequentes de abuso simbólico e humilhação. Nesse caso, o *bullying* é sofrido pelos alunos que não se enquadram nos padrões masculinos, atléticos e habilidosos exigidos para atenderem à estrutura meritocrata e competitiva na qual estão inseridos.

A relação entre o nível do suporte social do professor durante as aulas de educação física e a amotivação foi estudado por Mazyari et al. (2012) com a amostra de 381 alunos

com idade entre quinze e dezenove anos, de escolas Iranianas. A pesquisa constatou que baixos índices de suporte social do professor estão relacionados com a amotivação, que se associa ao absenteísmo, à baixa participação nas aulas e ao baixo nível de atividade física extraclasse. Relativamente ao aspecto motivacional e baixa participação nas aulas, estes resultados ratificam os estudos de Pereira e Moreira (2005), no contexto brasileiro.

A Teoria de Autodeterminação (TAD) é um referencial teórico abrangendo o entendimento das razões dos indivíduos para a participação ou não participação em uma atividade e o porquê desse comportamento. Aelterman et al. (2016), tendo como base o *continuum* proposto na teoria, diferenciam os estados de amotivação e motivação controlada para a não participação (*controlled motivated non-participation*). Definem a amotivação como um senso de desencorajamento, e a motivação controlada para a não participação envolvendo pressões impostas, como por exemplo a pressão dos colegas para desafiar a autoridade do professor ou pressões internas para manter padrões.

O ambiente escolar quase sempre reproduz as tensões existentes na sociedade e mais especificamente das comunidades onde estão inseridos, o que interfere diretamente na prática educacional (RYAN; DECI, 2000). Nesse sentido, é importante ressaltar a importância do papel do professor na autorregulação do comportamento social dos alunos e a busca por uma prática pedagógica que vise suprir as necessidades psicológicas básicas dos alunos aumentando a autoestima e a motivação para a participação nas atividades desenvolvidas nas aulas.

### **2.2.6 Estrutura e Gestão Escolar**

Pesquisas acerca dos motivos que levam ao afastamento dos alunos das aulas de educação física também trazem à luz a discussão sobre as questões relacionadas à estrutura e gestão escolar (CARDOSO; RICARDO; NUNEZ, 2014; CHICATI, 2000; MEHMETI, 2015; SILVA; SILVA; PAULA, 2016; ŠTEMBERGER, 2014). No estudo desenvolvido por Silva, Silva e Paula (2016), que caracterizou o perfil dos alunos que não participam das aulas de educação física no ensino médio em escolas públicas de uma cidade do Ceará, foi constatado a maior frequência de indivíduos do sexo feminino e entre os motivos com maior incidência para a não participação foi o horário das aulas fora do turno normal dos demais componentes curriculares.

Stemberger (2014) investigou os motivos de pedidos de dispensa das aulas de educação física feitos por crianças e os três motivos com os maiores índices foram doença, falta de local apropriado para a higiene pessoal após as aulas e horário inadequado para

as aulas, tornando evidente que dentre os três fatores com maiores índices, dois estão relacionados às questões acerca da estrutura escolar.

A pesquisa conduzida por Mehmeti (2015) perguntou a 305 alunos do ensino médio quais seriam as barreiras para a participação nas aulas de educação física e constatou que a participação é dificultada por questões estruturais da escola, como falta de espaços acessíveis, falta de ginásio esportivo, falta de espaços seguros para a prática, falta de equipamentos e, além desses aspectos, também foram mencionados turmas com muitos alunos e pouca atenção da equipe gestora à educação física enquanto componente curricular (MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015)(MEHMETI, 2015). Em Pereira e Moreira (2005), a rotação semanal de quadras para as aulas se apresentou como condição para a superficialidade do desenvolvimento curricular da disciplina.

### **2.3 Teoria da Autodeterminação**

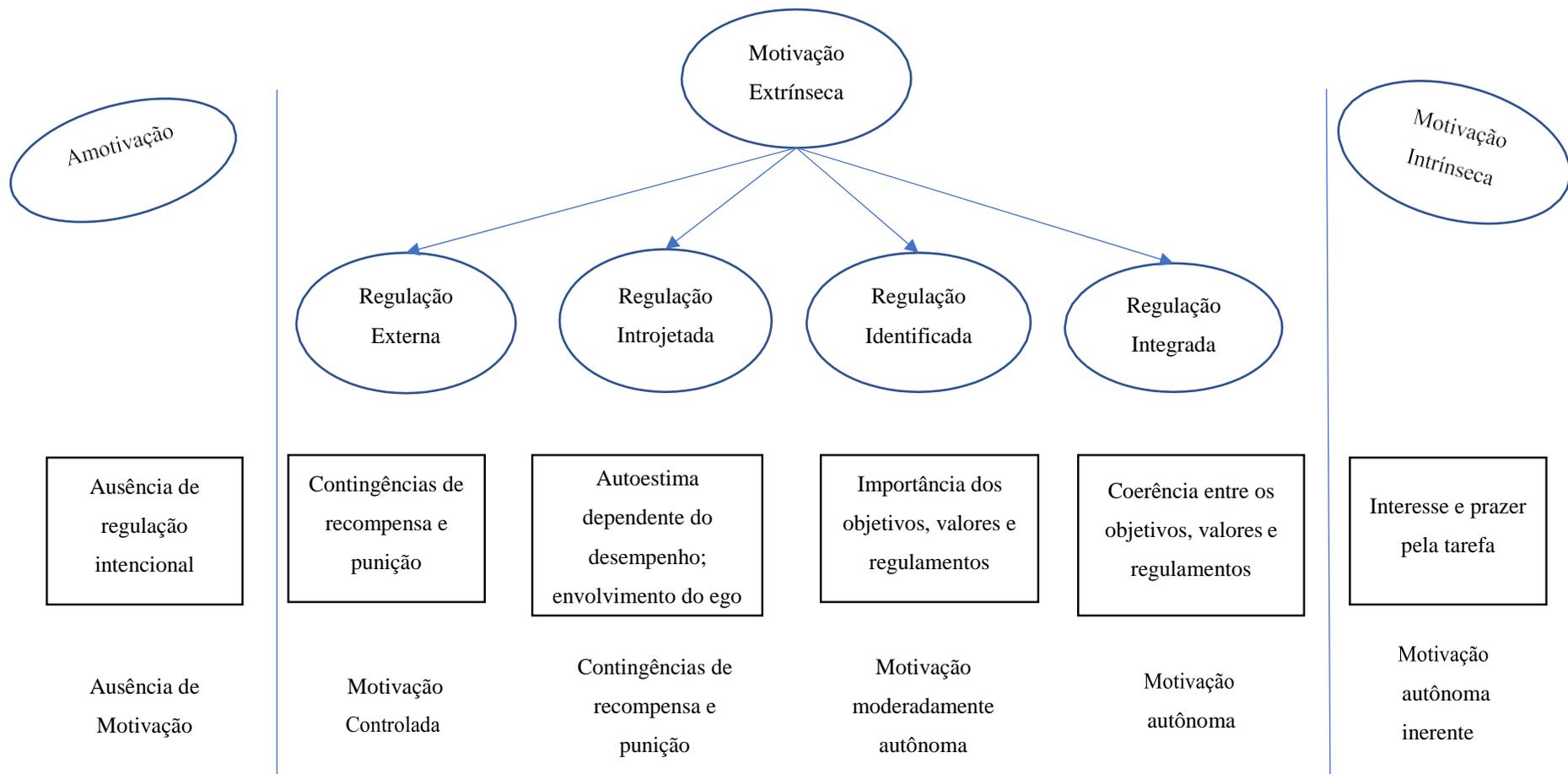
A Teoria da autodeterminação (TAD) tem sido o referencial teórico utilizado na maioria das pesquisas sobre motivação nas aulas de educação física na contemporaneidade, como exemplo, nos estudos de Chang et al. (2016), Jackson-Kersey e Spray (2016), Chen e Hynar (2015), Rutten et al. (2015), Pizani et al. (2015) e Costa et al. (2015).

A TAD surgiu dos estudos de Deci e Ryan (1985), a partir da inquietação proveniente da necessidade de analisar e aprofundar os resultados de estudos anteriores que demonstravam que a recompensa extrínseca não era a única forma de motivar um indivíduo e, ao invés disso, inibiria o desenvolvimento da motivação intrínseca, definida pelos autores como a tendência humana de buscar novidades e desafios, estender capacidades, explorar e aprender (RYAN; DECI, 2000). Nesse sentido, a TAD se caracteriza como uma abordagem da motivação e personalidade humana que realça a importância do papel autorregulador do indivíduo sobre seu comportamento. Entende os sujeitos como responsáveis por suas ações, relacionando comportamentos autodeterminados com a propensão à participação nas mais diversas atividades humanas. “No âmbito da educação física escolar, a motivação intrínseca associa-se à disposição de participar voluntariamente das aulas sem vislumbrar recompensas” (PIZANI et al., 2015, p.261).

O foco da TAD é a distinção entre os tipos de motivação que existem no contínuo de autodeterminação, assim concebido: A amotivação – caracterizada como o comportamento menos autodeterminado; a motivação extrínseca – considerando um *continuum* dos níveis de autodeterminação e processos de regulação; e a motivação intrínseca – compreendendo o comportamento invariavelmente autodeterminado. O comportamento autodeterminado está relacionado com a motivação autônoma. A autonomia, nesse caso, envolve agir com senso de volição, incluindo a experiência da escolha. A motivação autônoma está estreitamente relacionada com a motivação intrínseca, como é possível observar na Figura 1.

A motivação intrínseca refere-se ao engajamento nas atividades para o próprio bem estar do indivíduo, pelo sentimento de prazer e satisfação pela participação, sem interesses, estímulos, recompensas ou pelo medo de constrangimentos e punições (STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2005). Um aluno motivado intrinsecamente participará das aulas de educação física pelo prazer em realizar as atividades nelas desenvolvidas. A motivação extrínseca se distingue da intrínseca pelo fato da motivação do indivíduo em participar das atividades estar relacionada com recompensas, isto é, fatores externos que não necessariamente representam a vontade do indivíduo, mas o influenciam a agir de determinada forma, podendo assumir maior ou menor grau de autodeterminação, de acordo com seus níveis de regulação (externa, introjetada, identificada e integrada). A regulação externa é o tipo de motivação extrínseca menos autodeterminada, se referindo a ações motivadas por recompensas ou medo de punição, como por exemplo, a participação do aluno para receber elogios ou para não entrar em conflito com o professor, respectivamente.

A regulação introjetada se refere ao ímpeto da ação controlado por sanções internas como vergonha ou sentimento de culpa, por exemplo, a participação em determinado tipo de atividade porque é o que “os bons alunos” devem fazer. A regulação identificada se refere aos comportamentos mais autônomos, pois esse tipo de regulação leva o indivíduo a reconhecer a importância das atividades para o alcance de seus objetivos pessoais, entretanto, ainda sob regulação externa.



**Figura 1. Contínuo de autodeterminação adaptado de Gagné e Deci (2005).**

A regulação de natureza extrínseca mais autônoma é denominada Integrada, pois há uma coerência entre os objetivos, valores e regulamentos das atividades e aqueles pessoais do indivíduo, determinando comportamentos mais autodeterminados. Finalmente, a amotivação está relacionada com a falta de intenção, indecisão e desinteresse (RYAN; DECI, 2000).

Segundo a TAD, a autodeterminação compreende comportamentos e habilidades que capacitam o indivíduo a ser o agente causal de seu próprio futuro através de comportamentos intencionais. Segundo Wehmeyer (1999 *apud* APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010), o comportamento autodeterminado precisa ser autônomo, autorregulado, ser expressão de um empoderamento psicológico e resultar em autorrealização. Nesse sentido, o comportamento autônomo diz respeito às necessidades, interesses e habilidades do indivíduo; o comportamento autorregulado está relacionado com o uso de estratégias para alcance dos objetivos, resolução de problemas e tomada de decisões; apresenta características de um empoderamento psicológico, o qual está relacionado ao controle percebido em domínios cognitivos, da personalidade e motivacionais; e deve resultar na autorrealização, que diz respeito à tendência de formar um curso de vida significativo a partir de propósitos pessoais.

A partir de pesquisas empíricas e laboratoriais no âmbito da TAD foram desenvolvidas quatro miniteorias: teoria das necessidades psicológicas básicas, teoria da avaliação cognitiva, teoria das orientações de causalidade e teoria da integração organísmica (DECI; RYAN, 2002). Nessa pesquisa, recorreremos à teoria das Necessidades Psicológicas Básicas a embasar a investigação sobre possíveis elementos que levam os alunos ao desinteresse pelas aulas de educação física.

23

A SDT [TAD] parte do pressuposto de que a pessoa é, quando bem constituída biologicamente, propensa ao desenvolvimento; à integração dos elementos psíquicos, de forma a surgir um senso de eu (self); e à interação com uma estrutura social maior. Essas propensões surgem das necessidades intrínsecas de autonomia psicológica, competência pessoal e vínculo social (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p.353).

Segundo a TAD, todo indivíduo tem uma propensão inata para desenvolver um comportamento autodeterminado, ou seja, “desde o nascimento, as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitam a satisfação de necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento” (COSTA, 2015, p.20). A motivação do

indivíduo está relacionada à satisfação desses três componentes, que quando atendidos satisfatoriamente, conduzem à saúde e bem-estar (RYAN; DECI, 2000).

Sob a perspectiva da TAD, as necessidades psicológicas básicas precisam ser atendidas satisfatoriamente para que o indivíduo se desenvolva e prospere (RYAN; DECI, 2000), sendo o conceito de “Autonomia” associado à percepção do indivíduo sobre ser responsável pelo próprio comportamento; o de “Competência” ao engajamento para participar das atividades e na realização de tarefas; e o de “Relacionamento” definido pelas relações sociais que se estabelecem entre o sujeito e a comunidade em que convive (DECI; RYAN, 2002).

Chang et al. (2016) se referem à necessidade de competência como o se sentir competente e capaz na realização das atividades; à autonomia como a possibilidade de ter escolha e controle; e à necessidade de relacionamentos como o se sentir filiado e pertencente ao contexto social onde está inserido.

Segundo Chen e Hypnar (2015), a necessidade de competência se refere ao senso de interação do indivíduo com o ambiente para alcançar as realizações desejadas; a necessidade de autonomia ao sentimento inato do indivíduo em regular suas próprias iniciativas e ações; e a necessidade de relacionamento à possibilidade dos indivíduos em interagir com os outros e se sentir significativamente conectado.

Rutten et al. (2015) definem a autonomia como a experiência de volição e de ter escolha; a competência como sentimentos de realizações e de ter habilidades; e o relacionamento ao sentimento de pertencimento. Conforme Costa (2015, p. 35):

A necessidade de autonomia reflete um sentimento de vontade e autoafirmação no comportamento dos indivíduos; a necessidade de competência refere-se à necessidade de interagir de maneira apropriada com o ambiente e experimentar oportunidades para expressar ou desenvolver as capacidades de uma pessoa; a necessidade de relacionamento refere-se a situações em que os indivíduos sentem que possuem uma ligação com outras pessoas significativas e experimentam um sentimento de pertencimento.

Em estudo recente, Costa et al (2015) investigaram as necessidades psicológicas básicas nas aulas de educação física em 100 alunos do sexto e sétimos anos do ensino fundamental, com idade entre dez e quatorze anos, e concluíram que os participantes do estudo apresentaram índices médios e altos em relação à autonomia, competência e relacionamento, significando, nesse contexto, que as aulas de educação física contribuíram para a manutenção das necessidades psicológicas básicas. Atribuíram esse resultado às possibilidades oportunizadas durante as aulas pelos professores ao

promoverem um ambiente com escolhas de atividades e feedback aos alunos, refletindo em sentimentos de competência e autonomia.

Chang et al. (2016) investigaram a influência de um plano de intervenção de seis semanas focado no apoio à autonomia e sua relação com a percepção dos alunos sobre a autonomia proporcionada pelo professor; autonomia percebida nas aulas de educação física; e os índices de motivação autodeterminada no grupo controle e no grupo com apoio à autonomia. Os autores concluíram que o plano de intervenção experimental (foco no apoio à autonomia) aumentou significativamente a percepção dos alunos em relação à autonomia oferecida pelo professor e aos aspectos que compõem a aula de educação física de forma geral, além de proporcionar maior motivação intrínseca. Outra questão abordada pelos autores foi a facilidade, comprovada pelo estudo, em implementar mudanças instrucionais nas aulas que resultaram em respostas positivas e significativas dos alunos.

O estudo conduzido por Chen e Hynar (2015) examinaram a relação entre a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, motivação na educação física e atitudes em relação à prática de atividade física nos momentos de lazer, em 1073 estudantes com idade entre oito e onze anos em cidades dos Estados Unidos e concluiu que a satisfação das necessidades psicológicas básicas está positivamente relacionada com a motivação autônoma (motivação intrínseca e motivação identificada), e comportamento autodeterminados na educação física.

Rutten et al. (2015) investigaram as mudanças da motivação autônoma nas aulas de educação física na transição do sexto ao oitavo ano, em 472 alunos do norte da Bélgica e constataram, em um dos aspectos da pesquisa, que o aumento da percepção do apoio às necessidades psicológicas básicas pelo professor está relacionado ao aumento da motivação autônoma na educação física.

Para Gonzalez-Cutre et al. (2016), a necessidade de autonomia refere-se ao desejo do indivíduo de ter escolha e volição sobre suas atividades e objetivos, sem pressões externas ou ameaças, demonstrando engajamento no processo de tomada de decisão e atingindo o senso de autoria sobre suas ações. A necessidade de competência reflete o desejo de eficácia, de que está desempenhando bem o que se propôs a fazer, senso de que está alcançando os objetivos, o sucesso. A necessidade de vínculos sociais reflete o desejo de vivenciar o sentimento de pertencimento e aceitação através de conexões sociais significativas, estabelecendo e mantendo boas relações sociais. Ainda segundo os autores, a satisfação dessas três necessidades está relacionada à motivação autônoma que leva ao engajamento e participação. Nesse estudo, os autores sugerem a inclusão da necessidade

de inovação como necessidade psicológica básica, justificada pela presença desse conceito na explicação da motivação intrínseca por Deci e Ryan (1985, 1991, 2000; Ryan & Deci 2000b). Embora esses autores incluam a inovação na necessidade de autonomia e competência, Gonzalez-Cutre et al. (2016) ressaltam a necessidade de considerar esse constructo para além dessas duas dimensões. Afirmam que a revisão de literatura os deu base para perceberem a inovação como uma necessidade inata do indivíduo e que está presente em todas as culturas e estágios de desenvolvimento humano, definindo-a como a necessidade de experimentar algo que não foi vivido anteriormente ou que desvia-se da rotina diária (GONZÁLEZ-CUTRE et al., 2016).

Pesquisas recentes acerca da motivação nas aulas de educação física, indicam que a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas está relacionada com comportamentos autodeterminados e aumento da motivação intrínseca dos indivíduos, aproximando-os da participação e engajamento nas atividades desenvolvidas nas aulas. Dessa forma, investigar a percepção de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas entre alunos que participam e não participam das aulas em turmas do início do segundo segmento e do final do ensino fundamental, proporcionará a análise do desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física sob uma nova perspectiva, sob lentes mais próximas da realidade educacional no Brasil.

## CAPÍTULO III

### 3. . PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são descritos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo visando sistematizar o caminho percorrido nesta investigação.

#### 3.1 Modelo de estudo

O modelo adotado para a presente pesquisa foi o método misto sequencial, na medida em que recorreu-se às abordagens quantitativa e qualitativa, por entendermos que ambas eram necessárias para responder as questões do estudo. Neste método de pesquisa “uma parte do estudo vem primeiro, seguida pela outra parte. Qualquer parte, quantitativa ou qualitativa, pode vir primeiro. Em geral, os resultados da primeira parte do estudo influenciam o que acontece na segunda parte.” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 392). Sob esta perspectiva, a investigação foi estruturada em duas fases, uma fase extensiva, quantitativa, que se insere nos pressupostos de uma pesquisa descritiva explicativa com recurso a questionários e tratamento matemático dos dados; e uma fase intensiva, qualitativa, de caráter interpretativo, em que recorreremos à técnica do Círculo Hermenêutico Dialético – CHD (GUBA E LINCOLN, 1989), seguido de análise de conteúdo das transcrições das entrevistas.

Na fase extensiva, a pesquisa de natureza descritiva e comparativa, teve como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (escolares do ensino fundamental e indicadores motivacionais), ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008). Na fase intensiva, de natureza interpretativa, o Estudo de Caso, sob a tipologia multicase, foi adotado para aprofundar o conhecimento sobre a percepção dos alunos em relação à satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na disciplina de educação física. O caráter interpretativo do estudo de caso se detém no foco de “interpretar os dados na tentativa de classificar e conceituar as informações e talvez teorizar acerca dos fenômenos” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 315), se propondo a reunir grande quantidade de informações sobre alguns poucos participantes, estudando-os em profundidade para alcançar uma compreensão maior sobre casos semelhantes (*ibidem*).

#### 3.2 Amostra

A amostra da pesquisa se caracterizou em função das fases de obtenção dos dados.

Na fase extensiva (coleta de dados através de questionário), foi composta de 153 alunos da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Na fase intensiva (coleta de dados por meio de entrevistas articuladas ao Círculo Hermenêutico Dialético) a amostra foi composta por 12 alunos.

Dentre os alunos participantes da fase extensiva, 69 (45,1%) são do sexo feminino e 84 (54,9%) do sexo masculino, distribuídos em três escolas localizadas na sexta Coordenadoria Regional de Educação, sendo 68 (44,4%) oriundos do sexto ano do ensino fundamental e 85 (55,6%) do nono ano do ensino fundamental (Tabela 1).

A escolha das unidades educacionais para o desenvolvimento da pesquisa foi feita de maneira intencional pela pesquisadora atendendo aos critérios de acessibilidade tanto geográfica quanto à equipe gestora e aos professores, com o objetivo de garantir o desenvolvimento da pesquisa e otimizar a recolha de dados. A escolha das turmas foi feita de acordo com o horário das aulas de educação física, os dias de trabalho do professor e os dias destinados à coleta pela pesquisadora.

**Tabela 1. Caracterização da amostra**

Ano de escolaridade	N	Média de idade	Sexo	
			F	%
6º	68	11,97	F = 30	19,6
			M = 38	24,8
9º	85	14,96	F = 39	25,5
			M = 46	30,1

F = Frequência absoluta; % = Frequência relativa

A amostra da fase intensiva do estudo consistiu de 12 alunos do sexto e nono anos de escolaridade que conjugaram características relativas ao índice pessoal de satisfação das NPB e perfil de participação nas aulas de educação física. Para isso, o processo de amostragem consistiu em cruzar dados relativos ao índice de satisfação das NPB e o ranqueamento dos professores acerca dos alunos que participavam com maior e menor frequência das aulas de educação física, nas turmas de sexto e nono anos.

Para a seleção dos sujeitos da fase qualitativa tendo como referência o índice de satisfação das NPB, o cálculo dos quartis inferior e superior (Q1 e Q3) permitiu identificar os alunos com menor e maior sentimento de satisfação das necessidades psicológicas básicas em cada turma, identificados nos quartis inferior (abaixo de 25%) e superior (acima de 75%), respectivamente. Associado a esta etapa, os professores foram solicitados a ranquear, em cada turma, três alunos que mais participavam e três que menos

participavam das aulas de educação física. Embora a pesquisa se concentre na análise de dois alunos de cada turma, a solicitação aos professores de seis indicações por turma visou viabilizar a seleção dos alunos com o perfil desejado a partir de tais cruzamentos, bem como prevenir o risco de perda amostral caso a participação de algum deles não se concretizasse.

Na sequência, cruzou-se a relação de alunos selecionados nos referidos quartis, com a relação elaborada a partir da indicação dos professores, permitindo a composição da amostra na fase intensiva por (1) três alunos de sexto ano que combinavam altos índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas e maior participação nas aulas de educação física; (2) três alunos de sexto ano que combinavam baixos índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas e menor participação nas aulas de educação física; (3) três alunos de nono ano que combinavam altos índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas e maior participação nas aulas de educação física; e, (4) três alunos de nono ano que combinavam baixos índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas e menor participação nas aulas de educação física (Tabela 2).

**Tabela 2. Processo de seleção da amostra**

Escola	Turma	Alunos participativos <sup>1</sup>	Alunos não participativos <sup>1</sup>	Quartis de escores NPB <sup>2</sup>	Alunos com altos escores de NPB <sup>3</sup>	Alunos com baixos escores de NPB <sup>4</sup>	Sujeitos selecionados <sup>5</sup>	
							P	NP
Escola 1	Turma 1 6º ano	119;120;128	112;122;123	$\geq 48,5/$ $\leq 37,5$	115;119;121;127	117;122;125;133	119	122
	Turma 2 9º ano	37;53;47	31;35;32	$\geq 49,8/$ $\leq 28,5$	37;38;43;44;45 48;49;51;54	34;35;36;40;52; 56;59;62;65	37	35
Escola 2	Turma 3 6º ano	91;96;106	110;101;103	$\geq 45,0/$ $\leq 36,0$	92;95;96;98;99	94;102;103;104; 106; 107	96	103
	Turma 4 9º ano	83;80;82	79;84;70	$\geq 45,5/$ $\leq 32,0$	68;70;73;77;83	69;74;75;76;79;87	83	79
Escola 3	Turma 5 6º ano	10;22;30	2;27;21	$\geq 41,0/$ $\leq 32,3$	7;11;14;19;20;22	3;15;16;18;21;26; 29	22	21
	Turma 6 9º ano	139;142;150	136;144;149	$\geq 48,5/$ $\leq 28,8$	139;146;148;154; 158;160;161	144;145;147;152; 155;162	139	144

Obs.: A identificação numérica dos alunos corresponde a ordem de presença na base de dados; 1- Indicação dos professores preservada a ordem fornecida; 2 – Escores de NPB nos limites dos quartis superiores e inferiores; 3 - Identificação dos alunos no quartil superior; 4 - Identificação dos alunos no quartil inferior; 5 - P = Participantes+alta satisfação de NPB; NP = Não participantes+baixa satisfação de NPB. NPB = Necessidades Psicológicas Básicas.

### **3.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos da coleta de dados**

Em cada uma das fases, quantitativa e qualitativa, utilizou-se instrumentos coerentes com a natureza dos dados e os objetivos pretendidos. Na fase extensiva,

recorrendo a um instrumento padronizado e a obtenção de dados de quantitativo expressivo de sujeitos, buscou-se caracterizar o grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos 153 alunos por meio do Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs in Exercise Scale – BPNES*), adaptado para a língua portuguesa por Costa (2015). Na fase intensiva, cujo objetivo foi analisar elementos subjetivos inerentes às percepções dos sujeitos, recorreu-se à uma adaptação da técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD). Considerando a complexidade de alguns processos (*e. g.* adaptação do questionário; amostragem da fase intensiva; adaptação do CHD) e protocolos utilizados, optou-se por agregar numa mesma seção a descrição dos instrumentos/técnicas e procedimentos de coleta de dados, visando facilitar a compreensão global do processo.

### **3.3.1. Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício**

A Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício corresponde a versão traduzida para a língua portuguesa do Brasil e validada por Costa (2015) (Anexo A) do “*Basic Psychological Needs in Exercise Scale - BPNES*”, originalmente validado por Vlachopoulos e Michailidou (2006). O instrumento traduzido e validado tem como objetivo identificar o índice de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos na educação física escolar. O questionário é composto por 12 itens, compreendendo três dimensões relacionadas às necessidades psicológicas básicas dos indivíduos, a saber: autonomia (questões 3, 6, 9 e 12), competência (questões 2, 4, 7 e 10) e relacionamento (questões 1, 5, 8 e 11). As opções de respostas são apresentadas no formato de escala *likert* de cinco pontos com as seguintes opções: 1 - Não concordo, 2 - Concordo um pouco, 3 -Concordo parcialmente, 4 - Concordo muito e 5 - Concordo completamente. O somatório dos valores quer na totalidade do instrumento, quer nas questões relativas às suas dimensões indicam o grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas geral e em cada dimensão, respectivamente.

Considerando o público alvo da pesquisa se tratar de jovens adolescentes, associado ao fato do instrumento original ter sido concebido para aplicação em adultos (embora a versão brasileira tenha sido aplicada em estudantes da educação básica), entendeu-se necessário verificar o nível de compreensão de jovens correspondentes aos investigados nesta pesquisa. Por isso, previamente, a pesquisadora realizou um procedimento piloto no intuito de avaliar a adequação da linguagem ao contexto e realidade dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, o questionário foi aplicado a um grupo

de sete alunos do sexto e sete do nono ano, viventes do mesmo contexto em que a pesquisa foi realizada (mas que não participaram da coleta de dados formal da pesquisa), no sentido de analisar o nível de compreensão das assertivas e possibilidades de respostas. Durante este processo a pesquisadora solicitou que os alunos lessem cada assertiva e informassem o que haviam compreendido antes de fornecerem as respostas. Quando o entendimento dos alunos não correspondia aos preceitos teóricos inerentes às assertivas, a pesquisadora fazia os esclarecimentos e, simultaneamente, registrava os aspectos que induziam aos equívocos de compreensão. Posteriormente, a pesquisadora, em conjunto com um especialista na área da pesquisa e em metodologia, procedeu às adaptações necessárias, se valendo para isso da análise pareada com a versão do mesmo questionário validado em Portugal por PIRES et al. (2010), sob a denominação de Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física. Constatou-se que, embora validado para o contexto português, encontrou-se neste instrumento terminologias ou verbetes que se adequavam melhor ao contexto investigado, tendo como base os registros provenientes da fase piloto. Ainda assim, visando garantir a compreensão dos alunos na fase de aplicação do instrumento adaptado, optou-se pela leitura das assertivas pela pesquisadora antes que os alunos as respondessem. Mesmo em vista das adaptações feitas ao instrumento, preservou-se o seu título complementado pelo termo “*adaptada*”. A versão final da Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício – adaptada, encontra-se no Apêndice 1.

O protocolo de aplicação da Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício – adaptada envolveu a seguinte sistemática: (a) os instrumentos foram aplicados durante a aula de educação física sem a presença do professor regente; (b) diante do grupo de alunos, a pesquisadora procedeu à leitura e explicação das assertivas com o objetivo de facilitar/garantir a compreensão pelos alunos visando o registro das respostas; (c) concluída a aplicação, os instrumentos foram recolhidos e anexados aos termos de assentimento e consentimento dos respectivos alunos, e posteriormente catalogados em ordem alfabética por turma e escola.

### **3.3.2 Círculo Hermenêutico Dialético**

A fase intensiva consistiu em conhecer com maior profundidade, na perspectiva dos alunos, os motivos e/ou causas e os argumentos que justificam as suas atitudes e comportamentos nas aulas de educação física, tendo como enquadramento teórico as dimensões competência, autonomia e vínculos sociais (pertencimento) que compõem as

Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), de forma contextualizada ao ambiente escolar e à disciplina educação física.

Com este intuito, buscou-se possibilidades de métodos e/ou técnicas que favorecessem o diálogo dinâmico com os alunos, viventes principais da problemática em que está envolta a pesquisa, de modo a conseguir capturar a realidade percebida pelos sujeitos de forma contextualizada e numa perspectiva construtivista coletiva. Entende-se, como assim concebem Guba e Lincoln (2011, p.160), que as realidades são criadas pelos indivíduos sociais; elas não existem fora deles, mas são formuladas a partir da interação de um “construtor com as informações, os contextos, os ambientes, as situações e outros construtores [...]” nem sempre concordantes. Os(s) atores sociais constroem a realidade integrando conhecimentos que radicam em suas experiências pregressas, sistemas de valores e crenças, expectativas e realizações (*ibidem*). Considerou-se que esta formulação empodera a análise da problemática levantada nesta pesquisa.

Coerente com tais desígnios, compreendeu-se o Círculo Hermenêutico Dialético (CHD) (GUBA E LINCOLN, 2011) como uma opção metodológica viável à interpretação do fenômeno em estudo – o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física, em vista de sua base conceitual construtivista a qual permitiria a interlocução entre os indivíduos sobre o fenômeno investigado, ressaltando tanto o potencial hermenêutico nas relações entre sujeitos (sujeito-sujeito; sujeito-pesquisador), bem como dialético diante da possibilidade de obtenção de sínteses a partir das contraposições e divergências durante a dialogia com e entre sujeitos.

Para Oliveira (2001, p.69), a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), preconizado por Guba e Lincoln (2011), representa “um método que coloca em ação os autores sociais através de um vai-e-vem constante que permite a captação da realidade em estudo, através de uma análise que se configura no encontro entre os grupos pesquisados”. Permite conceber os sujeitos da pesquisa e suas implicações de ordem histórica, sociocultural, política, econômica e educacional. A técnica coloca em relação constante entrevistados e pesquisador, supondo a frequência de diálogos, análises, construções e reconstruções coletivas, chegando mais próximo possível da realidade, chamada por Guba e Lincoln (1989), de “consenso”.

O CHD se operacionaliza em uma relação dialógica e dinâmica entre pesquisador(es) e sujeitos ou grupos inseridos em um contexto determinado por circunstâncias históricas, socioculturais, políticas, econômica e educacionais (OLIVEIRA, 2001). Consiste no inquérito interlocutório dos atores sociais, pois cada

sujeito tem a oportunidade de se manifestar sobre a dada realidade, bem como se posicionar em relação às manifestações de outrem, mediante sínteses contínuas e progressivas. Na prática, cada elemento entrevistado tem a possibilidade de apresentar a sua interpretação da realidade e, adicionalmente, se posicionar perante as manifestações de outros.

Originalmente, conforme preconizado por Guba e Lincoln (2011), o CHD pode ser desenvolvido em um ou mais grupos e prevê no seu processo de realização as seguintes etapas: a escolha por conveniência do primeiro respondente ( $R_1$ ) para a realização de uma entrevista aberta com vistas à construção inicial das questões relacionadas ao objeto de investigação. Em seguida é realizada a análise e síntese da primeira entrevista, recomendando-se que seja apresentada ao entrevistado no intuito de confirmar a compreensão do pesquisador sobre as informações veiculadas. Observe-se que as sínteses provenientes desta e das demais entrevistas são apresentadas aos entrevistados subsequentes, para além das questões de base apresentadas aos investigados. Na sequência, é solicitado a  $R_1$  que indique o próximo respondente ( $R_2$ ) a partir de sua percepção da contraposição de ideias relativo ao problema da pesquisa. Note-se que a  $R_2$  e posteriores ( $R_n$ ) é dada a oportunidade de registrar tanto os seus posicionamentos pessoais sobre as questões apresentadas pelo pesquisador, quanto criticar/argumentar sobre o posicionamento de outrem. A qualquer momento da técnica, poderão ser apresentados documentos com outras construções ou informações relevantes às construções emergentes, da mesma forma que o investigador pode introduzir no círculo suas considerações, sem que elas tenham qualquer privilégio, permitindo que todos os participantes do círculo tenham oportunidade de criticá-las. O círculo pode ser percorrido mais de uma vez para garantir a participação e manifestação de todos os respondentes acerca das construções iniciais e surgidas durante o desenvolvimento do processo. O êxito do processo de realização do CHD, segundo os autores, está relacionado com a reconstrução das construções iniciais por todos os partícipes, mesmo diante dos antagonismos, e quando não se obtém o consenso. Visando o processo de construções e reconstruções, no CHD, o método da comparação constante é utilizado como técnica de análise que tem como objetivo consubstanciar as sínteses e interpretações dos dados.

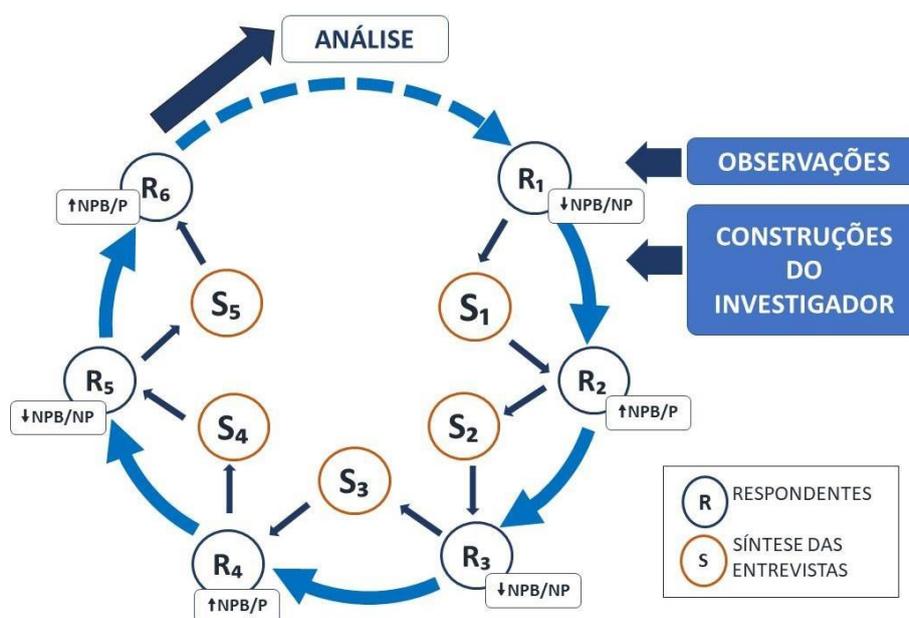
A possibilidade de interlocução dos sujeitos a partir da exposição das sínteses antecedentes a cada participante da pesquisa, característica do CHD, foi o elemento determinante para a expectativa de que a técnica proviesse dados mais substantivos. A opção por entrevistas isoladas aos sujeitos não permitiria enriquecer os dados, como se

expectava diante da possibilidade de, além do roteiro padronizado de entrevista, incluir sínteses que integrassem os sujeitos em torno das construções formuladas pelos pares.

Desse modo, o CHD foi adotado como técnica de coleta de dados que, em função do piloto conduzido antes da efetiva ida ao campo, sofreu adaptações no sentido de se adequar os procedimentos ao contexto e sujeitos investigados. Assim foram cumpridas as seguintes etapas:

- a) Identificação dos participantes, selecionados conforme exposto na seleção da amostra para a fase intensiva do estudo. Constituiu-se nos alunos que atenderam aos critérios de altas e baixas satisfação das NPB diretamente relacionados com a maior e menor participação nas aulas de educação física, respectivamente;
- b) Escolha do primeiro respondente ( $R_1$ ) pelo pesquisador, por motivo conveniente, que nessa pesquisa se caracterizou pela escolha de alunos com baixa NPB e menor participação na expectativa de que estes fornecessem argumentos instigantes às reflexões e reinterpretações de seus pares;
- c) Realização da entrevista semiestruturada com  $R_1$ . Após a realização do CHD em projeto piloto, e diante da intenção de proporcionar aos participantes a manifestação sobre as mesmas questões, verificou-se a necessidade de adaptar a entrevista aberta para a entrevista semiestruturada (Apêndice 2), construída de forma criteriosa para garantir o alinhamento ao referencial teórico das Necessidades Psicológicas Básicas (Apêndice 3). Some-se a isso a dificuldade apresentada pelos jovens de externalizar proficuamente seus posicionamentos a partir de questões abertas;
- d) Realização da síntese da entrevista de  $R_1$  para inclusão no roteiro de entrevista semiestruturada e inquérito ao respondente subsequente ( $R_2$ );
- e) Realização de entrevista com  $R_2$ . Esta etapa demandou nova adaptação, pois conforme sugere a técnica original do CHD,  $R_2$  poderia ser indicado por  $R_1$  tendo como base a possibilidade de  $R_2$  apresentar contraposição de ideias. Contudo, na presente pesquisa entendeu-se que a opção por alternar indivíduos com perfis diferenciados de satisfação das NPB e participação nas aulas de educação física, por si, atendia ao critério da contraposições de ideias.
- f) Replicação dos procedimentos “*d*” e “*e*” com os demais respondentes ( $R_n$ ), tendo em conta que as sínteses formuladas a cada entrevista foram cumulativamente integradas a cada nova entrevista.

Foram realizados dois CHD, sendo um com o conjunto de alunos do sexto, e outro com alunos do nono ano, sempre alternando participantes com baixa satisfação das NPB e menor participação nas aulas, e com alta satisfação das NPB e maior participação nas aulas. As entrevistas foram realizadas no período de 22 de agosto a 27 de outubro, em dias previamente agendados com os professores regentes. O cronograma para a realização das entrevistas foi estrategicamente planejado respeitando os dias das aulas de educação física, a alternância de alunos com perfis distintos (participativos com altos índices de satisfação das NPB e não participativos com baixos índices de satisfação das NPB), e intervalo necessário para a realização das sínteses oriundas das entrevistas, em atenção às especificidades da técnica. No entanto, o período de realização do CHD se estendeu além do planejado devido aos imprevistos inerentes ao cotidiano escolar, como festividades e eventos nas escolas, dispensa de turmas por motivos distintos e ausência do aluno no dia agendado exigindo adiamentos de entrevistas. A Figura 2 ilustra o desenvolvimento do CHD adaptado para essa pesquisa.



**Figura 2. Desenvolvimento do Círculo Hermenêutico Dialético (Adaptado)**

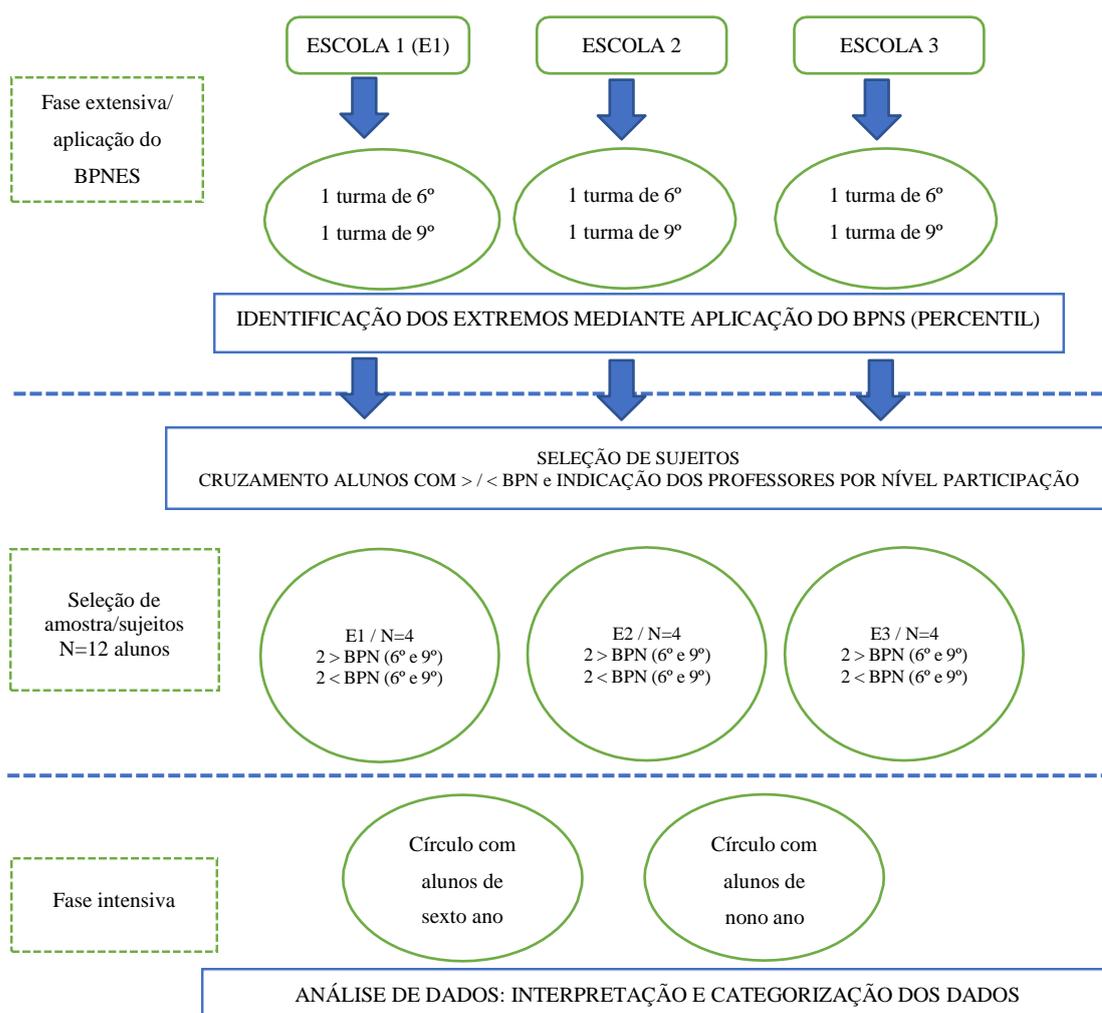
No decorrer do processo de realização da técnica, buscou-se que todos os partícipes, incluindo o investigador, reconstruíssem suas análises a partir de novas lentes, considerando tanto a contraposição, quanto correlação ou complementação entre pontos de vistas, ainda que diante da inexistência de consenso (GUBA; LINCOLN, 2011).

### 3.3.3. Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP-UFRRJ) conforme processo sob o número 23083.006865/2017-69, garantindo o atendimento aos princípios éticos de acordo com a resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos. O parecer da COMEP encontra-se no Anexo B.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética da UFRRJ, o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação para análise e autorização, conforme processo número 07/003.013/2017, tendo parecer favorável (Anexo C). Na sequência, as equipes gestoras das escolas selecionadas para a participação na pesquisa foram contatadas assim como os professores regentes para que tomassem conhecimento dos objetivos da pesquisa e se sentissem motivados em contribuir, tanto no que diz respeito ao processo de amostragem (no caso dos professores), quanto no recebimento do retorno dos termos de consentimento (Apêndice 4) e assentimento (Apêndice 5) assinados pelos responsáveis dos alunos, necessários para a realização da pesquisa. O desenho metodológico dessa pesquisa pode ser observado na Figura 3.



**Figura 3. Desenho metodológico da pesquisa**

### 3.4 Tratamento e Análise de Dados.

Os dados coletados no campo foram tratados e analisados coerente com a sua natureza quantitativo ou qualitativo, característicos de cada fase da pesquisa.

A análise dos dados quantitativos provenientes da fase extensiva da pesquisa foi realizada mediante a estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva abrangeu o cálculo da frequência (absoluta e relativa), média e desvio padrão.

A análise comparativa dos dados em função do sexo e nível de escolaridade foi precedida pela análise de normalidade de distribuição das variáveis em estudo, tendo em vista ser um pré-requisito para a utilização de testes paramétricos. Dessa forma, para a análise de aderência à distribuição normal foi conduzido o teste não-paramétrico de *Shapiro-Wilk*, por representar um dos testes com maiores possibilidades de identificação da distribuição dos dados amostrais (TORNAN; COSTER; RIBOLDI, 2012). Na Sequência, as diferenças entre variáveis independentes foram analisadas por meio do *student t-test* precedido pelo *Levene's Test* (Verificação de homocedastia das variâncias) quando os dados apresentaram distribuição normal (Pontuação no questionário entre sexos no sexto ano; e pontuação global no questionário e na dimensão autonomia entre sexos no nono ano). Por outro lado, as diferenças entre variáveis independentes que não apresentaram normalidade de distribuição foram procedidas com recurso ao teste não-paramétrico *U Mann Whitney* para duas amostras independentes. Para aceitação de diferenças significativas foi considerada a probabilidade de  $P \leq .05$ , índice comumente aceito na área de Ciências Sociais e Humanas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado no *software IBM® SPSS® Statistics*, versão 20, devidamente licenciado para o Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da UFRRJ.

A análise qualitativa dos dados ocorreu em duas fases distintas: durante a realização das entrevistas e após a conclusão de todas as entrevistas. A primeira fase consistiu de classificar, organizar e sintetizar as informações obtidas em cada entrevista, de modo a apresentar as sínteses relativas a cada dimensão da entrevista ao interlocutor subsequente. Assim, o segundo entrevistado, além de responder as questões apresentadas a todos os alunos, também comentava as assertivas resumidas dos interlocutores antecedentes, conforme referido anteriormente e ilustrado na Figura 2. Nesta primeira etapa predominou a técnica de asserção avaliativa, referida por Bardin como aquela que permite aceder às atitudes dos sujeitos e, assim, às predisposições estáveis, juízos de valor, tomada de posições, qualificações e designações de avaliação, estas com poder de

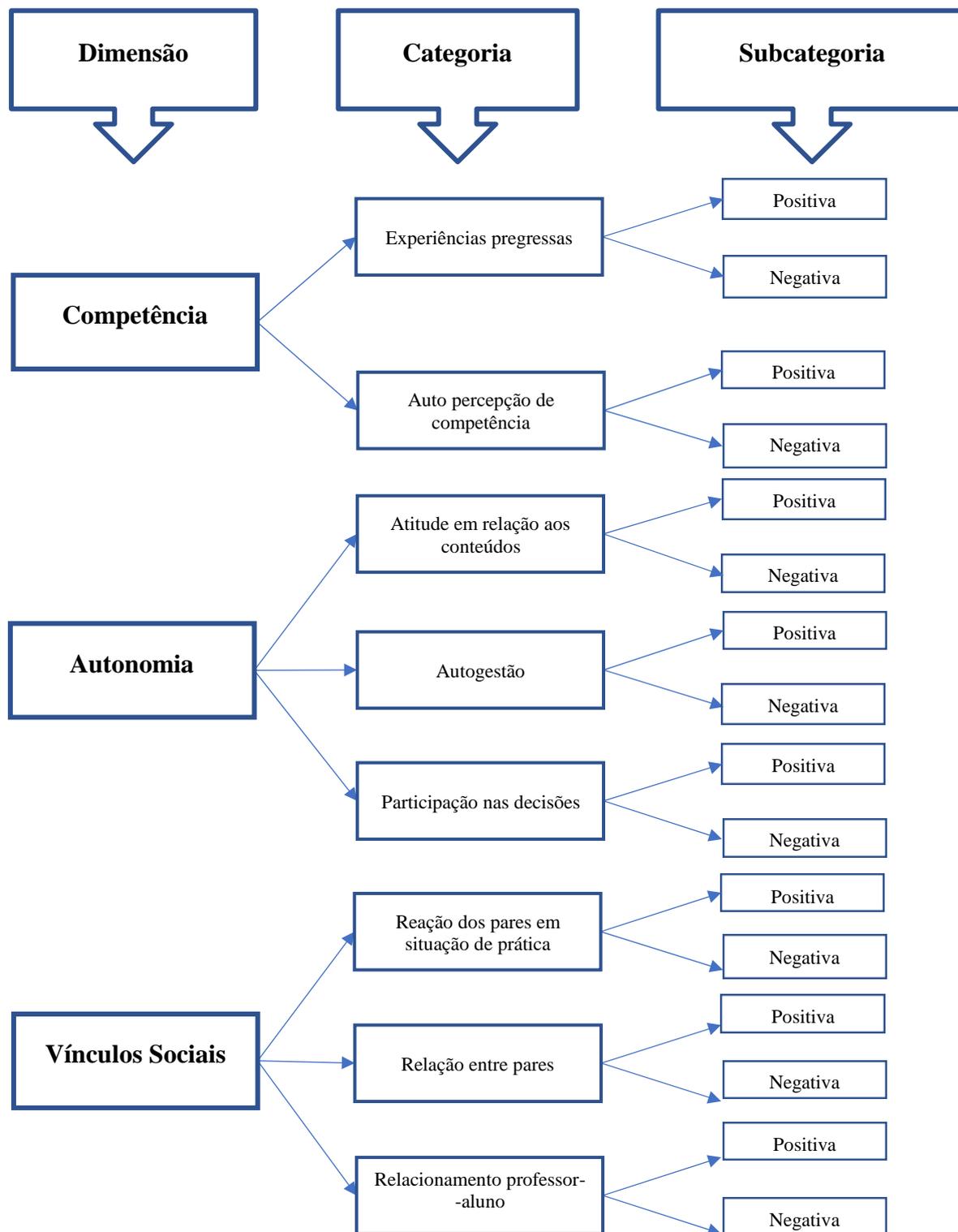
influenciar o comportamento dos entes (Bardin, 2002). Para esta análise recorreu-se a esquemas de classificação bipolares em que se extraiu do conteúdo das entrevistas atitudes/comportamentos manifestos positivos e/ou negativos nas três dimensões das NPB (competência, autonomia e vínculos sociais) em relação às aulas/disciplina de educação física.

A segunda fase abrangeu a análise de todas as entrevistas obtidas a partir da técnica do CHD, sendo transcritas e codificadas no MaxQda, software licenciado e distribuído pela Verbi<sup>®</sup>, Berlim. O MaxQda é uma ferramenta informática de apoio a pesquisas qualitativa, quantitativa e desenvolvidas por métodos mistos, que analisam as mais diversificadas fontes textuais e de áudio. Nesta fase a análise foi classificada como temática a partir de uma perspectiva dedutiva, porquanto as categorias foram determinadas de modo apriorístico com base no enquadramento teórico da teoria da autodeterminação, amiúde nas NPB. A análise temática observou aspectos quantitativos e qualitativos. Quantitativamente, as unidades de significado foram classificadas nas dimensões e categorias previamente definidas (Apêndice 6) e devidamente construídas no MaxQda (Figura 4). Qualitativamente, após finalizada a codificação das entrevistas, os excertos foram reorganizados considerando a condição, o sexo e escolaridade dos participantes, visando a interpretação de suas atitudes, valores, juízos e comportamentos relatados em relação às dimensões das NPB na educação física escolar.

Nas duas fases qualitativa a análise de conteúdo transcorreu nas três etapas que lhe é característico: pré-análise dos *corpora* textuais para a identificação de indicadores relativos as dimensões das NPB; codificação dos excertos nas categorias previamente determinadas mediante análises exaustivas; e a interpretação e inferência, com auxílio de mapas modelares individuais dos participantes (mapas que ressaltam as categorias com frequências mais relevantes) e da hermenêutica das unidades de significado, buscando contextualizar o posicionamento dos participantes na educação física em relação a cada dimensão das NPB. Para a preservação do rigor nos processos interpretativo e inferencial, adotou-se a análise por pares, a partir do qual as análises recaíram apenas nas unidades de significados em que ocorreu concordância entre os analistas, em cada dimensão das NPB.

Dessa forma, considerando o processo dedutivo de formulação da grelha de análise, os excertos foram codificados observando-se a seguinte sistematização de categorias: na dimensão autonomia se apresentam as categorias “atitude em relação aos conteúdos”, “autogestão/responsabilização do/pelo desempenho escolar” e “participação

nas decisões do ensino-aprendizagem”; na dimensão competência se apresentam as categorias “competência percebida” e “experiências progressas”; na dimensão vínculos sociais, se apresentam as categorias “reação dos pares em situações de prática”, “relação entre pares” e “relação professor-aluno” (Figura 4).



**Figura 4. Sistema de categorização dos dados**

## CAPÍTULO IV

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de organizar a apresentação e discussão dos resultados dessa pesquisa, este capítulo foi dividido em duas seções em vista do método misto adotado na investigação. Dessa forma, a apresentação dos resultados se dá nas seguintes seções: a primeira parte dos resultados se refere à análise descritiva dos índices gerais de satisfação das necessidades psicológicas básicas de todos os alunos da amostra, seguido das comparações dos escores de satisfação das NPB em função dos anos de escolaridade e sexo. Na seção seguinte são apresentados os resultados qualitativos obtidos através da técnica do CHD, subdivididos em dois momentos: o primeiro apresenta o dimensionamento das categorias resultante do processo de análise de conteúdo das transcrições das entrevistas por meio da frequência dos excertos por categorias, e o segundo momento apresenta a descrição iminentemente qualitativa dos dados.

#### **4.1. Resultados da fase extensiva: descrição quantitativa dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de educação física**

Nesta seção são apresentados os índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em suas dimensões competência, autonomia e vínculos sociais nas aulas de educação física, bem como a sua discriminação e comparações entre os anos de escolaridade e sexo.

##### **4.1.1. Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos nas aulas de educação física**

O resultado geral, considerando toda a amostra indica a média de  $3,3\pm 0,78$ , considerada moderada. A média dos escores gerais alcançadas pelas alunas foi de  $3,0\pm 0,69$ , considerada moderada; enquanto entre os meninos foi de  $3,5\pm 0,78$ , considerada moderada a alta. Os resultados gerais por ano de escolaridade indicam média de  $3,3\pm 0,60$  para o sexto ano de escolaridade, e de  $3,2\pm 0,89$  para o nono ano. Os resultados gerais em função da escolaridade indicam que o senso de atendimento das NPB entre os alunos foi similar.

Considerando os resultados gerais em função das dimensões das NPB, constatou-se que as médias foram  $3,4\pm 1,09$  na dimensão competência,  $2,9\pm 0,92$  na dimensão autonomia e  $3,5\pm 0,99$  na dimensão vínculos sociais.

Quando os resultados nas dimensões da NPB também foram analisados em função do ano de escolaridade, entre os alunos do sexto ano as médias foram  $3,6\pm 0,89$  na dimensão competência,  $2,8\pm 0,82$  na dimensão autonomia e  $3,5\pm 0,97$  na dimensão vínculos sociais. Entre os alunos do nono ano as médias foram  $3,2\pm 1,19$  na dimensão competência,  $2,9\pm 0,99$  na dimensão autonomia e  $3,5\pm 1,00$  na dimensão vínculos sociais.

Quando os resultados nas dimensões da NPB também foram analisados em função do sexo, verificou-se no grupo de alunos do sexo masculino as médias de  $3,7\pm 1,08$  na dimensão competência,  $3,1\pm 0,89$  na dimensão autonomia e  $3,7\pm 1,00$  na dimensão vínculos sociais; enquanto aquelas do sexo feminino alcançaram as médias de  $3,0\pm 0,95$  na dimensão competência,  $2,7\pm 0,91$  na dimensão autonomia e  $3,3\pm 0,92$  na dimensão vínculos sociais (Tabela 3).

**Tabela 3. Índice de satisfação das NPB**

Variáveis independentes	Dimensões NPB			NPB global	
	Competência	Autonomia	Vínculos Sociais		
Escolaridade	6º ano	$3,6\pm 0,89$	$2,8\pm 0,82$	$3,5\pm 0,97$	$3,3\pm 0,60$
	9º ano	$3,2\pm 1,19$	$2,9\pm 0,99$	$3,5\pm 1,00$	$3,2\pm 0,89$
Masculino	6º ano	$3,8\pm 1,06$	$2,9\pm 0,73$	$3,5\pm 1,17$	$3,4\pm 0,7$
	9º ano	$3,7\pm 1,11$	$3,2\pm 0,99$	$3,9\pm 0,91$	$3,6\pm 0,86$
	Total	$3,7\pm 1,08$	$3,1\pm 0,89$	$3,7\pm 1,00$	$3,5\pm 0,78$
Feminino	6º ano	$3,5\pm 0,59$	$2,7\pm 0,92$	$3,6\pm 0,83$	$3,2\pm 0,53$
	9º ano	$2,6\pm 1,02$	$2,7\pm 0,92$	$3,0\pm 0,92$	$2,8\pm 0,74$
	Total	$3,0\pm 0,95$	$2,7\pm 0,91$	$3,3\pm 0,92$	$3,0\pm 0,69$
Total amostral	$3,4\pm 1,09$	$2,9\pm 0,92$	$3,5\pm 0,99$	$3,3\pm 0,78$	

NPB = Necessidades psicológicas básicas;  $\bar{X}$  = Média amostral; DP = Desvio padrão

Considerando os resultados obtidos em cada dimensão da NPB mediante o cruzamento entre o ano de escolaridade e sexo dos participantes, as médias do sexo masculino no sexto ano foram de  $3,8\pm 1,06$  na dimensão competência,  $2,9\pm 0,73$  na dimensão autonomia e  $3,5\pm 1,07$  na dimensão vínculos sociais; enquanto no nono ano foram de  $3,7\pm 1,11$  na dimensão competência,  $3,2\pm 0,99$  na dimensão autonomia e  $3,9\pm 0,91$  na dimensão vínculos sociais. O grupo feminino do sexto ano alcançou as médias de  $3,5\pm 0,59$  na dimensão competência,  $2,7\pm 0,92$  na dimensão autonomia e  $3,6\pm 0,83$  na dimensão vínculos sociais contra as médias de  $2,6\pm 1,02$  na dimensão

competência,  $2,7\pm 0,92$  na dimensão autonomia e  $3,0\pm 0,92$  na dimensão vínculos sociais do grupo feminino do nono ano.

Ao interpretar esses resultados, percebeu-se que os alunos se sentiram atendidos de forma moderada em suas necessidades psicológicas básicas nas aulas de educação física. Os valores das médias totais da amostra foram moderados a altos nas dimensões competência e vínculos sociais, se apresentando maiores do que na dimensão autonomia, em que a média foi baixa a moderada, demonstrando que nessa dimensão os alunos se perceberam menos contemplados nas aulas de educação física.

#### 4.1.2. Comparação dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas por ano de escolaridade

A comparação entre os índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas por ano de escolaridade (Tabela 4), não indicou diferença significativa nas dimensões autonomia ( $U=3.042,000$ ;  $p=0.575$ ) e vínculos sociais ( $U=2.825,500$ ;  $p=0.812$ ). Entretanto, no que diz respeito à satisfação na dimensão competência, a comparação entre alunos do sexto e nono anos indicou diferença significativa ( $U= 2248,500$ ;  $p=0.018$ ), em que a atenção à necessidade de competência percebida pelos alunos do sexto ano foram superiores àquela reportada pelos alunos do nono ano, mostrando que os alunos mais jovens se sentiram mais contemplados em suas necessidades de competência nas aulas de educação física comparados aos alunos mais velhos.

**Tabela 4. Comparação dos índices de satisfação das NPB por ano de escolaridade**

NPB	6º ano	9º ano	p valor
<b>Geral</b>	$3,3\pm 0,60$	$3,2\pm 0,89$	0.269
<b>Competência (<math>\bar{x}\pm DP</math>)</b>	$3,6\pm 0,89$	$3,2\pm 1,19$	0.018*
<b>Autonomia (<math>\bar{x}\pm DP</math>)</b>	$2,8\pm 0,82$	$2,9\pm 0,99$	0.575
<b>Vínculos Sociais (<math>\bar{x}\pm DP</math>)</b>	$3,5\pm 0,97$	$3,5\pm 1,00$	0.812

NPB = Necessidades psicológicas básicas;  $\bar{X}$  = Média amostral; DP = Desvio padrão; \* Sig. para  $p<0,05$

Esse resultado pode estar relacionado à diminuição da competência percebida nos alunos mais velhos, que estão mais suscetíveis à comparação social na construção de sua autopercepção de competência, como apresentou o estudo conduzido por Digelidis e Papaioannou (1999), que atribuíram à maturidade cognitiva dos jovens essa autopercepção menos positiva. Os autores também afirmaram que há diminuição da

motivação intrínseca ao longo dos anos escolares em decorrência da diminuição da orientação motivacional para a tarefa, o que compromete o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física.

A diferença com significância estatística na percepção de satisfação da necessidade de competência pelos alunos do nono é preocupante pelo fato dos indivíduos com baixa competência percebida se caracterizarem como menos participativos, menos empenhados e com atitudes negativas face à educação física (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005) comprometendo a participação e o desenvolvimento nas aulas da disciplina.

#### 4.1.3. Comparação dos índices de satisfação das NPB entre os sexos masculino e feminino

Nessa subseção analisamos os índices de satisfação das NPB nas aulas de educação em relação ao sexo. Percebeu-se que o nível de satisfação das NPB dos alunos do sexo masculino apresentou médias  $3,7 \pm 1,08$  na dimensão competência,  $3,1 \pm 0,89$  na dimensão autonomia e  $3,7 \pm 1,00$  na dimensão vínculos sociais. Entre as meninas, as médias foram  $3,0 \pm 0,95$  na dimensão competência,  $2,7 \pm 0,91$  na dimensão autonomia e  $3,3 \pm 0,92$  na dimensão vínculos sociais. Os níveis de satisfação das NPB quando comparados entre os sexos masculino e feminino apresentaram diferenças estatisticamente significativas na dimensão competência ( $U=1646,5000$ ;  $p=0.000$ ), autonomia ( $U=2170,000$ ;  $p=0.007$ ) e vínculos sociais ( $U=2150,000$ ;  $p=0.006$ ) como podemos observar na Tabela 5.

**Tabela 5. Comparação dos índices de satisfação das NPB por sexo**

Dimensões NPB	Sexo		p valor
	Masculino	Feminino	
<b>Geral</b>	$3,5 \pm 0,78$	$3,0 \pm 0,69$	0.000**
<b>Competência ( <math>\pm DP</math>)</b> $\bar{x}$	$3,7 \pm 1,08$	$3,0 \pm 0,95$	0.000**
<b>Autonomia ( <math>\pm DP</math>)</b> $\bar{x}$	$3,1 \pm 0,89$	$2,7 \pm 0,91$	0.007*
<b>Vínculos Sociais ( <math>\pm DP</math>)</b> $\bar{x}$	$3,7 \pm 1,00$	$3,3 \pm 0,92$	0.006*

NPB = Necessidades psicológicas básicas;  $\bar{X}$  = Média amostral; DP = Desvio padrão; \* Sig.  $p < 0,05$ ; Sig. \*\*  $p < 0,01$

Esses resultados indicam a necessidade de observar as aulas de educação física na perspectiva das meninas para identificar quais os aspectos das aulas influenciam essa

diferença. O estudo conduzido por Yungblut, Schinke e McGannon (2012) investigou a

percepção das meninas adolescentes sobre a prática de atividades física, e embora não tenha sido desenvolvido no âmbito escolar, os motivos encontrados para o afastamento da prática de atividade física podem ser aplicados no contexto dessa pesquisa no que diz respeito às experiências esportivas limitadas, a influência positiva da presença dos amigos nos ambientes de prática e a baixa percepção de competência que faz com que as meninas não participem de atividades em que se sentem menos habilidosas do que seus pares.

As mudanças que acontecem no ambiente das aulas foram os motivos encontrados por Knowles, Niven e Fawkner (2011) para a diminuição da participação das meninas nas atividades físicas, ressaltando a importância do desenvolvimento de um ambiente positivo através da participação das alunas na escolha dos conteúdos (autonomia), da criação de um ambiente específico para as meninas, o que vai reduzir o foco na competência e competição, oportunizando práticas bem-sucedidas (competência) e reconhecendo a importância do suporte social oferecido pelo envolvimento dos amigos nas atividades (vínculos sociais). Essas estratégias podem aumentar a satisfação das NPB e atenuar o afastamento das adolescentes das aulas de educação física.

#### **4.1.4. Comparação dos índices de satisfação das NPB dos sexos masculino e feminino por ano de escolaridade**

Nessa subseção são apresentados os índices de satisfação das NPB dos alunos do sexo masculino oriundos do sexto ano comparados com os índices dos alunos do nono ano e os índices de satisfação das NPB das alunas do sexto ano comparados com os índices das alunas de nono ano.

Na comparação dos resultados entre alunos do sexo masculino de sexto e nono anos, não foram encontradas diferenças significativas entre os índices de satisfação das necessidades de competência ( $U=833,500$ ;  $p=0.714$ ), autonomia ( $U=979,500$ ;  $p=0.341$ ) e vínculos sociais ( $U=1.079,500$ ;  $p=0.64$ ). Em relação ao sexo feminino, foram encontradas diferenças significativas entre os índices de satisfação das necessidades de competência ( $U=264,500$ ;  $p=0.000$ ) e vínculos sociais ( $U=367,000$ ;  $p=0.008$ ) na comparação entre meninas do sexto e nono anos, em que os resultados apresentaram valores superiores entre as alunas do sexto ano na dimensão competência ( $3,5\pm 0,6$ ) e na dimensão vínculos sociais ( $3,6\pm 0,8$ ) quando comparados com os índices de satisfação das NPB das alunas de nono ano na dimensão competência ( $2,6\pm 1,0$ ) e vínculos sociais ( $3,0\pm 0,9$ ). Na dimensão autonomia, não foi encontrada diferença significativa ( $U=579,500$ ;  $p=0.947$ ) entre os índices de satisfação das alunas do sexto ano ( $2,7\pm 0,9$ ) e do nono ano ( $2,7\pm 0,9$ ),

apresentando as menores médias de satisfação entre as dimensões das NPB em ambos os anos de escolaridade (Tabela 6).

**Tabela 6. Comparação dos índices de satisfação das NPB do sexo masculino e feminino por ano de escolaridade**

<b>Dimensões NPB</b>	<b>Sexo</b>	<b>6º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>p valor</b>
<b>Competência</b> ( $\bar{x} \pm DP$ )	masculino	3,8±1,06	3,7±1,11	0.714
	feminino	3,5±0,59	2,6±1,02	0.000**
<b>Autonomia</b> ( $\bar{x} \pm DP$ )	masculino	2,9±0,73	3,2±0,99	0.341
	feminino	2,7±0,92	2,7±0,92	0.947
<b>Vínculos Sociais</b> ( $\bar{x} \pm DP$ )	masculino	3,5±1,17	3,9±0,91	0.064
	feminino	3,6±0,83	3,0±0,92	0.008*

NPB = Necessidades psicológicas básicas;  $\bar{X}$  = Média amostral; DP = Desvio padrão; \* Sig.  $p < 0,05$ ; Sig. \*\*  $p < 0,01$

O resultado dessa seção demonstra que há uma diminuição significativa da percepção de atendimento das NPB de competência e vínculos sociais nas aulas de educação física entre o sexto e nono anos para as meninas. Esse resultado indica que, na medida em que as meninas desenvolvem habilidade cognitiva e passam a avaliar seu senso de competência levando em consideração fatores contextuais e sociais (DIGELIDIS; PAPAIOANNOU, 1999), as aulas de educação física se tornam desmotivantes pois não proporcionam clima motivacional positivo. O sentimento de incapacidade na realização das tarefas gera instabilidade emocional, influencia nas relações sociais e leva ao afastamento progressivo das aulas. O estudo de Knowles, Niven e Fawkner (2011) identificou que o clima competitivo e o nível de exigência das atividades desenvolvidas são fatores que afastam as meninas das aulas de educação física, pois elas não se sentem capazes de executar as atividades com sucesso. As autoras ainda sugerem que ambientes mais colaborativos voltados para o desenvolvimento da competência e da maestria aumentariam o sentimento de bem-estar durante a prática e a motivação intrínseca das meninas na educação física.

#### 4.1.5. Comparação dos índices de satisfação das NPB em alunos de sexto e nono anos por sexo

Quando comparado o índice de satisfação das necessidades psicológicas básicas entre alunos do sexo masculino e feminino exclusivamente do sexto ano, os resultados mostram que as médias na dimensão competência foram de  $3,8 \pm 1,06$  para os meninos e  $3,5 \pm 0,59$  para as meninas, indicando uma diferença estatisticamente significativa ( $U=374,500$ ;  $p=0.015$ ) entre os sexos. No entanto, como se pode observar na Tabela 7, não houve diferença significativa nas dimensões autonomia com médias de  $2,9 \pm 0,73$  para os meninos e  $2,7 \pm 0,92$  para as meninas ( $U=450,500$ ;  $p=0.135$ ) e na dimensão vínculos sociais  $3,5 \pm 1,17$  para o sexo masculino e  $3,6 \pm 0,83$  para o sexo feminino ( $U=650,000$ ;  $p=0.664$ ).

**Tabela 7. Comparação dos índices de satisfação das NPB entre os sexos por ano de escolaridade**

Dimensões NPB	Escolaridade	Masculino	Feminino	p valor
<b>Competência</b> ( $\bar{x} \pm DP$ )	6º	$3,8 \pm 1,06$	$3,5 \pm 0,59$	0.015*
	9º	$3,7 \pm 1,11$	$2,6 \pm 1,02$	0.000**
<b>Autonomia</b> ( $\bar{x} \pm DP$ )	6º	$2,9 \pm 0,73$	$2,7 \pm 0,92$	0.135
	9º	$3,2 \pm 0,99$	$2,7 \pm 0,92$	0.024*
<b>Vínculos Sociais</b> ( $\bar{x} \pm DP$ )	6º	$3,5 \pm 1,17$	$3,6 \pm 0,83$	0.664
	9º	$3,9 \pm 0,91$	$3,0 \pm 0,92$	0.000*

NPB = Necessidades psicológicas básicas;  $\bar{X}$  = Média amostral; DP = Desvio padrão; \* Sig.  $p < 0,05$ ; Sig. \*\*  $p < 0,01$

Considerando a comparação dos resultados obtidos em cada dimensão entre os alunos do nono ano, as médias dos índices de satisfação das NPB entre meninos e meninas foram  $3,7 \pm 1,11$  na dimensão competência para os meninos e  $2,6 \pm 1,02$  para as meninas; na dimensão autonomia  $3,2 \pm 0,99$  para os meninos e  $2,7 \pm 0,92$  para as meninas; a média na dimensão vínculos sociais foi  $3,9 \pm 0,91$  para os meninos e  $3,0 \pm 0,92$  para as meninas.

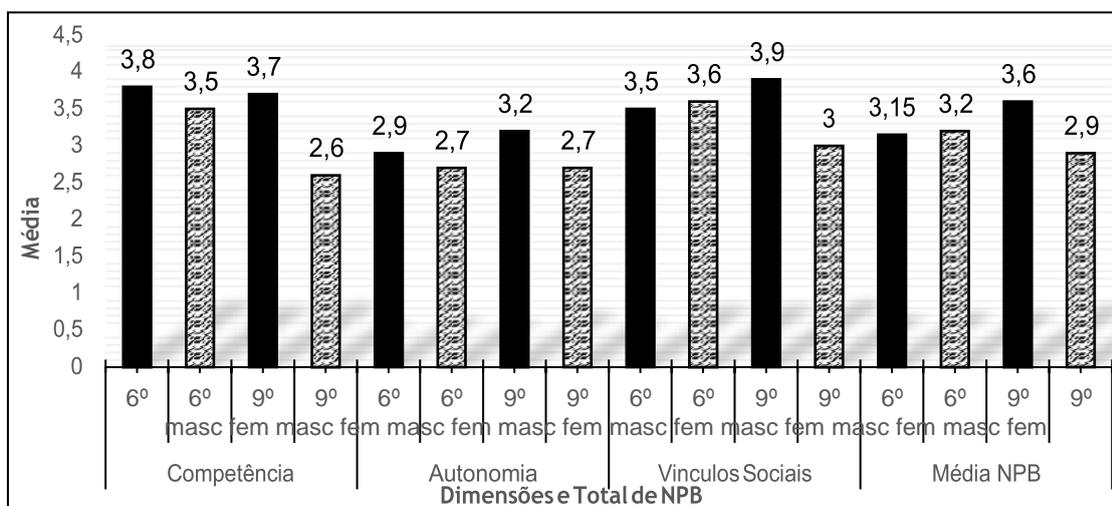
Em alunos de nono ano, verificou-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão competência ( $U=431,500$ ;  $p=0.000$ ), autonomia ( $t=641,500$ ;  $p=0.024$ ) e vínculos sociais ( $U=457,000$ ;  $p=0.000$ ) em função do sexo, em que os valores das médias obtidas por alunos do sexo masculino se apresentaram significativamente superiores às

médias obtidas pelo sexo feminino em todas as dimensões das necessidades psicológicas básicas no nono ano de escolaridade.

Esse resultado demonstra que a educação física não tem contemplado às necessidades psicológicas básicas das meninas do nono ano em comparação aos meninos, sendo coerente quando se percebe que a maioria dos alunos que se afastam das aulas de educação física são do sexo feminino. O diferencial do resultado dessa seção em relação às anteriores se dá na dimensão competência que apresentou diferença com significância estatística em função do sexo em ambos os anos de escolaridade, demonstrando que as meninas apresentam menor competência percebida do que os meninos mesmo no sexto ano em que a participação é mais efetiva. Esses dados indicam a necessidade de pensar o ambiente da educação física e as práticas pedagógicas considerando as especificidades para os meninos e meninas, criando oportunidades que garantam o desenvolvimento da competência para as meninas desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Knowles, Niven e Fawkner (2011) relatam que a transição entre os níveis de ensino é um grande evento na vida das crianças, pois passam a lidar com mudanças no ambiente escolar como o aumento do número de alunos por turma, colegas de turma que não são familiares e professores especialistas nas disciplinas. Essas mudanças têm efeitos significativos na autoestima, autoconfiança e percepção de competência tanto nas questões acadêmicas quanto nas habilidades corporais. Para as meninas, a junção dos fatores inerentes à mudança no segmento do ensino com um ambiente competitivo nas aulas de educação física pode resultar na baixa competência percebida.

A Figura 5 ilustra os resultados dos escores de cada dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas por sexo e ano de escolaridade.



**Figura 5. Escores das dimensões e total das NPB por sexo e escolaridade**

Observa-se valores superiores para os meninos em quase todas as dimensões e um crescimento da média geral de satisfação das NPB do sexto para o nono ano. Em contrapartida, a média geral de satisfação das NPB das meninas diminui do sexto para o nono ano.

#### 4.1.6. Índice de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos que constituíram a amostra da fase intensiva (qualitativa).

Para analisar o comportamento dos índices de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em relação ao nível de participação, nessa subseção apresentamos os resultados estratificados pela composição dos CHD por ano de escolaridade (um com alunos de sexto e outro com alunos de nono ano) da fase intensiva da pesquisa, i.e. os alunos que atenderam aos critérios estabelecidos no processo de amostragem no que diz respeito ao cruzamento dos índices de satisfação das NPB (altos e baixos) com o nível de participação nas aulas de educação física (mais e menos participativos) de acordo com a indicação do professor da turma (Tabela 8).

**Tabela 8. Índices de satisfação das NPB dos alunos selecionados para a fase intensiva (qualitativa) da pesquisa de sexto e nono anos**

Escolaridade	Estratos de Alunos	Competência	Autonomia	Vínculos Sociais	NPB $\pm$ DP
6º ano	R <sub>1</sub> – baixa	2,8	1,5	3,0	2,4 $\pm$ 0,81
	R <sub>3</sub> – baixa	2,8	1,3	5,0	3,0 $\pm$ 1,86
	R <sub>5</sub> – baixa	3,8	4,3	2,8	3,6 $\pm$ 0,76
	$\bar{X} \pm DP$	3,1 $\pm$ 0,58	2,4 $\pm$ 1,68	3,6 $\pm$ 1,22	---
	R <sub>2</sub> – alta	4,5	2,8	4,3	3,9 $\pm$ 0,93
	R <sub>4</sub> – alta	4,5	4,5	4,3	4,4 $\pm$ 0,12
	R <sub>6</sub> – alta	4,8	3,5	5,0	4,4 $\pm$ 0,81
	$\bar{X} \pm DP$	4,6 $\pm$ 0,17	3,6 $\pm$ 0,85	4,5 $\pm$ 0,40	---
9º ano	R <sub>1</sub> – baixa	2,0	1,8	1,8	1,9 $\pm$ 0,12
	R <sub>3</sub> – baixa	2,0	3,5	2,5	2,7 $\pm$ 0,76
	R <sub>5</sub> – baixa	1,8	1,3	2,5	1,9 $\pm$ 0,60
	$\bar{X} \pm DP$	1,9 $\pm$ 0,12	2,2 $\pm$ 1,15	2,3 $\pm$ 0,40	---
	R <sub>2</sub> – alta	4,8	4,3	3,3	4,1 $\pm$ 0,76
	R <sub>4</sub> – alta	4,3	4,0	4,8	4,4 $\pm$ 0,40
	R <sub>6</sub> – alta	5,0	2,8	3,8	3,9 $\pm$ 1,10
	$\bar{X} \pm DP$	4,7 $\pm$ 0,36	3,7 $\pm$ 0,79	4,0 $\pm$ 0,76	---

R?: Identificação do aluno no Círculo Hermeneutico Dialético; NPB: Necessidades Psicológicas Básicas;  $\bar{X}$ : Média amostral; DP: Desvio Padrão

Os alunos do sexto ano do ensino fundamental que não participam das aulas apresentaram os valores de média  $3,1\pm 0,58$  na dimensão competência,  $2,4\pm 1,68$  na dimensão autonomia e  $3,6\pm 1,22$  na dimensão vínculos sociais. Já os alunos que participam das aulas de educação física apresentaram médias superiores em todas as dimensões,  $4,6\pm 0,17$  na dimensão competência,  $3,6\pm 0,85$  na dimensão autonomia e  $4,5\pm 0,40$  na dimensão vínculos sociais.

Os alunos do nono ano do ensino fundamental que não participam das aulas apresentaram os valores de média  $1,9\pm 0,12$  na dimensão competência,  $2,2\pm 1,15$  na dimensão autonomia e  $2,3\pm 0,40$  na dimensão vínculos sociais. As médias dos alunos que participam da aula, se comportaram da seguinte forma:  $4,7\pm 0,36$  na dimensão competência,  $3,7\pm 0,79$  na dimensão autonomia e  $4,0\pm 0,76$  na dimensão vínculos sociais.

#### **4.2. Resultados da fase intensiva: análise quantitativa do processo de categorização e qualitativa dos relatos discentes.**

Nessa seção serão apresentados os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas na técnica do Círculo Hermenêutico Dialético, a luz da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Os dados representam a percepção dos alunos sobre aspectos das vivências nas aulas de educação física e no ambiente escolar que se relacionam com a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais.

No primeiro momento, ilustra-se o dimensionamento das categorias resultante do processo de análise de conteúdo das transcrições das entrevistas realizadas com os alunos, apresentando tabelas de frequência dos excertos por categorias que permitem uma visão prévia da análise qualitativa dos dados, numa perspectiva quantitativa.

Em seguida, a seção 4.2.2. compreende a descrição iminentemente qualitativa dos dados, buscando-se interpretar o posicionamento dos alunos diante do contexto vivenciado das aulas de educação física, tendo como referência as três dimensões das NPB, i.e., competência, autonomia e vínculos sociais, em que as ilações são ilustradas com excertos provenientes das falas dos alunos investigados.

A formulação inicial dos objetivos previa também a comparação dos indivíduos com alto e baixo escore de atenção das NPB e perfil de participação nas aulas. Porém, em ambos os níveis de escolaridade, a amostragem para seleção dos alunos incidiu na coincidência dos alunos com altos índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas e participação nas aulas (de acordo com a indicação do professor) com o sexo

masculino, e os alunos que apresentaram os menores índices de satisfação das necessidades psicológicas básicas e participação nas aulas de educação física (de acordo com a indicação do professor) com o sexo feminino. Optou-se pela manutenção da amostra conforme configurada no intuito de não manipular o processo cruzado de amostragem conforme descrito no Capítulo III.

#### **4.2.1. Dimensionamento quantitativo dos excertos por categorias das NPB**

Nesta seção são descritas as frequências absoluta e relativa de segmentos codificados em cada categoria, por dimensão das NPB, inicialmente considerando a globalidade dos registros e na sequência discriminando a análise em função da escolaridade e sexo dos sujeitos investigados. Entretanto, o dimensionamento quantitativo dos excertos não representa a intenção de estabelecer relações imediatas com os dados quantitativos apresentados na seção anterior (fase extensiva), pois as ilações sobre os dados qualitativos são apresentadas na seção subsequente e consideraram o significado dos excertos extraídos da transcrição das falas dos alunos, em conformidade com o sistema de categorização constante do Apêndice 6.

Dos segmentos codificados a partir da análise da transcrição das entrevistas, 113 estão relacionados à dimensão competência, 128 à autonomia e 191 relacionados aos vínculos sociais, perfazendo o total de 432 segmentos codificados nos 12 documentos analisados. A tabela 9 ilustra a frequência absoluta e relativa dos segmentos codificados por dimensão, categorias e subcategorias.

Importante alertar para o fato de que a interpretação das subcategorias positivo e negativo não representam, direta ou inversamente, relação com a satisfação pessoal dos alunos nas dimensões da NPB, na medida em que o significado dos segmentos codificados é contextualizado no âmbito das categorias a luz da teoria, e não propriamente por refletir exclusivamente experiências pessoais dos entrevistados. Esse procedimento foi adotado pela alta frequência com que os alunos expressaram seu posicionamento se valendo maioritariamente da conjugação na terceira pessoa.

Na dimensão competência, a percepção dos alunos na categoria “competência percebida” foi negativa, indicando a frequência de relatos que demonstram baixa autopercepção de competência e reações negativas mediante a execução de tarefas. É importante ressaltar que os relatos que expressam o reconhecimento da importância da competência nas aulas de educação física foram considerados como aspectos positivos, o que influenciou o número de segmentos codificados classificados nessa subcategoria. Na

categoria “experiências progressas” houve um equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos.

**Tabela 9. Frequência dos segmentos codificados**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
COMPETÊNCIA	Competência percebida	Positivo	24	40,8
		Negativo	35	59,2
		<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100</b>
	Experiências progressas	Positivo	27	50
		Negativo	27	50
		<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100</b>
<b>Total na dimensão competência</b>			<b>113</b>	<b>26,2</b>
AUTONOMIA	Atitude em relação ao conteúdo	Positivo	12	23,1
		Negativo	40	76,9
		<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100</b>
	Autogestão	Positivo	35	71,4
		Negativo	14	28,6
		<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
	Participação nas decisões	Positivo	11	40,7
		Negativo	16	59,3
		<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
	<b>Total na dimensão autonomia</b>			<b>128</b>
VÍNCULOS SOCIAIS	Reação em situação de prática	Positivo	26	51
		Negativo	25	49
		<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>
	Relação entre pares	Positivo	42	53,8
		Negativo	36	46,2
		<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>
	Relação professor-aluno	Positivo	42	67,7
		Negativo	20	32,3
		<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100</b>
	<b>Total na dimensão vínculos sociais</b>			<b>191</b>
<b>TOTAL GLOBAL</b>			<b>432</b>	<b>100</b>

F=frequência absoluta; % frequência relativa.

Na dimensão autonomia, a categoria “atitude em relação ao conteúdo” apresentou frequência expressiva de segmentos codificados como negativo, demonstrando descontentamento com os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física e ainda relatos que sugerem a inclusão de outras atividades.

Ainda na dimensão autonomia, na categoria “autogestão” a maioria dos segmentos codificados expressou relatos que demonstram o reconhecimento do aluno sobre sua responsabilidade e comprometimento com seu desenvolvimento no processo de escolarização, não atribuindo a terceiros ou a fatores externos essa responsabilidade. Na categoria “participação nas decisões” apresentou mais segmentos codificados classificados como aspectos negativos.

Na dimensão vínculos sociais, a categoria “reação em situação de prática” apresentou valores próximos em seus aspectos positivos e negativos, e a categoria que apresentou a maior frequência de segmentos codificados foi a “relação entre pares”, também apresentando valores próximos nos aspectos positivos e negativos. Esse resultado demonstra que as relações sociais que se estabelecem nas aulas de educação física constituem um fator inerente ao ambiente da disciplina, exercendo influência no engajamento para a participação, mas também se apresentando como um fator importante no afastamento das atividades desenvolvidas, principalmente nas alunas do nono ano. Ainda na dimensão vínculos sociais, a categoria “relação professor-aluno” apresentou diferença nos aspectos positivos em relação aos aspectos negativos, demonstrando que o professor exerce papel fundamental no processo de escolarização.

A Tabela 10 apresenta a frequência relativa e absoluta dos segmentos codificados por dimensão, categorias e subcategorias levando em consideração o sexo e o ano de escolaridade. Na seção seguinte, apresentaremos a análise iminentemente qualitativa a partir dos excertos extraídos da transcrição das entrevistas.

**Tabela 10. Frequência absoluta e relativa dos segmentos codificados por ano de escolaridade e sexo**

Dimensão	Categoria	Subcategoria	6º ano		9º ano		Total		Masculino		Feminino		Total		
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
COMPETÊNCIA	Competência percebida	Positivo	12	50	12	50	24	100	13	54,2	11	45,8	24	100	
		Negativo	13	37,1	22	62,9	35	100	14	40	21	60	35	100	
		Total	25	42,4	34	57,6	59	100	27	45,8	32	54,2	59	100	
	Experiências pregressas	Positivo	7	25,9	20	74,1	27	100	11	40,7	16	59,3	27	100	
		Negativo	14	51,9	13	48,1	27	100	16	59,3	11	40,7	27	100	
		Total	21	38,9	33	61,1	54	100	27	50	27	50	54	100	
AUTONOMIA	Atitude em relação ao conteúdo	Positivo	3	25	9	75	12	100	9	75	3	25	12	100	
		Negativo	20	50	20	50	40	100	11	27,5	29	72,5	40	100	
		Total	23	44,2	29	55,8	52	100	20	38,5	32	61,5	52	100	
	Autogestão	Positivo	12	34,3	23	65,7	35	100	21	60	14	40	35	100	
		Negativo	5	35,7	9	64,3	14	100	3	21,4	11	78,6	14	100	
		Total	17	34,7	32	65,3	49	100	24	49	25	51	49	100	
	Participação nas decisões	Positivo	4	36,4	7	63,6	11	100	8	72,7	3	27,3	11	100	
		Negativo	4	25	12	75	16	100	2	12,5	14	87,5	16	100	
		Total	8	29,6	19	70,4	27	100	10	37	17	63	27	100	
	VÍNCULOS SOCIAIS	Reação em situação de prática	Positivo	16	61,5	10	38,5	26	100	15	57,7	11	42,3	26	100
			Negativo	14	56	11	44	25	100	9	36	16	64	25	100
			Total	30	58,8	21	41,2	51	100	24	47,1	27	52,9	51	100
Relação entre pares		Positivo	24	57,1	18	42,9	42	100	21	50	21	50	42	100	
		Negativo	13	36,1	23	63,9	36	100	10	27,8	26	72,2	36	100	
		Total	37	47,4	41	52,6	78	100	31	39,7	47	60,3	78	100	
Relação professor-aluno		Positivo	19	45,2	23	54,8	42	100	18	42,9	24	57,1	42	100	
		Negativo	8	40	12	60	20	100	6	30	14	70	20	100	
		Total	27	43,5	35	56,5	62	100	24	38,7	38	61,3	62	100	

#### **4.2.2. Análise qualitativa dos relatos discentes**

Nesta seção será apresentada a análise iminentemente qualitativa dos dados obtidos através da realização das entrevistas na técnica do CHD. Para ampliar a possibilidade de análise acerca da percepção dos alunos sobre as situações de aula e como elas influenciam na participação, o teor dos excertos extraídos das entrevistas analisados de acordo com cada dimensão das NPB, i.e. competência, autonomia e vínculos sociais.

No sexto ano, a coincidência das expressões de baixas NPB no questionário e as indicações dos professores incidiram na seleção de três alunas, conforme já apresentado na Tabela 2, do capítulo 3. As respondentes são identificadas como 6ºR<sub>1</sub>, 6ºR<sub>3</sub> e 6ºR<sub>5</sub>. As expressões de altas NPB no questionário e as indicações dos professores dos mais participantes das aulas de educação física, incidiram na seleção de três alunos, identificados como 6ºR<sub>2</sub>, 6ºR<sub>4</sub> e 6ºR<sub>6</sub>.

No nono ano, após a realização do mesmo processo de amostragem, foram selecionadas as alunas com baixos índices de satisfação das NPB e não participantes das aulas de educação física, identificadas como 9ºR<sub>1</sub>, 9ºR<sub>3</sub> e 9ºR<sub>5</sub>, e os alunos com altos índices de satisfação das NPB e participantes das aulas, identificados como 9ºR<sub>2</sub>, 9ºR<sub>4</sub> e 9ºR<sub>6</sub>.

Nas subseções serão apresentadas considerações a partir da análise dos relatos em que se buscou características específicas de acordo com o sexo e o ano de escolaridade em cada categoria em seus aspectos positivos e negativos.

##### **4.2.2.1. Análise dos relatos na dimensão competência**

Entre as meninas do sexto ano com baixas NPB e menor participação nas aulas (6ºR<sub>1</sub>, 6ºR<sub>3</sub> e 6ºR<sub>5</sub>), observou-se de forma assertiva a valorização da competência tanto nas categorias de competência percebida e experiências pregressas, quanto nas categorizações de aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos levantados pelas alunas, em geral, se referem à perspectiva de domínio de habilidades elementares características de atividades lúdicas, que nem sempre coadunam com o desenvolvimento progressivo em complexidade e generalização de habilidades e competências aludidas nas orientações curriculares para a disciplina. As poucas manifestações positivas denotam estar associadas à realização de atividades recreativas, como a queimada, comuns nos anos de escolaridade anteriores, portanto, fruto de suas experiências pregressas.

[...], mas eles acham que eu não jogo muito bem, entendeu? Mas eu jogo bem, até jogava na minha outra escola e eu era a última a ser queimada. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 117-118)

Ah, eu aprendi, eu faço aula de educação física desde pequenininha, aí tipo queimado, é uma coisa que todo mundo, todas as escolas sempre fazem né? Um jogo muito famosinho assim. Aí, desde pequena eu jogo, estou sempre melhorando a habilidade assim. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 152-153)

[...] aí a gente sempre jogava... tipo, sempre tinha um esquema na aula, na outra escola. Era sempre o que eu mais gosto, era sempre queimado. Eu adorava! Quando ele ia pro meio eu passava pra outra pessoa, escondido, por trás. Aí, quando ia para o lado a pessoa ia e ajudava. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 168)

As manifestações negativas deixam ver de forma mais clara a percepção de duas das três jovens acerca da relevância das habilidades e competências para o senso de sucesso na disciplina. Este senso se mostra em duas vertentes, sendo a primeira explicitamente vinculada ao estabelecimento de um paralelo que demonstra defasagem entre suas próprias competências e as demandas exigidas nas atividades e, a segunda, mostrando a associação entre o clima motivacional no contexto das aulas e o desencadeamento de contextos excludentes, conotação em grande medida ressonante das experiências pregressas.

Sou boa na medida do possível. Porque não tem tanta gente boa, então ruim com ruim dá ruim. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 98-99)

Igual uma menina mais lerdinha, nunca vão escolher essa menina. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 65)

Quando eu não entendo muito o jogo, eu fico fora. Não vou jogar não, que eu posso estragar. Aí vou ficar só aqui na arquibancada. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 215-216)

Escolho quem eu mais vejo fazendo educação física. Que eu sei que gosta mais. Tipo, a gente não vai escolher um time para perder né? Tem que escolher o time baseado naquilo que você quer que vença. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 63)

Já [fui excluída] ... Acho que todo mundo passa por isso. Sempre tem aquele joguinho. Ah, você não joga bem, você não vai pro meu time. Sempre tem! (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 142-143)

Ou então não sabiam que eu jogava bem... ah! Não! Não! Vamos pegar ela não, vamos pegar outro que já sabemos que joga bem [...] Me senti excluída. Um pouco chateada, mas depois passou. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 163-165)

A fala de uma das meninas expressa a sensibilidade à avaliação dos pares quanto ao próprio desempenho, desestabilizando-a emocionalmente e ocasionando o afastamento

da atividade. Esta expressão pode estar na fonte de motivos que levam outrem a se esquivar das aulas pelo temor de avaliações negativas.

Porque a gente estava jogando queimado, daí a bola estava comigo. Só que, tipo, eu meio que deslizei e cai no chão sem querer; daí eu perdi a bola. Aí eu nunca mais, nunca mais não né, fiquei um tempo sem jogar porque eu fiquei tímida, com vergonha, porque as pessoas falaram que eu não estava jogando bem. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 147)

Entre as meninas do nono ano (9ºR<sub>1</sub>, 9ºR<sub>3</sub> e 9ºR<sub>5</sub>), também se observou a valorização da competência nas categorias competência percebida e experiências pregressas. A incidência de relatos de aspectos negativos no que diz respeito à competência percebida, demonstrou que o sentimento de competência das alunas é baixo e não corresponde ao nível de exigência das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física, as quais elas consideram com alto nível de dificuldade. Essa percepção das alunas pode ser gerada pela maior capacidade cognitiva de avaliar-se (comparado as parceiras mais jovens) em relação ao contexto das aulas e exigência das atividades desenvolvidas.

Eu não faço porque eu tenho dificuldade para fazer essas coisas, eu não consigo jogar bola, jogar vôlei. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 128-129)

[...] para ir lá fazer eu acho que não, é, eu acho que é difícil pra mim. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 132-135)

[...] ah, mas comigo nunca teve isso de não tentar fazer um negócio e não conseguir, é que eu não tento, entendeu? Hoje na educação física eu não tento. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 143)

Percebeu-se na fala de duas alunas, o sentimento de inadequação das próprias competências aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, que estavam relacionados aos esportes coletivos, demonstrando a baixa competência percebida associada à atitude em relação ao conteúdo.

Eu sou muito lerda, sou muito lenta, e a mesma coisa, se eu for fazer futebol, eu não participo, nem handebol, aquele com a mão né? Eu não participo porque eu me acho muito lenta. Para fazer esses esportes tem que ser rápido, tem que ser esperto. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 289-291).

Eu particularmente sou assim, eu não gosto de fazer porque não sei jogar futebol, não sei jogar vôlei, não sei fazer nada, então eu fico lá. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 58)

Na educação eu não faço nada porque eu não sei fazer nada.  
(Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 83)

É plausível afirmar que a falta de competência para o domínio dos conteúdos reflita na consolidação progressiva de atitude negativa perante as atividades e quiçá a disciplina. Esses excertos levam também à reflexão acerca das experiências pregressas que não resultaram no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às aprendizagens. Portanto, se faz necessário pensar o comprometimento com o desenvolvimento dos conteúdos propostos para as aulas de educação física nos anos anteriores para que as alunas consigam atender minimamente às exigências das atividades no sentido de aumentar o sentimento de competência percebida. Foi mencionado por 9ºR<sub>1</sub> que a dificuldade em atender as exigências da disciplina, principalmente nos conteúdos esportivos, contribuiu para o afastamento e desinteresse pelas aulas, pois referiu que caso se sentisse competente nas atividades, não conseguiria ficar sentada, apenas assistindo.

A sensação de incapacidade e o sentimento aquém das exigências geram uma consequência emocional negativa a partir da interpretação de impossibilidade de sucesso nas atividades e levam ao descompromisso com a disciplina, tendo em vista não acreditarem ser possível aprender e ter sucesso durante as aulas, demonstrando atitude negativa perante à educação física.

É muito difícil eu desistir de uma coisa e me sentir fraca, me sentir como se eu não fosse capaz de fazer aquilo. É difícil isso, entendeu? E eu ficava me sentindo mal quando não conseguia realizar as atividades. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 170)

Eu nunca fui boa em dança, então acho que eu falava que ia vir, mas eu achava que não ia adiantar em nada, eu vir e não ia aprender nada. Acho que foi isso, ah, sei lá, não gostava mesmo de dançar não então, eu acho. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 296)

As manifestações positivas em relação às experiências pregressas nas alunas de nono ano, se apresentam em relatos que se referem aos altos níveis de participação em anos anteriores de escolaridade, no entanto, pode-se considerar aspecto negativo a demonstração de uma cultura predominantemente recreativa nas aulas de educação física, fazendo com que as alunas não sintam necessidade de dedicação por não perceberem compromisso com a aprendizagem naquele contexto de ensino.

Bom, aqui não tem exigência porque os meninos só ficam jogando futebol e não exige nada. A professora não exige nada. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 152)

Sim, nas outras escolas, porque que aqui eu não faço, mas eu gostava sim, eu me sentia satisfeita [com os conteúdos]. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 98)

O que eu aprendi na educação física? Ai, eu aprendi... ah sei lá, aprendi nada eu. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 155)

Entre os meninos do sexto ano (6ºR<sub>2</sub>, 6ºR<sub>4</sub> e 6ºR<sub>6</sub>), observou-se a valorização da competência a partir da incidência de relatos que expressam alta competência percebida e o reconhecimento da importância da habilidade para a realização das tarefas, percebendo-se, também, a preocupação com o desempenho.

Eu consigo fazer bastante coisa, no caso é fácil, mas também para isso precisa a habilidade. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 142-144)

Quando eu não consigo realizar uma atividade fico nervoso, ué. Fico nervoso, boladão. (Masc. 6ºR<sub>6</sub> posição 84-88)

Me sinto mal, por exemplo, quando eu vou passando jogando basquete, por todo mundo, vou arremessar não consigo acertar a sexta. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 150)

As manifestações de dois alunos demonstraram uma relativização do sentimento de competência pois, enquanto a competência percebida é elevada na prática de alguns conteúdos, a mesma era refutada quando confrontados com situações menos favoráveis da prática de outros conteúdos.

Não, nem tudo eu jogo bem. Só no futebol que sou bom. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 171-172)

Não, eu sou ruim em vôlei, tia. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 180)

Eu não me julgo habilidoso. Eu não me julgo porque tem gente que é mais capaz de fazer, que faz melhor do que eu faço. Para mim, eu não sou. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 152)

Os alunos do sexto ano reconhecem a importância da competência nas aulas de educação física e estabelecem relação direta da habilidade com a inclusão ou exclusão dos alunos nas atividades desenvolvidas, bem como identificam a falta de habilidade como um obstáculo para a participação de alguns alunos.

Eles são escolhidos por último porque eles não sabem jogar mesmo. (Masc. 6º R<sub>4</sub> posição 112)

Os alunos são excluídos das atividades porque eles são ruins, não sabem participar, sabe?! Aquelas coisas. (Masc. 6º R<sub>6</sub> posição 44-45)

Eles até querem jogar, mas eles não conseguem fazer, então eles ficam sentados lá. (Masc. 6ºR<sub>4</sub> posição 190)

Quem não é escolhido é porque não tem habilidade. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 81)

A fala de um aluno demonstrou a percepção de que a restrição dos conteúdos das aulas aos esportes coletivos mais comuns, compromete o desenvolvimento da educação física, avaliando negativamente o progresso da aprendizagem nas aulas.

Considero nosso progresso mais ou menos, porque a gente só joga futebol, e às vezes joga vôlei... essas coisas assim. (Masc. 6ºR<sub>6</sub> posição 94)

A partir da análise do teor dos segmentos codificados na dimensão competência dos alunos do nono ano (9ºR<sub>2</sub>, 9ºR<sub>4</sub> e 9ºR<sub>6</sub>), observou-se a incidência de relatos que demonstram alta percepção de competência, no entanto, os três alunos investigados apresentaram relativização da percepção de competência em função do conteúdo desenvolvido. Além disso, um dos relatos demonstrou que a dificuldade em executar algumas atividades gerava decepção, o que pode influenciar na atitude perante à educação física.

Ah, difícil porque tem gente que não consegue jogar direito vôlei, futebol, esses esportes. Eu não sou muito bom jogando vôlei não. (Masc. 9º R<sub>4</sub> posição 87-88)

Ah, tem uns esportes que sou bom, outros que sou ruim, futebol jogo mais ou menos, handebol eu jogo bem, vôlei não jogo muito bem, não sei jogar direito. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 99-100)

Mas só que vôlei eu não gostei muito porque achei que era muito difícil, eu tentei, olha que eu tentei, mas só que eu não saia do básico, não conseguia desenvolver. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 206-208)

No basquete, no basquete eu não sou bom não. (Masc. 9ºR<sub>6</sub> posição 102)

No handebol era muito difícil meu posicionamento é a, esqueci o nome, acho que é cruzetada que eles chamam, não sei, eu era horrível, era péssimo, e eu fui desenvolvendo, pouco só. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 137)

Embora os relatos de dois alunos do nono ano demonstrem o reconhecimento da

competência/habilidade como fator limitador da participação de alguns alunos, eles acrescentam a falta persistência dos alunos menos habilidosos em participar das aulas como aspecto que contribui para o afastamento.

Ah não, acho que é porque eles não sabem jogar, aí não tentam fazer. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 27-28)

Porque muita gente que não tem habilidade e desiste logo, não tenta aprimorar sua habilidade, só se gostar muito de esporte. (Masc.9ºR<sub>2</sub> posição 192)

Tem uns alunos que não têm habilidade, que tipo, tem uma certa vergonha de entrar. Tem o aluno que é resmungão, gosta de falar, não gosta de fazer nada, que participa e é resmungão. Esse aluno que não tem habilidade, tem medo porque ele não gosta de tomar esporro. (Masc. 9º R<sub>2</sub> posição 188)

Cabe ressaltar que a partir da observação do aspecto abordado no último excerto, percebeu-se que o clima motivacional que se estabelece nas aulas, nem sempre é positivo para os alunos menos habilidosos, endossado por outra fala em que o aluno afirma ter passado por várias situações desagradáveis na aula por não conseguir executar alguma atividade, mesmo sendo um aluno habilidoso.

Os aspectos positivos e negativos das experiências dos meninos são relativos à valorização da competência nas aulas de educação física, principalmente nas situações de escolha dos times nas aulas. Para os meninos do nono ano, estas experiências estão relacionadas às situações que expressam a relação direta da habilidade com a inclusão ou exclusão dos alunos nas atividades desenvolvidas nas aulas.

Geralmente ele sempre quer escolher o melhor que tem, aí vai começando pelo melhor. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 40-41)

Ah, aqueles que não sabem jogar, tem medo de ir na bola, às vezes as pessoas não escolhem eles por causa disso. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 45-46)

Ah, quem é melhor eles escolhem, os ruins ficam por último. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 29-30)

Ah, escolheria [primeiro] o Igor, Gideão, Sião e Guilherme porque eles jogam bem. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 33-38)

Observou-se, ainda, que os relatos que se referem às experiências pessoais de dois alunos do nono ano, expressaram percepção de oportunidades de aprendizagens

procedimentais e atitudinais (volição, controle emocional e valores morais) e valorização da disciplina.

Aprendi muita coisa, se não fosse a educação física, se não fossem os professores, eu não estaria fazendo quase nada. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 140-141)

[aprendo] futebol, esporte, essas coisas. Sobre a vida...para ser melhor, para nunca desistir das coisas. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 105-108)

Assim, os resultados descritos na dimensão competência por sexo e escolaridade denotam ser este um aspecto fundamental nas aulas de educação física, na medida em que influencia a estabilidade emocional, a interação entre pares, o senso de aceitação social (enquanto critério de inclusão ou exclusão nas atividades) incidindo em perfis direcionados à efetiva participação ou abstenção nas aulas.

Nota-se maior competência percebida e relatos de experiências positivas nos alunos do sexo masculino em ambos os anos de escolaridade, isto é, nos alunos mais participativos nas aulas de educação física.

As meninas, não raro, apresentaram sentimento de baixa competência perante as tarefas. Isso pode se dever ao hiato entre a competência percebida e a competência exigida para a realização das tarefas em alunos mais novos, bem como a relação que estabelecem entre sucesso *vs* esforço, ainda crível maioritariamente entre estes alunos.

Como argumentam Digelidis e Papaioannou (1999) e Almeida, Valentini e Berleze (2009), a percepção de habilidade tende a diminuir conforme avança a idade. Na pesquisa realizada por Almeida, Valentini e Berleze (2009) no contexto brasileiro, o platô para a estabilização da competência percebida aconteceu marcadamente a partir dos 11 anos de idade, assemelhando-se à faixa etária das alunas de sexto ano, neste estudo. Esta mudança está associada ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mediadoras das avaliações sobre experiências pregressas, fatores contextuais e sociais determinantes de seu desempenho, como se verificou neste estudo em função da natureza das atividades, consciência da capacidade para a realização de tarefas e afetação emocional pelo contexto social, mais especificamente pelos pares.

Além disso, as pesquisas no campo das orientações às metas mostram que nos alunos mais jovens predomina a orientação para o ego, em que se valem da comparação social como parâmetro para interpretação do desempenho bem-sucedido. Ainda que comumente maior no sexo masculino, não se diferencia significativamente das meninas

(DIGELIDIS; PAPAIOANNOU, 1999). Neste caso, o ambiente competitivo percebido pelas meninas pode ter sido restritivo à sua participação nas aulas, tendo em vista avaliarem que suas capacidades não correspondiam às exigências das tarefas e com isso se privavam da participação para não serem ridicularizadas pelos pares. Nesse sentido, o clima da aula deve ser objeto de atenção dos professores, pois como indicam Duda e Nicholls (1992), o clima voltado à tarefa se mostra associado positivamente a satisfação com a atividade acadêmica, e negativamente com o sentimento de aborrecimento (*boredom*) nas aulas.

#### **4.2.2.2. Análise dos relatos na dimensão autonomia**

Na dimensão autonomia, a codificação abrangeu três categorias: atitude face ao conteúdo; autogestão; e participação na tomada de decisões. No que se refere à autogestão, foram mais significativas as expressões dos alunos do nono ano, possivelmente em função do grau de amadurecimento adquirido ao final da segunda fase do ensino fundamental.

Entre as meninas do sexto ano, observou-se de forma assertiva a atitude negativa e descontentamento em relação ao conteúdo futebol frequentemente desenvolvido nas aulas, refletindo em uma “cultura do futebol”, acessível exclusivamente para os meninos. Cabe ressaltar que alguns relatos indicam atitude positiva das meninas perante à educação física, em que demonstram desejo de participar, porém abdicado em função do conteúdo desenvolvido nas aulas.

Porque o professor só coloca futebol, menina e menino. Na minha sala, só duas meninas jogam. Eu acho que só fiz educação física esse ano umas duas ou três vezes. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 71)

Não faço a aula pelo fato do professor colocar só futebol. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 146)

Ah, acho que futebol é para os meninos, as meninas ficam mais no queimado, aí quando é vôlei todo mundo joga e handebol também. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 81)

O privilégio dado aos meninos com a cessão do espaço para a prática do futebol parece naturalizar o papel secundário dedicado às meninas nas aulas, pois, ainda que alijadas das práticas, dão a entender que consideram as situações em que se tornam expectadoras ou interagem com as parceiras fora de um contexto letivo, como instâncias da aula, conforme se interpreta na fala de 6ºR<sub>1</sub>. Soma-se a isso o caráter recreativo da educação física nas vivências dessa aluna, levando a construção de um conceito da

disciplina descomprometido com aprendizagens.

Mas todos fazem educação física. Só às vezes que os meninos estão lá jogando bola que a professora deixa, aí todas as meninas ficam lá conversando. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 46)

Eu sempre participei [das aulas], menos futebol porque, como já disse, eu não gosto de futebol com muitos meninos. Quase toda aula tem o momento do futebol. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 278-283)

Os meninos adoram jogar bola e a professora deixa, então eu e algumas meninas ficamos sentadas lá porque a gente também não é louca. Quando os meninos estão jogando futebol, alguns meninos são bem agressivos, né?! Aí a gente fica lá sentada. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 32)

O único segmento codificado como aspecto positivo na categoria “atitude em relação aos conteúdos” se deveu a uma única aluna e se relacionou com a percepção da diversificação dos conteúdos na aula, porém, restrito aos grandes jogos (queimado) e esportes coletivos mais conhecidos.

Ele [o professor] sempre está ensinando coisas diferentes, né?! Ele não fica só em um conteúdo [...] ele ensina voleibol, handebol, aí a gente joga queimado. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 67-69)

No que diz respeito à “participação na tomada de decisões” as falas de 6ºR<sub>3</sub> demonstraram a valorização da participação nas decisões relativas ao ensino da disciplina e do incentivo do professor a essa prática. Porém, o desenrolar da entrevista demonstrou que a oportunidade de compartilhar decisões sobre o ensino/conteúdos da disciplina não alcançava os alunos que se encontravam às margens da quadra. Chama a atenção o fato da aluna não perceber a iniciativa do professor em buscar sensibiliza-los à participação nas aulas dialogando sobre as condições/ fatores que os motivariam a participar das aulas.

O professor sempre pergunta o que a gente está achando da aula porque se a gente não estiver gostando ele vai tentar mudar, aí eu acho isso muito essencial. Mas a gente sempre escolhe um joguinho, sempre que dá [...] nem todo mundo fala porque tem sempre aqueles que, tipo, não estão naquela rodinha ali. Escuta mais quem sempre está participando. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 115 – 119)

Ah eu acho que eu sentaria com os alunos que não querem, que não fazem questão de participar, tentaria entender o lado deles, chamaria tipo para uma aula experimental. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 105)

Percebeu-se na fala das meninas do sexto ano a atribuição de responsabilidade do desempenho escolar a outras pessoas, conforme expresso por 6R<sub>1</sub> quando questionada

sobre a quem atribui o bom desempenho nas aulas. Mesmo reconhecendo as “obrigações” dos alunos no que diz respeito ao cumprimento de tarefas, incluem a figura do professor ou de membros da equipe gestora como responsáveis pelo desempenho do aluno.

Só faço o que a professora manda, tipo: gente, vamos jogar vôlei. Aí ela ensina e a gente joga. Mas fora disso não faço nada. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 88)

É... eu acho que é função da direção. A direção que contrata os funcionários [...], eles veem se o aluno está com dificuldade, eles recomendam ao reforço [...] (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 92)

Entre as meninas de nono ano, observou-se a incidência dos aspectos negativos em todas as categorias da dimensão autonomia. Os excertos extraídos das entrevistas das alunas explicitaram o descontentamento com os conteúdos que são desenvolvidos nas aulas e indicaram que o caráter esportivista das aulas e a cultura do futebol afasta as alunas, gerando atitude negativa perante à disciplina.

Ah, porque eu acho que a maioria dos meninos gosta de futebol, mas acho que as meninas não gostam de futebol, de ficar, de jogar vôlei, essas coisas, então a maioria das meninas da minha sala ficam sentadas fazendo nada. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 54)

Aqui o professor põe na quadra os meninos para jogar futebol e eles tomam conta da quadra inteira. E às vezes é vôlei paras meninas, e eu não gosto. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 62)

Mas tipo, jogar bola, esse negócio de vôlei, essas coisas eu não gosto, de mim mesmo, eu não gosto. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 145)

Porque eu acho que na minha educação física não tem nada além de futebol, basquete e vôlei. Acho que nem basquete! Tem. vôlei. Tem nada além disso. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 273)

E eu não vejo muitas meninas participarem, só vejo menino por enquanto jogando futebol, entendeu? (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 307)

As meninas do nono ano demonstraram que, embora reconheçam a alternância das atividades desenvolvidas nas aulas, percebem que os conteúdos se mantêm restritos aos esportes coletivos mais conhecidos e indicam a necessidade da diversificação para além dos esportes.

Porque toda aula o professor dá um esporte novo, mas nem todo mundo gosta de esporte. (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 193)

Às vezes, se tivesse esse negócio desses alongamentos, acho que a gente faria. Essas ginásticas acho que as meninas fariam mais. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 62)

As alunas demonstram não perceber oportunidades de participação na tomada de decisões nas aulas de educação física e atribuíram importância à possibilidade de planejamento coletivo sugerindo atividades, oportunizando a participação dos que não fazem a aula e opinando, inclusive, sobre questões que não estão ligadas ao desenvolvimento da disciplina, mas às normas e regras vinculadas à participação nas aulas de educação física, como foi o caso da referência a exigência de determinado uniforme. No caso de 9ºR<sub>3</sub>, demonstrou satisfação em participar da pesquisa pela oportunidade de poder opinar sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento das aulas de educação física.

Eu colocaria algum exercício que eles gostam de fazer na educação física, sabe? Tipo: o que você gosta de fazer? Ah, eu gosto de dançar. Então, aula de dança na educação física para as meninas e futebol para os meninos. É! Eu quero fazer ginástica! Então faz ginástica, entendeu? Essas coisas assim que faziam anteriormente, mas em outras escolas. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 105)

Eu mudaria, acho que as aulas, o que eles passam na educação física. Eu procuraria dar mais chance para aqueles que não querem fazer nada, entendeu? (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 101)

Eu tentaria conversar com as alunas para ver o que elas acham, o que elas querem! Não? Ah! Tá aqui não sei o quê [atividade escolhida] para quem quiser! Eu faria com que eles se sentissem o máximo confortáveis na aula de educação física. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 212)

Nas outras escolas e aqui nunca teve esse tipo de coisa que você está fazendo comigo, entendeu? De perguntar o que você quer que mude. Não! Então sempre foi a mesma coisa, não mudou nada. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 113)

Eu nunca vi ela [a professora] perguntando e nem querendo saber sobre isso, o que eles queriam. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 145-146)

Eu vejo, não participo em prática, fico vendo. Não, tipo assim, eu mudaria tipo assim: o uniforme. A pessoa pode vir com qualquer short, isso. Porque eu só não faço educação física porque não tenho short azul, aqueles que tanto pedem, entendeu? (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 78)

As falas das três alunas permitem deduzir a menor valorização conferida à educação física, além de descompromisso com as aulas, demonstrando gradativo desinteresse pela disciplina. Isso pode estar relacionado ao conceito de *meaninglessness*, o qual representa a falta de significado atribuído à disciplina pelas alunas, gerado a partir das vivências em contextos em que a educação física não resultou em aprendizado significativo. Interessante ressaltar que a aluna 9ºR<sub>1</sub> relatou que futuramente pretende prestar um concurso público muito concorrido e que por isso valoriza determinados componentes curriculares. O concurso para o qual pretendia concorrer exige do candidato condicionamento físico e algumas habilidades específicas. Apesar disso, sua atitude e comportamento na educação física escolar não condizia com o potencial que tem a disciplina para atender as suas necessidades, visando capacitá-la nesse aspecto.

Eu acho que depois de um tempo, eu que fui perdendo a vontade de participar, porque eu gostava muito de educação física. Eu acho que eu mesma que fui perdendo a vontade. Aí foi só caindo, caindo e hoje não faço nada, entendeu? Aí o tempo foi passando e eu fui deixando de lado a educação física. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 190 – 201)

Ah, a educação física para gente hoje em dia é ir lá para cima [quadra] ficar em tempo vago porque a gente não faz nada! Só conversando mesmo e pronto! É um tempo livre para gente. A gente não chega lá e faz exercício, essas coisas. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 191)

Ah, [...] eu não ligo muito mais para educação física não. (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 171)

No que diz respeito à autogestão, as meninas do nono ano demonstraram reconhecer a responsabilidade do próprio aluno pelo desempenho escolar.

Quem tira [nota boa] é quem se esforça para tirar né, o que poucos fazem lá na minha sala. Nas matérias lá, quem passa, é quem se esforça mesmo, quem está ali querendo tirar boa nota né?! (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 89)

Eu me sinto totalmente responsável, porque o interesse é meu n?!. Os professores estão aqui para ensinar, eu que tenho que ter interesse. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 119)

Tira nota ruim porque não faz a aula e quando passa trabalho também não faz. (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 61-62)

Entre os meninos do sexto ano e com altas NPB e participação nas aulas, observou-se que, apesar de todos terem atitudes positivas em relação ao esporte, um aluno

demonstrou um perfil mais crítico, remetendo à necessidade de desenvolvimento de outros conteúdos e a forma de sistematização das aulas. Essa manifestação demonstra necessidades diferentes daquela proporcionada pelo contexto predominante nas aulas e a proposição que vai de encontro a ausência de autonomia para gerir o ambiente.

Eu mudaria bastante coisa, por exemplo, organizar! Organizar as aulas porque quando nós vamos fazer as atividades da educação física, fica uma bagunça, aí acaba que que fica todo mundo, a turma inteira jogando de uma vez só. Tem que organizar isso. Tem que saber a hora, tem que saber que cada um tem que ter sua vez para poder jogar [...] e cada semana eu colocaria uma aula diferente. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 122 - 124)

Tipo, essa semana teve futebol, semana que vem vai ter, por exemplo, handebol. Aí na outra semana vai ter basquete, aí na outra, vôlei e as atividades que podemos ter na educação física, que tem na educação física. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 128)

As falas demonstraram atitude seletiva em relação ao conteúdo desenvolvido nas aulas, indicando que os alunos não conferem importância a determinados conteúdos, a qual torna-se determinante para a opção de participar ou não das aulas. Tal atitude pode estar relacionada com a relativização do senso de competência como constatado na análise da dimensão competência na seção anterior deste trabalho. Consequentemente, a limitação da participação em função da atitude face aos conteúdos restringe o desenvolvimento de habilidades específicas e mais complexas ao longo dos anos de escolaridade.

Dependendo de como seja a aula, por exemplo, os moleques lá da sala, os meninos lá da sala, se for vôlei, qualquer outro tipo de esporte não sendo futebol, eles fazem não. Eles acham que educação física é só jogar bola, só jogar futebol. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 57 - 63)

Gosto de alguns conteúdos, alguns... porque eu não gosto de handebol. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 83)

Em relação à autogestão, as falas dos alunos do sexto ano demonstraram que a determinação das condutas é proveniente da percepção do ambiente, indicando uma adaptação comportamental ao contexto, ora com regulação externa, nesse caso representada pelo medo da reprovação, ora com regulação identificada através do reconhecimento do valor de determinada atitude ou objetivo pelo indivíduo.

Os maus alunos porque fazem bagunça, e não fazem dever. Os bons alunos é porque fazem dever. (Masc. 6ºR<sub>4</sub> posição 122)

Olha, eu sou bem pontual na matéria educação física porque eu assisto a aula, nunca perdi uma aula, é, como posso me explicar? Também, eu pratico todos os tipos esportes que a professora manda praticar, que ela põe pra gente fazer, isso me faz tirar boas notas em educação física. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 90)

[...] eu preciso de um bom desempenho, senão tiver eu repito, como já repeti três vezes, por falta. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 100)

O interesse, o interesse. Para você poder fazer algo, você tem que estar interessado em fazer aquilo, porque se você não estiver interessado...cai que nem uma merda. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 94)

Depende do aluno, depende do aluno. Se ele participar da aula e fizer as coisas certas, aí sim ele irá merecer ganhar boas notas, ter boas notas. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 279)

Os meninos do nono ano também apresentaram atitude positiva em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física, no entanto, reconhecem que há uma atitude diferenciada em função do sexo e que a prevalência do esporte nas aulas leva ao afastamento de alguns alunos. Alguns excertos demonstraram atitude seletiva dos meninos em relação a conteúdos específicos, se referindo à esporte como a prática exclusiva do futebol.

Ah, porque é maneiro, tem esporte, várias atividades para fazer. Eu gosto das aulas de educação física, esporte, futebol, handebol, vôlei, basquete [...] o professor faz várias atividades na semana. Numa semana handebol, noutra futebol. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 50)

[...] os alunos homens gostam muito mais de esporte, gostam mais de educação física né?! Quando o professor pega a quadra e passa para as garotas, vem queimado, vem vôlei, vem handebol, os alunos começam a não gostar disso já. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 33)

Ele não faz porque ele não gosta de nenhum esporte, ele não gosta de esporte. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 186)

Muitos alunos não gostam muito da escolha do professor, tipo, todo mundo, todos os meninos querem jogar futsal, quando o professor bota basquete, muitos ficam de pirraça e não fazem, tipo quando ele põe handebol, muitos ficam de pirraça e não fazem, entendeu? (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 202)

Entre os meninos do nono ano, observou-se de maneira assertiva a prevalência de excertos que demonstram senso de autorresponsabilização pelo rumo da vida escolar, indicando a preocupação e comprometimento com seu desempenho. Algumas falas representam adaptação comportamental ao contexto, por meio da regulação identificada,

pois os alunos demonstraram atribuir valor aos objetivos propostos (ser bom aluno). No geral, os alunos apresentam lócus de causalidade interno no que diz respeito à atribuição de responsabilidade pelo bom desempenho nas aulas de educação física, reconhecendo depender deles as ações para o alcance dos objetivos formulados para e por si.

Para tirar boas notas jogo bola. Ele também passa trabalho valendo ponto para fazer. Quem é bom aluno, é porque estuda muito, fica prestando atenção na aula, os alunos ruins [são os] que ficam conversando na aula, não ficam prestando muita atenção na aula. Me preocupo muito, para eu ser uma pessoa boa no futuro (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 53-54)

Não sei, parece que eles não se esforçam, muitos na minha sala são jogadores, já deve ter ouvido falar deles, que eles já foram pra fora e não sei o quê.. eles vivem num mundinho achando que eles vão ser jogadores de futebol, mas eles não pensam que se forem dispensados e não tiverem estudo, eles vão ter que voltar tudo atrás, nisso eles vão perder tempo. Ao invés deles estarem treinando e jogando lá e estudando aqui ao mesmo tempo. Eles não fazem isso. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 200)

Nas falas de 9ºR<sub>2</sub> percebe-se seu amadurecimento em relação as suas atitudes e comportamentos no primeiro segmento do ensino fundamental, ao assumir atualmente uma postura autodeterminada, em que identifica e enumera fatores que devem ser superados mediante o processo de autorresponsabilização pelo percurso e desempenho escolar. Se mostra comprometido e disposto a compartilhar experiências com o professor.

Sou muito participativo, eu sempre fui muito participativo, sempre ajudei o professor. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 68 -69)

Depende do próprio aluno geralmente. Tipo assim, o aluno é esperto, mas só que ele não é esperto o bastante para perceber que ele fazendo bagunça, ele não copiando, ele não arcando com a responsabilidade dele sobre a matéria, ele não enxerga que não vai chegar a lugar nenhum. Vai ser reprovado, ou então vai ser empurrado, vai passar mas não sabendo de nada. E isso não chega a mente de alguns alunos. Eu cheguei até a ser assim no primário, mas só que parei pra pensar muito, muito. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 79)

Os meninos do nono ano demonstraram perceber oportunidades de compartilhamento da tomada de decisões nas aulas. No entanto os relatos apresentam situações de jogo em que as participações podem significar opiniões de cunho casual e oportunista. Dessa forma, a percepção dos alunos sobre a abertura proporcionada pelo professor não significa necessariamente o compartilhamento das decisões de ensino, mas interlocuções contextualizadas nas situações de prática que denotam a atitude receptiva do professor a favorecer as interações com os alunos e estabelecer um clima positivo durante a aula.

Os que não fazem [a aula] nunca dão opinião. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 35)

Os professores costumam ouvir opinião, e vou te falar, parece até que os alunos são técnicos profissionais, porque os alunos falam bastante. Nunca viu um aluno não? Falando? Ah, ele tem que ir para ali, professor, não sei o quê. No banco então, quando está no banco [...] (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 105)

No jogo principalmente tem bastante, mas em aula a gente também dá opinião [...] tem muita opinião de aluno. O professor escuta. Algumas vezes ele escuta, assim, que tem algumas vezes as opiniões são meio sem noção. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 109 – 113)

Analisando o teor dos segmentos codificados na dimensão autonomia, percebeu-se que as meninas demonstraram insatisfação com os conteúdos desenvolvidos na educação física, não sentindo contempladas as suas necessidades com as atividades desenvolvidas nas aulas em ambos os anos de escolaridade.

Os meninos apresentam atitudes mais positivas em relação aos conteúdos e à disciplina do que as meninas. No entanto, demonstram uma atitude seletiva em relação a determinados conteúdos significando que eles também apresentam atitudes negativas em relação aos conteúdos que fogem a sua preferência pelo futebol, em função do privilégio que lhes é dado nas aulas, conforme expuseram meninos e meninas.

Da mesma forma que para as meninas a atitude negativa em relação aos conteúdos se agrava do sexto para o nono ano, os meninos, apesar de demonstrarem atitudes mais positivas (predominantemente face ao futebol), se tornam menos tolerantes aos conteúdos perante aos quais não demonstram atitudes tão positivas, inclusive incidindo na negativa à participação nas aulas.

Em relação à autogestão, tanto os meninos quanto as meninas demonstram internalizar em maior grau a responsabilidade pelo próprio desempenho escolar no nono ano.

A abertura de espaço para a tomada de decisões de ensino/curriculares no âmbito da educação física, se mostrou inexistente, pois as alusões quer dos alunos, quer das alunas não consolidavam processos em que o professor lhes proporcionasse oportunidade de decisão sobre o modo de desenvolvimento do ensino ou decisões sobre os conteúdos curriculares.

A atitude menos favorável a determinados conteúdos da educação física pode ser determinante para o desinteresse dos alunos nas aulas. Tenório e Silva (2013), ao investigar cinco meninos e seis meninas do nono ano do ensino fundamental identificou

a falta de diversificação dos conteúdos como um dos fatores para o afastamento dos alunos das aulas de educação física. A diversificação dos conteúdos implica na possibilidade de ampliar a possibilidade de atender ao aluno em suas necessidades e, com isso, envolve-lo nas tarefas letivas. A atitude representa um pré-comando do comportamento, sendo necessário considerá-la na seleção e desenvolvimento do currículo na disciplina. A confirmar esta assertiva, em Nascimento et al. (2007) a falta de afinidade com os conteúdos, entre outros fatores, foi determinante para o afastamento dos alunos das aulas de educação física. Em ambos os estudos sugeriu-se a adoção de uma postura aberta dos professores para que a escolha dos conteúdos aconteça por meio de um processo de planejamento colaborativo, a partir da ampliação dos canais de comunicação com alunos para que tenham mais possibilidades de manifestar seus interesses e expectativas em relação à educação física.

O aumento da participação dos alunos nas decisões acerca do desenvolvimento das aulas de educação física está relacionado com o aumento da motivação intrínseca e ao comportamento autodeterminado dos alunos, como apresentou o estudo de Chang et al. 2016. O aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados levam ao aumento da predisposição para a participação nas atividades e do senso de responsabilidade pelo seu desempenho escolar.

A adoção do planejamento colaborativo atenuaria os problemas de identificação dos alunos com os conteúdos desenvolvidos nas aulas, no entanto, cabe ressaltar que a percepção iminente negativa em relação aos conteúdos pelos alunos que não participam das aulas, pode estar relacionada à falta de adequação do nível de exigência das atividades à sua habilidade, exigindo um planejamento sistematizado das aulas no sentido de ampliar as oportunidades de sucesso.

#### **4.2.2.3. Análise dos relatos na dimensão Vínculos Sociais**

Entre as meninas do sexto ano, observou-se a incidência de aspectos negativos nas categorias “reação em situação de prática” e “relação entre pares”, demonstrando que as meninas parecem ser mais sensíveis a esse contexto. Embora a fala de uma aluna tenha demonstrado o reconhecimento de que as reações em situação de prática sejam mais intensas entre os meninos, as meninas expressaram através de seus relatos, maior suscetibilidade aos contextos desfavoráveis para a participação. A falta de sensibilidade com a natureza de outrem, relações agressivas e de animosidades entre os pares dificultam o estabelecimento de vínculos e encrudelece as relações interpessoais constituindo fatores

para o afastamento das aulas de educação física. Quando o meio social não oferece segurança emocional, as interações tendem a gerar ansiedade e estresse.

Fica zoando né... às vezes quando é menino zoa mais do que menina porque menina não liga, gente [...] (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 119)

Tem gente que tipo assim, perdeu já fica todo triste, e ainda mais sendo zoad. E se uma pessoa zoar? Fica como? Tipo assim, primeiro dia de aula, teu time perdeu e a pessoa que você nunca viu na vida te zoad, aí no resto do ano você guarda magoa dessa pessoa e não vai querer fazer amizade com ela. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 134)

Tem aquela parte da turma que fica rindo, aí exclui. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 171)

Outro dia que teve um caso aí que o menino pegou e tacou a bola tão forte que machucou o colega, isso aí foi tipo, gente!!! (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 60)

Já me senti excluída. Quando eu entrei nessa escola aqui, eu não tinha intimidade com todo mundo assim. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 156 – 157)

Não tenho muita amizade. Aí se fosse pra escolher, eu escolheria com certeza os que eu acho que são melhores, não pela amizade. Estou nem aí para amizade, gente. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 156 - 157)

Nas falas de 6ºR<sub>5</sub> observou-se o reconhecimento de que a participação nas aulas práticas fomenta as relações e os vínculos sociais em classe, indicando que o ambiente das aulas de educação física pode ajudar a fazer amigos e ressaltando a importância dos colegas para a adoção de atitude positiva em relação à escolarização e nas aulas. A fala de 6ºR<sub>1</sub> ressalta a valorização de atitudes colaborativas dos pares a partir da predisposição em ajudar, reforçando que o tipo de relação estabelecida, afeta o indivíduo emocional e cognitivamente.

E tem aquela parte [da turma] que se preocupa, senta lá para entender aí fala: ah, vou te ensinar, vem aqui que vou te ensinar. (Fem. 6ºR<sub>1</sub> posição 171)

Eles (os colegas) ajudam quando alguém não consegue fazer. (Fem. 6º R<sub>1</sub> posição 199)

Ajuda muito [a fazer amizades], acho que totalmente! Porque jogo é em grupo né?! Sempre tem aquele timinho, então você acaba fazendo amizade em qual grupo você fica. Aí, você vai ficando em cada grupinho, aí sempre faz amizade assim. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 194)

São dois tempos de educação física aqui, então são dois tempos

que a gente tem que passar com os amigos brincando, a gente sempre interage, então acho influencia assim, a gente acaba conhecendo um pouco um do outro. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 267)

Ah, se você senta assim, do lado de uma pessoa boa, e você não está afim de fazer dever, aí ela fala assim: não, vamos fazer porque isso vai te ajudar, vai te ajudar no final do ano. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 103)

No que diz respeito às relações professor-aluno, as meninas do sexto ano demonstraram reconhecer a importância dos vínculos com o professor e sua importância para o desenvolvimento de um ambiente seguro e propício para a participação e aprendizagem. As falas de algumas alunas indicaram perceber a atenção do professor voltada para os alunos mais habilidosos e que participam das aulas, demonstrando algum ressentimento e o desenvolvimento da insegurança por aquelas que não se sentem contempladas pela atenção e estímulo do professor. O aluno sente segurança quando o professor ouve suas demandas e procura atender suas expectativas.

Não, mas tipo assim, é chegar na pessoa e falar assim: por que você não faz a minha aula? Tipo assim. (Fem. 6ºR<sub>5</sub> posição 174)

Ah é que normalmente tem muito aluno, a aula experimental seria para os que não querem [fazer aula] e ele [o professor] se dedicaria mais a eles, mostraria que ele se importa, seria diferente. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 106-107)

Ah, ele dá bastante atenção, tem uns alunos que não se dedicam daí ele fica no meio termo, daí tem os alunos que se dedicam, daí ele dá bastante atenção... sempre demonstra que gosta do aluno. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 20)

Ah, depende do professor. Tem aquele aluno que todo professor sempre puxa o saquinho né, porque ele joga bem, porque ele sempre faz questão de participar, mostra interesse. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 175 - 177)

Aí quando ele senta assim e conversa com a gente, tenta entender um pouco nosso lado, entra no nosso mundo, aí acho que acaba influenciando muito a gente [...] fala: ah, o professor é legal, vamos jogar. (Fem. 6ºR<sub>3</sub> posição 214)

Para as meninas do nono ano, observou-se a incidência de aspectos negativos no que diz respeito às reações em situação de prática e relação entre pares, em que os contextos de crítica e zombaria que se estabelecem nas aulas em reação às atividades malsucedidas transmitem insegurança e provocam o afastamento das aulas pelas circunstâncias constrangedoras.

Não sabe jogar, às vezes. Aí os outros ficam zoando e a pessoa

não faz, fica com vergonha. Acho ridículo isso, ficar zoando os outros porque não consegue, tem dificuldade. (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 32)

Mas quando um não consegue [fazer alguma atividade], eles são zoados. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 230)

Ah, zoam muito o colega sempre, zoam muito, ficam falando muito do colega. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 161)

Percebeu-se que entre as meninas do nono ano a influência dos pares para o afastamento das aulas acontece de forma intensa, indicando que as amigas levam ao compartilhamento da prática ou ao afastamento das aulas, bem como influenciam na atitude frente à disciplina.

Ah tá! Fazer aula sim! Se ela [a amiga] fizesse, eu também faria com ela. (Fem. 9º R<sub>5</sub> posição 255)

Eu acho que se todas as minhas amigas, com que eu falo fizessem, eu acho que também faria! Acho que não sei, eu acho que faria, mas elas não fazem, então... (Fem. 9º R<sub>3</sub> posição 185)

Eu acho que sim, se meus amigos participassem mais, eu acho que eu ia querer participar sim. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 268)

A manifestação das alunas do nono ano acerca da relação professor-aluno deixa clara duas vertentes interpretativas aparentemente antagônicas, pois uma indica o reconhecimento da influência do professor e sua importância na definição do tipo de atitude perante as disciplinas, já a outra demonstra que essa influência não foi o suficiente para a participação dessas alunas nas aulas de educação física. A fala de uma das meninas indica que na educação física, essa influência do professor para a participação nas aulas só tem êxito com os meninos.

O professor influencia, ajuda. Principalmente o professor João<sup>1</sup>, que é bacana, o professor ensina bem. (Fem. 9ºR<sub>5</sub> posição 163 – 167)

A relação do professor acho que ajuda muito também. Nas matérias, em geral. Acho que influencia. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 292)

O José, ele procura muito botar a gente pra fazer as coisas, pedir pra gente fazer as coisas, mas são coisas que a gente não faz mesmo. Mas não funciona, com as meninas não. Só para os meninos mesmo. (Fem. 9ºR<sub>3</sub> posição 191 – 195)

Apenas uma aluna demonstrou claramente que embora perceba a influência

---

<sup>1</sup> Para preservar a identidade dos indivíduos citados nas entrevistas, todos os nomes utilizados no texto são fictícios.

positiva do professor em outras disciplinas, o mesmo não se aplica à educação física. Em seus relatos, a aluna diz que qualquer atitude do professor não seria capaz de fazê-la participar das aulas.

Não sei, talvez seja professor, o jeito que ele explica, eu acabo gostando da matéria. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> posição 21)

De que forma? Nenhuma, porque eu não tenho muito contato com ela, com a professora [...] mesmo sendo próxima, não ia ter incentivo para fazer aula. (Fem. 9ºR<sub>1</sub> 269 – 272)

Através da análise dos relatos dos meninos do sexto ano nas categorias “reação em situação de prática” e “relação entre pares”, pode-se perceber que há uma interdependência dos vínculos sociais com a competência: permite maior segurança do indivíduo para o estabelecimento de vínculos e senso de pertencimento para os alunos que conseguem atender as exigências das atividades desenvolvidas, reconhecendo as atividades esportivas como meio de socialização; e para os menos habilidosos o ambiente não proporciona segurança para o aluno desenvolver, conotando clima motivacional negativo e afastando das aulas.

Porque a gente está jogando bola assim. Aí tem o inimigo do lado, aí se a gente dá uma caneta, um drible assim, começa a rir e se enturma. (Masc. 6ºR<sub>6</sub> posição 134)

É, dá para fazer amizade no futebol e nos outros esportes. (Masc. 6ºR<sub>4</sub> posição 204)

O jogar bem! Quem joga bem e é bom nas aulas, as pessoas acham ele bom. (Masc. 6ºR<sub>4</sub> posição 195 – 196)

É, tipo maltratado pelos amigos, e os levados, porque, ele não sabe jogar direito, aí ficam perturbando porque ele não sabe jogar. (Masc. 6ºR<sub>4</sub> posição 220)

As falas de dois alunos, demonstraram comportamento diferenciado e sobrepuseram os vínculos sociais à competência em alguns momentos, valorizando a segurança emocional, percebendo a importância de oferecer segurança aos menos habilidosos e dissonar com o clima negativo que outros tentam implantar e reação de respeito ao *fair-play* e valores humanos com os pares, sendo esses, fatores que influenciam positivamente o clima motivacional da aula.

Eu chamaria ele para jogar, se os outros ficassem zoando ele, eu tiraria os que estavam zoando e deixava sentado lá. (Masc. 6ºR<sub>4</sub> posição 232)

Eu escolheria baseado nos moleques que eu mais me dou bem na

sala, porque quando eu estou jogando bola com eles, sempre jogo com quem mais me dou bem. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 77)

Porque é uma coisa que você joga contra, mas não inimigo é amigo. Dá para fazer amizade [...] aí a amizade também conta para vida. (Masc.6ºR<sub>4</sub> posição 206)

Os relatos dos alunos do sexto ano mostraram como o aluno é sensível ao comportamento do professor e percebe o grau de aproximação ou relação afetiva com o aluno. Na fala de um aluno, pode-se perceber que o comportamento do professor influencia atitude do aluno frente a disciplina e aos conteúdos nela desenvolvidos, enfatizando o valor do papel do professor em demover alguns alunos à participação. Esta atitude do professor representa a necessidade de diálogo e de saber as causas da não participação ou mostrar-lhes os benefícios e/ou aprendizagens dessa participação.

Porque, se a professora for legal com os alunos, souber conversar com os alunos, com os desinteressados na aula, eles vão entender a professora e vão conseguir fazer melhor a aula, entendeu? Aí, no caso, o relacionamento com os alunos, se ela se der bem com os alunos, por exemplo, comigo mesmo, me dou bem pra caraca com a professora... se eu não me desse... eu sou do tipo de pessoa que quando não me dou bem com aquela pessoa não chego nem perto, não faço nada em torno dessa pessoa, e se eu não me desse bem com ela eu não assistiria a aula dela. (Masc. 6ºR<sub>2</sub> posição 242)

Entre os meninos do nono ano, a interdependência da competência com o estabelecimento de vínculos sociais ficou ainda mais evidente, em que os relatos expressam que os alunos que participam das aulas e são considerados habilidosos possuem mais possibilidades de socializar nas aulas de educação física. Isso endossa a percepção da educação física como ambiente propício para o estabelecimento de vínculos sociais, mas apenas para os alunos participantes das aulas.

Ah, porque eles falam com todo mundo, sabem jogar bem todos os esportes, aí geral escolhe eles para jogar. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 121 – 122)

Ele jogou no meu time, eu nem falava com ele e comecei a falar com ele por causa da educação física. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 126)

E se ele for bom, começam a puxar saco. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 149)

A habilidade. Não importa se o moleque é maneiro como pessoa, se ele é ótimo como pessoa, se ele é inteligente, se ele é esperto, que vai ser popular [se for habilidoso]. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 150 – 151)

Tipo você nunca falou [com o colega], aconteceu isso várias vezes comigo, eu não falava com o moleque, nunca falei com ele, aí até um dia que ele foi e me chamou para o time dele, e ele foi conversando comigo e eu conversando com ele, até criar uma amizade, entendeu? (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 157)

Os alunos reconhecem que as reações negativas às situações de prática, restringem a participação e são um dos fatores excludentes nas aulas de educação física. Pela incidência dos relatos que apontam reclamações e xingamentos como reações perante às atividades malsucedidas, isso parece ser imperante no clima das aulas de educação física principalmente nesse ano de escolaridade nas turmas investigadas. Cabe ressaltar que as falas dos alunos expressam situações narradas em terceira pessoa, em que supõe-se terem acontecido com os pares menos habilidosos, sendo essa a percepção dos alunos participativos sobre o ambiente das aulas de educação física e não necessariamente relatam experiências pessoais, que mesmo sendo supostamente mais competentes reconhecem o clima motivacional desfavorável aos menos habilidosos.

Se ele não souber fazer bem a atividade, se ele não tem habilidade mesmo, se não tem noção, eles riem, eles ficam zoando, ficam encarnando em cima dele. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 147)

Eles ficam um pouco irritados, falando que a pessoa é ruim, não joga nada, ficam falando isso. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 111 – 112)

Embora a competência seja um aspecto predominante no estabelecimento das relações nas aulas de educação física, alguns relatos demonstram que os alunos do nono ano reconhecem a influência das relações pessoais frente às atividades na disciplina, expressando situações tanto em que houve a prevalência da amizade movendo à participação quanto situações em que houve a exclusão ou afastamento das atividades por questões relacionadas aos vínculos sociais estabelecidos. As falas de um mesmo aluno (9ºR<sub>2</sub>) expressam reações distintas em que as relações interpessoais foram determinantes para as atitudes: solidariedade mediante a superação da competência em favor das relações entre pares; sentimento de insegurança promovido pelas más relações; a dificuldade de estabelecer relações com os pares individualistas e a discriminação e exclusão em função das relações sociais estabelecidas com os pares.

Se um amigo meu ficasse de fora eu escolheria ele só para não ver ele sentado. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 43)

Tem algumas pessoas também que são desagradáveis, que me fazem um pouco não gostar de vir para escola. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 14)

Não tem trabalho em equipe sabe, são só pensam no gol, eles, eles são muito individuais. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 55)

Coisa do moleque também não gostar dele, não chamar ele porque não gosta dele, que era muito feito na minha sala com Luciano não sei se conhece, ninguém escolhia por ser gay e ser ruim, ele era chato e ninguém gostava dele, aí ninguém escolhia. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 59)

Alguns relatos dos meninos do nono ano fizeram referência às meninas e aos vínculos sociais imperantes no perfil de participação, indicando que as meninas são mais suscetíveis à influência das relações sociais que se estabelecem no ambiente das aulas de educação física na determinação do perfil de participação.

As meninas escolhem as amigas primeiro nos times. Isso é verdade. Ela escolhe as amigas que sentam do lado dela. [...] A outra amiga fala: ah, escolhe aquela dali. (Masc. 9ºR<sub>6</sub> posição 205 – 210)

Ah, acho que sim, porque se a Yasmim faz a Rafaela também faz. (Masc. 9ºR<sub>4</sub> posição 184)

Ainda mais entre as garotas: ah, vai fazer? Não? Ah, então também vou fazer não. (Masc. 9ºR<sub>2</sub> posição 210)

Analisando o teor dos excertos categorizados na dimensão vínculos sociais, observou-se que as relações sociais que se estabelecem nos ambientes de aula investigados, influenciam na participação ou afastamento das aulas de educação física, na medida em que há incidência de aspectos negativos, apresentando relatos que expressam atitudes vexatórias ou constrangedoras a partir de situação de prática, existência de conflitos ou dificuldade de interação com os colegas no ambiente escolar, a influência dos colegas para o afastamento das aulas, impressões negativas em relação à figura do professor e relatos que demonstram indiferença em relação às ações do professor.

Nas meninas percebeu-se que há um aumento da influência das amigas para a participação das aulas do sexto para o nono ano. No que diz respeito à postura do professor, as meninas do sexto demonstraram necessidade de atenção e afeto enquanto as do nono focaram apenas na necessidade de reconhecimento social por parte do professor, a partir da abertura para participação na tomada de decisões, por exemplo.

Entre os meninos, percebeu-se que a relação entre vínculos sociais e competência fica mais evidente no nono ano, no entanto demonstraram se manter sensíveis aos vínculos de amizade em algumas situações de prática.

Os vínculos sociais que se estabelecem no ambiente da aula são o pano de fundo para o desenvolvimento da sensação de segurança necessária para o crescimento saudável, entendendo que as pessoas precisam se sentir conectadas e aceitas pelos indivíduos que compartilham do mesmo contexto. Quando essas relações são frustradas, elas afetam, pelo menos em parte, o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo, enquanto os estudantes aceitos nos relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores. Crianças rejeitadas pelos colegas percebem a escola de modo desfavorável, faltam às aulas e apresentam níveis de desempenho mais baixos.

O estudo de Torrado et al (2016) que verificou a influência da percepção do apoio dos colegas para a prática de atividade física, em que os dados do estudo apresentaram que os alunos com maiores índices de atividade física tiveram também maior percepção de apoio dos colegas para a prática sugerindo que essa influência deve ser considerada nos programas de intervenção para a promoção da atividade física dentro e fora do contexto escolar.

O apoio oferecido pelo professor tem uma influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares, em que a qualidade desse relacionamento é influenciada em grande medida pelo estilo motivacional dos professores, revelando-se como a fonte principal de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos estudantes. O estudo de Standage, Duda e Ntoumanis (2003) investigou o estilo motivacional nas aulas de educação física em 328 estudantes ingleses com média de idade  $13,6 \pm 0,59$  em que um dos resultados identificou que os alunos se sentem mais autônomos, competentes e conectados com os pares em ambientes que estimulam a autonomia, sugerindo que a percepção dos alunos sobre o estímulo à autonomia no ambiente das aulas, influencia diretamente no engajamento nas atividades.

A percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com pais, professores e colegas é associada à autonomia, ao controle interno, ao bom relacionamento com figuras de autoridade e a níveis adequados de ansiedade. O sentimento de insegurança é vinculado ao baixo autoconceito, à incapacidade de agir de modo independente e à dificuldade ou incapacidade de se conformar com as normas. Alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos.

## CAPÍTULO V

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa se propôs a investigar os motivos do afastamento das aulas de educação física dos alunos do ensino fundamental sob a perspectiva da teoria das necessidades psicológicas básicas. Para tal, os objetivos estabelecidos conduzem aos seguintes questionamentos: Em que medida os (as) alunos (as) do sexto e nono ano percebem o atendimento às suas necessidades psicológicas básicas nas aulas de educação física? A percepção de atenção às necessidades básicas se diferencia entre meninos e meninas, bem como entre alunos dos distintos anos de escolaridade? Quais são as causas informadas pelos alunos que respondem pelo Interesse/desinteresse nas aulas de educação física no ensino fundamental?

A estratégia adotada para responder as duas questões iniciais levantadas nos objetivos da pesquisa consistiu em caracterizar e comparar o índice de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos de sexto e nono anos de escolaridade, em três escolas do município do Rio de Janeiro. Neste ínterim, a satisfação das necessidades psicológicas básicas foi medida através da Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES), proporcionando dados que foram tratados quantitativamente. Relativamente a última questão a que remete os objetivos, nos valem de uma estratégia intensiva baseada na dialogia com os alunos, a fim de interpretar e compreender os motivos dos alunos que levavam ao desinteresse pelas aulas de educação física. Através das entrevistas, buscamos as causas atribuídas pelos alunos para a participação ou desinteresse pelas aulas de educação física, analisando as respostas de acordo com o enquadramento teórico do estudo, interpretando as causas apresentadas em cada uma das dimensões de competência, autonomia e vínculos sociais compreendidas na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

A proposição de investigar alunos do sexto e nono anos, além do interesse em investigar a segunda fase do ensino fundamental, visou contrastar as percepções, atitudes e comportamentos de alunos inseridos em contextos diferenciados (início e final do ensino fundamental), bem como estágio de desenvolvimento característico nas séries informadas, na medida em que as teorias e estudos sobre a motivação informam diferentes perfis motivacionais nestes contexto e condição. Assim, pretendemos conhecer em que grau os alunos se sentem atendidos em suas necessidades psicológicas básicas no início e final do ensino fundamental.

Antes de apresentar as conclusões, cabe ressaltar que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados em vista de não atender aos critérios de aleatoriedade na seleção da amostra. No entanto, há a necessidade de pensar que o contexto investigado nesse estudo se assemelha à realidade de muitas escolas, principalmente da rede municipal do Rio de Janeiro, que para além das limitações estruturais, de ordem socioeconômica e demográficas, recebem alunos provenientes de outras redes de ensino e de municípios circunvizinhos. Dessa forma, embora os resultados dessa pesquisa sejam provenientes de um contexto específico de investigação, entende-se que as recomendações e reflexões geradas podem transcender as limitações metodológicas e geográficas, de modo a efetivamente contribuir para a melhoria do contexto ensino-aprendizagem na educação física escolar.

Assim, as considerações finais apresentam ilações em caráter de sínteses a respeito dos objetivos propostos.

Os resultados a partir dos dados quantitativos permitem inferir que, no geral, os alunos sentem-se atendidos de forma moderada em suas necessidades psicológicas básicas, tendo em vista que as médias apresentaram valores de baixo a moderado na dimensão autonomia, e moderado a alto nas dimensões competência e vínculos sociais.

A satisfação da necessidade de autonomia apresentou a média mais baixa, indicando ser menos contemplada nas aulas de educação física na perspectiva dos meninos e das meninas, tanto do sexto quanto do nono ano de escolaridade, tendo em vista que os índices de satisfação nessa dimensão, apresentaram valores baixos.

Quando comparados em função do ano de escolaridade, há uma diminuição na percepção de satisfação da necessidade de competência em alunos do nono, indicando que mais alunos, tanto do sexo masculino quanto feminino, não se sentem contemplados nessa dimensão no último ano do ensino fundamental. Isso demonstra que as aulas ministradas ao longo dos quatro anos do segundo segmento do ensino fundamental, não desenvolveram as habilidades mínimas necessárias para que os alunos se sintam capazes de atender as exigências das tarefas realizadas na educação física no último ano ensino fundamental. O resultado é agravado ao se pensar que as aulas podem não apresentar sistematização e/ou diversificação de conteúdos, ou progressão pedagógica ao nível da capacidade dos alunos, como faz crer os seus relatos, acarretando sérias consequências para as aprendizagens e participação nas aulas

No que diz respeito à autonomia, os resultados dessa pesquisa indicam que não há estímulo para o desenvolvimento dessa dimensão em ambos os anos de escolaridade, pois

os índices de satisfação da necessidade de autonomia se apresentaram baixos e são corroborados pelos dados qualitativos como se observou na ausência de relatos que indicam possibilidades de participação nas decisões de ensino ou planejamento coletivo. Os alunos investigados demonstraram a necessidade de serem ouvidos e de terem oportunidades de tomada de decisão no desenvolvimento da disciplina, principalmente no que diz respeito à seleção das atividades que serão desenvolvidas nas aulas. Como afirma a literatura, os alunos apresentam comportamentos mais autodeterminados, isto é, mais engajados e participativos, quando o ambiente no qual estão inseridos proporciona suporte ao desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, a presente pesquisa indica a necessidade de promover nas aulas de educação física, um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia através da participação dos alunos no planejamento, seleção e condução das atividades. Transformar o planejamento coletivo em uma prática, é uma das alternativas para aumentar o sentimento de satisfação da autonomia, influenciando positivamente nos níveis de participação. Entretanto, o compartilhamento das decisões sobre o ensino requer parcimônia, pois o professor detém importantes ferramentas didático-pedagógicas e conhecimento do conteúdo necessários ao efetivo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Quando comparados em função do sexo, a satisfação das NPB apresentou diferenças já no sexto ano. Os índices de satisfação da dimensão competência apresentaram diferença com significância estatística entre meninos e meninas, diferença essa endossada pela fase intensiva da pesquisa em que se percebeu, através dos relatos, o sentimento de incapacidade das meninas em atender as exigências das atividades desenvolvidas nas aulas.

Surge, assim, dessa investigação, duas ilações para reflexão: a baixa satisfação da necessidade de competência das meninas do sexto ano pode estar relacionada à predominância dos esportes, mais especificamente a prática do futebol, no contexto das aulas; e/ou que as aulas de educação física não têm proporcionado condições ao desenvolvimento de competências às meninas, mesmo a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

No nono ano, a diferença da satisfação das NPB entre meninos e meninas foi ainda mais expressiva, tanto na fase quantitativa da pesquisa, em que a comparação dos índices de todas as dimensões apresentou diferenças com significância estatística; quanto na fase qualitativa, em que os relatos demonstraram, além da baixa percepção de competência das meninas, o descompromisso com a disciplina e a crença em se tratar de um espaço

quase que exclusivamente voltado à recreação e ao lazer. Esse resultado demonstra que a educação física tem se constituído em espaço que promove e acentua o sentimento de fracasso das meninas do nono ano, porquanto se sentem pouco atendidas em suas necessidades.

A abstenção da participação nas aulas impossibilita a evolução da competência e compromete o estabelecimento de relações interpessoais, implicando na falta de relevância da educação física na percepção das meninas. O desenvolvimento insuficiente das suas habilidades, já observado no sexto ano, leva ao afastamento das aulas e culmina no desinteresse em todos os aspectos da disciplina no nono ano.

É plausível considerar que as relações que se estabelecem nas aulas de educação física influenciam a atitude dos alunos perante à disciplina, no entanto não são unicamente determinantes para o afastamento das aulas, pois os aspectos negativos das relações sociais observados nessa pesquisa, estavam majoritariamente relacionados à falta de habilidade, podendo ser atenuados com a interferência do professor e o estabelecimento de um clima motivacional construtivo e colaborativo.

Em sintonia com os objetivos da pesquisa, esse estudo indica que a falta de habilidade (competência), falta de diversificação dos conteúdos para além dos esportes coletivos mais conhecidos (competência/autonomia) e a falta de oportunidades de participação na tomada de decisão (autonomia) se apresentam como motivos que levam os alunos ao desinteresse pela disciplina, incidindo na abstenção da participação nas aulas de educação física.

Para garantir o desenvolvimento da competência nas aulas de educação física, se faz necessário um consenso curricular na disciplina que garanta minimamente o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-se com as demandas curriculares seja da segunda fase do ensino fundamental, seja, mesmo, do ensino médio. Sugere-se a ampliação das vivências dos alunos pautada na diversificação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, adequando os níveis de exigência à habilidade dos alunos, proporcionando atividades com altas possibilidades de sucesso, de modo a fomentar o aumento da percepção de competência.

Uma alternativa para o desenvolvimento da autonomia é o planejamento coletivo, adequando os tipos de decisões a serem compartilhadas de acordo com o nível de maturidade dos alunos. Para dar suporte à autonomia, o professor precisa proporcionar

um ambiente em que os alunos se sintam coautores das decisões em diversas situações de aula.

Nesta pesquisa não houve o controle sobre as dinâmicas de planejamento, gestão do ensino e avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física. As análises e resultados apresentados refletem exclusivamente a perspectiva dos alunos. Ainda que não seja menos importante, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que imirjam no ambiente das aulas de educação física, investigando a sua dinâmica de desenvolvimento no que diz respeito à seleção, sistematização e trato pedagógico dos conteúdos, visando analisar a coerência entre o ambiente instrucional e as percepções dos alunos quanto à atenção de suas necessidades básicas na disciplina. As NPB, no âmbito da TAD, se mostraram um enquadramento teórico profícuo para a compreensão das atitudes e comportamentos dos alunos na educação física escolar, na medida em que suas dimensões refletem aspectos imanentes ao contexto ensino-aprendizagem. Julga-se também importante recomendar pesquisas que investiguem a compatibilidade das ações docentes com o progresso dos alunos e as possibilidades de sua plena integração nas atividades e na classe.

## REFERÊNCIAS

- AELTERMAN, N. et al. A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 23, n. December, p. 142–154, 2016.
- ANTONIO, J. et al. Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria Implementation of the self-determination model in elementary physical education: Autodeterminación y Educación Física Primaria. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 1, p. 97–109, 2013.
- APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. DE L. A Teoria da Autodeterminação e as Influências Sócio-culturais Sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 351–369, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.
- 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.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRITO, L. T. LO DE; SANTOS, M. P. DOS. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão / exclusão. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v. 27, n. 2, p. 235–246, 2013.
- CARDOSO, A. G.; RICARDO, P.; NUNEZ, M. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 4, p. 125–132, 2014.
- CÉSAR, P. et al. Evasão na aula de Educação Física do ensino médio noturno de uma escola municipal de Belo. **EFDeportes**, n. 2010, 2010.
- CHANG, Y. K. et al. Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 15, n. 3, p. 460–466, 2016.
- CHEN, W.; HYPNAR, A. J. Elementary School Students' Self-Determination and Attitudes Toward Physical Activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 85, n. 1, SI, p. 38–39, 2015.
- CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da**

**Educação Física/UEM**, v. 11, p. 97–105, 2000.

COSTA, L. C. A. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. 197f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física, UEM/UEL, Maringá, 2015.

COSTA, L. C. A. DA et al. **SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2015

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004a.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004b.

DEN BERGHE, L. et al. Student (Dis)Engagement and Need-Supportive Teaching Behavior: A Multi-Informant and Multilevel Approach. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 37, n. 4, p. 353–366, 2015.

DIGELIDIS, N.; PAPAIOANNOU, A. Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 9, p. 375–380, 1999.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. [s.l.: s.n.].

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. DE O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395–411, 2014.

GONZÁLEZ-CUTRE, D. et al. Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. **Personality and Individual Differences**, v. 102, p. 159–169, 2016.

GRIMMINGER, E. Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. **Pedagogies: An International Journal**, v. 9, n. 2, p. 155–171, 2014.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. Students ' self-perception of their ability and perspective about physical education. **Motriz.**, v. 11, p. 37–48, 2005.

HESS, C. M.; TOLEDO, E. DE. A atuação do professor de Educação Física nos anos

iniciais do ensino fundamental : uma abordagem legislativa The Physical Education teacher role in the early years of elementary. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 1, p. 167–177, 2016.

JACHYRA, P. Boys , bodies , and bullying in health and physical education class : implications for participation and class : implications for participation and well-being. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 7122, n. August, p. 121–138, 2016.

JACKSON-KERSEY, R.; SPRAY, C. The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 1, p. 99–112, 2016.

JÚNIOR, O. M. DE S.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**, p. 1–12, 2009.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B. DE; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 458–468, 2009.

KNOWLES, A.-M.; NIVEN, A.; FAWKNER, S. A qualitative examination of factors related to the decrease in physical activity behavior in adolescent girls during the transition from primary to secondary school. **Journal of Physical Activity & Health**, v. 8, n. 8, p. 1084–91, 2011.

LAMB, P. Ritual associated with participation in physical education: The power of excuse notes. **European Physical Education Review**, v. 20, n. 1, p. 120–139, 2014.

LONSDALE, C. et al. Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. **Preventive Medicine**, v. 48, n. 1, p. 69–73, 2009.

LÓPEZ JIMÉNEZ, J. et al. Disruptive behavior among elementary students in physical education. **SpringerPlus**, v. 5, n. 1, p. 1154, 2016.

LYNGSTAD, I.; HAGEN, P.-M.; AUNE, O. Understanding pupils' hiding techniques in physical education. **Sport, Education and Society**, v. 3322, n. September, p. 1–17, 2015.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras : resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 3065–3076, 2010.

MARTINELLI, C. R. et al. Educação Física No Ensino Médio: Motivos Que Levam As Alunas a Não Gostarem De Participar Das Aulas. / Physical Education in High School: Reasons Why Girls Do Not Like To Participate in the School Physical Education Classes.

- Revista Mackenzie de Educacao Fisica e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 13–19, 2006.
- MAZYARI, M. et al. Students' amotivation in physical education activities and teachers' social support. **World Applied Sciences Journal**, v. 20, n. 11, p. 1570–1573, 2012.
- MEHMETI, I. Motivational level and participation barriers in school physical education among adolescents. **SportMont**, n. 43–45, p. 121–126, 2015.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **em aberto**, n. 70, p. 57–69, 1996.
- MUNK, M.; AGERGAARD, S. The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective. **Social Inclusion**, v. 3, n. 3, p. 67–81, 2015.
- NASCIMENTO, J. V. et al. Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 5, n. 1, p. 329–336, 2007.
- NETO, A. R. M. et al. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a prática**, v. 13, n. 2, p. 1–15, 2010.
- NODARI, F. et al. Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. **EnANPAD**, n. 2, p. 1–16, 2014.
- PAIANO, R. Possibilidades De Orientação Da Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física: Situações De Desprazer Na Opinião Dos Alunos. / Orientation of Possibilities of the Pedagogic Practical on Physical Education Teachers: Unpleasure Situations on Students Op. **Revista Mackenzie de Educacao Fisica e Esporte**, v. 5, n. 1, p. 47–57, 2006.
- PIRES, A. et al. Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. **Motricidade**, v. 6, n. 1646–107X, p. 33–51, 2010.
- PIZANI, J. et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, 2015.
- PORCHEDDU, A. Espaço Plural Zygmunt Bauman : entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **cadernos de pesquisa**, v. 39, p. 661–684, 2009.
- ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola : a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 167–178, 2005.
- RUTTEN, C. et al. Changes in Children's Autonomous Motivation Toward Physical Education During Transition From Elementary to Secondary School: A Self-Determination Perspective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 3, p.

442–460, 2015.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

SANCHEZ-OLIVA, D.; SANCHEZ-MIGUEL, P. A.; LEO, F. M. Physical Education Lessons and Physical Activity Intentions Within Spanish Secondary Schools : A Self-Determination Perspective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, p. 232–249, 2014.

SHEN, B. et al. Urban High-School Girls ' Sense of Relatedness and Their Engagement in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 31, p. 231–245, 2012.

SILVA, F. C. DE S.; SILVA, A. L. F. DA; PAULA, A. S. DO N. Caracterização dos estudantes de ensino médio quanto à não participação das aulas de educação física escolar em escolas de um município de médio porte no interior do Ceará. **conexões**, v. 14, n. 1983–9030, p. 35–52, 2016.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. DA S. O Lugar Da Educação Física No Ensino Médio: Entre a Presença E Ausência Do Aluno. **CONEXÕES: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 11, n. 4, p. 159–178, 2013.

SPENCER-CAVALIERE, N.; RINTOUL, M. A. Alienation in Physical Education From the Perspectives of Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 31, n. 4, p. 344–361, 2012.

STANDAGE, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. **Journal of Sports Sciences**, v. 21, n. 8, p. 631–647, 2003.

STANDAGE, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. A test of self-determination theory in school physical education. **BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: IN PRESS**, v. 44, n. 0, 2005.

ŠTEMBERGER, V. Excuses in physical education made by primary school pupils of fourth and fifth class. **ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE KINANTHROPOLOGICA**, v. 50, p. 15–28, 2014.

SUN, H.; CHEN, A. An Examination of Sixth Graders ' Self-Determined Motivation and Learning in Physical Education Self-Determination Theory. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29, p. 262–277, 2010.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. DA. Educação Física Escolar e a não participação dos

alunos nas aulas. **Ciencia em Movimento**, v. Ano XV, n. 31, p. 71–80, 2013.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. DA. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **Salusvita**, v. 34, p. 27–44, 2015.

TORRADO, P. et al. Physical activity in adolescence: The importance of friends' support and physical activity levels. **Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 11, n. 1886–8576, p. 297–303, 2016.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos Conceituais E Procedimentais Na Educação Física Escolar: a Importância Atribuída Pelo Aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 3, p. 63–76, 2004a.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos Conceituais E Procedimentais Na Educação Física Escolar: a Importância Atribuída Pelo Aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 3, p. 63–76, 2004b.

VIANNA, J. A.; REIS, K. P. DOS; SOUZA, S. M. DE. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 23, n. 86, p. 73–93, 2015.

YUNGBLUT, H.; SCHINKE, R.; MCGANNON, K. Views of adolescent female youth on physical activity during early adolescence. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 11, n. November 2011, p. 39–50, 2012.

## ANEXOS

- Anexo A - Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES)
- Anexo B - Parecer do Comitê de Ética
- Anexo C - Autorização para pesquisa – SME/RJ

ANEXO A – Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES)

Instruções: As seguintes frases se referem a sua experiência ao realizar exercícios.

Utilizando a escala de 1 a 5, por favor indique até que ponto você concorda com estas afirmações, circulando um número para cada item: 1. Eu não concordo em tudo; 2. Concordo um pouco; 3. Eu concordo parcialmente; 4. Eu concordo muito; 5. Eu concordo completamente.

Nas minhas aulas de Educação Física quando faço exercícios:	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo parcialmente	Concordo muito	Concordo completamente
1. Eu me sinto bem com as pessoas que faço exercício.	1	2	3	4	5
2. Eu sinto que tenho feito muito progresso em relação aos objetivos que quero alcançar.	1	2	3	4	5
3. A maneira que eu faço exercício está de acordo com as minhas escolhas e interesses	1	2	3	4	5
4. Eu sinto que desempenho com sucesso os exercícios nas aulas de Educação Física.	1	2	3	4	5
5. Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são muito amigáveis.	1	2	3	4	5
6. Eu sinto que o jeito que faço exercícios é da maneira que quero	1	2	3	4	5
7. Eu sinto que o exercício é uma atividade que eu faço muito bem	1	2	3	4	5
8. Eu sinto que tenho excelente comunicação com as pessoas que faço exercício.	1	2	3	4	5
9. Eu sinto que a maneira que faço exercícios expressa verdadeiramente quem eu sou	1	2	3	4	5
10. Eu sou capaz de atender as exigências dos exercícios realizados nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
11. Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são bastante próximos.	1	2	3	4	5
12. Eu sinto que tenho uma oportunidade de fazer escolhas com relação ao jeito que faço exercício.	1	2	3	4	5

## ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 895/2017

### PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*O desinteresse discente pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental*”, coordenado pelo Professor José Henrique dos Santos, do Departamento de Educação Física e Desportos - Instituto de Educação, processo 23083.006865/2017-69, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 02/05/2017.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lúcia Helena Cunha dos Anjos', written over a faint circular stamp.

Prof.ª. Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos  
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

## ANEXO C – Autorização para pesquisa SME / RJ



PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino  
Coordenadoria de Educação  
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS  
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ  
20211-110  
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313  
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 6ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº07/003.013/2017, sob o título: **“O Desinteresse Discente pelas Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental: abordagem sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas”**, da mestranda **Ellen Aniszewski e Equipe** (em anexo), do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em **Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ**.

O objetivo da Pesquisa é identificar os motivos que conduzem ao desinteresse dos alunos do Ensino Fundamental pelas aulas de Educação Física.

O trabalho fará uso de questionário/entrevistas com alunos, professores e será feita gravação em áudio, sendo o público-alvo alunos, destas Unidades Escolares, do 6º ao 9º ano.

A pesquisadora apresentou **Parecer Favorável do Comitê de Ética da UFRRJ/COMEP e da Equipe Técnica da E/SUBE/CED/CT – Educação Física**.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A pesquisa terá validade até agosto de 2019, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 6ª CRE e a pesquisa será realizada nas seguintes escolas desta Coordenadoria: **E.M. Antenor Nascentes, Alexandre Farah e Cyro Monteiro**.

Rio de Janeiro, 03 de agosto de 2017.

Vania Maria de Souza  
Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza  
ESUBE/CED-ASSIST.1  
Mat. 11/052063-5

## APÊNDICES

Apêndice 1 – Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (adaptada)

Apêndice 2 - Roteiro de Entrevista

Apêndice 3 - Alinhamento teórico da elaboração das perguntas do CHD

Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Apêndice 6 – Definições das dimensões e categorias de análise

APÊNDICE 1 - Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (adaptada)

NOME:	IDADE: _____ Anos
SEXO <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	ANO <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> 9º <input type="checkbox"/> _____

**O que você sente em relação à disciplina de educação física?**

Não gosto	Gosto pouco	Gosto mais ou menos	Gosto	Gosto muito
1	2	3	4	5

**Instruções:** As seguintes frases se referem a sua experiência nas aulas de educação física. Não existem respostas certas ou erradas. Utilizando a escala de 1 a 5, por favor indique até que ponto você concorda com estas afirmações, circulando um número para cada item:

- 1. Não concordo nada; 2. Concordo um pouco; 3. Concordo parcialmente; 4. Concordo muito; 5. Concordo completamente.**

*Nas minhas aulas de Educação Física...*

	Não concordo nada	Concordo um pouco	Concordo parcialmente	Concordo muito	Concordo completamente
1. Eu me sinto bem com os colegas de turma.	1	2	3	4	5
2. Eu tenho feito grandes progressos na minha aprendizagem.	1	2	3	4	5
3. A maneira como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas e interesses.	1	2	3	4	5
4. Eu consigo executar com muito sucesso as atividades propostas.	1	2	3	4	5
5. Eu tenho uma boa relação com meus colegas de turma.	1	2	3	4	5
6. Eu faço as atividades da maneira que quero.	1	2	3	4	5
7. Eu faço muito bem as atividades.	1	2	3	4	5
8. Eu tenho oportunidades de me relacionar com os colegas de turma.	1	2	3	4	5
9. A forma como executo as atividades está de acordo com o meu jeito de ser	1	2	3	4	5
10. Eu consigo atender as exigências das atividades.	1	2	3	4	5
11. Eu me sinto à vontade com os meus colegas de turma.	1	2	3	4	5
12. Eu tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades.	1	2	3	4	5

## APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista do Círculo Hermenêutico Dialético

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CÍRCULO HERMENÊUTICO DIALÉTICO

1. No que você acha que a escola pode te ajudar na vida?
2. O que mais te motiva a vir para a escola?
3. O que te desanima a vir para a escola?
4. Quais são as disciplinas que mais gosta e menos gosta?
  - O que te leva a gostar menos de.....?
  - O que te leva a gostar mais de.....?
5. O que você faz quando não está na escola?
6. Na sua opinião, por que alguns alunos não gostam de fazer aula de educação física?
7. Em que se baseiam seus colegas ao escolherem os times nas aulas de educação física?
8. Se você fosse indicado para escolher os times, quem você escolheria primeiro e por quê?
9. O que levam os alunos a serem excluídos das atividades nas aulas de educação física?

### PERGUNTAS BASEADAS NAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

- 10 - Você se sente satisfeito com os conteúdos (atividades) que são desenvolvidos nas aulas de educação física? Por quê?
- 11- O que você faz para tirar boas notas nas aulas de educação física?
- 12- Ao que você atribui o bom ou o mau desempenho na escola / nas aulas de educação física?
- 13 – O quanto você se preocupa em ter um bom desempenho (boas notas) na escola?
- 14 – O quanto você se sente responsável pelo seu desempenho na escola?
- 15 – Se você fosse professor, o que você mudaria nas aulas de educação física?
- 16- O professor escuta as opiniões dos alunos sobre as aulas de educação física?
- 17 – Como você avalia o nível de dificuldade das atividades nas aulas de educação física?
- 18 – Como você reage quando não consegue realizar muito bem uma atividade na educação física?
- 19 – Como você avalia seu nível de habilidade na educação física?
- 20 – Você já foi excluído ou passou por situação desagradável por não conseguir realizar alguma atividade adequadamente?
- 21 – Como você avalia o progresso da sua aprendizagem durante os anos na educação física?
- 22 – Já se sentiu excluído do grupo devido a piadas ou zoação dos colegas?
- 23 – Como é sua relação com seus colegas de turma?
- 24 – Como os colegas reagem quando alguém não consegue fazer bem uma atividade nas aulas de educação física?
- 25 – O que levam os alunos a serem mais populares nas aulas de educação física?
- 26 – As aulas de educação física ajudam a fazer amigos?
- 27 - Quem são seus melhores amigos na sala? Por quê? Como eles se comportam nas aulas? Participam?
- 28 – De que forma a relação do professor com a turma influencia a sua participação nas aulas de educação física?
- 29 – O que te leva a não participar das aulas de educação física?

APÊNDICE 3 – Alinhamento teórico da elaboração das perguntas do CHD

<b>Dimensões NPB</b>	<b>Variável/Aspecto</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Fundamento Teórico</b>	<b>Referências</b>
<b>Autonomia</b>	Conteúdos	Você se sente satisfeito com os conteúdos (atividades) que são desenvolvidos nas aulas de educação física? Por quê?	Falta de sistematização dos conteúdos / <i>Meaninglessness</i>	(PAIANO, 2006) (DARIDO, 2004a) (CARDOSO; RICARDO; NUNEZ, 2014) (CHICATI, 2000) (MEHMETI, 2015) (SPENCER-CAVALIERE; RINTOUL, 2012) (MUNK; AGERGAARD, 2015) (CARDOSO; RICARDO; NUNEZ, 2014) (MEHMETI, 2015) (JACKSON-KERSEY; SPRAY, 2016)
	Autogestão / Responsabilização do desempenho escolar	O que você faz para tirar boas notas nas aulas de educação física?	Se sentir responsável pelas próprias atitudes e gerenciamento da vida escolar	
		Ao que você atribui o bom ou o mau desempenho na escola / nas aulas de educação física?		
		O quanto você se preocupa em ter um bom desempenho (boas notas) na escola?		
	Participação nas decisões	Se você fosse professor o que você mudaria nas aulas de educação física?	Ampliar o currículo / variedade de atividades / participação na tomada de decisões	
		O professor escuta as opiniões dos alunos sobre as aulas de educação física?	<i>Teacher Autonomy Support</i>	
<b>Competência</b>	Percepção de competência	Como você avalia o nível de dificuldade das atividades nas aulas de educação física?	Quando o aluno não se sente capaz de realizar uma atividade tende a se afastar das aulas	
		Como você reage quando não consegue realizar muito bem uma atividade na educação física?	Exclusão dos menos habilidosos	

<b>Dimensões NPB</b>	<b>Variável/Aspecto</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Fundamento Teórico</b>	<b>Referências</b>
	Experiências pregressas	Como você avalia o seu nível de habilidade na educação física?	Afastamento por não se sentir capaz de realizar a atividade ( <i>Alienation</i> )/ competência percebida	2004a) (NETO et al., 2010) (LAMB, 2014)
		Já foi excluído ou passou por situação desagradável por não conseguir realizar alguma atividade adequadamente?	Experiências Pgressas	
		Como você avalia o progresso da sua aprendizagem durante os anos na educação física?	Oportunidades de Aprendizagem/ Ausência de Sistematização dos Conteúdos	
<b>Vínculos Sociais</b>	Relação entre pares	Já se sentiu excluído do grupo devido a piadas ou zoação dos colegas?	Bullying	(TENÓRIO; SILVA, 2015) (PAIANO, 2006) (JACHYRA, 2016) (AELTERMAN et al., 2016) (JACKSON-KERSEY; SPRAY, 2016) (LÓPEZ JIMÉNEZ et al., 2016) (MUNK; AGERGAARD, 2015) (GRIMMINGER, 2014) (SPENCER-CAVALIERE; RINTOUL, 2012) (MAZYARI et al., 2012) (SHEN et al., 2012) (TORRADO et al., 2016)
		Como é a sua relação com seus colegas de turma?	Sentimento de Pertencimento ao Grupo	
		Como os colegas reagem quando alguém não consegue fazer bem uma atividade nas aulas de educação física?	Exclusão dos Menos Habilidosos	
		O que levam os alunos a serem mais populares na educação física?	Sentimento de Pertencimento/ Conexão	
		As aulas de educação física ajudam a fazer amigos?		
		Quem são seus melhores amigos na sala? Por quê?		

<b>Dimensões NPB</b>	<b>Variável/Aspecto</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Fundamento Teórico</b>	<b>Referências</b>
		Como eles se comportam nas aulas? Participam?		
	Relação professor-aluno	De que forma a relação do professor com a turma influencia a sua participação nas aulas de educação física?	<i>Feedback/ Sense of relatedness</i>	

## APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que o menor faça parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, o menor não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no telefone +55 21 26821201.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objeto do Projeto: “**O DESINTERESSE DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: abordagem sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas.**”

Pesquisadores responsáveis: Ellen Aniszewski (mestranda) e José Henrique dos Santos (orientador)

Telefone: Ellen 964894029 Henrique 981015777

♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: A pesquisa visa analisar o desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física no ensino fundamental e sua possível relação com a satisfação das necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relação social) nas aulas de educação física, através da aplicação de questionários e realização de entrevistas. Após a aplicação dos questionários, os dados serão tabulados e tratados estatisticamente e a partir dos resultados dessa fase, alguns alunos serão convidados a participar das entrevistas com o objetivo de compreender a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a participação nas aulas de educação física. Serão analisados os fatores que (des)motivam os jovens ao envolvimento na educação física escolar. Em nenhuma hipótese haverá identificação dos respondentes durante a análise ou publicação dos resultados.

♦ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Conhecendo a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a participação dos alunos nas aulas de educação física, será possível intervir na realidade de forma a esclarecer os professores de educação física sobre as condições que facilitam o envolvimento dos jovens na prática na educação física escolar, repensando a prática docente. O possível prejuízo explícito ao participante pode ser o constrangimento pelo fato do aluno se sentir obrigado a responder o questionário em vista de seus colegas aceitarem prontamente participarem da pesquisa.

♦ Período de participação, sigilo e consentimento: A participação ocorrerá no momento de resposta do questionário, e havendo a possibilidade de participação também nas entrevistas, sendo garantido total sigilo de identidade às pessoas e que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de **retirar o consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO RESPONSÁVEL DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG de número \_\_\_\_\_, autorizo o menor sob a minha responsabilidade a participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e **esclarecido** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no telefone +55 21 26821201.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objeto do Projeto: “**O DESINTERESSE DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: abordagem sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas.**”

Pesquisadores responsáveis: Ellen Aniszewski (mestranda) e José Henrique dos Santos (orientador)

Telefone: Ellen 964894029 Henrique 981015777

♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: A pesquisa visa analisar o desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física no ensino fundamental e sua possível relação com a satisfação das necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relação social) nas aulas de educação física, através da aplicação de questionários e realização de entrevistas. Após a aplicação dos questionários, os dados serão tabulados e tratados estatisticamente e a partir dos resultados dessa fase, alguns alunos serão convidados a participar das entrevistas com o objetivo de compreender a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a participação nas aulas de educação física. Serão analisados os fatores que (des)motivam os jovens ao envolvimento na educação física escolar. Em nenhuma hipótese haverá identificação dos respondentes durante a análise ou publicação dos resultados.

♦ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Conhecendo a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a participação dos alunos nas aulas de educação física, será possível intervir na realidade de forma a esclarecer os professores de educação física sobre as condições que facilitam o envolvimento dos jovens na prática na educação física escolar, repensando a prática docente. O possível prejuízo explícito ao participante pode ser o constrangimento pelo fato do aluno se sentir obrigado a responder o questionário em vista de seus colegas aceitarem prontamente participarem da pesquisa.

♦ Período de participação, sigilo e consentimento: A participação ocorrerá no momento de resposta do questionário, e havendo a possibilidade de participação também nas entrevistas, sendo garantido total sigilo de identidade às pessoas e que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de **retirar o consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

### ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **assentimento** a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência, e desenvolvimento curricular.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

Nome (se desejar) e Assinatura: \_\_\_\_\_

APÊNDICE 6 – Definições das dimensões e categorias de análise.

<b>Dimensões NPB</b>	<b>Definição</b>	<b>Categorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Definição das subcategorias</b>
<b>Competência</b>	Engajamento para participar das atividades e na realização de tarefas	Competência percebida	Relatos sobre a percepção dos alunos em relação a própria capacidade em realizar atividades propostas nas aulas de EF, comparativamente ao nível de dificuldade considerado nas tarefas, bem como as reações sociais em classe face a realizações mais ou menos bem sucedidas	Positivo: relatos que indicam o reconhecimento da competência como aspecto positivo em relação às aulas de educação física e relatos que demonstrem sentimento positivo em relação à capacidade de realizar atividades; Negativo: relatos que demonstrem baixa autopercepção de competência ou relacionados à reações negativas mediante a execução de tarefas
		Experiências progressas na EF	Relatos sobre as experiências pessoais dos alunos em atividades pretéritas nas aulas de educação física, considerando o domínio dos conteúdos ao longo da escolarização, sentimentos de fracasso ou sucesso, prazer ou desprazer, inclusão ou exclusão em face de suas vivências.	Positivo: relatos que demonstram atitudes positivas em relação às experiências anteriores nas aulas de educação física e/ou que demonstrem percepção de aprendizado na disciplina; Negativo: relatos que demonstrem negatividade em relação às vivências pessoais nas aulas, sentimentos de fracasso e exclusão em suas vivências.
<b>Autonomia</b>	Associada à percepção do indivíduo sobre ser responsável pelo próprio comportamento, possibilidade e ter escolha e controle	Atitude em relação aos Conteúdos	Relatos sobre a apreciação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de EF que implicam ou se relacionam com o planejamento e gestão do ensino e de unidades didáticas e o modo como facilitam, (des)motivam, limitam ou constroem a participação dos alunos na disciplina	Positivo: relatos que demonstram atitude positiva em relação aos conteúdos que são desenvolvidos nas aulas; Negativo: relatos que demonstram atitude negativa em relação aos conteúdos ou à forma como são desenvolvidos, ou ainda relatos que sugerem a implementação de novos conteúdos ou atividades.
		Autogestão / Responsabilização do/pelo desempenho escolar	Relatos sobre o locus de controle na gestão do desempenho quer nas aulas de EF, ou da vida escolar do aluno, referindo-se ao senso de responsabilidade por suas ações e pelas consequências ao processo de escolarização.	Positivo: relatos que demonstram o reconhecimento do aluno de sua responsabilidade e comprometimento com seu desenvolvimento no processo de escolarização; Negativo: relatos que atribuem a outras pessoas ou fatores externos a responsabilidade pelo seu desenvolvimento escolar ou que demonstram desinteresse pelo próprio desempenho na EF e/ou outras disciplinas.

		Participação nas decisões no ensino-aprendizagem	Relatos sobre a existência ou ausência de oportunidades dos alunos influenciarem as decisões de ensino nos âmbitos didático-pedagógico, do planejamento, da seleção de conteúdo, da gestão da ecologia da classe e da avaliação, caracterizando a maior ou menor participação dos alunos nas decisões afetas ao desenvolvimento da disciplina e que influenciam o tipo de envolvimento na EF escolar.	Positivo: relatos que indicam oportunidades de participação nas tomadas de decisão e atribuição de importância à essas oportunidades em questões que envolvem o ambiente escolar; Negativo: relatos que indicam ausência de oportunidades de participação nas tomadas de decisão ou que demonstrem pouca relevância atribuída à tais oportunidades.
<b>Vínculos Sociais</b>	Definidos pelas relações sociais que se estabelecem entre o sujeito e a comunidade em que convive	Reação dos pares em situação de prática	Relatos do aluno sobre as suas próprias reações, bem como as dos colegas durante as situações de prática e suas consequências à participação nas aulas e/ou à socialização entre pares.	Positivo: relatos que demonstram reações de aspecto colaborativo e de aproximação a partir de situações de prática; Negativo: relatos que expressam atitudes vexatórias ou que causem constrangimento ao outro, ou ainda relatos que demonstrem atitudes de desafeto a partir de situação de prática.
		Relação entre pares	Relatos sobre as condições reguladoras do processo de socialização em classe abrangendo o tipo de relação com os colegas, os aspectos facilitadores ou limitadores ao estabelecimento de vínculos sociais em classe e a configuração das redes sociais, considerando em que medida influenciam o interesse/desinteresse pelas aulas de EF.	Positivo: relatos que expressem a existência de bom relacionamento entre pares, que percebam positivamente a boa convivência, u ainda que entendam as aulas de EF como ambiente propício para fazer amizades; Negativo: relatos que demonstrem a existência de conflitos ou dificuldade de interação com os colegas no ambiente escolar, ou ainda relatos que explicitam a influência dos colegas no afastamento das aulas de EF.
		Relação professor-aluno	Relatos sobre a atitude discente em relação ao professor, o comportamento do professor e das relações estabelecidas professor-aluno que aproximam ou afastam os alunos das aulas de EF.	Positivo: relatos que expressem a existência de bom relacionamento, atitude positiva em relação ao professor ou atribuição de importância a esse aspecto; Negativo: relatos que expressem atitudes ou impressões negativas em relação à figura do professor ou às suas práticas ou relatos que demonstrem indiferença em relação a esse aspecto