



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

**PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM ENFOQUE NAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E
VERIFICAÇÃO DA EFETIVIDADE**

ELLEN ANISZEWSKI

Sob a orientação da professora
Fabiane Frota da Rocha Morgado

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / Nova Iguaçu
Março de 2024

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

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

A599p Aniszewski, Ellen, 1980-
Programa de extensão universitária com enfoque nas
Necessidades Psicológicas Básicas no contexto da
Educação Física Escolar: desenvolvimento e verificação
da efetividade / Ellen Aniszewski. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2024.
118 f.: il.

Orientadora: Fabiane Frota da Rocha Morgado.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Educação Física . 2. Educação Física Escolar. 3.
Necessidades Psicológicas Básicas . 4. Curso de
Extensão. I. Morgado, Fabiane Frota da Rocha , 1980-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 176 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.014904/2024-21

Seropédica-RJ, 19 de março de 2024.

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

ELLEN ANISZEWSKI

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 04/03/2024

Membros da banca:

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ROSANGELA MALACHIAS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

LUCIANE CRISTINA ARANTES. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

GRACIELLE FIN. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 19/03/2024 16:30)
ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matricula: 2939376

(Assinado digitalmente em 22/03/2024 12:14)
FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matricula: 2200105

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 21:31)
JOYCE ALVES DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROAES (12.28.01.19)
Matricula: 1742750

(Assinado digitalmente em 19/03/2024 16:16)
ROSANGELA MALACHIAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 039.198.618-09

(Assinado digitalmente em 19/03/2024 16:45)
LUCIANE CRISTINA ARANTES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 930.196.459-72

(Assinado digitalmente em 19/03/2024 16:14)
GRACIELLE FIN
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 053.172.759-97

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **176**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **19/03/2024** e o
código de verificação: **c535e08d17**

Aos meus pais Ronaldo e Iara pela dedicação com minha formação que constituiu base sólida e me proporcionou meios para alcançar os objetivos que ainda nem almejei.

AGRADECIMENTOS

À vida e às energias que regem o universo por toda oportunidade de aprendizado e crescimento.

À Helena Akie, minha filha, por me fazer acreditar que estamos em processo evolutivo ao me oportunizar a vivência do amor.

Ao meu marido Wilson Nishimaru pela parceria e suporte na caminhada, pelo incentivo à minha formação profissional e crescimento pessoal.

À Fabiane Frota da Rocha Morgado, que me acolheu academicamente e conduziu com maestria a organização dos saberes produzidos nessa pesquisa. Sua conduta me fez esperar na academia ao vivenciar um processo de orientação sério, rigoroso, mas cheio de respeito e ternura. Obrigada por tanto!

Às professoras doutoras Rosangela Malachias e Joyce Alves pelo aprendizado que me fez ressignificar o papel da academia na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao Prof. Dr. José Henrique dos Santos pelo tempo de convivência e produção científica no âmbito do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte.

RESUMO

ANISZEWSKI, Ellen. **Programa de extensão universitária com enfoque nas Necessidades Psicológicas Básicas no contexto da Educação Física Escolar: desenvolvimento e verificação da efetividade.** 2024. 118 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

O ensino de Educação Física na educação básica é constituído de grandes desafios, alguns historicamente conhecidos, como a busca incessante pela consolidação de um currículo que fundamente as práticas pedagógicas e, mais atualmente, que justifique a permanência da disciplina como componente curricular. Sob a perspectiva de outro aspecto do processo ensino e aprendizagem, o desafio da Educação Física consiste em atenuar o desinteresse gradativo pela disciplina que, por vezes, culmina no afastamento dos alunos. Os estudos que se debruçam sobre a motivação na Educação Física na última década reportam a estreita relação entre a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) e o aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados, com efeito à participação e engajamento nas aulas. O estilo interpessoal docente interfere na motivação e engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física, mediante práticas voltadas para o suporte à autonomia, que incluem estratégias pedagógicas no intuito de satisfazer as necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais dos estudantes. O objetivo da presente pesquisa foi desenvolver e verificar a efetividade de um curso de extensão acerca da Teoria das NPB com estudantes de Licenciatura em Educação Física no que se refere à aplicação dos conhecimentos em situações de prática. Para isso, propôs-se a realização de uma pesquisa-ação, realizada no Curso de Extensão intitulado “Motivação na Educação Física escolar: como engajar os estudantes?”. Participaram 15 licenciandos(as) de Educação Física. Em sua maioria, eles(as) não tinham conhecimento prévio sobre a teoria. Os resultados demonstram a efetividade do curso de extensão acerca dos aspectos motivacionais nas aulas de Educação Física a partir da identificação pelos(as) cursistas da relação positiva entre a satisfação de competência, autonomia e vínculos sociais e a participação de estudantes nas aulas de Educação Física. Ademais, a análise das respostas dos(as) participantes demonstrou haver identificação de práticas voltadas para o atendimento das NPB dos estudantes, em que, após o curso, houve maior incidência de respostas relacionadas ao perfil interpessoal docente voltado para o suporte das NPB. Os resultados também demonstraram escassez de práticas docentes voltadas para o atendimento das NPB dos(as) estudantes no contexto investigado, o que pode reforçar o cenário de desinteresse nas aulas de Educação Física e evidencia a importância do conhecimento formal acerca da Teoria na formação inicial. Em conclusão, o curso de extensão desenvolvido na presente pesquisa demonstrou indícios iniciais de efetividade no que se refere à aplicação dos conhecimentos da Teoria das NPB em situação de prática. A partir dos achados da presente investigação, recomendam-se estudos futuros que enfoquem a formação de professores de Educação Física alinhada com a realidade do ambiente escolar, considerando o fenômeno do desinteresse e afastamento das aulas como um desafio a ser enfrentado e superado a partir do conhecimento formal da Teoria das NPB e sua aplicação pedagógica. O curso de extensão proposto nesta investigação se configura como uma possibilidade nesta perspectiva de formação e sua efetividade poderia ser avaliada com outros grupos de licenciandos(as) em Educação Física, considerando diferentes contextos regionais, sociais e culturais.

Palavras-chave: Necessidades Psicológicas Básicas, Extensão Universitária, Motivação.

ABSTRACT

ANISZEWSKI, Ellen. **University Extension Program about Basic Psychological Needs in Scholar Physical Education context: development and effectiveness**. 2024. 118 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) – Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Teaching Physical Education in basic education is made up of great challenges, some of them are historically known, such as the incessant search for the consolidation of a curriculum that supports pedagogical practices and, more currently, that justifies the permanence of the discipline as a curricular component. Under another aspect of teaching and learning process, the challenge of Physical Education consists of alleviating the gradual lack of interest about the subject, which sometimes culminates in students withdrawing. Studies that focus on motivation in Physical Education in the last decade report close relationship between satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN) and the increase of intrinsic motivation and self-determined behaviors, with an effect on participation and engagement in classes. The interpersonal teaching style interferes on students' motivation and engagement in Physical Education classes, through practices aimed at supporting autonomy, which include pedagogical strategies to satisfy students' needs for competence, autonomy and relatedness. The objective of this research was to develop and verify the effectiveness of an extension course on the Theory of BPN with undergraduate students in Physical Education with regard to the application of knowledge in practical situations. To this end, it was proposed to carry out an action research, by the Extension Course entitled “Motivation in school Physical Education: how to engage students?”. 15 Physical Education undergraduates participated. Most of them had no prior knowledge about the theory. The results demonstrate the effectiveness of the extension course on motivational aspects in Physical Education classes based on the identification by the course participants of the positive relationship between the satisfaction of competence, autonomy and relatedness and the participation of students in Physical Education classes. Furthermore, the analysis of the participants' responses demonstrated that practices aimed at meeting students' NPB were identified, in which, after the course, there was a greater incidence of responses related to the teaching interpersonal profile of autonomy support. The results also demonstrated a lack of teaching practices aimed to satisfy students' BPN in the investigated context, which may reinforce the scenario of lack of interest in Physical Education classes and highlights the importance of formal knowledge about the Theory in initial training. In conclusion, the extension course developed in this research demonstrated initial signs of effectiveness with regard to the application of knowledge from the BPN Theory in a practical situation. Based on the findings of this investigation, future studies are recommended that focus on the training of Physical Education teachers aligned with the reality of the school environment, considering the phenomenon of disinterest and withdrawal from classes as a challenge to be faced and overcome from the formal knowledge of BPN Theory and its pedagogical application. The extension course proposed in this investigation is a possibility in this training perspective and its effectiveness could be evaluated with other groups of Physical Education graduates, considering different regional, social and cultural contexts.

Key words: Basic Psychological Needs, University Extension, Motivation.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comit de Ética e Pesquisa |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| DEB | Diretoria de Educação Básica Presencial |
| NPB | Necessidades Psicológicas Básicas |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência |
| PROEXT | Pró-Reitoria de Extensão |
| RP | Residência Pedagógica |
| TAD | Teoria da Autodeterminação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Relação entre as Necessidades Psicológicas Básicas e a motivação | 28 |
| Figura 2: Fases da pesquisa-ação | 38 |
| Figura 3: Saudação inicial e regras dos fóruns | 41 |
| Figura 4: Organograma do curso de extensão | 42 |
| Figura 5: Sistema de categorização dos dados | 50 |
| Figura 6: Participação dos cursistas nas atividades do curso | 76 |
| Figura 7: Percepção de conhecimento acerca do tema..... | 77 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Descrição dos critérios de elegibilidade de necessidades psicológicas básicas..... | 25 |
| Quadro 2: Dados dos artigos analisados na revisão integrativa..... | 29 |
| Quadro 3: Módulos do curso de extensão sobre motivação na Educação Física escolar..... | 39 |
| Quadro 4: Quadro teórico das assertivas do questionário de sondagem..... | 44 |
| Quadro 5: Organização dos fóruns..... | 46 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Caracterização da amostra | 53 |
| Tabela 2: Avaliação do curso de extensão..... | 75 |
| Tabela 3: Comparação das respostas pré e pós intervenção no planejamento | 79 |
| Tabela 4: Comparação das respostas pré e pós intervenção na intervenção | 80 |
| Tabela 5: Comparação das respostas pré e pós intervenção na avaliação | 80 |
| Tabela 6: Respostas positivas por dimensão e etapa de aula..... | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Justificativa..... | 20 |
| 1.2 Objetivos | 21 |
| 1.2.1 Objetivo Geral..... | 21 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 21 |
| CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA | 22 |
| 2.1 Teoria da Autodeterminação | 23 |
| 2.1.1 Motivação intrínseca e comportamento autodeterminado | 23 |
| 2.2 As Necessidades Psicológicas Básicas..... | 24 |
| 2.2.1 Estilo interpessoal docente | 32 |
| 2.3 Formação profissional | 33 |
| CAPÍTULO III METODOLOGIA..... | 37 |
| 3.1 Tipo de pesquisa..... | 37 |
| 3.2 O curso de extensão “Motivação na Educação Física escolar: como engajar os estudantes nas aulas”..... | 39 |
| 3.3 Participantes..... | 42 |
| 3.4 Instrumentos de coleta de dados..... | 43 |
| 3.4.1 Questionário de Sondagem de Situações de Ensino..... | 43 |
| 3.4.2 Fóruns no WhatsApp..... | 46 |
| 3.4.3 Questionário de avaliação do curso..... | 46 |
| 3.5 Procedimentos de coleta de dados | 47 |
| 3.6 Análise dos dados | 47 |
| 3.7 Aspectos éticos..... | 51 |
| CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 53 |
| 4.1 Motivos atribuídos ao afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física na perspectiva dos licenciandos | 54 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 As Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de Educação Física na perspectiva dos licenciandos: importância atribuída e a prática docente. | 57 |
| 4.2.1 Competência em foco..... | 57 |
| 4.2.2 Autonomia em foco | 65 |
| 4.2.3 Vínculos Sociais em foco..... | 70 |
| 4.3 A efetividade da estrutura do curso de extensão “Motivação nas aulas de Educação Física: como engajar os estudantes” | 74 |
| 4.3.1 Temática, formato e duração | 75 |
| 4.3.2 “Aplicação” dos conceitos da teoria em situação de prática docente..... | 78 |
| 4.4 Limitações do estudo | 82 |
| | |
| CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES | 84 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 87 |
| | |
| APÊNDICES | 97 |
| APÊNDICE A – PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO | 98 |
| APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP..... | 108 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... | 111 |
| APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO VISUAL DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DE SITUAÇÕES DE ENSINO..... | 112 |
| APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO VISUAL DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO | 115 |

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na docência começa em 1998, logo após a conclusão do Ensino Médio em que optei pela formação de professores, o que oportunizou meu ingresso na carreira do magistério aos recém completados 17 anos na rede privada de ensino. Após anos de atuação profissional já como funcionária pública nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, retorno à academia em 2015 com vistas a sanar inquietações advindas de minha prática, em que constatei o desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física. Dessa forma, busquei grupos de pesquisa voltados às investigações acerca do ensino da Educação Física, me vinculando ao Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE) liderado pelo prof. Dr. José Henrique dos Santos.

Na pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC / UFRRJ) e no âmbito do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte, investiguei o desinteresse pelas aulas de Educação Física no ensino fundamental, elencando os motivos atribuídos pela literatura para o afastamento das aulas e buscando entender as causas atribuídas pelos alunos ao desinteresse na Educação Física escolar, tendo como base teórica a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas (NPB) no desenvolvimento da disciplina.

Naquela pesquisa, optou-se pelo referencial teórico da Teoria da Autodeterminação (TAD), mais especificamente da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, por entender que os alunos precisam se sentir contemplados em suas necessidades de autonomia, vínculos sociais e competência para se manterem motivados e engajados na participação das atividades desenvolvidas no ambiente de ensino. Os resultados indicaram que os alunos sentem contemplados de forma moderada as suas necessidades nas aulas de Educação Física, explicitando que a baixa percepção de competência e a falta de oportunidade de participação na tomada de decisões nas aulas contribuíram efetivamente para o afastamento delas.

No entanto, os resultados da pesquisa supracitada responderam às questões de estudo referentes àquela realidade investigada e, ao mesmo tempo, proporcionaram novas inquietações no que diz respeito ao desenvolvimento da disciplina de Educação Física no ensino fundamental, principalmente, no que se refere às possibilidades de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos, que se caracterizam como variáveis relevantes no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Em 2019, ingressei no curso de Doutorado em Educação com o objetivo de dar continuidade ao processo de investigação acerca da Educação Física escolar. O projeto inicial aprovado no processo seletivo previa investigar a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas de estudantes da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, e significava a ampliação e aprofundamento do que fora desenvolvido no mestrado. Pretendia-se investigar a satisfação da Necessidades Psicológicas Básicas em estudantes nas aulas de Educação Física na maior rede de ensino da América Latina.

No entanto, em 2020, ano previsto para alinhamento e qualificação da pesquisa, instaurou-se o quadro pandêmico, alterando as relações humanas, suspendendo as atividades letivas presenciais durante meses no cenário mundial. Nesse período, o processo de escolarização foi reconfigurado em todo o mundo. Especificamente no Brasil, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 343 (17/03/2020), normatizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas com recursos, meios e ferramentas digitais enquanto durar a pandemia.

No contexto brasileiro, mesmo após o retorno presencial dos alunos mediante o modelo híbrido¹, algumas disciplinas não retornaram atividades presenciais, entre elas a Educação Física. O retorno das aulas presenciais, contemplando todos os componentes curriculares, aconteceu de maneira específica em cada sistema de ensino, tendo acontecido no final do primeiro semestre e início do segundo semestre de 2021. No entanto, algumas turmas frequentavam a escola em sistema de rodízio no sentido de seguir o protocolo de retorno às atividades presenciais, respeitando o distanciamento entre outras medidas.

Esse novo cenário sugeriu a necessidade de reorganização do projeto de pesquisa, que antes previa a investigação dos aspectos motivacionais que interferem na participação nas aulas de Educação Física a partir da percepção de escolares no ambiente de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar, incluindo período de observação *in loco* das aulas práticas. Dessa forma, optou-se por direcionar os holofotes da pesquisa para atuação docente, na perspectiva de analisar como os professores percebem e lidam com o afastamento dos alunos das aulas, bem como identificar aspectos das dimensões previstas na teoria das necessidades psicológicas básicas na prática docente.

¹ Entende-se o modelo híbrido como método de ensino baseado em metodologias ativas na perspectiva de convergência sistemática entre os ambientes presencial e virtual (Brito, 2020).

Para tal, optou-se pela formação continuada de professores de Educação Física na educação básica através do planejamento de um curso de extensão abordando questões relacionadas ao ambiente de ensino, incluindo a intencionalidade da ação docente no sentido do atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos. Na reestruturação de pesquisa, previa-se oferta de vagas para docentes de Educação Física na educação básica de todo território nacional. No entanto, como estratégia para garantir maior rigor metodológico e atenuar perda amostral, optou-se pela alteração do público-alvo para licenciandos(as) de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a presente tese significa muito mais do que resultados de pesquisa acadêmica, as páginas subsequentes representam a resistência de uma mulher, mãe, professora da educação básica há mais de 25 anos, em produzir e compartilhar conhecimentos que não cabem em referenciais teóricos e artigos publicados. O presente documento, que constitui requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, significa a efetiva aproximação entre a universidade e escola, a academia e a prática pedagógica, pois cada uma dessas palavras foi escrita entre aulas, mediação de conflitos do ambiente escolar, adaptação da educação física às novas demandas sociais, troca entre pares, leitura, leitura e leitura.

Sou professora pesquisadora muito orgulhosa de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, pois reconheço meu mérito em pesquisar no Brasil, atuando na educação básica pública, sem direito à licença ou redução da carga de trabalho durante o período do doutoramento, e mesmo nesse contexto, dedicar tempo e esforço para produzir pesquisa com rigor teórico e metodológico e alinhada às demandas da Educação Física Escolar com vistas à contribuição na formação e aprimoramento de professores.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física na educação básica constitui grandes desafios, alguns historicamente conhecidos, como a busca incessante pela consolidação de um currículo que fundamente as práticas pedagógicas e, mais atualmente, que justifique a permanência da disciplina como componente curricular diante da possibilidade da sua não obrigatoriedade ao longo da educação básica. Sob a perspectiva de outro aspecto do processo ensino-aprendizagem, o desafio da Educação Física se constitui em atenuar o desinteresse gradativo pela disciplina que muitas vezes culmina no afastamento dos alunos, principalmente das aulas práticas.

O professor exerce papel fundamental no que se refere aos aspectos motivacionais nas aulas de Educação Física. O estilo interpessoal docente interfere na motivação e engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física, em que práticas voltadas para o suporte à autonomia (*autonomy support*), que incluem estratégias pedagógicas no intuito de satisfazer as necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais dos estudantes, estão relacionadas positivamente com aspectos motivacionais para com a Educação Física (Fin *et al.*, 2019a).

Os saberes dos professores provenientes da formação profissional para a docência são adquiridos em estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de atualização entre outros (Tardif, 2014). Tais saberes disciplinares que emergem da tradição cultural e de grupos produtores de conhecimento são apresentados para licenciandos nas universidades e devem estar alinhados com a realidade dos contextos educacionais. Dessa forma, se faz necessário garantir uma formação que contemple os conhecimentos produzidos acerca dos fenômenos que interferem diretamente na prática docente, sendo o afastamento dos estudantes das aulas práticas de Educação Física um deles.

O desinteresse pelas aulas de Educação Física tem sido amplamente abordado na literatura (Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; César *et al.*, 2010; Mazyari *et al.*, 2012; Silva; Silva; Paula, 2016; Silva; Coffani, 2013), com maior ênfase no ensino médio, pois era a fase de ensino em que o fenômeno se apresentava de forma mais consistente.

As investigações sobre o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental tanto no cenário internacional (Spencer-Cavaliere; Rintoul, 2012; Štemberger, 2014) quanto no Brasil (Aniszewski, 2018) sugerem que esse fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo, fazendo-se necessário conhecer com maior profundidade, na perspectiva dos

alunos, os motivos, causas e argumentos que justificam as suas atitudes e comportamentos na disciplina nesse nível de ensino.

O desinteresse pelas aulas de Educação Física é um fenômeno com causas multifatoriais. As causas elencadas pela literatura contemplam: as experiências pregressas dos estudantes, em que vivências de sucesso e prazer levam à participação de estudantes nas aulas (Darido, 2004) em contrapartida, as experiências pessoais anteriores marcadas pela sensação de fracasso levam ao afastamento das aulas (Millen Neto *et al.*, 2010); o desenvolvimento curricular da disciplina no que se refere à repetição dos conteúdos ao longo dos anos na educação básica (Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; Chicati, 2000; Spencer-Cavaliere; Rintoul, 2012; Tenório; Silva, 2015).

A percepção de habilidade/competência também constitui motivo elencado pela literatura para o afastamento das aulas de Educação Física, em que estudantes que não se sentem competentes para realizar as atividades desenvolvidas nas aulas tendem a se abster da participação (Brito; Santos, 2013; Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; Spencer-Cavaliere; Rintoul, 2012; Tenório; Silva, 2015). Já as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar no que se refere à situações de *bullying*² e atitudes negativas dos pares são apresentadas como motivo do afastamento de estudantes nas aulas de Educação Física estudos sobre motivação (Den Berghe *et al.*, 2015, Grimminger, 2014, Jachyra, 2016; Jackson-Kersey; Spray, 2016; López Jiménez *et al.*, 2016).

Aulas no contraturno, falta de local adequado para higiene pessoal após a aula, e outras situações relacionadas à gestão e estrutura escolar como a falta de ginásio esportivo, espaços acessíveis, falta de equipamentos e pouca atenção da equipe gestora à Educação Física enquanto componente curricular também são apontados como motivos para o desinteresse e afastamento das aulas de Educação Física (Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; Chicati, 2000; Mehmeti, 2015; Silva; Silva; Paula, 2016; Štemberger, 2014).

Os estudos que se debruçam sobre a motivação na Educação Física na última década reportam a estreita relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados, com efeito à participação e engajamento nas aulas de Educação Física (Chen; Hynar, 2015; Rutten *et al.*, 2015). Sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, as Necessidades Psicológicas Básicas precisam ser

² Segundo Malta *et al.* (2010), *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.

atendidas satisfatoriamente para que o indivíduo se desenvolva e prospere (Deci; Ryan, 2000), sendo elas a autonomia, a competência e vínculos sociais.

Dessa forma, oportunizar um processo formativo focado nos conceitos das Necessidades Psicológicas Básicas pode influenciar positivamente na conscientização da importância de práticas pedagógicas de futuros docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes com vistas à melhoria do envolvimento dos alunos nas aulas.

Nesse sentido, a presente pesquisa parte da premissa de que a aquisição de conhecimento formal sobre as Necessidades Psicológicas Básicas permite práticas pedagógicas intencionais de futuros professores voltadas ao atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais aumentando a motivação dos estudantes, comportamento autodeterminados e propensos à participação nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Ademais, o conhecimento acerca dos motivos elencados para o desinteresse dos estudantes alinhado ao conhecimento da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas oferece oportunidade de pensar práticas para atenuar tal fenômeno.

Em estudo desenvolvido por Van der Westhuizen, du Toit e Van Der Merwe (2023) um programa de treinamento para professores em serviço com base na Teoria da Autodeterminação demonstrou ser eficaz no aumento da motivação dos estudantes nas aulas conduzidas pelos professores participantes. Na formação realizada durante a pesquisa, os professores tiveram acesso aos conceitos da teoria e estratégias de práticas docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas. Os resultados da pesquisa demonstraram relação positiva entre a participação na formação oferecida aos professores do grupo experimental e o alcance dos objetivos pelos estudantes nas aulas subsequentes conduzidas por esses professores.

No cenário nacional, o estudo desenvolvido por Tenório *et al.* (2021) também recorreu a um programa de intervenção com professores com vistas a verificar seu impacto na motivação dos professores e nos estudantes de suas turmas. As dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas foram trabalhadas ao longo do programa bem como os motivos para o afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física e possibilidades de práticas para serem aplicadas nas aulas. Os resultados demonstraram efetividade do programa de treinamento baseado na teoria das Necessidades Psicológicas Básicas ao aumentarem a motivação de professores e estudantes.

1.1 Justificativa

Embora a efetividade de programas de treinamento/intervenção com professores acerca da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas com vistas ao estabelecimento das práticas docentes voltadas ao atendimento das dimensões competência, autonomia e vínculos sociais dos estudantes seja discutida na literatura, há escassez de estudos que abordem intervenções nessa temática com licenciandos.

Dessa forma, a presente pesquisa se justifica no âmbito social ao vislumbrar a participação engajada e efetiva dos estudantes nas aulas oportunizando vivências de prazer no ambiente escolar contribuindo para atitude mais positiva perante à escola. No âmbito institucional, a presente pesquisa reforça a importância da Educação Física enquanto componente curricular ao reconhecer como ambiente propício para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes o que está relacionado ao desenvolvimento pleno e bem-estar. Ademais, ao alinharmos os referenciais teóricos utilizados para analisar e interpretar os fenômenos da Educação Física no ambiente escolar às práticas desenvolvidas no chão da escola, contribui-se para a legitimação da disciplina enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Ao relacionar os aspectos motivacionais das aulas de Educação Física com as Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, os resultados da pesquisa podem subsidiar teoricamente futuros professores através da consciência da necessidade de intencionalidade das práticas pedagógicas voltadas para esse fim.

No âmbito científico, a presente pesquisa se justifica ao objetivar preencher a lacuna no que se refere a verificar a efetividade de intervenção embasada na teoria das Necessidades Psicológicas Básicas em licenciandos, com possibilidades de avanços na qualidade da formação inicial ao incluir demandas advindas do contexto escolar na estrutura curricular das universidades.

O presente estudo propõe responder a seguinte questão: há efetividade na realização de um curso de extensão acerca da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas com estudantes de Licenciatura em Educação Física no que se refere à aplicação dos conhecimentos em situações de prática?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Desenvolver e verificar a efetividade de um curso de extensão acerca da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas com estudantes de Licenciatura em Educação Física no que se refere à aplicação dos conhecimentos em situações de prática.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar o significado atribuído pelos licenciandos ao afastamento de estudantes nas aulas de Educação Física.
- b) Identificar a importância atribuída às dimensões competência, autonomia e vínculos sociais pelos licenciandos na participação ou afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física.
- c) Identificar, na perspectiva dos licenciandos, a incidência de práticas docentes voltadas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas.
- d) Verificar a efetividade da estrutura do curso de extensão proposto a partir da avaliação dos cursistas no que se refere à temática, formato e duração.

CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA

A construção do conhecimento em educação deve se caracterizar pelo movimento contínuo de retroalimentação entre teoria e prática. Nesse sentido, a realização de pesquisas é imprescindível para o avanço do processo reflexivo das questões oriundas das práticas com vistas à solução de novas demandas educacionais bem como se debruçar sobre possibilidades estratégicas para atenuar as fragilidades do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, recorrer à literatura faz parte do caminho a ser percorrido na busca de atualizações e identificação da fronteira do conhecimento de determinada área (Gomes; Caminha, 2014).

No que tange a Educação Física Escolar, o estudo dos aspectos motivacionais que permeiam o ambiente das aulas práticas, é fundamental na construção de caminho possível para atenuar o fenômeno do desinteresse pelas aulas da disciplina. Dessa forma, a revisão de literatura foi organizada em tópicos que apresentam o referencial teórico da Teoria da Autodeterminação utilizado como cenário para análise e interpretação do fenômeno estudado e conceitos relacionados à formação profissional, necessários para embasar os resultados da pesquisa.

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 como componente curricular obrigatório. 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 formação de indivíduos motivados e aderidos às práticas corporais, relacionando-as com prazer, desenvolvendo assim, atitudes positivas para com elas (Betti; Zuliani, 2002).

Ademais, a Educação Física é o ambiente mais propício para que as crianças estejam fisicamente ativas, contribuindo para o condicionamento físico e saúde (Bailey, 2016). 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.

2.1 Teoria da Autodeterminação

Há mais de 20 anos, a Teoria da Autodeterminação (TAD) tem se mostrado um quadro teórico eficiente na análise e compreensão dos aspectos motivacionais, principalmente na área da Educação Física. Embora o indivíduo apresente uma predisposição natural ao crescimento, entende-se que a relação dialética com o meio é imprescindível nesse processo. Segundo Barbosa *et al.* (2019, p. 530):

A TAD é uma teoria orgânico-dialética. Ela supõe que as pessoas são organismos ativos que possuem tendência para evoluir, crescer e dominar os desafios do ambiente, de maneira a integrar e dar sentido às novas experiências. De acordo com a TAD, essas tendências naturais do desenvolvimento não têm funcionamento automático, elas carecem de direção e precisam ser socialmente alimentadas e suportadas [...] sendo assim, há uma relação dialética entre o organismo ativo e o contexto social.

O aprimoramento constante das pesquisas sobre motivação, apontam para o refinamento do referencial teórico que versa sobre comportamentos autodeterminados, sendo a Teoria da Autodeterminação a metateoria, subdividida em seis subteorias (Barbosa *et al.*, 2019): Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Orgânica, Teoria da Orientação Causal, Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Orientação de Metas e Teoria Motivacional dos Relacionamentos.

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 “Vínculos Sociais” definido pelas relações sociais que se estabelecem entre o sujeito e a comunidade em que convive (Ryan; Deci, 2000).

As pesquisas sobre motivação nas aulas de Educação Física na contemporaneidade têm recorrido à Teoria da Autodeterminação (TAD) como referencial teórico (Chen; Hypnar, 2015; Pizani *et al.*, 2016; Rutten *et al.*, 2015). Segundo a Teoria, 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).

2.1.1 Motivação intrínseca e comportamento autodeterminado

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.*, 2016, p. 261).

O foco da TAD é a distinção entre os tipos de motivação que existem no contínuo de autodeterminação, sendo a motivação intrínseca o nível mais elevado de motivação, compreendendo o comportamento invariavelmente autodeterminado. O comportamento autodeterminado está relacionado com a motivação autônoma. 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).

2.2 As Necessidades Psicológicas Básicas

O termo Necessidade Psicológica se refere a um nutriente essencial para o crescimento, integridade e bem-estar do indivíduo, sendo apenas considerada Necessidade Psicológica Básica a dimensão cuja frustração ou escassez esteja relacionada ao risco do desenvolvimento de patologias (Vansteenkiste; Ryan; Soenens, 2020). O conceito de frustração das Necessidades Psicológicas Básicas representa uma experiência mais forte e ameaçadora do que a simples ausência da satisfação das dimensões, como por exemplo diminuição da felicidade e a predição de comportamentos disfuncionais, incluindo o pensamento obsessivo (Vahlstein *et al.*, 2020).

A literatura apresenta vasta publicação sobre a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, incluindo estudos que sugerem a ampliação das dimensões previamente conhecidas (autonomia, vínculos sociais e competência), passando a contemplar a dimensão autoestima (Jang *et al.*, 2009; Sheldon *et al.*, 2001), novidade (González-Cutre *et al.*, 2020) e beneficência (Martela; Ryan, 2016).

No entanto, a partir de critérios determinados para a caracterização das Necessidades Psicológicas Básicas, a lista ainda é formada apenas pelas dimensões autonomia, vínculos sociais e competência, embora esteja e sempre tenha estado aberta para inclusões (Vansteenkiste; Ryan; Soenens, 2020).

A caracterização de uma necessidade psicológica básica constitui de cinco adjetivos que definem os critérios básicos de elegibilidade para uma necessidade básica. Para ser considerada uma Necessidades Psicológicas Básicas, a dimensão deve se referir ao aspecto psicológico e não fisiológico do ser humano; deve contribuir para o crescimento e bem-estar ao passo que a frustração levará à problemas comportamentais e psicopatologias; deve ser inerente ao processo de desenvolvimento e evolução do ser humano; deve apresentar aspectos distintos entre si, tanto no que se refere às experiências a partir do atendimento quanto às consequências da frustração ou não atendimento; e por fim, deve ser universal, em que o atendimento ou frustração dessas necessidades afetam todo e qualquer indivíduo, independente de aspectos sociodemográficos, de personalidade ou contexto cultural (Vansteenkiste; Ryan; Soenens, 2020).

O Quadro 1 apresenta a definição de cada um dos critérios básicos de elegibilidade de uma necessidade psicológica básica, bem como os critérios associados.

Quadro 1: Descrição dos critérios de elegibilidade de necessidades psicológicas básicas

| Críticos básicos | |
|-------------------------|--|
| Psicológico | Uma necessidade básica diz respeito ao funcionamento psicológico e não físico dos seres humanos. |
| Essencial | A satisfação de uma necessidade básica contribui para o crescimento e o bem-estar e a frustração da necessidade prevê comportamento problemático, mal-estar e psicopatologia. |
| Inerente | Uma necessidade básica representa um aspecto evoluído de nossa natureza psicológica devido às vantagens adaptativas associadas à satisfação da necessidade. |
| Distinto | Uma necessidade básica diz respeito a um conjunto distinto de experiências e seu surgimento não depende ou é derivado da frustração de outras necessidades. |
| Universal | O sentimento de satisfação e frustração das necessidades deve prever a prosperidade e o mal-estar de todos os indivíduos respectivamente, independentemente das diferenças sociodemográficas, personalidade, origem cultural ou intensidade dessa necessidade. |

| Crítérios associados | |
|-----------------------------|---|
| Pervasivo | Os efeitos associados às experiências baseadas nas necessidades devem refletir-se em inúmeros resultados cognitivos, afetivos e comportamentais, ao mesmo tempo que surgem em diferentes níveis, do psicológico ao neurológico / biológico. |
| Conteúdo específico | A satisfação e frustração de uma necessidade básica se manifesta através de comportamentos, experiências específicas e está bem representada na linguagem natural. |
| Direcional | Uma necessidade básica direciona e molda o pensamento, a ação e o sentimento das pessoas, estimulando, assim, a busca pró-ativa de circunstâncias, parceiros e atividades conducentes às necessidades em condições de apoio, ao mesmo tempo em que provoca um comportamento corretivo sob circunstâncias frustrantes. |
| Explicativo | Uma necessidade básica ajuda a explicar ou explicar a relação entre as variações nos contextos sociais, tanto os que promovem o crescimento como os tóxicos, e os resultados relacionados ao bem-estar. |

Fonte: adaptado de Vansteenskiste, Ryan e Soenens (2020).

A necessidade de autonomia refere-se à experiência de exercício da volição e vontade, em que indivíduos atendidos nessa dimensão, apresentam autenticidade em suas ações e pensamentos. Competência concerne no sentimento de eficácia e maestria, enquanto a dimensão vínculos sociais, relaciona-se com o sentimento de ligação e cuidado ao se sentir parte do grupo em que está inserido (Vansteenkiste; Ryan; Soenens, 2020). O atendimento das três dimensões apresenta uma relação positiva com a motivação intrínseca.

Embora os estudos iniciais sobre a Teoria da Autodeterminação tenham se restringido à motivação intrínseca como regulação primordial para participação e engajamento, pesquisas posteriores relataram a relevância da internalização de atividades motivadas extrinsecamente (Ryan; Connel, 1989), que se refere à assimilação de valores e práticas de determinado ambiente.

Para que aconteça a internalização de uma atividade não-interessante, o indivíduo precisa valorizar e experimentar pessoalmente a propriedade do comportamento decorrente da realização de determinada prática. A internalização, assim como a motivação intrínseca

[...] requer um senso de eficácia (ou seja, satisfação da competência) e volição (ou seja, satisfação da autonomia). No entanto, para compreender plenamente a variabilidade no processo de internalização, foi necessário incluir também a necessidade de vínculos sociais, porque ficou claro que as atividades têm maior probabilidade de serem bem internalizadas quando existe um sentimento genuíno de ligação com aqueles que incentivam esses objetivos e atividades (Vansteenkiste; Ryan; Soenens, 2020, p.5, tradução nossa).

Isto é, para que a internalização aconteça, o indivíduo precisa sentir atendidas as suas necessidades psicológicas básicas (i.e. competência, autonomia e vínculos sociais), no entanto,

a ausência do atendimento da necessidade de autonomia, compromete o processo de internalização, tendo em vista que o indivíduo poderá se engajar na atividade para agradar aos outros, obter aprovação, evitar sentimento de culpa ou outros tipos controlados de regulação da motivação (Haerens *et al.*, 2015).

Pesquisas realizadas em diferentes contextos culturais ao redor do mundo utilizando diversos caminhos metodológicos, mostram que as Necessidades Psicológicas Básicas representam papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, reafirmando o caráter *crosscultural* e multidisciplinar da teoria ao evidenciar estudos sobre aspectos motivacionais, ciências aplicadas e até políticas sociais que recorreram ao referencial teórico para analisar seus resultados (Ryan; Deci, 2017).

Embora as Necessidades Psicológicas Básicas sejam pano de fundo de grande parte das pesquisas na área da motivação no cenário internacional, no Brasil ainda são poucos os estudos que relacionam a motivação nas aulas de Educação Física e o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas.

Os poucos e recentes estudos mostram que experiências nas aulas de Educação Física relacionadas às possibilidades, ou a falta, de escolhas dos alunos (Chang *et al.*, 2016; Costa, 2015), exclusividade ou prevalência de determinados conteúdos curriculares (Aniszewski *et al.*, 2019), natureza das relações estabelecidas em classe (relações de gênero, bullying, reações ao desempenho) (*ibidem*) são promotoras de comportamentos mais ou menos autodeterminados do aluno nas atividades letivas, e denotam a importância de considerar a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas como possibilidade de interpretação da atitude dos alunos na disciplina. Ademais, estudos relatam a relação entre intervenções multidimensionais (que direcionam as ações pedagógicas para a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos) e o aumento de comportamento autodeterminados e motivados em relação a conteúdos mais difíceis de desenvolver na Educação Física, como a dança por exemplo (Amado *et al.*, 2014).

A satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas está relacionada com o aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados propensos à participação em atividades físicas também nos momentos de lazer (Taylor; Lonsdale, 2010), perpassando o tempo destinado à Educação Física no contexto escolar e refletindo na adoção de estilo de vida ativo e aderido às práticas corporais. A Figura 1 ilustra a relação positiva entre o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas e a aumento da motivação.

Figura 1: Relação entre as Necessidades Psicológicas Básicas e a motivação



Fonte: Barrachina Peris, Moreno Murcia, e Huéscar Hernández (2022)

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.

Um estudo prévio realizado durante o processo deste doutoramento objetivou, através de uma revisão integrativa da literatura, analisar estudos de intervenção realizados no âmbito das aulas de Educação Física Escolar sob a perspectiva do atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, mapeando as produções científicas na área em relação à regionalização, nível de ensino investigado e teorias correlacionadas na realização das pesquisas. Os resultados apontaram a eficiência da prática docente alinhada ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes no que se refere ao aumento da motivação intrínseca, gerando comportamentos autodeterminados, positivos e propensos à participação engajada nas atividades desenvolvidas (Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021).

O Quadro 2 apresenta o compilado dos artigos selecionados na revisão integrativa bem como as variáveis consideradas para análise.

Quadro 2: Dados dos artigos analisados na revisão integrativa

| | Autor, ano, país | Instrumento(s) utilizado(s) | Nível de ensino | Teoria(s) associada(s) | Amostra | Resultado principal | Pts |
|---|---|---|------------------------|--|-----------------------------|---|------------|
| 1 | Sevil <i>et al.</i> , 2016 Espanha | <i>Perceived Motivational Climate Scale (PMCS); Basic Psychological Need in Exercise Scale (BPNES); Situational Motivation Scale (SIMS); Sports Satisfaction Instrument (SSI)</i> | EM | Teoria de Metas de Realização | 224 alunos | Valores mais elevados da autonomia, competência, motivação intrínseca, regulação identificada e prazer no clima orientado para a tarefa em ambos os sexos. | 6 |
| 2 | Baena-Extremera; Granero-Gallegos 2015 Espanha | BPNES; o fator de Motivação Intrínseca da <i>Sports Motivation Scale (SMS)</i> ; SSI | EM | - | 125 alunos | Intervenção com atividades ao ar livre melhorou autonomia, motivação intrínseca, satisfação / prazer nos alunos e diminui o tédio. | 6 |
| 3 | Garcia-Calvo <i>et al.</i> , 2016 Espanha | <i>Questionnaire of Positive Behaviors in Physical education (CCPEF)</i> | EM | Comportamento positivo/ Positive Youth Development | 20 profs. de EF; 777 alunos | Melhoria de comportamentos positivos | 6 |
| 4 | Moreno-Murcia; Sánchez-Latorre, 2016 Espanha | <i>Teacher's Care Scale; Student's Perception of Autonomy Support; Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale, (PNSES); fator Motivação Intrínseca do Perceived Locus of Causality Scale (PLOC); The importance of physical education scale (IPE); Intention to be Physically Active Scale (IPAS); Regular Physical Activity Questionnaire</i> | EF | - | 145 alunos | O apoio à autonomia nos alunos teve consequências cognitivas, afetivas e comportamentais positivas. Os resultados mostraram aumentos significativos na autonomia, motivação intrínseca, importância para a educação física, intenção de praticar e atividade física habitual. | 6 |
| 5 | Menéndez-Santurio; Fernández-Río 2016 Espanha | <i>Escala del nivel de actitud hacia la violencia; Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física; Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física (PSRQ); BPNES</i> | EM | Responsabilidade Pessoal e Social | 143 alunos | Melhoria significativa nas atitudes dos participantes em relação à violência, responsabilidade social, competência e vínculos sociais. Os resultados mostram a vantagem de usar abordagens pedagógicas inovadoras. | 6 |
| 6 | Franco; Coteron, 2017 Espanha | BPNES; PLOC, IPAS; questionário ad hoc foi elaborado para medir o prazer experimentado pelos alunos | EM | - | 53 alunos | Utilidade de uma intervenção que incorpore estratégias destinadas a apoiar o BPN na satisfação com a autonomia, na satisfação com as competências e na motivação intrínseca. | 7 |

| | Autor, ano, país | Instrumento(s) utilizado(s) | Nível de ensino | Teoria(s) associada(s) | Amostra | Resultado principal | Pts |
|----|--|---|------------------------|-------------------------------|----------------|---|------------|
| 7 | Zanetti <i>et al.</i> , 2017 Brasil | BPNES; PLOC | EF | - | 42 alunos | Diminuição da motivação externa introjetada, motivação extrínseca externa e da amotivação | 6 |
| 8 | Navarro-Patón; Basanta-Camiño,; Abelairas Gómez, 2017 Espanha | questionário ad hoc | EF | - | 104 alunos | Aplicação de unidades didáticas ou programas baseados em jogos cooperativos influenciam positivamente a motivação autodeterminada, a satisfação das NPB e fruição dos escolares nas sessões de educação física. | 6 |
| 9 | Patón; Ferreiro; Nemiña, 2018 Espanha | questionário elaborado ad hoc | EF | - | 98 escolares | Unidade didática baseada nos jogos competitivos nas aulas de EF causou melhorias significativas nas diferentes dimensões, em comparação com aqueles que não participaram, obtendo maiores escores tanto meninos quanto meninas. | 6 |
| 10 | Manzano-Sanchez <i>et al.</i> , 2019 Espanha | <i>Cuestionario para ver la motivación en clases de educación física (CMEF); PSRQ; PNSE; IPAS</i> | EM | - | 85 alunos | Melhoria no grupo experimental em termos de responsabilidade pessoal e, no caso das alunas, nas necessidades psicológicas básicas e na motivação intrínseca. | 6 |
| 11 | Martínez de Ojeda; Puente-Maxera; Méndez-Giménez 2021 Espanha | PLOC; BPNES; <i>Social Goal Scale; The Intercultural Sensibility Scale; Novelty Need Satisfaction Scale</i> | EF | - | 250 alunos | Aumento na motivação intrínseca (meninas), regulação identificada (6º ano), competência (total amostra), parentesco (5ª série), novidade e sensibilidade intercultural (respostas emocionais positivas). | 5 |
| 12 | Lebrero-Casanova; Almagro; Sáenz-López, 2019 Espanha | <i>Learning Climate Questionnaire (LCQ); BPNES; PLOC; Rosenberg Self-esteem Scale.</i> | EM | - | 61 alunos | Utilização de estilos de ensino participativos, bem como a aprendizagem cooperativa, melhoram a regulação externa (diminui), o relacionamento com os outros e a autoestima. | 6 |

| | Autor, ano, país | Instrumento(s) utilizado(s) | Nível de ensino | Teoria(s) associada(s) | Amostra | Resultado principal | Pts |
|----|---|---|------------------------|---|----------------|---|------------|
| 13 | Krijgsman <i>et al.</i> , 2020 Países Baixos | <i>Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)</i> | EF | Metas e feedback do processo | 492 alunos | Feedback não interfere na satisfação das NPB | 7 |
| 14 | Molina <i>et al.</i> , 2020 Espanha | BPNES; <i>cuestionario sociométrico compuesto por dos preguntas abiertas preferencias de amistad</i> ; PSRQ | EF | Modelo pedagógico de educação esportiva (MED) | 24 alunos | Melhorias significativas nas necessidades de competência e vínculos sociais, dimensão de amigo negativo (diminuição) e nível de responsabilidade. | 6 |
| 15 | Gaspar <i>et al.</i> , 2021 Espanha | BPNES; <i>The Motivation in Physical Education Questionnaire in Primary Education (CMEF-EP)</i> ; <i>Physical Education Predisposition Scale (PEPS)</i> ; <i>The intention to be physically active scale for elementary education context</i> | EF | - | 111 alunos | Aumento com significância estatística em todas as variáveis em ambos os sexos. Grupo de controle relatou escores médios significativamente maiores na variável intenção de ser fisicamente ativo, também em ambos os sexos. | 6 |

EM= ensino médio; EF= ensino fundamental.

Fonte: Aniszewski, Oliveira e Santos (2021).

No que se refere à regionalização dos estudos, percebe-se hegemonia espanhola na realização de pesquisas nessa temática, denotando ainda escassez de produções científicas dessa natureza, desenvolvidas no contexto brasileiro. No entanto, no que se refere ao nível de ensino, percebeu-se um aumento das pesquisas realizadas com estudantes do ensino fundamental.

O aumento no número de estudos acerca da motivação nas aulas de educação física desenvolvidos com estudantes do ensino fundamental sugere maior preocupação da comunidade científica com a motivação e o ambiente de aprendizagem envolvendo estudantes mais novos. Embora o fenômeno do afastamento dos alunos das aulas parecesse estar se antecipando para os anos finais do ensino fundamental, a grande maioria dos estudos nessa perspectiva eram desenvolvidos no ensino médio (Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021, p. 12).

Todas as pesquisas analisadas no referido estudo apresentaram resultados com diferenças entre os grupos experimentais e os grupos controle, e embora conduzidos sob a perspectiva da teoria das NPB, as abordagens apresentaram relações com aspectos distintos que permeiam o ambiente das aulas de Educação Física, ressaltando a importância do estilo interpessoal docente na motivação dos estudantes.

2.2.1 Estilo interpessoal docente

A forma como os professores conduzem suas aulas influenciam significativamente na motivação dos alunos, em que as estratégias de ensino adotadas podem estimular a participação ou levar ao afastamento das aulas. A literatura reconhece o estilo interpessoal docente como um aspecto motivacional determinante nas aulas de Educação Física (Behzadnia *et al.*, 2018; Fin *et al.*, 2019b; Moreno-Murcia; Hernández; González, 2019). Os estilos interpessoais docentes influenciam a regulação motivacional dos alunos, podendo apresentar características de suporte à autonomia ou um estilo controlador (Moreno-Murcia; Hernández; González, 2019).

Um dos princípios da Teoria da Autodeterminação prevê que

O estilo interpessoal docente influencia a motivação dos alunos durante as aulas de educação física e pode caracterizar extremos controle ou significativo apoio à autonomia. Um estilo docente voltado para a autonomia atenderá as Necessidades Psicológicas Básicas de competência, autonomia e vínculos sociais, atingindo assim a motivação intrínseca dos alunos, fornecendo explicações e permitindo-lhes aprender no seu próprio ritmo, sem usar linguagem controladora. Por outro lado, o estilo controlador é caracterizado por um comportamento controlador e hostil, resultando em aulas que espelham a forma de pensar, sentir e se comportar do professor, levando a recursos motivacionais extrínsecos, uma vez que os alunos recebem incentivos contingentes a resultados, ameaças ou punições. [...] O estilo neutro pode ser determinado quando os professores se colocam em uma posição de desinteresse, ou seja, não há relação de apoio à autonomia nem relação de controle durante as aulas (Fin *et al.*, 2019a, p. 3, tradução nossa).

O perfil interpessoal de suporte à autonomia apresenta características que nutrem recursos motivacionais internos do estudante, e inclui ações como oferecer fundamentos explicativos para as atividades e mostrar paciência para que os alunos aprendam e desenvolvam as atividades em ritmo próprio, sempre fazendo uso de uma linguagem não controladora (Reeve, 2009). Esse estilo de docência está relacionado com o aumento da motivação intrínseca dos alunos.

Ademais, práticas docentes voltadas para o suporte à autonomia, como dar aos alunos poder de escolha e possibilidade de expor suas perspectivas para as atividades, facilitam resultados positivos nas aulas, além do aumento da satisfação das necessidades psicológicas básicas e motivação autônoma (Behzadnia *et al.*, 2018).

Contrariamente ao estilo interpessoal docente de apoio à autonomia, está o estilo controlador em que, Segundo Fin *et al.* (2019b, p.428), “os professores asseguram que as atividades sejam feitas em atenção unicamente à forma de pensar, sentir e se comportar do próprio professor”, isto é, o perfil controlador molda a atitude dos alunos nas aulas de acordo

com os interesses do professor, estando relacionado com um clima voltado para o ego (Moreno-Murcia; Hernández; González, 2019).

Nesse sentido, percebe-se que os aspectos positivos de um estilo docente caracterizado pelo suporte à autonomia, não se reflete apenas à essa dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas, mas a partir do aumento de sua motivação intrínseca e propensão à participação nas atividades desenvolvidas nas aulas, entende-se que a dimensão competência e vínculos sociais também sejam contempladas. Entende-se que o estilo docente de suporte à autonomia se refere ao atendimento das necessidades psicológicas básicas. Dessa forma, em qualquer contexto, professores podem satisfazer as Necessidades Psicológicas Básicas de autonomia, competência e vínculos sociais ao promover estrutura e ambiente acolhedor, identificando, desenvolvendo e nutrindo os interesses, preferências e objetivos dos alunos (Den Berghe *et al.*, 2015).

Dessa forma, o professor que utiliza estratégias para atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes em suas aulas, tendem a influenciar positivamente na motivação autodeterminada e na participação efetiva nas aulas de Educação Física escolar (Fin *et al.*, 2019b).

Estudos recentes têm demonstrado como os comportamentos do professor podem interferir durante as aulas para fomentar uma maior satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas do estudante, promovendo uma motivação de qualidade (Huéscar Hernández; Barrachina Peris; Moreno Murcia, 2022; Valero-Valenzuela *et al.*, 2021). Nesse sentido, o objetivo do professor de Educação Física deve contemplar o desenvolvimento de atividades que permitam dar um apoio continuado à satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, oportunizando tomada de decisões, empregando metodologia de resolução de problemas, dando mais ênfase ao processo do que ao produto e permitindo que o ritmo da aula seja mais importante do que a programação estabelecida (Barrachina Peris; Moreno Murcia; Huéscar Hernández, 2022).

2.3 Formação profissional

No escopo da nova formulação dessa pesquisa, se fez necessário pensar alguns aspectos que constituem a formação docente, recorrendo-se aos conceitos atribuídos aos saberes docentes (Tardif, 2014), que são plurais, formados pela junção mais ou menos coerente de “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Os saberes da formação profissional são produzidos pelas ciências da educação em que professor e ensino constituem em objetos de saber. A produção

do conhecimento das ciências da educação se legitima na aproximação com o fazer docente, constituindo parte fundamental do processo de formação profissional.

Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer da sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (Tardif, 2014, p. 37).

A prática docente mobiliza não apenas conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, mas também saberes pedagógicos oriundos das reflexões acerca da prática educativa em sentido mais amplo. Constituem doutrinas pedagógicas que são incorporadas à formação profissional que apresentam tanto aspectos ideológicos da profissão quanto técnicas educacionais pautadas em saber-fazer.

Os saberes que constituem a prática docente são plurais que não se reduzem à função de transmissão de conhecimentos já existentes. Dessa forma, os saberes docentes se referem ao conjunto de saberes provenientes da formação profissional juntamente com os saberes disciplinares (definidos e selecionados pelas universidades), saberes curriculares (que se referem à sistematização dos saberes sociais pela escola) e os saberes experienciais (que se referem aos saberes especificamente advindos da prática profissional, da experiência docente) (Tardif, 2014).

Dessa forma, os professores deveriam ser protagonistas da transmissão de saberes acabam sendo coadjuvantes nesse processo pois não participam da definição dos saberes disciplinares e curriculares, mantendo uma relação de exterioridade ao que é produzido como saber científico e pedagógico na educação pois “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela” (Tardif, 2014, p. 41).

Pesquisas que investigam a atuação na docência reportam alto índice de evasão de professores nos primeiros anos da atuação profissional, atribuindo como uma das causas a falta de estímulos motivacionais de docentes que atuam nos cursos de formação de professores (Lopez-Garcia *et al.*, 2023). Além disso, entre professores iniciantes há grande dificuldade em articular os conhecimentos teóricos interiorizados nos anos da formação inicial com a realidade da prática docente principalmente no contexto escolar, desencadeando sentimento de

insegurança e baixa percepção de competência bem como uma crise de identidade profissional (Henrique; Costa, 2016).

Entende-se como um dos cerne da abordagem teórica acerca da formação profissional aplicada à temática da presente pesquisa, a dificuldade de reconhecimento dos saberes experienciais advindos da prática docente, inclusive pelo próprio professor. Embora o ambiente acadêmico demonstre avanços no que se refere à legitimação dos saberes docentes ao pensar formação profissional, ainda há alguns percalços a serem superados, inclusive em relação ao reconhecimento do próprio professor enquanto produtor de conhecimento.

A formação inicial deve contemplar estrutura acadêmica e vivência profissional que forme professores com conhecimento acerca de questões advindas da prática docente. No que se refere à Educação Física, uma questão sensível que interfere diretamente a atuação do professor é o afastamento dos estudantes das aulas, portanto é imprescindível que a formação inicial aborde os motivos elencados pela literatura para o fenômeno bem como teorias motivacionais utilizadas para compreender e propor estratégias para atenuar a desmotivação perante à disciplina.

Nesse estudo, a perspectiva da formação docente considera o professor não como executor de teorias apresentadas durante o processo formativo, mas como profissional deliberativo sobre suas práticas a partir das teorias advindas da experiência. Sendo assim, a formação não se caracteriza pela transmissão de conhecimentos de alguém mais experiente em um determinado assunto, mas sim uma relação dialógica entre profissionais que, a partir de pontos diferentes, buscam a melhoria da educação e garantia de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido,

[...] o desenvolvimento profissional teria de se basear na interação enquanto espaço de intercâmbio em que se abordam estratégias para desenvolver o conhecimento do professor, mediante a vinculação com outros colegas e formadores, não com o fim de reproduzir, mas de gerar uma reflexão não só crítica, mas prática, sobre o que fazem, para que esta sirva a uma melhora da própria atuação. Transforma-se, assim, a reflexão sobre a prática em um núcleo privilegiado da formação docente (Hernandez., 2009, p. 46).

A presente pesquisa propõe relacionar aspectos da prática docente com referenciais teóricos voltados para a otimização do processo ensino-aprendizagem. A análise das práticas

intencionais inseridas no ambiente de ensino, sejam elas intuitivas ou racionais, contribuem no processo de desprivatização³ dos saberes.

Adota-se a perspectiva de que qualquer pesquisa sobre o ambiente de ensino deve considerar o professor como

[...] um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. Do modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2014, p. 230).

Nesse sentido, recorreu-se aos referenciais teóricos acerca da formação profissional docente que coadunem a perspectiva do professor enquanto produtor de saberes específicos oriundos de sua prática que o constituem sujeito do conhecimento, como previstos por Tardif (2014).

A pesquisa desenvolvida por Martins *et al.* (2021) objetivou analisar a percepção de 94 egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física de uma universidade pública na região sul do Brasil. Os resultados apontaram que os egressos indicaram a importância de uma formação inicial alinhada à realidade profissional, aproximando teoria e prática. Como principais sugestões, os egressos participantes da pesquisa apontaram a necessidade de aprofundamento do conteúdo das disciplinas para aproximar teoria e prática, expandindo as atividades integrativas e extracurriculares bem como apresentar estratégias de ensino diferenciadas através de aulas práticas.

No caso específico da licenciatura, os egressos apontaram como ponto negativo, docentes que priorizam conteúdos e estratégias de ensino voltados para o bacharelado, ressaltando a necessidade de contratação de professores universitários com experiências no ambiente escolar para garantir diálogo profícuo com os futuros professores (Martins *et al.*, 2021). Nesse sentido, pode-se evidenciar que a formação inicial precisa contemplar demandas e os fenômenos existentes no ambiente da atuação profissional.

³ O termo “desprivatizar os saberes” é uma tradução livre do termo “*deprivatization of practice*” utilizado por Marilyn Cochran-Smith e se refere, entre outras coisas, à troca de saberes entre docentes com diferentes graus de experiência

CAPÍTULO III METODOLOGIA

Nesta seção, são descritos os procedimentos metodológicos que foram adotados neste estudo visando sistematizar o caminho percorrido na investigação.

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em uma perspectiva qualitativa de caráter interpretativo, buscando o aprofundamento da compreensão do comportamento de um grupo social. Nessa proposta de estudo,

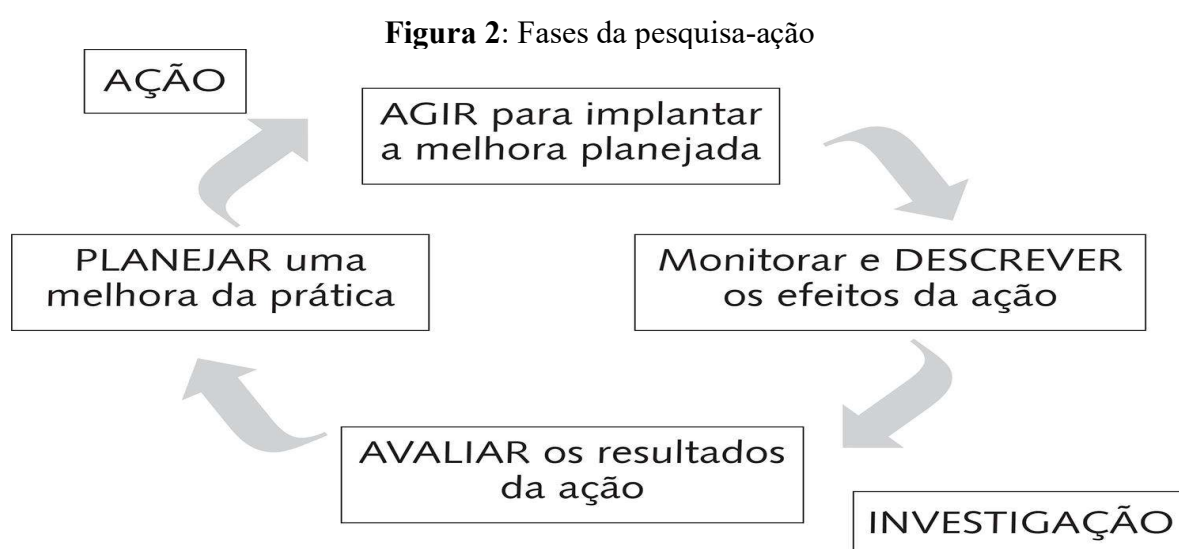
[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

A pesquisadora se entende ao mesmo tempo como sujeito e objeto da pesquisa em que seu conhecimento é parcial e limitado, e, portanto, busca a produção de novas informações aprofundadas pela amostra acerca do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2001).

O presente estudo consistiu na realização de uma pesquisa-ação, pois se apresenta como uma tentativa sistemática e empiricamente fundamentada de aprimoramento da prática. Entende-se que “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (Tripp, 2005, p. 445).

Nesse sentido, através da participação planejada de pesquisadores através da realização do curso de extensão, espera-se contribuir para a resolução de um problema coletivo de maneira cooperativa e participativa (Thiollent, 2022). As etapas de realização da pesquisa-ação, estabeleceram uma lógica cíclica dividida em um momento de planejamento, um momento de ação, sucedido pelo momento de monitoramento e descrição e finalmente, o de avaliação dos resultados. Entre as fases do planejamento e ação dos participantes da pesquisa há a etapa em que ocorre a intervenção dos pesquisadores. Na presente pesquisa, a fase de planejamento aconteceu ao longo da elaboração do projeto submetido à PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão)

da UFRRJ e na formação da equipe organizadora do curso bem como na escolha da palestrante a partir de sua expertise na temática das Necessidades Psicológicas Básicas retratada em publicações relevantes na área. A fase da ação foi caracterizada pela realização do curso de extensão, desde o processo de inscrição na plataforma SIGAA, passando pelas *lives* aula, dos fóruns semanais até o preenchimento da avaliação do curso e emissão dos certificados. A fase de monitoramento e descrição da ação consistiu na análise dos dados coletados pela pesquisa, e a avaliação na apresentação e discussão dos resultados. Cada uma das etapas está ilustrada na Figura 2.



Fonte: Tripp (2005).

Cabe ressaltar que cada uma das fases da pesquisa-ação foi adaptada para o contexto do desenvolvimento do estudo, aspecto previsto nesse tipo de pesquisa.

Houve também quem desenvolvesse versões sob medida para utilizações e situações particulares, porque há muitos modos diferentes de utilizar o ciclo e executar cada uma das suas quatro atividades. Assim, tipos diversos de investigação-ação tendem a utilizar processos diferentes em cada etapa e obter resultados diferentes que provavelmente serão relatados de modos diferentes para públicos diferentes. Qual tipo de processo se utiliza e como ele é utilizado depende dos objetivos e circunstâncias (Tripp, 2005, p. 446).

A adaptação prevista se justifica por considerar que as circunstâncias interferem diretamente os processos e resultados mesmo quando há objetivo em comum, em que pessoas diferentes apresentam habilidades, intenções, níveis de apoio e modos de colaboração distintos ao longo do desenvolvimento da pesquisa (Tripp, 2005). Ademais, a pesquisa-ação se apresenta

como tipo de investigação adequado aos objetivos, práticas, participantes e contexto da presente pesquisa.

3.2 O curso de extensão “Motivação na Educação Física escolar: como engajar os estudantes nas aulas”

O Curso de Extensão “Motivação na Educação Física escolar: como engajar os alunos nas aulas” surgiu da necessidade de proporcionar aos licenciandos(as) a compreensão da importância acerca da motivação em ambientes de aprendizagem. A partir das aulas temáticas embasadas na teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, o licenciando foi estimulado a refletir e pensar as práticas voltadas para o atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais como estratégia para atenuar o afastamento dos alunos e alunas das aulas.

O curso de extensão foi elaborado em formato online com duração de 32 horas contemplando atividades embasadas pela temática da motivação nas aulas de Educação Física, abordando o desinteresse pelas aulas da disciplina a partir do que é apontado na literatura e apresentando a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas como referencial para interpretação do fenômeno. Dessa forma, o ementário dos módulos está alinhado com a temática do desinteresse pelas aulas de Educação Física e as dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas, os módulos do curso podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3: Módulos do curso de extensão sobre motivação na Educação Física escolar

| Módulos | Tema |
|----------------|--|
| 1 | Os alunos gostam, mas nem todos participam: refletindo sobre a motivação nas aulas de Educação Física. |
| 2 | Educação Física e currículo: competência em foco. |
| 3 | A Educação Física escolar no século XXI: por que devemos apostar na autonomia? |
| 4 | O papel da Educação Física no estabelecimento de vínculos sociais. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os nomes dos módulos foram pensados estrategicamente para atrair a atenção do público-alvo do curso, não esgotando, portanto, as temáticas que serão desenvolvidas em cada um deles. Os professores convidados para ministrarem as aulas no curso são profissionais de grande expertise na área da Educação Física vinculados à universidades do país com

reconhecido destaque em pesquisas no âmbito da Educação Física escolar. O processo seletivo para a realização do Curso de Extensão, ocorreu via portal da UFRRJ, chancelado pela Pró-reitora de Extensão.

A equipe organizadora do curso foi constituída por membros do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte vinculado ao Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que demonstraram interesse na mediação dos fóruns a partir do alinhamento dos temas de interesse em pesquisa com a temática do curso bem como disponibilidade de tempo para conduzir, mediar e contribuir com as discussões nos fóruns semanais. Os tutores foram orientados a, a partir das perguntas geradoras dos fóruns, interagir com os cursistas a partir de suas respostas, estimulando a reflexão acerca da temática.

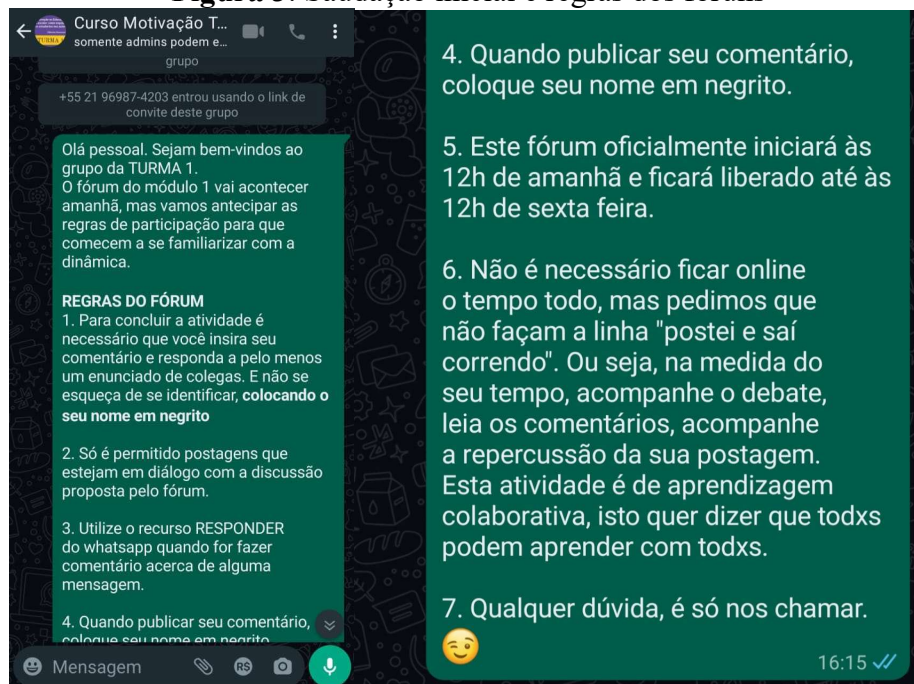
O primeiro módulo, intitulado “Os alunos gostam, mas nem todos participam: refletindo sobre a motivação nas aulas de Educação Física”, teve como objetivo abordar os aspectos motivacionais das aulas que refletem o afastamento e o desinteresse dos alunos pelas aulas da disciplina. O segundo módulo intitulado “Educação Física e currículo: competência em foco” abordou estratégias para atendimento da necessidade de competência a partir do entendimento da importância da percepção de competência na participação dos estudantes nas aulas. O terceiro módulo intitulado “A Educação Física escolar no século XXI: por que devemos apostar na autonomia?” propôs reflexão sobre a importância do desenvolvimento de indivíduos autônomos, ou seja, com comportamentos associados aos interesses e valores próprios. E o quarto módulo intitulado “O papel da Educação Física no estabelecimento de vínculos sociais” pontuou a Educação Física como cenário social fundamental dentro do espaço escolar.

O curso, totalmente *online*, ocorreu no período de 01 de março a 28 de abril de 2023. Foi composto por quatro módulos que são detalhados na programação (Apêndice A). Cada módulo foi constituído por duas etapas semanais, sendo uma síncrona, na plataforma *Meet*, e outra assíncrona, no *Whatsapp*. A atividade síncrona consistiu numa roda de conversa (*live-aula*) com base no tema proposto e foi conduzida por especialista convidado para fazer a mediação/provocação da conversa. No total, foram quatro encontros *online* com duração de duas horas cada um deles. De outro modo, a atividade assíncrona aconteceu no grupo do *whatsapp* da turma e consistiu num fórum de discussão baseado em questões problematizadoras que foram levantadas na roda de conversa.

Assim, para cada encontro, houve um fórum de discussão via *whatsapp*, abrangendo uma carga horária semanal de seis horas. Para cada fórum, tivemos, no mínimo, dois tutores/as

realizando a mediação do debate. Para além dos fóruns, o grupo do *whatsapp* serviu como elo de comunicação entre coordenação e cursistas, e como interface para compartilhamento de *links*, vídeos, imagens e textos pertinentes para o fomento das discussões empreendidas durante o curso. A Figura 3 traz print com a saudação inicial, as orientações e regras dos fóruns semanais.

Figura 3: Saudação inicial e regras dos fóruns



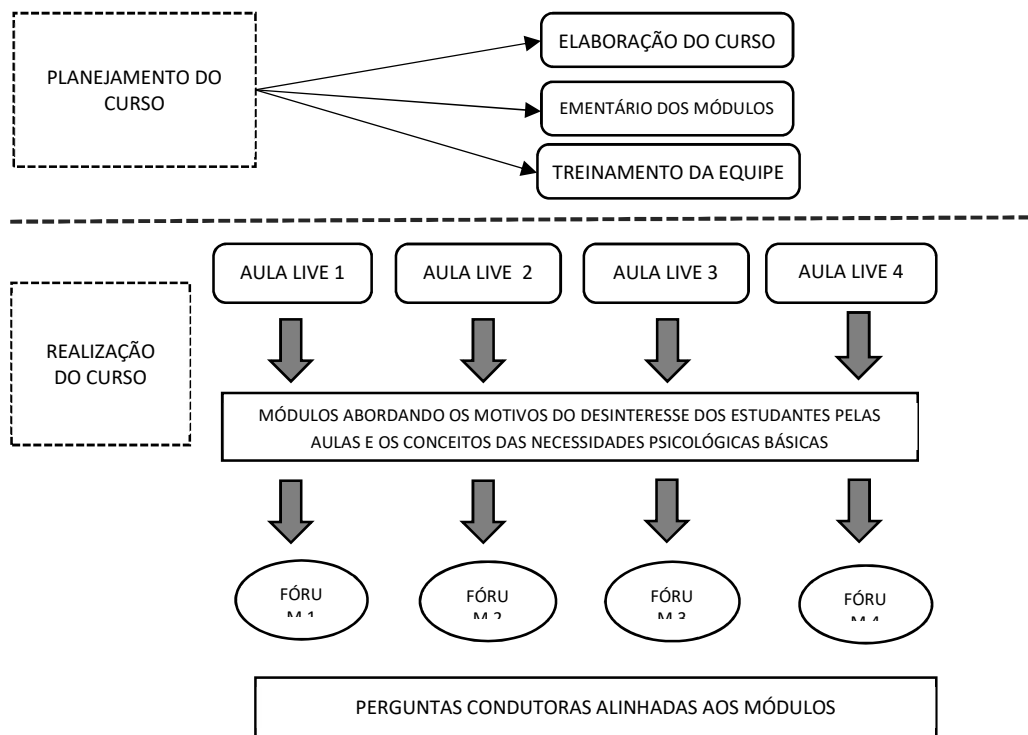
Fonte: dados da pesquisa.

A etapa de realização dos fóruns no aplicativo *WhatsApp* constituiu não apenas em estratégia de coleta de dados, mas também de formação colaborativa, na medida em que além de responder as questões condutoras do fórum, sempre alinhadas à temática da aula síncrona semanal, os cursistas deveriam comentar pelo menos uma resposta de seus pares como tarefa da atividade. Os fóruns aconteciam sempre 48 horas após a aula síncrona e tinham a duração de 24h para interação, e ocorreram entre os dias 21 de março e 18 de abril de 2023.

As avaliações do curso se deram mediante o desenvolvimento do processo e consistiram nas seguintes etapas: 1. Avaliação inicial do/a estudante que será preenchida no momento da inscrição; 2. Avaliação da participação do/a cursista nas rodas de conversa e nos fóruns; 3. Avaliação do curso a serem realizadas no grupo de *WhatsApp* no último dia do curso e através do preenchimento de formulário via *Google Forms*. Com o intuito de facilitar o entendimento

de cada uma das fases do curso, a Figura 4 apresenta o desenho metodológico do curso de extensão.

Figura 4: Organograma do curso de extensão



Fonte: a autora (2023)

3.3 Participantes

A amostra da pesquisa foi composta pelos indivíduos que realizaram a inscrição no curso em que foram ofertadas 50 vagas para estudantes de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A escolha metodológica de oferecer o curso para estudantes vinculados aos programas de bolsas (Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - RP) foi pensada como estratégia para garantir que os cursistas estariam inseridos no ambiente escolar durante o período da realização da pesquisa, bem como reduzir os riscos de perda amostral. No entanto, devido à procura, foram admitidos licenciandos que não estavam vinculados aos programas de bolsas supracitados.

Os interessados no curso foram orientados através de um “passo a passo” de como realizar a inscrição na plataforma SIGAA/UFRRJ e concordaram com os termos da pesquisa dando aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) no momento da inscrição, concordando com os processos de coleta que dela fazem parte. Os

requisitos para homologação da inscrição foram específicos para o público-alvo, isto é, documento comprobatório de vínculo com o programa no período do curso.

Ao final do período previsto no cronograma, foram validadas 16 inscrições, porém um cursista não cumpriu a exigência de participar de pelo menos 75% das atividades previstas no curso entre aulas síncronas e fóruns semanais, não estando apto à certificação e consequentemente a participar como amostra da pesquisa. Então, a amostra foi constituída de 15 estudantes matriculados no curso de licenciatura em Educação Física na UFRRJ.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Em cada uma das etapas da pesquisa, recorreu-se a instrumentos coerentes com a natureza dos dados e os objetivos pretendidos.

3.4.1 Questionário de Sondagem de Situações de Ensino

O questionário de Sondagem de Situações de Ensino foi elaborado pela autora especificamente para esse estudo. O instrumento apresentou assertivas que retratam situações inerentes à prática docente e teve como objetivo verificar, na perspectiva dos licenciandos cursistas, o entendimento acerca do comportamento de ensino docente voltado (ou não) para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas nas três etapas que constituem a aula, a saber, o planejamento, a intervenção propriamente dita e a avaliação. A apresentação visual do questionário está no Apêndice D. Essa etapa do questionário foi composta por 18 assertivas sendo duas em cada dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas em cada etapa da aula. Uma assertiva apresenta comportamento docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas e outra apresenta comportamento neutro ou de frustração em relação às Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes. O Quadro 4 apresenta argumentação teórica para cada uma das assertivas.

Quadro 4: Quadro teórico das assertivas do questionário de sondagem

| Etapa da aula | Dimensão da Necessidades Psicológicas Básicas | Alternativa | Fundamento Teórico | |
|----------------------|--|--|--|--|
| PLANEJAMENTO | Competência | Considera desenvolver a(s) atividade(s) que melhor contempla a unidade temática dentro de sua experiência por entender que todos(as) devem alcançar o mesmo nível de habilidade; | Para satisfazer a necessidade de competência o (a) professor(a) deve demonstrar preocupação em diversificar as atividades desenvolvidas nas aulas bem como adequar a exigência para proporcionar vivências de sucesso aos estudantes (Slingerland <i>et al.</i> , 2014). O detrator da primeira assertiva se refere a ideia de que todos devem alcançar o mesmo nível de habilidade, sem levar em consideração os diferentes níveis dos estudantes | |
| | | Considera ofertar maior diversidade de atividades dentro de cada unidade temática além de adequar o nível de exigência ao nível de desenvolvimento dos estudantes; | | |
| | Autonomia | Decide todas as ações previamente considerando o contexto; | | Proporcionar aos estudantes oportunidades de tomada de decisão constitui estratégia de atendimento da necessidade de autonomia (Fin <i>et al.</i> , 2019a). A primeira assertiva afirma que cabe ao professor a tomada de decisão em relação à todas as ações desenvolvidas. |
| | | Considera o compartilhamento de tomada de decisão de alguns aspectos das aulas com os estudantes; | | |
| | Vínculos Sociais | Deve considerar as dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos, mas deve dar ênfase dos aspectos procedimentais voltados para o saber fazer; | | As alternativas se diferem no que diz respeito ao enfoque nas dimensões procedimental x atitudinal no planejamento, a partir do incentivo docente à socialização (Ntoumanis; Standage, 2009) estando relacionado ao nível preocupação do(a) professor(a) com questões de relacionamento nas aulas. |
| | | Deve considerar a dimensão atitudinal dos conteúdos para trabalhar a socialização dos estudantes nas aulas; | | |
| INTERVENÇÃO | Competência | Propõe atividades com nível de exigência dentro do que se espera que os estudantes desenvolvam; | A primeira assertiva propõe que o professor não considere a individualidade dos estudantes esperando o desenvolvimento dentro do que é esperado de maneira geral e não do ponto de partida de cada um. A segunda assertiva sugere considerar individualidade (Slingerland <i>et al.</i> , 2014). | |
| | | Oferece diferentes formas de realizar a mesma tarefa; | | |
| | Autonomia | Coloca em prática todas as ações previstas no planejamento sem participação dos estudantes nesse processo; | | As alternativas se diferem na oferta de possibilidade de escolha dos estudantes em que o professor voltado ao atendimento |

| Etapa da aula | Dimensão da Necessidades Psicológicas Básicas | Alternativa | Fundamento Teórico |
|----------------------|---|---|--|
| | | Oportuniza momentos de escolha para os estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades; | das Necessidades Psicológicas Básicas deve considerar o compartilhamento das tomadas de decisão com os estudantes (Fin <i>et al.</i> , 2019a). |
| | Vínculos sociais | Intervém o mínimo possível nas situações de aula mesmo que interfiram no relacionamento dos estudantes para que se organizem e resolvam problemas de maneira autônoma; Intervém nas situações de aula que possam interferir no relacionamento entre os estudantes, como escolha de times, zoações, comportamentos agressivos entre outros. | As alternativas se diferem em relação ao comportamento do professor no que se refere à preocupação em intervir em situações de aula que interfiram diretamente no estabelecimento de vínculos sociais, em que o professor preocupado com o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas deve interferir em situações de aula que levem à frustração dos vínculos sociais. |
| AVALIAÇÃO | Competência | Deve considerar se os estudantes alcançaram o nível de habilidade previsto para a turma; | As alternativas se diferem no objetivo do processo avaliativo em considerar o desenvolvimento de cada indivíduo ou do grupo como todo, em que o professor voltado ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas deve considerar a individualidade do processo. |
| | | Deve considerar o avanço dos (as) estudantes a partir do nível de habilidade inicial naquele período; | |
| | Autonomia | Deve aplicar os instrumentos seguindo o planejamento realizado pelo (s) docente (s); | As alternativas se diferem ao considerar o compartilhamento da tomada de decisão com os estudantes sobre o processo avaliativo, em que o professor preocupado com o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas vai compartilhar tomadas de decisão. |
| | | Pode decidir coletivamente sobre alguns aspectos da avaliação, como tipo de instrumento ou peso de cada um deles; | |
| Vínculos Sociais | Deve considerar aspectos comportamentais dos estudantes ao longo das aulas; | As alternativas se diferem ao enfatizar aspectos procedimentais ou atitudinais no processo avaliativo, em que o professor preocupado com o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas vai considerar aspectos atitudinais como parte do processo. | |
| | Deve priorizar o desenvolvimento das habilidades físicas e gesto motor. | | |

Fonte: a autora (2023).

3.4.2 Fóruns no WhatsApp

Os fóruns do aplicativo WhatsApp aconteceram semanalmente com início 48h após a realização das aulas síncronas e contaram com duas perguntas geradoras relacionadas ao tema do módulo semanal. As orientações e regras de funcionamento dos fóruns foram descritas no item 3.2 e o Quadro 5 apresenta o cronograma de realização e as perguntas condutoras de cada fórum.

Quadro 5: Organização dos fóruns

| Data | Tema do Módulo | Perguntas |
|-------------|--|--|
| 23/03/2023 | Os alunos gostam, mas nem todos participam: refletindo sobre a motivação nas aulas de educação física. | 1ª pergunta: como caracteriza a participação dos estudantes nas aulas? 2ª pergunta: quais motivos atribui ao afastamento dos estudantes das aulas práticas de educação física? |
| 30/03/2023 | Educação física e currículo: competência em foco | 1ª pergunta: na sua percepção, em que medida a capacidade de realizar as atividades propostas nas aulas interfere na participação dos estudantes? 2ª pergunta: você percebe que há preocupação dos professores em diferenciar o ensino e as atividades desenvolvidas de acordo com os diferentes níveis de habilidade dos estudantes? |
| 06/04/2023 | A educação física escolar no século XXI: por que devemos apostar na autonomia? | 1ª pergunta: como percebe o compartilhamento da tomada de decisão nas aulas de educação física? 2ª pergunta: qual o grau de importância que atribui à oportunidade de tomada de decisão dos alunos sobre aspectos das aulas e o nível de participação? |
| 13/04/2023 | O papel da educação física no estabelecimento de vínculos sociais. | 1ª pergunta: em que medida percebe o ambiente das aulas como propício para a socialização e estabelecimento de vínculos pelos estudantes? 2ª pergunta: de acordo com sua vivência nas aulas de educação física, consegue identificar intervenções dos professores em situações de aula que afetem o estabelecimento de vínculos |

Fonte: a autora (2023).

3.4.3 Questionário de avaliação do curso

O questionário de avaliação teve como objetivo identificar o nível de satisfação dos participantes em relação ao curso de extensão Motivação nas aulas de Educação Física: como engajar os estudantes. Foi constituído por assertivas com opções de resposta e perguntas abertas sobre os seguintes aspectos do curso: formato, duração, estratégias adotadas, clareza das informações e relevância da temática abordada. A apresentação visual do questionário está no Apêndice E.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coletas de dados foram específicos para cada instrumento. O questionário de Sondagem de Situações de Ensino foi aplicado em dois momentos distintos da pesquisa: no momento da inscrição no curso, que aconteceu uma semana antes do início das aulas e novamente uma semana após a realização do último fórum. Cabe ressaltar que no primeiro momento, o Questionário de Sondagem de Situações de Ensino apresentou questões relacionadas às características sociodemográficas dos cursistas, e no segundo momento, junto com o questionário de avaliação do curso. Essa estratégia de aplicação foi possível por se tratar de instrumentos gerados e aplicados através da plataforma *Google Forms*⁴.

No que se refere aos fóruns do WhatsApp, o procedimento de coleta se caracterizou pelo desenvolvimento das ações previstas nesse instrumento, ou seja, a resposta das perguntas geradoras de cada fórum e a interação com respostas de outros cursistas. Finalizado o último fórum, a conversa foi extraída e convertida em documento do Word para facilitar a organização para análise dos dados.

3.6 Análise dos dados

A análise qualitativa ocorreu ao longo de todo processo de realização do curso, desde o perfil dos cursistas, caracterizado a partir do preenchimento de formulário no momento da inscrição, até a conclusão da última atividade do curso. Consistiu no tratamento, sistematização e categorização dos dados qualitativos no *software MaxQda* seguida da interpretação pautada na análise de conteúdo (Bardin, 2011) que foi construída a partir de uma perspectiva dedutiva em que as categorias foram determinadas com base no enquadramento teórico da teoria das necessidades psicológicas básicas que embasam o estudo. Análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo possui três etapas necessárias para compreender os dados da pesquisa: uma de pré-análise, outra de exploração de material e ainda uma terceira de tratamento dos resultados encontrados. Na primeira etapa – pré-análise, devemos, dentro do material captado, selecionar o material a ser analisado em categorias.

⁴ Disponível para visualização em <https://forms.gle/zaGYjDvD7xyb3euR7>

Bardin (2011, p. 116) afirma que a “pré-análise é o momento de elaboração de um plano de análise que deve ser seguido com rigor para que a análise possa ser considerada confiável”. As principais atividades nesta fase são:

- I. Definição dos objetivos da pesquisa, onde devemos ter clareza sobre os objetivos da pesquisa e o que desejamos alcançar com a proposta da teoria da análise de conteúdo.
- II. Seleção e delimitação do material, lugar onde devemos selecionar e delimitar o material a ser analisado, de acordo com objetivos da pesquisa e os critérios estabelecidos.
- III. Categorização. Momento em que devemos criar categorias ou codificação dos dados com base nas temáticas, conceitos e variáveis que venham ser relevantes para a pesquisa.
- IV. Em um último momento desta fase, necessitamos realizar um plano de análise, onde devemos criar um estudo detalhado que descreva os procedimentos e etapas a serem seguidos na análise de conteúdo.

Já na etapa seguinte, na fase da leitura dos dados obtidos ou exploração do material, o conteúdo do material que foi selecionado necessita ser examinado de acordo com as categorias definidas na etapa anterior. Desta forma, a leitura dos dados é o momento de sistematização e contagem dos registros, tendo como objetivo final, identificar as características do conteúdo, seus sentidos e significados. Nesta fase incluem:

- I. Leitura Flutuante: devemos fazer uma leitura inicial do material para obter uma visão geral e se familiarizar com o conteúdo a ser explorado.
- II. Codificação: neste momento devemos atribuir códigos às unidades das leituras que podem ser palavras ou frase que significam o teor do que pretendemos estudar e que estão diretamente relacionadas com as categorias previamente definidas na fase de pré-análise.
- III. Classificação e organização: espaço para organizar os dados codificados em categorias e subcategorias, buscando identificar padrões, tendências ou relações entre os dados.
- IV. Interpretação: ocasião a qual devemos fazer uma interpretação dos dados codificados tendo por base os objetivos da pesquisa.

Na última etapa, de tratamento do material, devemos fazer as leituras dos dados obtidos e tecer conclusões a partir das categorias definidas na fase de pré-análise, onde a compreensão

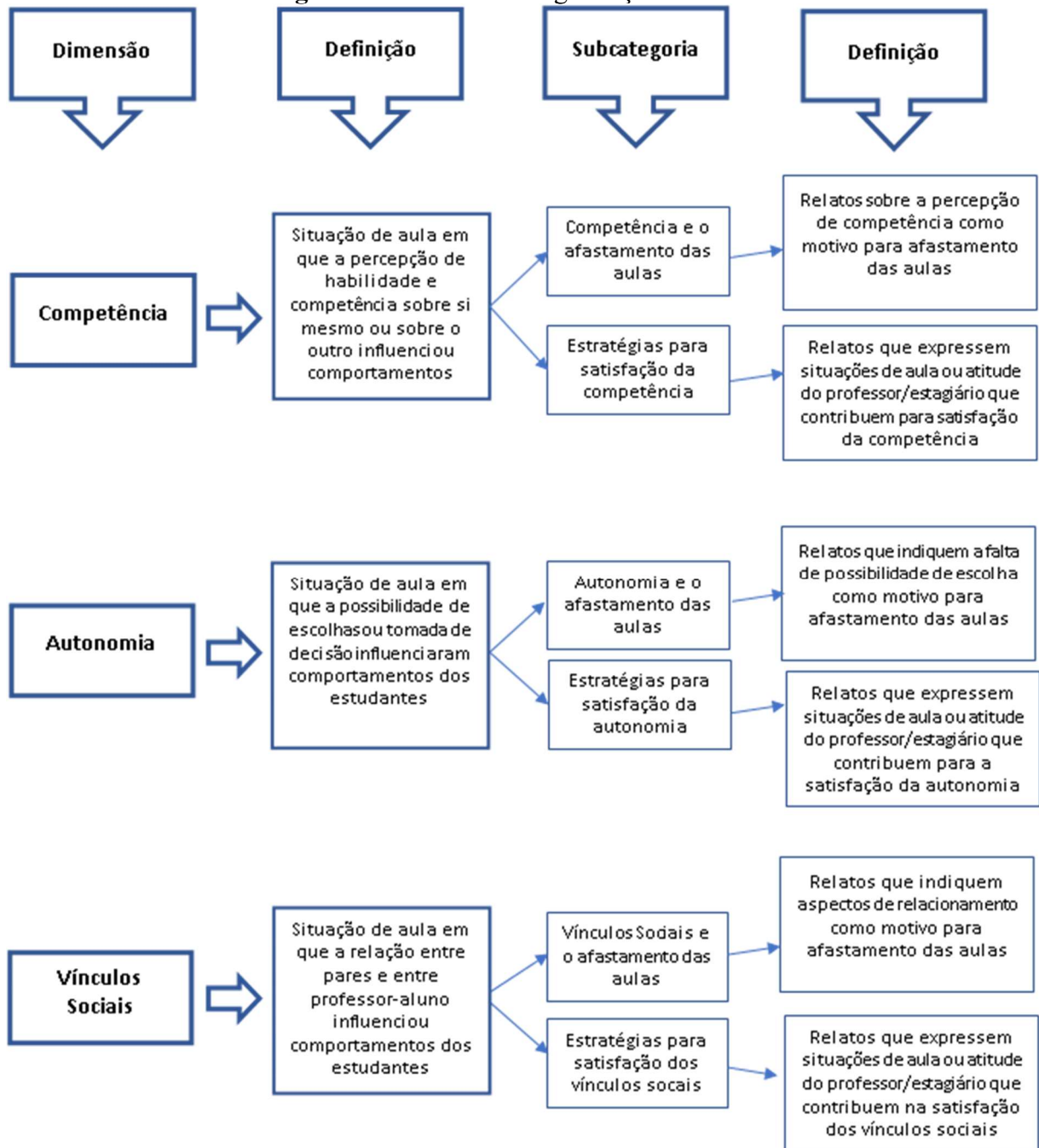
dos resultados pode ser entendida como o momento em que o material coletado deve ser interpretado a partir das teorias que embasam o estudo. As principais atividades desta fase:

- I. Análise dos resultados: neste momento devemos sintetizar os principais achados na análise de conteúdo, destacando os padrões emergentes, as tendências e as relações identificadas sobre a análise do material vinculados a nossa pesquisa.
- II. Discussão e interpretação dos resultados: espaço para abrimos uma discussão sobre os resultados encontrados e dessa forma, conversamos com autores que contestam ou concordam com as premissas encontradas nos discursos analisados.
- III. Apresentação dos resultados: momento da pesquisa que diria como pré-finalização, pois é o momento em que conseguimos ver a pesquisa sendo finalizada a partir de seus resultados, ou como aponta a teoria de análise de conteúdo de Bardin, como o espaço utilizados para apresentar os resultados da análise de conteúdo em relatório escrito.

Em suma, 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 Necessidades Psicológicas Básicas; 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 Necessidades Psicológicas Básicas. 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 Necessidades Psicológicas Básicas.

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 competência se apresentam as categorias “competência e o afastamento das aulas” e “estratégias para satisfação da competência”; na dimensão autonomia se apresentam as categorias “autonomia e o afastamento das aulas” e “estratégias para satisfação da autonomia”; na dimensão vínculos sociais, se apresentam as categorias “vínculos sociais e o afastamento das aulas” e “estratégias para satisfação dos vínculos sociais”. A Figura 5 traz a sistematização e a definição das categorias de análise supracitadas.

Figura 5: Sistema de categorização dos dados



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Para análise e interpretação dos dados do Questionário de Sondagem de Situações de Ensino, optou-se pela análise descritiva dos dados. As respostas foram classificadas em “neutra positiva” quando a assertiva escolhida no pré já estava relacionada ao comportamento docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas e não houve mudança no pós; “neutra negativa” quando a assertiva escolhida no pré estava relacionada ao

comportamento docente que pode levar a frustração das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes não apresentando mudança na opção no pós; “negativa” quando aconteceu a mudança na opção pré e pós em que na segunda fase a assertiva escolhida representa comportamento docente relacionado à frustração das Necessidades Psicológicas Básicas; e “positivas” quando houve mudança na opção das assertivas pré e pós em que na segunda etapa, os licenciandos responderam a opção relacionada ao comportamento docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes.

De modo adicional, a análise dos dados quantitativos provenientes da aplicação do Questionário de Sondagem de Situações de Ensino 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 período de resposta do questionário pré ou pós intervenção foi feita através do teste *Qui-Quadrado* para análise nas proporções do ponto de vista inferencial. Para aceitação de diferenças significativas foi considerada a probabilidade de $P \leq 0,05$, índice comumente aceito na área de Ciências Sociais e Humanas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado no *software R* versão 4.3.0.

A efetividade do curso de extensão foi verificada a partir da análise dos seguintes indicadores: a atribuição de importância pelos cursistas às dimensões competência, autonomia e vínculos sociais nas aulas de Educação Física e a relação com a participação ou afastamento das atividades desenvolvidas; a identificação pelos cursistas de práticas docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas no contexto da Educação Física escolar em que estão inseridos; a comparação das respostas do Questionário de Sondagem de Situações de Ensino pré curso e pós curso.

3.7 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil, tendo sido analisado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro conforme parecer sob o número 6.125.022, garantindo o atendimento aos princípios éticos de acordo com a resolução 466/12 e na norma operacional n. 001 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos. O parecer do CEP encontra-se no Apêndice B.

Em concomitância ao processo de submissão e aprovação da pesquisa no CEP, o projeto de pesquisa foi apresentado à Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de

Janeiro, tendo sido avaliado e aprovado para financiamento interno (Edital para Cursos Institucionais de Extensão - EEXT/PROEXT).

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de organizar a apresentação e discussão dos resultados dessa pesquisa, este capítulo foi dividido em três seções em vista dos objetivos de pesquisa. Dessa forma, a apresentação dos resultados se dá nas seguintes seções: a primeira parte dos resultados se refere ao significado atribuído pelos licenciandos ao afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física; a segunda parte dos resultados apresenta o estabelecimento de relação entre a interpretação dos licenciandos para o afastamento das aulas práticas e as dimensões da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas – competência, autonomia e vínculos sociais; na seção seguinte é apresentada a incidência de práticas docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes na perspectiva dos licenciandos; e na última seção, estão os resultados acerca da efetividade do curso no que se refere à relevância da temática, formato e duração a partir da avaliação dos cursistas.

Os 15 participantes da pesquisa estavam matriculados no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em que 10 (66,7%) estavam vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 3 (20%) vinculados ao programa Residência Pedagógica e dois (13,3%) não tinham vinculação com programas de bolsas. Dos participantes, dez (66,7%) eram do sexo masculino e cinco (33,3%) do sexo feminino. Em relação à integralização do curso, a amostra apresenta mais de 50% de totalização tendo em vista que o período médio dos participantes está entre o quinto e o sexto. Os dados completos da caracterização da amostra estão na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

| Características | Homens | Mulheres | Total |
|--|---------------|-----------------|--------------|
| Participantes | 10 | 5 | 15 |
| Período médio na universidade | 6 | 5,6 | |
| Grupo vinculado ao PIBID (%) | 70 | 60 | 66,7 |
| Grupo vinculado ao Residência Pedagógica (%) | 10 | 40 | 20 |
| Cursistas sem vinculação à programa de bolsas (%) | 20 | - | 13,3 |
| Grupo que realizou estágio no ambiente escolar (%) | 40 | 40 | 60 |
| Grupo que reportou ter lido ou ouvido falar do conceito de motivação (%) | 80 | 60 | 73,3 |
| Grupo que reportou ter lido ou ouvido falar no conceito das NPB | 20 | 60 | 33,3 |

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A grande maioria relatou ter tido contato com o conceito de motivação, no entanto a realidade foi diferente em relação ao conceito das Necessidades Psicológicas Básicas em que apenas 33,3% afirmou já ter lido ou ouvido falar na teoria.

4.1 Motivos atribuídos ao afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física na perspectiva dos licenciandos

A aula do primeiro módulo do curso abordou os motivos elencados pela literatura para o afastamento das aulas de Educação Física, em que foi apresentado para os cursistas a sistematização dos resultados de estudos que se debruçaram sobre o tema. Dessa forma, o Fórum 1 foi iniciado afirmando que

O desinteresse gradativo dos estudantes pela participação nas aulas constitui em uma questão sensível da Educação Física escolar. No primeiro módulo foram apresentados os motivos elencados pela literatura para o desinteresse dos estudantes pelas aulas de Educação Física. A partir das reflexões provocadas na aula, responda: 1ª pergunta: como caracteriza a participação dos estudantes no contexto em que atua? 2ª pergunta: quais motivos atribui ao afastamento dos estudantes das aulas práticas de Educação Física?(M₁⁵).

A caracterização da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física na perspectiva dos licenciandos desenha o cenário em que atuam, bem como representa, em alguns casos, reflexo de suas experiências pregressas nas aulas da disciplina ao longo da Educação Básica. De maneira geral, a percepção dos cursistas acerca da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física no contexto em que atuam no ambiente escolar foi considerada satisfatória, porém cabe ressaltar que a maioria atua nos anos iniciais do ensino fundamental ou em projetos esportivos no contraturno atendendo alunos por área de interesse.

No meu contexto (Residência Pedagógica) a participação dos alunos acontece de forma satisfatória, acredito que isso aconteça por serem alunos do ensino fundamental anos iniciais, eles chegam nas aulas super animados. Entretanto, no desenvolvimento das aulas alguns alunos perdem a motivação em momentos específicos. (R₂ L X)⁶

Dentro do contexto em que estou atuando, sendo turmas de 3º e 5º do EF (Escola municipal), posso afirmar que existe engajamento dos alunos durante as aulas. Até o momento não pude notar evasão ou falta de interesse dos alunos em participar das aulas, é possível que algum caso ou outro passe despercebido, mas os alunos desta escola têm demonstrado bastante empenho durante as atividades propostas. (R₇ L X)

⁵ M= mediadora (membro da equipe organizadora dinamizadora dos fóruns de discussão no WhatsApp).

⁶ R= respondente. O número subsequente representa a identificação de cada participante da pesquisa.

No entanto, as falas do R₁₁ reconhecem situações de desinteresse dos estudantes em que além de expressar a existência do fenômeno, já traz a problematização com o ano de escolaridade ou ainda com a participação por interesse, como podemos ver nos excertos abaixo.

Tendo a participação voltada para como os se interessam pela aula, contribuem com as atividades, interagem nas discussões e debates, etc, na escola que atuo com o PRP essa é uma questão complicada, visto que muitos não seriam caracterizados como participantes. Muitas das vezes estão no ambiente da aula, mas não participam dela, de modo como a sua participação fosse baseada na presença. (R₁₁. L X)

É importante você e o @5521985763676 ressaltarem a etapa de ensino que esses alunos estão, pois vai de acordo com o que tinha sido falado na aula sobre o Ensino Médio ser a etapa onde é mais observada essa não adesão. A escola que atuo pelo Residência é um CIEP e dou aula para o Ensino Médio, é possível perceber a diferença do meu relato para o de vocês. Já em relação ao relato do @5521969874203, que dá aula no mesmo espaço que eu, é compreensível visto que a atuação dele é em um projeto no qual os alunos se interessaram por conta própria em participar. (R₁₁ L X)

O ano de escolaridade em que atuam constitui aspecto relevante para interpretar os dados tendo em vista que a percepção de competência tende a diminuir com o avanço da idade (Digelidis; Papaioannou, 1999; Almeida; Valentini; Berleze, 2009), sendo os estudantes mais novos mais motivados e propensos à participação nas aulas práticas. Com o avanço da idade, a autopercepção de competência tende a diminuir pois passa a contar com a comparação social no que se refere ao nível de habilidade na execução dos movimentos (Almeida; Valentini; Berleze, 2009).

O final da fala de R₁₁ aborda a prática motivada de estudantes em projeto esportivo realizado no contraturno em que a participação é voluntária com adesão por interesse. Esse aspecto interfere na motivação tendo em vista que, se o estudante escolhe realizar determinada atividade é porque tem atitude positiva em relação a ela e provavelmente vivência prática pregressa ou interesse na aprendizagem o que vai interferir diretamente no engajamento nas aulas.

No que se refere aos motivos atribuídos pelos cursistas ao afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física, cabe ressaltar que suas respostas foram embasadas pelos argumentos apresentados em aula, isto é, havia um repertório previamente apresentado embasando cientificamente o afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física. No entanto, na percepção dos cursistas o caráter recreativo atribuído às aulas de Educação Física, contribuem com a desvalorização da disciplina enquanto componente curricular.

Acredito que o desinteresse parte de diversos fatores, mas sem dúvidas boa parte da desmotivação vem do contexto educacional baseado numa lógica fábri, normativa que desconsidera alguns aspectos da subjetividade destes alunos. Logo, ao se verem num ambiente que foge à curva padrão da sala de aula, em combinação com os

estigmas de desvalorização da Educação Física escolar, os alunos buscam muito mais um espaço de alívio e recreação sem intencionalidade pedagógica. Sendo assim, quando o professor propõe intervenções que não dialogam com as expectativas dos alunos eles acabam por se desmotivar. (R₁ L. X)

Tendo em vista as diversas variáveis que acarretam no afastamento dos estudantes das aulas práticas de Educação Física, acredito que a que mais se destaca é a falta de seriedade que os alunos têm sobre a disciplina, tendo em vista todo o histórico de vivência do aluno que, observa a Educação Física com uma visão esportivista e recreacional, desta forma tendo uma visão de disciplina descartável, sem valor acadêmico. (R₁₄ L. X)

Esse afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física, é uma questão que envolve vários fatores que somados criam essa distância. O contexto que a EF é levada no colégio, experiências passadas nas aulas, relações interpessoais, didática das aulas, questões motoras individuais, são alguns dos fatores que causam o afastamento. Muitos alunos olham as aulas de Educação Física como uma fuga da sala de aula e alguns até gostam das aulas, querem participar, mas acabam preferindo ficar sem praticar a atividade e só estar fora de sala pra aliviar. (R₆ L. X)

Esse ponto que o Samuel⁷ citou sobre a falta de seriedade que os alunos têm sobre a disciplina eu também enxergo como algo que afeta muito no afastamento dos estudantes, por acharem que estão ali para apenas sair de sala e “brincar”. (R₁₀ L. X)

Quanto às expectativas, eu quis dizer que os alunos esperam da aula de Educação Física um momento recreativo, para praticar as modalidades esportivas mais comuns [...] e quando os professores propõem outras práticas corporais gera um certo conflito de interesses. (R₁ L. X)

A noção de que as aulas de Educação Física são apenas algo “recreativo”, sem fins pedagógicos. Às vezes, essa noção também é passada pelos próprios pais, que perpetuam essa compreensão na cabeça dos estudantes. Já presenciei as crianças relatarem que os pais indagavam por que os filhos só “ficavam brincando” nas aulas de Educação Física. Aí quando existe uma necessidade de trabalhar atividades mais foçadas em desenvolvimentos motores ou sensoriais, e acabam se frustrando por não serem as famosas brincadeiras. (R₉ L. X)

Os relatos dos cursistas vão ao encontro da literatura que apresenta a ausência da sistematização dos conteúdos como uma fragilidade da Educação Física por comprometer a atribuição de importância dada pelos estudantes às aulas da disciplina culminando no afastamento das aulas (Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; Chicati, 2000; Spencer-Cavaliere; Rintoul, 2012; Tenório; Silva, 2015).

Furtado e Borges (2020) trazem em estudo a discussão acerca da legitimidade e reconhecimento da Educação Física no processo de escolarização na contemporaneidade. Ao refletir sobre a temática debruçados sobre documentos normativos, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relatam a persistência da relação histórica da

⁷ Os nomes foram substituídos para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

Educação Física escolar com o fazer corporal, e embora reconheçam o avanço na consideração desse fazer, afirmam que “não basta dispor a disciplina no currículo nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, se o discurso legitimador ainda opera contra o reconhecimento da área como impreterível na formação das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola brasileira” (Furtado; Borges, 2020, p. 32). Os autores refletem que a Educação Física ainda está desatrelada ao processo de escolarização por não haver critérios rigorosos para a seleção do que ensinar, ideia reforçada pelo texto da BNCC que converge para proposição de atividades funcionais sem necessária vinculação a saberes científicos.

Em síntese, pode-se depreender, a partir do relato dos participantes, que os principais motivos atribuídos ao afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física são a ausência da sistematização dos conteúdos e o caráter recreativo atribuído à disciplina. Nesse contexto, é possível inferir que a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física na perspectiva dos cursistas é satisfatória, devendo observar que a maioria atua no primeiro segmento do ensino fundamental, etapa de ensino em que a participação é mais efetiva nas aulas. Todavia, para o conhecimento mais aprofundado nessa temática, é necessário se aproximar das concepções dos participantes acerca das dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de Educação Física Escolar.

4.2 As Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de Educação Física na perspectiva dos licenciandos: importância atribuída e a prática docente.

Nessa seção são apresentados os resultados advindos da interpretação dos dados extraídos dos Módulos relacionados especificamente a cada dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas. Dessa forma, optou-se em organizar os resultados por dimensão, apresentando a atribuição de importância dada pelos licenciandos às dimensões competência, autonomia e vínculos sociais e as percepções acerca das práticas docentes voltadas ao atendimento de cada dimensão.

4.2.1 Competência em foco

A primeira pergunta geradora do fórum pretende oportunizar reflexão sobre a percepção dos licenciandos acerca da influência da competência enquanto aspecto motivacional nas aulas de Educação Física. E a segunda pergunta teve como objetivo explicitar a percepção dos licenciandos no que se refere à intencionalidade dos professores atuantes do ambiente escolar

em que estão inseridos no atendimento da necessidade de competência dos estudantes nas aulas de Educação Física.

1ª pergunta: na sua percepção, em que medida a competência para realizar as atividades propostas nas aulas interfere na participação dos estudantes? 2ª pergunta: você percebe que há preocupação dos professores em diferenciar o ensino e as atividades desenvolvidas de acordo com os diferentes níveis de habilidade dos estudantes? (M₁).

As respostas dos cursistas levam à possibilidade de interpretação de que entendem sua importância na motivação dos estudantes nas aulas de Educação Física, mas trazem uma perspectiva interessante ao destacar a influência da competência, mas entendendo as atividades em um nível inferior no que se refere ao desenvolvimento motor dos estudantes.

Na minha visão eu acredito que a competência interfere quase 100%, visto em caso de motivação se um aluno não se sente motivado ou capaz de realizar determinada atividade, ou a atividade e "muito fácil " levando a decorrência de existência de aluno superdotados, eles ficam desinteressados influenciando na participação nas aulas. (R₃, L x)

Entendo que a competência é um fator influenciador forte em relação ao engajamento dos alunos com a aula, já que a realização correta ou não de um exercício pode gerar desinteresse, já que uma vez que o aluno ache a atividade fácil, pode ficar frustrado em continuar repetidamente e caso ache difícil, pode acabar gerando frustração e desgaste. Porém é importante também salientar que os métodos e estratégias do professor também podem influenciar e reverter a situação, criando interesse em cima do fracasso metódico na atividade, instigando o aluno a tentar até melhorar. (R₁₆ L x)

Na resposta acima, pode-se constatar a percepção do cursista em relação aos aspectos da competência na participação das aulas de Educação Física, ressaltando a falta da percepção de competência como aspecto negativo à participação e o contrário também, considerando a percepção de competência como aspecto positivo em relação à participação. Também pode-se considerar a percepção do graduando no que se refere à preocupação do docente no atendimento da necessidade de competência dos estudantes explícitos ao abordar os métodos e estratégias do professor como instrumento para atenuar ou reverter a situação de desinteresse na atividade pela baixa percepção de competência.

Nesse sentido, a proposta indicada por R₁₆ vai ao encontro da literatura no que se refere às práticas docentes relacionadas ao atendimento da competência em que a individualização do ensino constitui em estratégia para aumentar a percepção da capacidade de realização das atividades ao permitir que o estudante avance de acordo com seu ritmo de aprendizagem (Huéscar Hernández; Barrachina Peris; Moreno Murcia, 2022). Ademais, de acordo com Huéscar Hernández, Barrachina Peris e Moreno Murcia (2022), considerar o erro como um

meio de aprendizagem e não penalizar negativamente o mal desempenho constitui estratégia para a satisfação da competência.

Outro cursista também aborda a importância de práticas docentes voltadas ao atendimento da competência dos estudantes, em que podemos entender “métodos e estratégias do professor” como práticas docentes intencionais voltadas para adequação das atividades ao nível do desenvolvimento dos estudantes para interromper a frustração por não conseguir realizar a atividade proposta.

Eu concordo e discordo com teu primeiro ponto Caio⁸, pois a falta da competência tem duas possibilidades e não só o desinteresse. O professor pode propor uma ótima aula de uma prática que alguns alunos não tenham competência e eles se interessarem por aprender através da metodologia proposta também. (R₁₁ L X)

As respostas de R₆ e R₁₅ e R₇ corroboram com os excertos anteriores ao explicitarem o reconhecimento da importância da percepção de competência na participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, reforçando o papel fundamental do professor em dar suporte às Necessidades Psicológicas Básicas como determinante para efetivar o afastamento ou engajamento nas aulas.

A competência pode ser, para muitos alunos, o principal fator que leva eles a participar ou não das aulas. Ao mesmo tempo que eles podem se desmotivar por não saber/conseguir realizar as atividades propostas, alguns podem se motivar a aprender a modalidade e se empenhar mais em aprender. Porém essa motivação também deve ter apoio do professor, através da forma que é passada a aula e como lidar com os alunos em maior dificuldade nas aulas. (R₆ L x)

Tem grande relação [percepção de competência e participação nas aulas], penso que se o aluno não se sente capacitado para praticar a atividade proposta ocorre uma grande possibilidade de abandono da prática. Ademais, podemos afirmar que o aluno provavelmente tem sua perspectiva e princípios abandonados, nesse momento então entra o papel do professor e seu maior desafio nesse caso “o desafio de fazer o aluno se sentir competente”, respeitando grau de evolução do aluno. (R₁₅ L x)

Na minha percepção, a competência pode ser até 100% da falta de interesse em participar das aulas, trazendo a sensação do não pertencimento aquele ambiente (atividade física). Mas essa variável depende muito do professor também, não é apenas aplicar uma atividade, é planejar de acordo com o nível da turma, é observar e orientar conforme as necessidades de cada aluno forem aparecendo durante as aulas. (R₇ L X)

A atribuição de importância ao papel do professor na satisfação da competência identificada na fala dos estudantes bem como as estratégias sugeridas como prática docente corroboram com a literatura no que diz respeito ao repertório de ações voltadas para o

⁸ Os nomes foram alterados para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa em que Caio se refere à R₁₆.

atendimento da competência como o compartilhamento de diferentes possibilidades (e níveis) de desempenho nas tarefas e o feedback informativo, individualizado e simultâneo (Huéscar Hernández; Barrachina Peris; Moreno Murcia, 2022).

O relato dos licenciandos acerca da influência da percepção de competência dos estudantes e a participação ou afastamento das aulas de Educação Física conota reconhecimento do estilo interpessoal docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas, mais especificamente a dimensão competência, como estratégia para aumentar o engajamento nas aulas, principalmente quando apresentam atividades que não fazem parte do repertório motor ou do gosto popular dos estudantes. Nesse sentido, Huéscar Hernández, Barrachina Peris e Moreno Murcia (2022) sugerem incentivar a metacognição, proporcionando reflexão sobre a sua aprendizagem elencando pontos fortes e fracos para melhorar o desempenho da tarefa.

Esses relatos são provenientes de suas percepções em ambientes de ensino aprendizagem da Educação Física elaborados a partir do estímulo dado na aula síncrona sobre a dimensão competência e as interações dialógicas do fórum. O excerto extraído do arquivo de conversas do fórum e apresentado abaixo traz a aplicabilidade dos conceitos e exemplos utilizados na aula para análise da realidade em que estão inseridos.

Ao decorrer da aula, a professora citou algo muito interessante que é sobre a nossa percepção de competência e o passar vergonha. Isso é algo inerente a nossa idade, se estamos no ensino fundamental ou na vida adulta. A partir do momento em que a criança se enxerga como competente, que possui uma boa eficiência para realizar tal atividade, ela sente-se mais segura em realizar aquela atividade na frente de uma turma ou de amigos. Agora quando, vez após vez, ela falha com o objetivo proposto ou até no próprio contexto de criação da criança, onde ela é colocada como uma incapaz na questão que for, ela já se sente desmotivada ou envergonhada para realizar a atividade. Porém, as vezes, mesmo tendo essa percepção de uma falsa incompetência, encarar essas atividades em dupla, trio, quarteto, ou seja, junto de seus amigos, pode fazer com que as mesmas se sintam mais confortáveis, para realizar a atividade, visto que assim elas fazem parte de um conjunto, de um todo. (R₉ L X)

A fala de R₉ sugere a influência do contexto familiar na construção da percepção de competência dos estudantes e a importância de atividades em grupo como estratégia para estimular a participação a partir do apoio dos pares e sentimento de pertencimento, isto é, o atendimento da necessidade de vínculos sociais, dimensão da teoria que será abordada de maneira específica no módulo e fórum quatro do curso.

Quando analisamos as respostas dos licenciandos sobre a percepção acerca da preocupação dos professores em diferenciar o ensino e as atividades desenvolvidas de acordo com os níveis de desenvolvimento dos estudantes, percebeu-se que a totalidade dos cursistas

não identificou estratégias de diferenciação das atividades desenvolvidas nos contextos que estavam inseridos tanto enquanto bolsistas de programas de iniciação à docência mas também no contexto de suas experiências enquanto estudantes da educação básica.

Porém, percebe-se uma cautela em afirmar a ausência de preocupação acompanhada de contextualização do ambiente desfavorável para a prática docente e a desvalorização do magistério e a falta de legitimação da Educação Física na escola como aspectos que justificariam a ausência de tal estratégia.

Existem professores e professores né, acho que em grande maioria a diferenciação não acontece. Obviamente todas as condições materiais e objetivas que envolvem as relações de trabalho dos professores o levam a em certa medida também se desmotivarem com a elaboração de aulas que contemplem as subjetividades dos alunos, contudo esta situação acaba por virar um ciclo de contínua desmotivação. (R₁ L X)

A grande maioria dos professores não visam o desenvolvimento e sim o resultado final, não focando tanto em diferenciar e abranger todos os alunos de acordo com seus níveis de habilidades. Contudo, a falta de material didático também influencia na elaboração das aulas, porém não deve limitar a diversidade de atividades existentes que podem ser inseridas no contexto escolar, influenciando diretamente na participação dos alunos. [...] e o pior é que tipo, no final das contas nem é uma questão de profissionalismo ou negligência do professor né, é toda uma lógica de precarização do ensino e desvalorização do trabalho do professor que acaba por gerar essa situação (R₃ L X)

Nossa amigo, [comentário na resposta de outro cursista] exatamente, e eu acho que pra além dessas questões materiais, existe toda uma conjuntura desfavorável pros professores de Educação Física no campo ideológico mesmo sabe, é uma disputa que vem acontecendo a respeito da legitimação da EDF na escola, que ainda mais com a reforma do ensino médio, parece q estamos perdendo (R₁ L x)

Não mesmo [não há diferenciação de ensino], e digo isso com experiência na educação básica e na educação superior. Acredito que alguns modificam o planejamento quando necessário, mas a maioria passa os mesmos conteúdos, as mesmas, atividades, os mesmos planos de aula e assim vai. Fica aparente que é o aluno que precisa se adaptar ao professor. Mas acredito que o motivo por trás disso, além do desgaste mental, é justamente a falta de motivação também, experiências negativas dentro da docência, cansaço e etc. (R₂ L x)

É nítido que todos os alunos juntos não possuem o mesmo grau de aprendizagem e conheço uns professores que não ligam muito para isso, que seguem o plano de aula à risca e fim de papo... e fica nítido que muitas vezes o aluno que precisa se adaptar ao professor e suas aulas. E como alguns alunos aqui já pontuaram, muitas vezes acontece por falta de motivação do docente. (R₈ L X)

Dois cursistas explicitam perceber que há preocupação docente, mas ainda assim, não há ação efetiva na prática pedagógica sob prerrogativa do contexto desfavorável ao exercício do magistério.

Acredito que seja relativa a questão, já que os professores são limitados pela ecologia escolar, também são limitados pelo recurso material disponível, isso pode acabar atrapalhando o desenvolvimento da aula e todo o planejamento do professor, então, levando em conta tudo isso, acredito sim que há essa preocupação, mas que ela não se transforma em ação, já que boa parte dos professores estão frustrados com todo o sistema. (R₁₆ L x)

A partir das experiências que já tive, vejo que alguns professores até têm essa preocupação, mas muitas vezes não conseguem fazer essa diferenciação por conta do contexto da escola, que envolve a valorização das aulas de Educação Física, entre outros fatores. Concordo que essa desmotivação profissional não pode ser justificativa para uma má atuação, ainda que tenha grande influência. (R₅ L x)

As repostas dos licenciandos vão ao encontro das limitações para implementação de um ensino diferenciado relatadas por Cely *et al.* (2017) ao reconhecer que a estruturação e organização do sistema educativo e escolar dificultam o desenvolvimento de ações docentes alinhadas à diferenciação do ensino, principalmente no que se refere às turmas com número excessivo de alunos, a uniformidade do espaço-tempo para aprendizagens e os critérios normativos de avaliação adotados pelos diversos sistemas de ensino,

A resposta de R₉ apresenta percepção da ausência de preocupação com diferenciação de ensino na educação básica e complementa sua fala com análise acerca dos professores do ensino superior.

Enxergo essa linha ainda como um pouco tênue. Relacionado às experiências que tive enquanto estudante na escola, não existia nenhuma preocupação e adaptação. Com relação à vivência na faculdade, vejo que alguns professores possuem sim essa preocupação, que procuram diferentes maneiras de fazer com que o aluno consiga alcançar a competência que o professor almeja, de diferentes maneiras de se realizar a atividade, e outros são um pouco mais tecnicistas, e realmente priorizam o movimento e a técnica, utilizando de respostas como "é necessário saber fazer para poder ensinar", ignorando toda a individualidade do ser. No fundo no fundo, existe um pouco de verdade nessa frase, ao meu ver. O desafio é como podemos adequar a individualidade do indivíduo enquanto aumentamos a sua competência. (R₉ L X)

Essa fala evidencia a necessidade do atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas em ambiente de ensino independentemente no nível, em que o professor em formação reconhece a importância de práticas docentes que considerem estratégias de atendimento da necessidade de competência no ensino superior, oportunizando vivências de sucesso aos estudantes, sem colocar tais práticas como antagonistas à dimensão procedimental do conteúdo, historicamente enfatizada na Educação Física.

Como desdobramento da relação dialógica proposta através dos fóruns realizados após as aulas de cada módulo, os comentários dos cursistas nas respostas de seus pares trouxeram aspectos fundamentais para o debate acerca da atuação docente para o atendimento das

Necessidades Psicológicas Básicas, em que alguns relatos demonstram o reconhecimento da necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas a despeito das condições adversas do contexto em que o processo ensino-aprendizagem acontece. Isso pode ser constatado no final do excerto anterior e mais especificamente no a seguir.

Em uma escala geral não é possível dar essa resposta, mas analisando a minha realidade no PRP percebo que não. Dentro dessa perspectiva poderia analisar os diversos fatores que contribuem para uma desmotivação profissional, mas sem excluir que não devemos utilizar esses problemas pra justificar uma má atuação. (R₁₁ L X)

Ao levantar a temática da responsabilidade docente no aprimoramento de suas práticas, os cursistas trouxeram para debate a influência do conhecimento do professor sobre o conteúdo da Educação Física e a motivação docente.

Bom pessoal sobre o professor, vocês pensam que um professor desmotivado, porém muito bom [com] um rico conhecimento ele agrega mais do que o professor esforçado sem conteúdo e diversidades de aulas fracas seguindo sempre um padrão de quadrado mágico? Exemplo, o professor ainda em desenvolvimento, porém inseguro para aplicar outros métodos, ele fica no quadrado mágico e consegue fazer com que toda turma participe, porém não sai daquilo fica sem progressão de ensino. Vocês acham melhor ou pior que um bom professor desmotivado que não liga se o aluno faz as aulas ou não mesmo sendo aulas muito boas e diversas? (R₁₅ L X)

No intuito de aproveitar a riqueza do debate entre os cursistas em que incluíram inquietações provenientes de suas experiências na Educação Física escolar, a mediadora do fórum complementou a problematização inserindo nova pergunta.

Interessante as últimas colocações em relação à motivação docente. Não acham que o professor motivado e engajado com sua docência vai buscar conhecimento que aprimore sua prática? Será que a questão do quadrado mágico não é o próprio em si, mas a forma como é trabalhado, normalmente sem oportunidade de vivências de sucesso para os menos habilidosos? (M₁ L X).

As respostas vieram apenas dos cursistas envolvidos nesse debate especificamente tendo em vista que a questão foi levantada nas últimas horas do fórum. No entanto, as respostas foram positivas no que se refere ao reconhecimento da importância de oportunizar vivências de sucesso nas aulas a partir a adequação do nível de exigência das atividades ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

Perfeito, a tendência é ele [professor engajado] evoluir acredito que sim!!! (R₁₅ L X)

Acredito sim nesse ponto, porém também acredito que devem ser trabalhadas atividades para além do quadrado. Aí entra a metodologia correto? Foi a crítica que a professora Gracielle⁹ fez da cultura militarista que ainda carregamos no curso de EDF. E por muitas das vezes alguns professores acabam nesse "limbo" por receio da não

⁹ Professora Doutora Gracielle Fin é referência em estudos sobre a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e ministrou os módulos dois e três do curso de extensão.

participação dos alunos em outras atividades. Um exemplo que aconteceu no meu ensino médio, onde o professor tentou aplicar a dança, porém teve 0 participação dos alunos. Então na aula seguinte acabou voltando pro -futebol para meninos queimada para meninas. Aí entra a questão da metodologia e abordagem dessa unidade temática pelo professor. (R₁₂ L x)

Com certeza, qualquer profissional engajado vai estar sempre em movimento, em busca de se aprimorar, mesmo com as adversidades pessoais, hoje em dia temos uma ferramenta poderosa chamada internet e que pode ser uma grande aliada no dia a dia. Concordo, é possível desenvolver aulas super dinâmicas utilizando esses 4 esportes, mas é preciso que o docente saia da zona de segurança e busque o novo, variar as atividades aplicando os fundamentos de forma atrativa. (R₇ L x)

Ainda na temática da importância conhecimento docente trazida pelos cursistas, a mediadora entendeu ser oportuno questionar sobre a percepção dos professores em formação acerca do conhecimento conceitual dos aspectos motivacionais que permeiam o contexto da Educação Física escolar inserindo outra pergunta nos minutos finais do fórum.

Alguns de vocês associaram a não diferenciação do ensino à falta de conhecimento por parte do professor, na percepção de vocês essa falta de conhecimento se refere aos conteúdos ou à falta de conhecimento acerca dos aspectos motivacionais que afetam a participação dos estudantes? Exemplo, será que se os professores tivessem acesso ao conhecimento formal sobre aspectos do afastamento dos estudantes, haveria maior predisposição em realizar práticas que atenuassem o desinteresse, como o ensino diferenciado? (M₁ L X)

As respostas demonstram percepção positiva do acesso ao conhecimento formal dos fenômenos inerentes ao contexto da Educação Física escolar, bem como aos referenciais teóricos utilizados para interpretar tais fenômenos.

Acredito que esteja mais relacionado a falta de conhecimentos referentes aos aspectos motivacionais. Se torna um assunto que deveria ser mais abordado (ou melhor desenvolvido) durante a graduação, principalmente por parte do discente. (R₁₂ L x)

As vezes até mesmo como alunos, é difícil falar sobre a realidade do outro e se colocar nela, existem vários fatores para o afastamento e acredito que o professor buscar mais sobre, conseguiria talvez diminuir essa "evasão". (R₃ L x)

A importância atribuída pelos licenciandos ao conhecimento docente acerca dos conceitos e teorias acerca dos aspectos motivacionais das aulas de Educação Física vai ao encontro do resultado apresentado no estudo por Tenório *et al.* (2021) que constatou o aumento da motivação de professores e estudantes nas aulas de Educação Física após a realização de sessões de formação com os docentes. No referido estudo, os professores participaram de quatro workshops incluindo temas como a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, formas de organizar as atividades das aulas alinhando os conteúdos com metodologias baseadas nos princípios da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

Em síntese, pode-se observar com base no relato dos participantes, que eles reconhecem a importância da competência no ambiente das aulas de Educação Física Escolar, tanto no que se refere à participação nas atividades quanto no afastamento das práticas. Um ponto colocado pelos licenciandos remeteu às situações em que o nível de exigência das atividades desenvolvidas não motivou os estudantes por não apresentar desafio e novidade por estar abaixo do nível de habilidade de alguns estudantes. Isso pode estar relacionado ao nível de escolaridade em que atuam, tendo em vista que grande parte dos cursistas atuava no ensino fundamental I, etapa em que os estudantes são naturalmente mais motivados e engajados nas práticas.

No entanto, outro aspecto precisa ser considerado a partir dessa perspectiva, o fato da ausência da sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física comprometer a progressão das atividades em relação ao nível de exigência e complexidade dos movimentos, culminando na repetição de determinados conteúdos ao longo da disciplina, reforçando tanto a habilidade dos estudantes que dominam tais práticas, quanto o desinteresse e afastamento dos que não se adaptam às atividades desenvolvidas.

No contexto investigado, é possível inferir que os licenciandos não percebem a preocupação dos professores com a diferenciação do ensino, mais especificamente a diversificação das atividades e adequação do nível de exigência ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Percebeu-se preocupação dos participantes da pesquisa em não culpabilizar os docentes ao enfatizarem em suas falas a precariedade das condições de trabalho. No entanto, é importante frisar que o cenário educacional se constitui de adversidades que, embora precisem ser consideradas e problematizadas, não podem servir de estaque de boas práticas resultantes de uma docência comprometida e engajada que contribuem para o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

4.2.2 Autonomia em foco

A aula do terceiro módulo do curso abordou o conceito de autonomia enquanto dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas e sua importância na construção de comportamentos mais autodeterminados e propensos à participação nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Dessa forma, segue a apresentação e perguntas do Fórum 3.

Na aula do Módulo 3, a professora Gracielle nos apresentou a dimensão autonomia das necessidades psicológicas básicas. 1ª pergunta: como percebe o compartilhamento da tomada de decisão nas aulas de Educação Física no contexto em que está inserido e qual o grau de importância que atribui à oportunidade de tomada

de decisão dos alunos sobre aspectos das aulas e o nível de participação? 2ª pergunta: a professora Gracielle apresentou possibilidades de atendimento da necessidade de autonomia nas aulas de Educação Física. Exemplifique possibilidades dentro do contexto em que atua. (M₁).

A primeira pergunta objetivou a manifestação dos licenciandos em relação ao compartilhamento da tomada de decisão pelos professores no contexto em que estão inseridos, no entanto, ficou livre para que baseassem suas respostas na vivência que tiveram enquanto alunos na educação básica e até mesmo no ensino superior. O compartilhamento da tomada de decisão com os estudantes constitui estratégia pedagógica de atendimento da necessidade de autonomia, considerando o nível de maturidade da turma e as decisões compartilhadas.

O posicionamento de alguns cursistas ao contextualizar o conceito de autonomia antes de responder as perguntas especificamente, indica entendimento da dimensão e uma preocupação de que as situações de aula utilizadas para o atendimento de tal Necessidades Psicológicas Básicas não seja confundida com atividades não diretas ou com a postura tão questionada aos professores da disciplina denominados “rola bola” em que há um clima de *laissez-faire*¹⁰ nas aulas.

Primeiro entender que envolver os alunos não é sinônimo de perder o seu papel de professor. Se os alunos começam a mandar nas suas aulas é porque essa autonomia perdeu todo o sentido de acontecer. Eles devem compreender que a Educação Física é uma disciplina com conteúdos e cronograma, mas que pode ser construída também com a ajuda deles e não que é um momento que eles fazem o que querem. Dito isso, acredito que o critério principal seria que em nenhum momento essa contribuição fugisse do cronograma e conteúdo proposto para o processo de ensino. (R₁₁ L x)

Como citado pela professora na própria aula sobre autonomia [aula do módulo 3], é importante que saibamos delimitar a autonomia. Ao mesmo tempo em que é importante dar liberdade aos alunos para que eles se sintam pertencentes à atividade e capazes de tomarem decisões por si só, o professor é aquele capacitado por elaborar as atividades que tem em mente para o aprimoramento específico de uma característica ou habilidade. (R₉ L x)

A partir das falas dos cursistas, pode-se perceber que as situações de compartilhamento na tomada de decisão são vistas como positivas na motivação dos estudantes.

Onde sou estagiária, a professora às vezes pergunta qual tipo de queimada eles querem, por exemplo, e só esse ato já deixa eles super animados. Algumas vezes, quando divididos em grupo, os alunos decidem entre si quem vai fazer o que por ordem da professora, mas claro, ela sempre observando e com isso, demonstra confiança nos alunos e eles acabam gostando, participando mais. (R₈ L x)

Na escola onde atuo a professora, em algum momento da aula, pergunta as crianças qual brincadeira elas gostariam de participar. Por exemplo, quando ela quer passar

¹⁰ Expressão francesa criada para utilização originalmente no contexto político, mas utilizada na linguagem coloquial com a tradução de “deixar fazer” denotando ausência de organização e intencionalidade nas ações

queimado, ela dá três opções de queimados e deixa que as crianças escolham através de uma votação. Percebo que elas se envolvem, ficam motivadas a participar da muito mais com essa tomada de decisão. (R₁₄ L x)

No que se refere às estratégias de atendimento da autonomia nas aulas de Educação Física, os licenciandos citaram situações de aula do contexto em que estão inseridos que entendem ser estratégias propícias para colocar em prática o compartilhamento da tomada de decisão.

Possibilidades de autonomia nas aulas são, escolhas de regras de atividades, participação ativa no planejamento das aulas, proposta de jogo e brincadeiras, influenciando diretamente na participação dos alunos. (R₃ L x)

[...] a criação de regras propostas por eles nas atividades, a escolha das brincadeiras dentro de um tema proposto pelo professor e principalmente ao meu ver estimular a comunicação entre os alunos pra eles juntos possam executar as propostas de aula feita por eles e pelo professor. (R₄ L x)

Na escola onde eu atuo a professora também antes de iniciar a alguns atividades, como pique bandeirinha por exemplo, ela dá um tempo para que os times possam se juntar e organizar uma estratégia para conseguir avançar no campo do outro time e pegar a bandeira, durante a atividade, se um grupo teve perdendo muito ela dá algumas dicas, alterações, mas caso ela sinta necessidade de que o time "perdedor" esteja com dificuldade de fazer uma estratégia melhor. (R₁₄ L x)

No contexto em que estou inserido atualmente, percebo o compartilhamento na tomada de decisão por parte da professora durante a volta calma, onde ela sugere duas ou mais atividades das quais eles votam levantando as mãos, em seguida ela conta e a atividade que receber mais votos é trabalhada. (R₇ Lx)

No estágio onde atuo, anos iniciais com turmas de 3º e 5º anos, vejo que em atividades de estafeta, a professora na maioria das vezes dá a liberdade de escolha aos alunos para que os mesmos escolham as atividades. Ela dá diferentes tipos de pique, ou queimada, e os deixa escolher dentre as diferentes maneiras de participar da atividade. Porém, quando se trata de uma atividade específica que trabalhe alguma habilidade em específico, ela abre menos margem para mudanças. (R₉ L x)

As práticas docentes relatadas pelos licenciandos vão ao encontro das práticas de suporte à autonomia relatadas por Barrachina Peris, Moreno Murcia, e Huéscar Hernández (2022) e Fin *et al.* (2019a) no que se refere à possibilidade de tomada de decisão e a diversificação das atividades realizadas, no entanto, não houve identificação de outras ações também previstas nos estudos supracitados relacionadas ao atendimento da autonomia como o reconhecimento do esforço e do aprimoramento pessoal dos estudantes pelos docentes o incentivo do progresso em ritmo próprio, a utilização de linguagem convidativa à prática, atribuição de razão e valor à aula, estímulo à curiosidade e ampliação da variedade de vivências bem como oferta de recursos para aprendizagem autônoma.

Alguns cursistas colocaram o momento da divisão de times como oportuno para o compartilhamento da tomada de decisão e atendimento da autonomia.

Possibilidades de autonomia pode ser, participação no plano de aula do professor, escolha de time (apesar de ter a “panelinha” muitas vezes), professor estar aberto a opiniões e críticas. (R8 L x)

Algumas possibilidades de autonomia dos alunos seria a escola de regras nas atividades, criação de atividades pelos alunos, separação dos times (visando sempre a inclusão de todos). (R 6 L x)

No entanto, tal sugestão foi questionada por R₁₁, talvez por ser uma questão sensível na Educação Física e amplamente discutida no meio acadêmico por constituir cenário excludente que esse momento pode configurar.

Você não acha que escolha do time cria fatores negativos à aula? Eu prefiro sempre dividir aleatoriamente, com distribuição de números dos times por exemplo. A divisão pode levar questões de gêneros, visto que muitos alunos optam por escolher os meninos primeiro, questões de socialização onde alunos ficam por último, questões de habilidade onde os melhores são escolhidos primeiro, etc. (R₁₁ L x)

A resposta de R₁₆ demonstra que embora reconheça o caráter excludente de tal prática, ela ainda faz parte do repertório da Educação Física, e contextualiza em relação à faixa etária dos estudantes.

Concordo, mas acho que depende muito da faixa etária da turma em questão, já que com uma faixa etária mais elevada, tem que ser equilibrado a questão de até onde eles podem decidir com quem jogar, já que por exemplo um aluno fazendo uma atividade em grupo com outras pessoas sem nenhuma afinidade, pode ser totalmente desconfortável pra todo mundo. Já com uma turma mais novinha, é só fazer como a professora que trabalho no PIBID faz, acho excepcional, separa eles por equipe aleatoriamente, com fitas de cor diferente, quando tem um desequilíbrio muito grande nos times ou reclamação dos alunos estarem perdendo demais em alguma atividade, aí o professor atua para equilibrar tudo, mas sempre levando em consideração a manifestação dos pequenos. (R₁₆ L X)

Em estudo desenvolvido por Grimminger (2014) que investigou as dinâmicas sociais relacionadas aos processos de exclusão na divisão de times nas aulas de Educação Física indicou que a popularidade é fator determinante na escolha em que na perspectiva dos meninos está relacionada ao nível de habilidade e na perspectiva das meninas está relacionada a outros fatores incluindo condição socioeconômica e aparência física.

Dessa forma, utilizar o momento da divisão de times como estratégia docente para atendimento da autonomia através do poder de escolha, precisa levar em consideração a faixa etária dos estudantes e o contexto de maneira geral considerando possíveis desdobramentos

dessa prática, tendo em vista que estudantes considerados menos populares e com baixa competência motora são escolhidos por último (Grimminger, 2014).

Dois cursistas relataram não perceber momentos de compartilhamento das tomadas de decisão nas aulas, afirmando que os professores não dão abertura para a participação dos estudantes.

Eu percebo que não ocorre muito o compartilhamento de tomada de decisões, muitos professores já vêm com atividades prontas, não dando muita liberdade e autonomia para os alunos escolherem o que podem acrescentar nas aulas. É de extrema importância a participação e interação dos alunos na tomada de decisões no contexto das aulas. (R₃ L x)

No atual ambiente, o do Residência Pedagógica, não há tanta participação dos discentes nas tomadas de decisões, o preceptor costumava dar muitas aulas livre e agora propõe o que os residentes falam, foi até aplicado um questionário sobre maiores interesses, mas nunca foi utilizado. Mas entre os residentes, temos percebido a maior proximidade de alunos a cada objeto de conhecimento e utilizamos disso para dar autonomia de aprendizagem, colocando esses alunos em uma posição de compartilhar seus saberes com os demais. A participação ativa do aluno nessa etapa contribui muito, visto que a proposta vai ao encontro com seus interesses e proximidades, por isso acho que a metodologia de projetos é muito bem aplicada na nossa disciplina, pois coloca os alunos como agentes ativos para a execução de uma determinada avaliação/evento. (R₁₁ L x)

A fala de R₁₁ demonstra uma aproximação com os estudantes e a possibilidade de troca de saberes entre os pares, identificando como estratégia positiva para autonomia ao atender os interesses dos discentes.

Ao serem questionados por sugestões de satisfação da autonomia nas aulas de Educação Física, R₉ traz possibilidades alinhadas ao que foi apresentado no módulo três do curso de extensão.

Discutir com os alunos sobre como os mesmos serão avaliados. Por mais que o professor tenha que ter em mente o processo de evolução de seus alunos, dentro de seus próprios contextos, como algo base para sua avaliação, abrir esse espaço de discussão para os estudantes darem suas ideias de avaliação, como a participação em aulas, faltas, alcançar um determinado objetivo pré estabelecido pelo professor, as possibilidades são enormes. Autonomia na escolha das atividades de aquecimento/estafeta e na última atividade antes da liberação da turma, para “tranquilizar” o ânimo. Ao ensinar e lecionar, sempre trabalhar com o feedback positivo, empatia cooperação e compreensão. Trabalhar esses aspectos é de suma importância, pois, com os alunos entendendo seu papel na aula e suas capacidades e capacidades de seus colegas, os mesmos também se sentem confiantes para passar confiança pra seus amigos a realizar as atividades. Com isso, de maneira gradativa, a turma passa a funcionar de uma maneira mais leve e orgânica. (R₉ L x)

As sugestões elencadas por R₉ vão ao encontro da literatura ao ressaltar a importância do compartilhamento da tomada de decisão com os estudantes, mas também trazer o feedback positivo, empatia, cooperação e compreensão como aspectos importantes para a satisfação da

necessidade de autonomia nas aulas de Educação Física (Barrachina Peris; Moreno Murcia; Huéscar Hernández, 2022).

De maneira geral, os participantes da pesquisa não percebem o compartilhamento da tomada de decisão com os estudantes como prática comum no contexto em que estão inseridos e mesmo em suas experiências pregressas nas aulas de Educação Física. No entanto, reconhecem o caráter motivante de algumas situações de aula em que houve possibilidade de escolha por parte dos estudantes. É possível inferir que há uma preocupação por parte dos licenciandos que o conceito de suporte a autonomia seja interpretado como aulas não diretivas, reforçando o caráter recreacional atribuído à disciplina.

Percebeu-se que a divisão dos times, frequentemente reportada pelos cursistas como momento de tomada de decisão nas aulas, precisa ser considerado ponto de atenção por muitas vezes reforçar o caráter excludente da disciplina ao perpetuar o repertório de escolha dos mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos. Nesse sentido, é fundamental a atuação docente para mediar tal prática, considerando o contexto e nível de maturidade do grupo em questão.

4.2.3 Vínculos Sociais em foco

A aula do módulo quatro abordou o papel da Educação Física no estabelecimento de vínculos sociais. Para aprofundamento da reflexão acerca da temática, a primeira pergunta geradora do fórum teve como objetivo explicitar a percepção dos licenciandos acerca do ambiente das aulas de Educação Física no que se refere à oportunidade de socialização e estabelecimento de vínculos sociais. A segunda pergunta, objetivou a identificação de situações de aula que, na perspectiva dos cursistas, podem ter afetado o estabelecimento de vínculos sociais.

1ª pergunta: em que medida percebe o ambiente das aulas como propício para a socialização e estabelecimento de vínculos pelos estudantes? 2ª pergunta: de acordo com sua vivência nas aulas de educação física, consegue identificar intervenções dos professores em situações de aula que afetem positivamente ou negativamente o estabelecimento de vínculos sociais? Exemplifique. (M₁).

O direcionamento do fórum a partir da primeira pergunta, não responde diretamente um dos objetivos do presente estudo no que se refere à influência da dimensão vínculos sociais na participação ou afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física, no entanto, ao reconhecer o ambiente das aulas da disciplina como propício para o estabelecimento de vínculos sociais, reforça a importância de considerar esse aspecto no planejamento e condução das

atividades. No entanto, a resposta de R₁₂ explicita a importância da dimensão vínculos sociais relacionando com a participação ou afastamento das aulas.

Em minha percepção, acredito que o ambiente das aulas seja um dos fatores determinantes para dialogar com essa relação e vínculo dos estudantes, acredito que esse fator está totalmente ligado com a participação e motivação nas aulas, e que nós enquanto professores, devemos fazer o máximo para tornar esse ambiente o mais favorável para isso. (R₁₂ L x)

Os cursistas, em sua totalidade, reconheceram o ambiente das aulas de maneira geral, como propícios para o estabelecimento de vínculos sociais e conseqüentemente o atendimento dessa dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas. Cabe ressaltar que algumas respostas evidenciam a percepção do ambiente escolar como um todo ambiente ideal para o desenvolvimento da socialização.

Em minha visão o ambiente das aulas é muito favorável para a relações e criações de socialização entre os alunos e entre os alunos e professores. As aulas quando são planejadas em aspectos de coletividade e interação entre o meio, que irão proporcionar aos alunos interações que talvez fora não tivessem e muitos alunos que são mais tímidos vão ao longo conseguindo vivenciar uma maior interação. (R₃ L X)

Acredito que a sala de aula é um espaço de convergência de diversas dimensões da formação prévia dos alunos que ocupam seu espaço. A partir disso é possível que a gente perceba que, ao se depararem com a pluralidade de culturas, formações e subjetividades neste espaço, os estudantes trocam vivências, aprendizados e afetos. Logo, é impossível desvincular qualquer caráter de individualidade dos alunos ao se propor o trabalho na escola, pois todas as dimensões do processo de ensino aprendizagem vão ser atravessadas pelas subjetividades dos atores sociais que ali atuam. (R₁ L x)

Acredito que a vivência na sala de aula, independente da disciplina que for, é um ambiente altamente favorável para o estabelecimento de vínculos, seja professor-aluno ou aluno-aluno. R₂ L x)

Eu acredito que no ambiente escolar, a questão da socialização e vínculo dos alunos entre eles e com os próprios professores é bem favorável, e acredito que ajude até no desempenho dos alunos, não só na área da educação física como em todas as matérias. (R₄ L x)

Eu percebo como muito relevante o ambiente das aulas quanto a ser propício a socialização entre os alunos, visto que, cada indivíduo carrega seus acervos culturais e educacionais e muitas das vezes será durante uma aula que a troca de conhecimento acontecerá, mesmo que seja apenas um gesto motor. (R₇ Lx)

Na minha visão a sala de aula é um dos primeiros contatos que uma criança vai ter com a socialização e criação de vínculos. Quando as aulas são planejadas para ser em dupla, trio e grupos acaba gerando essa interação maior entre os alunos, levando a criação de vínculos entre os estudantes. (R₆ Lx)

A resposta de R₁₅ ressalta o reconhecimento da importância do atendimento das dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas ao longo das aulas.

Um aluno motivado em todo o processo se torna favorável para o desenvolvimento da aprendizagem independente da matéria, eu acredito que o ambiente é fundamental e pra isso temos que lembrar do respeito na interação, saber que existem diferentes relações por conta da pluralidade interpessoais no mesmo espaço, logo trabalhar no ambiente os 3 aspectos que abordamos em relação as “NPB” se faz fundamental . (R₁₅ L x)

A resposta de R₇ traz uma reflexão importante ao remeter a uma expressão bastante popular utilizada para caracterizar o desconforto quando não há identificação e sentimento de pertencimento do indivíduo ao contexto em que está inserido.

Uma vez que se estabelece um vínculo professor aluno e aluno-aluno, o sentimento de pertencimento ao ambiente tende a ser aflorado, podemos até refletir na frase "criar raízes". Mesmo que seja um momento passageiro na vida dos alunos(a) a necessidade de pertencer aquele ambiente (sala de aula, escola) é fundamental, afinal, uma vez que um indivíduo não se sente parte de um determinado ambiente qual é a frase que costumeiramente atribuímos a este? "Um peixe fora d'água". (R₇ Lx)

As falas de R₁₁ e R₈ reforçam a importância da intervenção docente voltada para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas ao reconhecer que situações de aula podem atender ou frustrar a dimensão vínculos sociais.

Acredito que as aulas de educação têm esse enorme potencial em relação à socialização, mas quando planejada de forma correta. Pode-se trabalhar diversos fatores que contribuem para este tópico ou gerar conflitos por meio dele, o que também pode ser reajustado pela ação docente. (R₁₁ L x)

Acredito que em sala de aula nós somos muito responsáveis pelo vínculo com os alunos. Os alunos são muito diferentes, diversas culturas e é de extrema importância que o professor dê a possibilidade de socialização. E acredito que quando o professor deixa os alunos mais confortáveis para perguntar, responder, tirar dúvidas ajuda nesse processo. (R₈ Lx)

As aulas de Educação Física constituem cenário riquíssimo para abordar questões profundas e caras à sociedade como um todo, no entanto o professor precisa estar atento e preparado para utilizar situações de aula como pano de fundo para debates de questões sensíveis e caras para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sim, quando por exemplo, algum aluno age de forma discriminatória em relação ao outro e cabe ao professor fazer uma intervenção. Este fato aconteceu comigo algumas semanas atrás no projeto em que atuo, onde um dos alunos fez uma "piada" acerca do cabelo de outra aluna. Tal ação atravessa não somente a aluna em questão (vítima), como também a mim, por ter o mesmo biotipo de cabelo, mas também diz respeito à possibilidade de formação cidadã que eu ofereço para o aluno que comete o ato a ser repudiado através da intervenção. Tal caso, me remete ao atravessamento das relações e vínculos sociais, na medida em que a partir da intervenção do professor, é possível de diversas formas tentar corrigir, prevenir e educar de forma não punitiva

o aluno, viabilizando não só um ambiente de melhor interação, mas acima de tudo, uma formação de consciência coletiva crítica, empática e emancipatória. (R₁ Lx)

Ocorreu algo similar enquanto eu estava dando aula. No meio do jogo dois alunos se desentenderam, aí um deles pra ofender o outro, falou do cabelo do amigo que era muito longo e parecia uma mulher, logo parei o jogo reuni todos e falei que não podia e tals, detalhe, crianças de 6 anos na época. Aí entra o detalhe de o que eles carregam também de casa o exemplo externo, não sabemos da criação. Pra mim era nítido que, nessa situação, ele estava reproduzindo um comentário que escutou e replicou na oportunidade. (R₁₅ Lx)

No que se refere à incidência de práticas docentes voltadas para o atendimento da dimensão vínculos sociais nas aulas de Educação Física na perspectiva dos licenciandos participantes da pesquisa, percebeu-se um repertório limitado de ações, restrito ao desenvolvimento de atividades em grupo, algo já comum nas aulas da disciplina.

Acho que o recurso que mais pude observar dos professores foi a realização de tarefas em grupos, como por exemplo projetos na escola. Eu acredito que essa estratégia pode afetar positivamente nos vínculos sociais se houver a autonomia dos alunos, de escolher a forma como vai prosseguir o trabalho. (R₂ L x)

Consegui observar com minha vivência a intervenção na formação de duplas que não sejam "panelinhas" permitindo outras pessoas se interagirem positivamente, formação de time misturando os alunos, e assim creio que houve criação de novos vínculos devido a interações voltado para o lado positivo. (R₃ L x)

Vejo que quando os alunos trabalham em grupos (no só com só amiguinhos de costume) acaba sendo uma interferência positiva, mas quando existe uma estimulação da competitiva excessiva, pode ser uma interferência negativa, de acordo com minha vivência. (R₄ Lx)

A partir da minha vivência, consegui observar que os professores tentam promover uma interação maior da turma com atividades em grupos, tentando sempre mesclar a turma para que não fiquem sempre os mesmos grupos. (R₅ Lx)

Na minha vivência, sempre que o professor selecionava quem participaria dos grupos e não deixava os próprios alunos escolherem influenciava muito na socialização (positivamente), já que você iria conhecer uma pessoa nova, interagir com alguém novo, não qual você não está acostumado a lidar. (R₁₀ Lx)

Entendo que o ambiente das aulas é talvez o mais propicio para a socialização dos estudantes, dando oportunidade deles trabalharem em equipe, se conhecerem e de criar afinidades. Sendo bem sincero, do que eu me lembro no ensino médio não acontecia muito de ter essa intervenção, era bem a deus dar, os alunos realizavam as atividades em grupo com quem quisessem, mas uma solução que podia ser adotada era mesclar sempre os alunos, no final acabava que os alunos em sua esmagadora maioria queriam jogar com seus amigos que tinham mais afinidade. (R₁₁ Lx)

Embora os relatos acerca das práticas docentes voltadas para o atendimento dos vínculos sociais estejam restritos ao desenvolvimento de atividades em grupo, os licenciandos reforçam

a importância da intervenção do professor no que diz respeito ao estímulo para que haja rotatividade na formação dos grupos.

Na minha vivência, um fator positivo que posso pontuar é que em qualquer oportunidade cabível de dar o exemplo aos alunos em relação a respeitar o tempo de evolução do próximo na aula, respeitar a menina que também quer praticar o futebol e outras situações recorrentes, deixando claro para eles que ali temos que prezar pelo bom ambiente com os companheiros (as) em aula. (R₁₅ Lx)

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.

Considerando o exposto, pode-se constatar, a partir do relato dos participantes, que os mesmos reconhecem o ambiente escolar de maneira geral e das aulas de Educação Física Escolar como propício para o estabelecimento de vínculos sociais. Reconhecem as aulas de Educação Física com atenção aos vínculos sociais como cenário propício para abordar questões caras à sociedade como respeito à diversidade a partir de situações inerentes ao contexto da disciplina. Nesse contexto de pesquisa, é possível inferir que os licenciandos percebem repertório restrito e pontual de ação docente voltada para o atendimento da dimensão vínculos sociais, circunscrito ao desenvolvimento de atividades em grupo, porém sem visível comprometimento docente com a mediação e intervenção nessas atividades.

Dessa forma, percebe-se que prática docente deve considerar que as aulas de Educação Física reproduzem e evidenciam as tensões sociais e não pode reproduzir, através da omissão, determinados conceitos que reforçam discriminação ou preconceitos. Cabe ressaltar que nenhuma prática pedagógica é neutra, principalmente as que não se comprometem com educação crítica e libertadora com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, justamente por reforçar relações discriminatórias que existem na sociedade.

4.3 A efetividade da estrutura do curso de extensão “Motivação nas aulas de Educação Física: como engajar os estudantes”

Para analisar e interpretar a efetividade da estrutura do curso, recorreu-se aos dados relacionados à aderência dos cursistas nas atividades desenvolvidas bem como aos dados oriundos do instrumento de avaliação do curso, mais especificamente, relatos acerca da

relevância da temática, do formato e duração. Os resultados obtidos com a aplicação pré e pós do Questionário de Sondagem das Situações de Ensino também constituem aspecto relacionado à efetividade do curso ao verificar a capacidade de identificação de práticas voltadas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas na perspectiva dos licenciandos.

4.3.1 Temática, formato e duração

Foram considerados três aspectos para interpretar a efetividade da estrutura do curso de extensão: a temática do curso, em que se buscou verificar a relevância atribuída pelos licenciandos, de estudar aspectos motivacionais que permeiam o ambiente das aulas de educação física; o formato do curso se refere ao fato de ser online, contemplando atividades síncronas (aulas ao vivo) e assíncronas (fóruns no WhatsApp); a duração do curso se refere ao intervalo de tempo entre a primeira aula síncrona e a realização do último fórum.

Ao serem perguntados se o curso atingiu as expectativas, 13 cursistas (87%) afirmaram que o curso atingiu completamente as expectativas e apenas dois (13%) responderam que o curso atingiu a maior parte das expectativas. Em relação à importância atribuída à temática, 100% dos cursistas afirmaram ser “muito importante”.

Considerando os resultados gerais no que se refere ao nível de conhecimento acerca da temática no início do curso, constatou-se que 33% dos licenciandos consideram moderado, 47% satisfatório, 13 % muito bom e apenas sete por cento consideraram o nível de conhecimento excelente. Quando considerado o nível de conhecimento do tema ao final do curso, 53% dos cursistas consideraram muito bom e 74% consideraram o nível excelente quando relacionados à formação profissional. Os dados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Avaliação do curso de extensão

| Tópicos Da Avaliação | Fraca | Moderada | Satisfatória | Muito Bom | Excelente |
|---|-------|----------|--------------|-----------|-----------|
| Clareza do curso (informes, metodologia) % | - | - | 13 | 20 | 67 |
| Organização dos encontros (1x por semana) % | | | | 27 | 73 |
| Organização dos fóruns (1x por semana e com obrigatoriedade de interação) % | | | 20 | 27 | 53 |
| Nível de conhecimento dos temas (início do curso) % | | 33 | 47 | 13 | 7 |
| Nível de conhecimento dos temas (final do curso) % | | | 7 | 53 | 40 |
| Nível de conhecimento dos temas (formação profissional) % | | | 13 | 13 | 74 |

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A partir da verificação das percepções dos participantes sobre a temática, formato e duração do curso, observou-se efetividade do modelo de curso proposto. Ademais, a realização do fórum demonstrou ser instrumento eficaz de reflexão acerca das temáticas abordadas tendo em vista o cumprimento das regras previstas incluindo as respostas e interação entre pares no tempo destinado para cada etapa. A Figura 6 traz a participação dos cursistas nos fóruns, frequência das aulas e emissão da certificação.

Figura 6: Participação dos cursistas nas atividades do curso

| RESP. | VPB | AULA 1 | F 1 | AULA 2 | F 2 | AULA 3 | F 3 | AULA 4 | F 4 | CERT. |
|-----------------|--------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-------|
| R ₁ | NENHUM | | | | | | | | | SIM |
| R ₂ | RP | | | | | | | | | SIM |
| R ₃ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₄ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₅ | RP | | | | | | | | | SIM |
| R ₆ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₇ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₈ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₉ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₁₀ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₁₁ | RP | | | | | | | | | SIM |
| R ₁₂ | NENHUM | | | | | | | | | SIM |
| R ₁₃ | PIBID | | | | | | | | | NÃO |
| R ₁₄ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₁₅ | PIBID | | | | | | | | | SIM |
| R ₁₆ | PIBID | | | | | | | | | SIM |

RESP = respondente; VPB = vinculação à programa de bolsa; F1 = fórum 1; F2 = fórum 2; F3 = fórum 3; F4 = fórum 4; CERT. = certificação

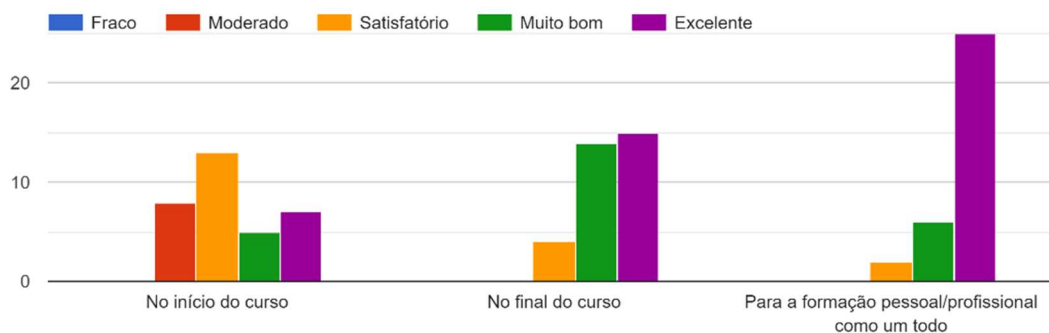
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Dos dezesseis participantes da pesquisa, apenas um não cumpriu 75% das tarefas previstas no curso e não recebeu certificação de participação no curso de extensão. Cabe ressaltar que a participação nos fóruns foi registrada a partir das respostas das perguntas e interação com pelo menos uma resposta de outro participante.

Ao analisarmos as repostas relacionadas à percepção de conhecimento dos cursistas acerca da temática do curso, percebe-se aumento da autopercepção de domínio após a realização do curso. A Figura 7 ilustra as respostas extraídas do questionário de avaliação do curso.

Figura 7: Percepção de conhecimento acerca do tema

Como você avalia o seu nível de habilidade/conhecimento em função dos temas que foram apresentados? (Arraste p/ o lado p/ ver as opções)



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Alguns cursistas deixaram comentários voluntariamente acerca da experiência da realização do curso.

Achei uma proposta muito interessante por lidar num campo onde é de suma importância para nós futuros docentes. Para sabermos lidar da melhor forma quando nos depararmos com tal situação. Adorei as apresentações das professoras, que falaram de forma clara e coesa sobre o assunto assim gerando fácil entendimento. Gostaria que fosse um curso mais longo para aprofundarmos ainda mais nesse assunto que me interessou muito. Onde eu já tinha pensado sobre mais nunca estudado de fato. (R_x)¹¹

Só elogios pelo comprometimento com a oferta desse curso e a importância da temática escolhida. A formação inicial no curso de EF deve preparar para uma ação docente comprometida, embasada, crítica, humana, intencional..., que contribua para o ingresso no mercado de trabalho e, sobretudo, para a aprendizagem dos(as) educandos(as) na educação básica. (R_x)

O curso foi excelente. As professoras foram super didáticas e atenciosas. A busca pela reflexão a partir das nossas vivências foi algo que me chamou bastante atenção, pois adquiri um novo olhar para questões dentro do ambiente escolar que antes passavam despercebidas. Conteúdo ótimo, passado de forma clara e interativa. (R_x)

Os relatos demonstram que os cursistas reconhecem a importância da temática e do papel da formação inicial em preparar professores abordando questões próprias da atuação profissional, isto é, que emergem do ambiente escolar.

Então, pra ser sincera não sou muito chegada ao curso online. Acabei participando desse pois o meu orientador recomendou. No entanto, vocês estão de parabéns. Como disse anteriormente, a forma que vocês organizaram o curso foi estupendo. O fórum,

¹¹ R= respondente. A letra “x” indica que os dados foram obtidos no questionário de avaliação do curso, sem identificação.

pra mim, foi a chave. As discussões, a mediação feita foram excelentes. Li cada apontamento levantado e isso me ajudou a pensar em questões que talvez passariam despercebidos. A organização do curso também foi bem estruturada, tipo, primeiro vinham as aulas apresentações com determinado assunto e depois debatemos no fórum. O espaço de tempo que vocês deram entre as aulas e fórum também foi bom, pois isso me deixava reflexiva sobre o assunto. Enfim, esse é meu comentário. (R_x)

Os excertos evidenciam a efetividade do curso na perspectiva da relevância da temática e formato, ao ressaltarem a participação exitosa e experiência positiva nas atividades propostas. Nesse contexto de pesquisa, pode-se inferir que o programa de extensão universitária é instrumento fundamental para aprimorar a formação e sanar a defasagem curricular principalmente nas licenciaturas.

4.3.2 “Aplicação” dos conceitos da teoria em situação de prática docente

Nessa subseção são apresentadas as repostas dos cursistas em relação às situações de ensino apresentadas no Questionário de Sondagem de Situações de Ensino pré e pós intervenção em que duas possibilidades de ação docente foram apresentadas para cada etapa da aula, a saber, planejamento, intervenção e avaliação, sendo uma voltada para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas e outra não. Cabe ressaltar que as assertivas do questionário são apresentadas no Quadro 4 do item 3.4.1 do presente documento.

Os dados se referem à comparação das repostas do questionário aplicado antes do início e ao final do curso em que se optou por apresentar a frequência absoluta das repostas por etapa de aula e por dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas, sendo assim seriam possíveis 45 repostas na etapa planejamento contemplando as dimensões competência, autonomia e vínculos sociais da mesma forma na etapa intervenção e avaliação da aula.

Considerando 45 repostas possíveis em cada etapa de aula, planejamento, intervenção e avaliação, contemplando as três dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas, na etapa do planejamento 33 repostas (73,4%) foram classificadas como neutras, sendo apenas uma neutra negativa, duas repostas negativas (4,4%) e dez repostas positivas (22,2%). Ao considerar apenas as onze repostas iniciais que não estavam alinhadas com o comportamento docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, constatou-se que dez licenciandos (91%) mudaram sua percepção em relação ao comportamento docente esperado no planejamento das aulas na perspectiva do atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas. A Tabela 3 ilustra os resultados dessa etapa.

A análise de proporção das respostas pré e pós intervenção apresentou diferenças com significância estatística na etapa de planejamento da aula ($X\text{-squared} = 55.356$, $df = 3$, $p\text{-value} = 5.766e-12 < 0,01$) indicando probabilidade de mudança na percepção dos licenciandos em relação às ações docentes relacionadas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas após a realização do curso de extensão.

Tabela 3: Comparação das respostas pré e pós intervenção no planejamento

| PLANEJAMENTO | | |
|----------------------|-----------|------------|
| CLASSIFICAÇÃO | N | % |
| Positivas | 10 | 22,2 |
| Neutras positivas | 32 | 71,2 |
| Neutras negativas | 1 | 2,2 |
| Negativas | 2 | 4,4 |
| TOTAL | 45 | 100 |

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A dimensão da Necessidades Psicológicas Básicas que concentrou maior percentual de mudança nas respostas pré e pós curso foi a de vínculos sociais, em que os licenciandos marcaram a assertiva que indica a necessidade de o professor considerar em seu planejamento os aspectos atitudinais dos conteúdos como estratégia de atendimento das necessidades de vínculos sociais.

Na etapa intervenção, das 45 respostas, 34 (75,6%) foram classificadas como “neutras positivas”, três (6,7%) como neutras negativas e oito (17,7%) como positivas. Ao considerar apenas as onze respostas iniciais que não estavam alinhadas com o comportamento docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, constatou-se que oito licenciandos (73%) mudaram sua percepção em relação ao comportamento docente esperado no planejamento das aulas na perspectiva do atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas.

A análise de proporção das respostas pré e pós intervenção apresentou diferenças com significância estatística na etapa de intervenção da aula ($X\text{-squared} = 64.244$, $df = 3$, $p\text{-value} = 7.277e-14 < 0,01$) indicando probabilidade de mudança na percepção dos licenciandos em relação às ações docentes relacionadas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas após a realização do curso de extensão.

Tabela 4: Comparação das respostas pré e pós intervenção na intervenção

| INTERVENÇÃO | | |
|----------------------|-----------|------------|
| CLASSIFICAÇÃO | N | % |
| Positivas | 8 | 17,7 |
| Neutras positivas | 34 | 75,6 |
| Neutras negativas | 3 | 6,7 |
| Negativas | 0 | 0 |
| TOTAL | 45 | 100 |

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas que concentrou maior percentual de mudança nas respostas pré e pós foi a competência em que os licenciandos marcaram a assertiva que indica a necessidade de o professor oferecer diferentes formas de realizar a mesma tarefa.

Na etapa avaliação, das 45 respostas, 30 (66,7%) foram classificadas como “neutras positivas”, três (6,7%) como neutras negativas e dez (22,2%) como positivas. Ao considerar apenas as 13 respostas iniciais que não estavam alinhadas com o comportamento docente voltado para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, constatou-se que houve mudança em dez respostas (77%), indicando mudança de percepção em relação ao comportamento docente esperado no planejamento das aulas na perspectiva do atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas.

A análise de proporção das respostas pré e pós intervenção apresentou diferenças com significância estatística na etapa de avaliação da aula ($X^2 = 45.044$, $df = 3$, $p\text{-value} = 9.054e-10 < 0,01$) indicando probabilidade de mudança na percepção dos licenciandos em relação às ações docentes relacionadas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas após a realização do curso de extensão.

Tabela 5: Comparação das respostas pré e pós intervenção na avaliação

| AValiação | | |
|----------------------|----------|----------|
| CLASSIFICAÇÃO | N | % |
| Positivas | 10 | 22,2 |
| Neutras positivas | 30 | 66,7 |

| | | |
|-------------------|-----------|------------|
| Neutras negativas | 3 | 6,7 |
| Negativas | 2 | 4,4 |
| TOTAL | 45 | 100 |

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Como parte da interpretação dos resultados, pôde-se constatar que a dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas que concentrou maior percentual de mudança nas respostas pré e pós foi vínculos sociais em que os licenciandos marcaram a assertiva que indica a necessidade de o professor considerar os aspectos comportamentais dos estudantes ao longo das aulas como parte do processo avaliativo. A Tabela 6 traz as mudanças positivas nas respostas por dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas e etapas de aula.

Tabela 6: Respostas positivas por dimensão e etapa de aula

| Etapas da Aula | Competência | | Autonomia | | Vínculos Sociais | |
|-----------------------|--------------------|-----------|------------------|-----------|-------------------------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Planejamento | 1 | 6,7 | 3 | 20 | 6 | 40 |
| Intervenção | 5 | 33 | 3 | 20 | - | - |
| Avaliação | 1 | 6,7 | 3 | 20 | 6 | 40 |
| TOTAL | 7 | 15 | 9 | 20 | 12 | 27 |

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Esse resultado possibilita análise possível a partir da característica histórica da Educação Física em enfatizar os aspectos procedimentais dos conteúdos (Ulasowicz; Peixoto, 2004) em detrimento dos aspectos conceituais e atitudinais, em que a mudança de percepção dos cursistas no que se refere considerar aspectos atitudinais do conteúdo no planejamento das aulas e aspectos comportamentais dos estudantes ao longo das aulas no processo avaliativo, demonstra efetividade do curso nesse sentido.

Quando os dados foram analisados a partir das dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas que apresentaram maior índice de mudança nas respostas pré e pós, as assertivas relacionadas ao comportamento docente voltado para o atendimento da competência foram selecionadas de maneira recorrente na etapa de intervenção de aula. A assertiva relacionada à prática docente voltada ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas na intervenção na dimensão competência prevê a oferta de diferentes possibilidades de realizar a

mesma tarefa, proposta alinhada à diferenciação do ensino oportunizando a partir da adequação da exigência das atividades ao nível de desenvolvimento dos estudantes, aumentando vivências de sucesso e conseqüentemente a percepção de competência.

A literatura aponta que licenciandos precisam estar inseridos em ambiente que promova relação dialógica que os ajudem a explorar e elucidar suas crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (Reeve *et al.*, 2022). A estrutura do curso de extensão utilizado na presente pesquisa, está alinhada ao que Reeve *et al.* (2022) entendem como ambiente formativo para futuros professores voltados para o atendimento nas Necessidades Psicológicas Básicas afirmando que

[...] um diálogo deste tipo provavelmente apoiará a exploração, pelos futuros professores, dos seus objetivos e valores, o que é essencial para a construção da sua identidade e para a formulação de uma visão de mundo educacional-ideológica[...]. Os membros do corpo docente precisam ajudar os futuros professores a se familiarizarem com o comportamento instrucional voltado para satisfação da autonomia e como aplicá-lo durante o ensino (Reeve *et al.*, 2022, p. 220, tradução nossa).

Os resultados do questionário aplicado pré e pós curso, apontam que a percepção dos licenciandos participantes da pesquisa já está alinhada com comportamentos docentes voltados ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas, o que pode estar relacionado com o fato de ainda estarem na posição de estudantes, inseridos em ambiente de formação e não terem efetivamente a responsabilidade de condução do processo-ensino aprendizagem e todas as variáveis que constituem esse ambiente.

No entanto, ao considerarmos as respostas passíveis de mudança em aspecto positivo em relação ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas, pôde-se constatar que o ambiente dialógico e de aprendizagem colaborativa que o curso de extensão proporcionou, foi efetivo para que os licenciandos refletissem acerca do comportamento docente esperado com vistas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes.

4.4 Limitações do estudo

Pelo menos quatro limitações do presente estudo devem ser destacadas. A primeira delas refere-se ao fato de o processo de coleta de dados não ter incluído etapa de observação *in loco* do ambiente de prática. Tal limitação ocorreu em decorrência do prazo para realização da pesquisa e falta de equipe para realizar a coleta nesse formato. A observação permitiria triangulação dos dados e aprofundamento da análise a partir da inclusão de variáveis inerentes ao contexto de ensino.

Outra limitação a ser considerada é o fato de alguns licenciandos participantes da pesquisa não estarem inseridos regularmente no ambiente escolar devido a questões burocráticas envolvendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e uma determinada rede de ensino. Embora essa limitação, foi possível incluir participantes que não faziam parte desse tipo de programa e isso contribuiu para ampliar a variabilidade da amostra a esse respeito.

A terceira limitação se refere ao número limitado de palestrantes participantes do curso de extensão, tendo em vista que a participação de outros especialistas com experiência no referencial das Necessidades Psicológicas Básicas ampliaria as abordagens e percepções acerca da teoria e das possibilidades de aplicação no contexto da Educação Física Escolar.

Finalmente, a quarta limitação se refere ao instrumento utilizado para coleta de dados. O Questionário de Sondagem de Situações de Ensino foi criado especificamente para este estudo para verificar o entendimento dos participantes acerca do comportamento de ensino docente. Embora a relevância deste instrumento para a presente investigação, o mesmo não possui qualidades psicométricas testadas para a população de jovens licenciandos e isso se configura uma limitação na análise e interpretação dos dados, uma vez que os mesmos não apresentam validade e confiabilidade a partir do instrumento da coleta. Embora essa fragilidade, vale destacar que nenhum outro instrumento já validado foi encontrado para a avaliação da variável de interesse e, assim, foi necessário a criação de um questionário específico para a finalidade. Estudos futuros poderiam se debruçar sobre a análise da validade e confiabilidade do referido Questionário, de modo a viabilizar para o contexto brasileiro um instrumento robusto de acompanhamento de intervenções a partir da Teoria das NPB.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa se propôs a desenvolver e verificar a efetividade de um curso de extensão acerca da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas com estudantes de Licenciatura em Educação Física no que se refere à aplicação dos conhecimentos em situações de prática. A proposição de investigar licenciandos de licenciatura em Educação Física vinculados à Programas de Bolsas visou garantir que os cursistas estariam inseridos no ambiente escolar durante o período da realização da pesquisa, bem como reduzir os riscos de perda amostral, e embora tenham sido admitidos cursistas sem a referida vinculação devido à procura, a maioria da amostra manteve a predominância dessa característica.

A estratégia adotada para responder a questão inicial levantada nos objetivos da pesquisa consistiu na elaboração, planejamento e execução do curso de extensão intitulado “Motivação nas aulas de Educação Física escolar: como engajar os estudantes nas aulas” para licenciandos matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O teor do curso consistiu na abordagem dos aspectos motivacionais das aulas de Educação Física, apresentando conceitualmente a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas como referencial teórico eficaz para interpretar e propor práticas pedagógicas que possam mitigar o desinteresse dos estudantes e o afastamento das aulas de Educação Física.

Nesse interim, para analisar a efetividade do curso de extensão, recorreremos à análise dos dados qualitativos coletados nos fóruns do WhatsApp realizados ao longo do curso e complementamos com análise dos dados quantitativos obtidos com a aplicação pré e pós intervenção do Questionário de Sondagem de Situações de Ensino.

Relativamente à questão que remete aos objetivos, nos valem de uma estratégia intensiva baseada na dialogia com os licenciandos participantes do curso, a fim de interpretar e compreender os motivos percebidos para o afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física escolar, bem como à importância atribuída às dimensões competência, autonomia e vínculos sociais na participação ou afastamento das aulas da disciplina. Dessa forma, a análise qualitativa dos dados coletados através dos fóruns realizados pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, buscou as causas percebidas pelos licenciandos para o desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física bem como a atribuição de importância da competência, autonomia e vínculos sociais nesse processo, analisando as respostas de acordo com o enquadramento teórico do estudo, isto é, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

No que se refere à aplicação dos conhecimentos acerca das Necessidades Psicológicas Básicas em situações de prática, foi mensurada através do Questionário de Sondagem de Situações de Ensino, elaborado pela autora especificamente para esse estudo, proporcionando dados que foram tratados quantitativamente.

Antes de apresentar as conclusões, cabe ressaltar que os resultados dessa pesquisa são provenientes de um contexto específico de investigação, porém entende-se que as recomendações e reflexões geradas podem transcender as limitações metodológicas e geográficas, de modo a efetivamente contribuir para a melhoria da formação inicial de futuros professores e conseqüentemente do contexto ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

Assim, os resultados da pesquisa demonstram a efetividade do curso de extensão acerca dos aspectos motivacionais nas aulas de Educação Física a partir das considerações a seguir.

Os licenciandos participantes da pesquisa, em sua maioria, não tinham conhecimento acerca da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas antes do curso, no entanto conseguiram identificar a relação positiva entre a competência, autonomia e vínculos sociais e a participação e a relação negativa com o afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física. Ao reconhecerem a importância da competência, autonomia e vínculos sociais no ambiente das aulas de Educação Física e ainda relacionar as dimensões com os motivos do afastamento dos estudantes das aulas, os licenciandos terão possibilidades de ampliar o repertório de práticas docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas garantindo aumento da motivação nas aulas.

A partir da análise das respostas dos cursistas, constatou-se que a escassez de práticas docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes no contexto em que estão inseridos, o que pode reforçar o cenário de desinteresse nas aulas de Educação Física e evidencia a importância do conhecimento formal acerca da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas na formação inicial. Dessa forma, a presente pesquisa indica a necessidade de esforço contínuo para promover uma formação de professores de Educação Física alinhada com a realidade do ambiente escolar, considerando o fenômeno do desinteresse e afastamento das aulas como um desafio a ser enfrentado e superado a partir do conhecimento formal da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e sua aplicação pedagógica.

A partir da análise das respostas dos participantes da pesquisa no que se refere às ações docentes nas etapas das aulas - planejamento, intervenção e avaliação - antes de depois da realização do curso demonstraram haver identificação, entre as assertivas, de práticas voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, em que, após o

curso, houve maior incidência de respostas relacionadas ao perfil interpessoal docente voltado para o suporte das NPB.

Nesta pesquisa não houve o controle sobre as dinâmicas de planejamento, gestão do ensino e avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física a partir da observação *in loco*. As análises e resultados apresentados refletem exclusivamente a perspectiva dos cursistas. Ainda que não seja menos importante, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que acompanhem a atuação dos cursistas *in loco* investigando sua dinâmica de desenvolvimento no que diz respeito ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. de; VALENTINI, N. C.; BERLEZE, A. Percepções de Competência: Um Estudo com Crianças e Adolescentes do Ensino Fundamental. **Movimento**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 71–97, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2416>. Acesso em: 22 dez. 2023.

AMADO, D. *et al.* Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. **PLoS ONE**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1–6, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0085275>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ANISZEWSKI, E. **O desinteresse discente pelas aulas de Educação Física no ensino fundamental**: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4701>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ANISZEWSKI, E. *et al.* (A)motivation in physical education classes and satisfaction of competence, autonomy and relatedness. **Journal of Physical Education**, [S.l.], v. 30, e3052, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3052>. Acesso em: 22 dez. 2023.

ANISZEWSKI, E.; OLIVEIRA, A. J.; SANTOS, L. R. F. dos. As necessidades psicológicas básicas na educação física escolar: análise dos estudos de intervenção publicados de 2015 a 2021. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, [S.l.], v.20, n.4, 2021. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/as-necessidades-psicologicas-basicas-na-educacao-fisica-escolar-analise-dos-estudos-de-intervencao-publicados-de-2015-a-2021/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BAENA-EXTREMERA, A.; GRANERO-GALLEGOS, A. Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. **Retos**, [S.l.], v. 28, p. 9–14, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34816>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BARBOSA, M. L. L. *et al.* Validade do Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca no Esporte Escolar. **Psico-USF**, Campinas, v. 24, n. 3, jul./set., p. 529–540, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240310>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRACHINA PERIS, J.; MORENO MURCIA, J. A.; HUÉSCAR HERNÁNDEZ, E. Diseño y validación de una escala observacional sobre el estilo motivador docente. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 67–80, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/cpd.430321>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BAILEY, R. Sport, Physical Activity and Educational Achievement—Towards an Explanatory Model. **Sport in Society**, [S.l.], v. 20, n. 7, p. 768–788, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1207756>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BEHZADNIA, B. *et al.* Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: a self-determination theory approach. **Psychology of Sport and Exercise**, [S.l.], v. 39, p. 10–19, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, L. T. de; SANTOS, M. P. dos. Masculinidades na Educação Física escolar : um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 235–246, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kWCNMFRrjx6XDq8LZGtRvFS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRITO, J. M. da S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>. Acesso em: 22 dez. 2023.

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**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 125–132, 2014.

CELY, E. *et al.* O ensino diferenciado nas aulas de educação física. **REBESCOLAR: revista brasileira de Educação Física escolar**, [S.l.], ano 3, v. 1, jul. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ellen-Aniszewski/publication/319130194_O_ENSINO_DIFERENCIADO_NAS_AULAS_DE_EDUCACAO_FISICA/links/5993336e3a6fdccaded1dd7e8/O-ENSINO-DIFERENCIADO-NAS-AULAS-DE-EDUCACAO-FISICA.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

CÉSAR, P. *et al.* Evasão na aula de Educação Física do ensino médio noturno de uma escola municipal de Belo. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 145, jun. 2010.

CHANG, Y. K. *et al.* Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. **Journal of Sports Science and Medicine**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 460–466, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4974858/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHEN, W.; HYPNAR, A. J. Elementary School Students' Self-Determination and Attitudes Toward Physical Activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 189–209, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1123/jtpe.2013-0085>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97–105, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3799>. Acesso em: 22 dez. 2023.

COSTA, L. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de PósGraduação Associado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2136>. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Boston: Springer, 1985. (Perspectives in Social Psychology). Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2. Acesso em: 22 dez. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “ What ” and “ Why ” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 353–366, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0150>. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, [S.l.], v. 9, p. 375–380, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00259.x>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FIN, G. *et al.* Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes. **PLoS ONE**, [S.l.], v. 14, n. 5, p. 1–14, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216609>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FIN, G. *et al.* Estilo interpessoal docente e desmotivação na educação física: validação das escalas no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 41, n. 4, p. 427–436, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.07.005>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FRANCO, E.; COTERON, J. The effects of a physical education intervention to support the satisfaction of basic psychological needs on the motivation and intentions to be physically active. **Journal of Human Kinetics**, [S.l.], v.59, p.5-15, oct. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1515%2Fhukin-2017-0143>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.], v.7, n.10, 2020.

GARCÍA-CALVO, T. *et al.* Effects of an Intervention Programme with Teachers on the Development of Positive Behaviours in Spanish Physical Education Classes. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S.l.], v.21, n.6, p.572–588, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17408989.2015.1043256>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GASPAR, V. *et al.* How TGfU Influence on Students' Motivational Outcomes in Physical Education? A Study in Elementary School Context. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.l.], v.18, n.10, p.5407, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>. Acesso em: 2 dez. 2023.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. DE O. Guia para estudos de revisão sistemática : uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GONZÁLEZ-CUTRE, D. *et al.* Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. **Motivation and Emotion**, [S.l.], v. 44, p. 295–314, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GRIMMINGER, E. Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. **Pedagogies: An International Journal**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 155–171, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.899546>. Acesso em: 22 dez. 2023.

HAERENS, L. *et al.* Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. **Psychology of Sport and Exercise**, [S.l.], v. 16, n. P3, p. 26–36, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>. Acesso em: 02 dez. 2023.

HENRIQUE, J.; CSOTA, B. A escolha profissional e a indução na carreira do professor de Educação Física. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. de A.; PEREIRA, S. A. M. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2016. (Reflexões sobre a formação e socialização docente, v. 10).

HERNANDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Sulina, 2009.

HUÉSCAR HERNÁNDEZ, E.; BARRACHINA PERIS, J.; MORENO MURCIA, J. A. **En búsqueda de la autonomía en educación física**. Barcelona: Octaedro, 2022.

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**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 121-138, aug. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>. Acesso em: 22 dez. 2023.

JACKSON-KERSEY, R.; SPRAY, C. The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. **European Physical Education Review**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 99–112, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X15591341>. Acesso em: 22 dez. 2023.

JANG, H. *et al.* Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 101, n. 3, p. 644–661, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0014241>. Acesso em: 22 dez. 2023.

KRIJGSMAN, C. *et al.* Do goal clarification and process feedback positively affect students' need-based experiences? A quasi-experimental study grounded in Self-Determination Theory. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S.l.], v.26, n.5, p.483-503, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823956>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LEBRERO-CASANOVA, I.; ALMAGRO, B.J.; SÁENZ-LÓPEZ, P. Participatory teaching styles in Physical Education classes and their influence on different psychological aspects. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, Almeria, v.12, n. 25, p.30–39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2286>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LÓPEZ JIMÉNEZ, J. *et al.* Disruptive behavior among elementary students in physical education. **SpringerPlus**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1154, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2764-6>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LÓPEZ-GARCÍA, G.D. *et al.* Detrimental Effects of Disempowering Climates on Teaching Intention in (Physical Education) Initial Teacher Education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 878, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph20010878>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MALTA, D. C. *et al.* Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 15, suppl 2, oct., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800011>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MANZANO-SÁNCHEZ, D. *et al.* Applying the personal and social responsibility model-based program: Differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically active. **International journal of environmental research and public health**, [S.l.], v.16, n.13, p.2326, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MARTELA, F.; RYAN, R. M. The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. **Journal of Personality**, [S.l.], v. 84, n. 6, p. 750-764, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jopy.12215>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MARTÍNEZ DE OJEDA, D.; PUENTE-MAXERA, F.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Motivational and Social Effects of a Multiannual Sport Education Program. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, [S.l.], v.21, n.81, p.29-46, 2021.

MARTINS, S. E. *et al.* Formação inicial universitária em educação física: percepções dos egressos. **Journal of Physical Education**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. e-3223, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3223>. Acesso em: 22 dez. 2022.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.20.11.1716>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MEHMETI, I. Motivational level and participation barriers in school physical education among adolescents. **SportMont**, [S.l.], v. 13, n. 43–45, p. 121–126, 2015.

MENÉNDEZ-SANTURIO, J.I.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: Efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. **Revista de psicodidáctica**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 245–260, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>. acesso em: 22 dez. 2023.

MILLEN NETO, A. R. *et al.* Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a prática**, Goiás, v. 13, n. 2, p. 1–15, 2010.

MINAYO, M.C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. *et al.* El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. **Retos**, [S. l.], v. 38, p. 291–299, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MORENO-MURCIA, J. A.; HERNÁNDEZ, E. H.; GONZÁLEZ, L. R. Capacidad predictiva del apoyo a la autonomía en clases de educación física sobre el ejercicio físico. **Revista Latinoamericana de Psicología**, [S.l.], v. 51, n. 1, p. 30–37, 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1043103>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MORENO-MURCIA, J.A.; SÁNCHEZ-LATORRE, F. The effects of autonomy support in physical education classes. **RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte**. v. 12, n. 43, p. 79-89, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04305>. Acesso em: 22 dez. 2023.

NAVARRO-PATÓN, R.; BASANTA-CAMIÑO, S.; ABELAIRAS GÓMEZ, C. Los juegos cooperativos: incidência en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. **Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity**, [S.l.], v.3, n.3, p.589-604, 29 ago, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2088>. Acesso em: 22 dez. 2023.

NTOUMANIS, N.; STANDAGE, M. Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. **Theory and Research in Education**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 194-202, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PATÓN, R. N.; FERREIRO, M. C.; NEMIÑA, R. E. Efecto de una unidad didáctica basada en juegos competitivos en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en alumnado de Educación Primaria. **Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 111-125, 2018. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22804>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PIZANI, J. *et al.* (Des) motivação na Educação Física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 38, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>. Acesso em: 02 dez. 2023.

REEVE, J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>. Acesso em: 22 dez. 2023.

REEVE, J. *et al.* **Supporting Students' Motivation: Strategies for Success**. London: Routledge, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003091738>. Acesso em: 22 dez. 2023.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola : a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167–178, 2005.

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**, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 442–460, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1091536>. Acesso em: 02 dez. 2023.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 57, n. 5, p. 749–761, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.5.749>. Acesso em: 22 dez. 2023.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford publications, 2017.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. **American Psychologist**, [S.l.], v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SEVIL, J. *et al.* Gender and corporal expression. activity in physical education: Effect of an intervention on students' motivational processes. **European Physical Education Review**, [S.l.], v.22, n.3, p.372-389, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X15613463>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SHELDON, K. M. *et al.* What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 80, n. 2, p. 325–339, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.325>. Acesso em: 22 dez. 2023.

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**, Campinas, v. 14, n. 1983–9030, p. 35–52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644765>. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 159–178, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v11i4.8637597>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SLINGERLAND, M., L. *et al.* Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. **European Physical Education Review**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 20-35, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X13496000>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SPENCER-CAVALIERE, N.; RINTOUL, M. A. Alienation in Physical Education From the Perspectives of Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 344–361, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.344>. Acesso em: 02 dez. 2023.

STANDAGE, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. A test of self-determination theory in school physical education. **British Journal of Educational Psychology: In Press**, [S.l.], v. 75, pt. 3, p. 411-433, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709904x22359>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ŠTEMBERGER, V. Excuses in physical education made by primary school pupils of fourth and fifth class. **Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica**, [S.l.], v. 50, p. 15–28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14712/23366052.2015.2>. Acesso em: 02 dez. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, I. M.; LONSDALE, C. C. C. Cultural differences in the relationships among autonomy support , psychological need satisfaction , subjective vitality , and effort in British and Chinese physical education. **Journal of sport & exercise psychology**, [S.l.], v. 32, n. 5, p. 655–673, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.655>. Acesso em: 02 dez. 2023.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_02.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

TENÓRIO, M. C. M. *et al.* Efeitos de uma intervenção de formação de professores na motivação de professores e alunos para a aula de Educação Física. **Journal of Physical Education**, [S.l.], v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3208>. Acesso em: 22 dez. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005.

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**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2004. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1320>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VALSHTEIN, T. J. *et al.* Relatedness needs and negative fantasies as the origins of obsessive thinking in romantic relationships. **Motivation and Emotion**, [S. l.], v. 44, p. 226–243, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09802-9>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VALERO-VALENZUELA, A. *et al.* Prediction of Adolescent Physical Self-Concept through Autonomous Motivation and Basic Psychological Needs in Spanish Physical Education Students. **Sustainability**, [S. l.], v. 13, n. 21, p. 11759, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su132111759>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VAN DER WESTHUIZEN, S. J.; DU TOIT, D.; VAN DER MERWE, N. The effect of an in-service PE teacher training programme on the fitness levels of learners. **South African Journal of Education**, Pretoria, v. 43, n. 2, p. 1-15, may 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v43n2a2165>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R. M.; SOENENS, B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. **Motivation and Emotion**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–31, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ZANETTI, M. C. *et al.* An intervention program on motivation and psychological needs in physical education. **Revista de psicología del deporte**, [S. l.], v. 26, supp. 4, p. 34-38, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/178038>. Acesso em: 22 dez. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Projeto do curso de extensão a ser submetido à PROEXT / UFRRJ

Apêndice B – Parecer Consubstanciado do CEP

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Apêndice D – Apresentação visual do Questionário de Sondagem de Situações de Ensino

Apêndice E - Apresentação visual do Questionário de Avaliação do Curso

Apêndice A – Projeto de Curso de Extensão



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**Curso de Extensão:
MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: COMO ENGAJAR
OS ESTUDANTES NAS AULAS.**

**Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Junior
Prof. Dr. José Henrique dos Santos
Prof.^a Ma. Ellen Aniszewski**

Seropédica, RJ
Outubro de 2022

DADOS DA PROPOSTA DE EXTENSÃO

| | |
|---|--|
| Título: | Suporte à autonomia discente Educação Física Escolar |
| Ano: | 2023 |
| Período de realização: | Março e abril de 2023 |
| Tipo: | CURSO |
| Espaço de realização: | Virtual |
| Abrangência: | Estadual / Nacional |
| Público-alvo: | Licenciandos em Educação Física vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) |
| Unidade proponente: | Departamento de Educação Física e Desportos / DEFD - UFRRJ |
| Área principal: | Educação e Educação física |
| Área do CNPq: | Ciências Humanas e Ciências da Saúde |
| Fonte de financiamento: | Financiamento interno (Edital para Cursos Institucionais de Extensão - EEXT/PROEXT) |
| Faz parte de Programa de Extensão: | |
| Público estimado: | 50 pessoas |
| Modalidade do Curso: | À distância |
| Tipo do Curso: | Atualização/Extensão |
| Período do Curso: | Março / abril de 2023 |
| Carga horária: | 32 horas |
| Previsão de nº. de vagas: | 50 vagas |
| Contato | |
| Coordenação: | Joyce Alves da Silva |
| E-mail: | ufrjjonas@gmail.com ellanisbr@yahoo.com.br |
| Telefone: | (21) 964894029 |
| Currículo lattes: | http://lattes.cnpq.br/8739436055461717 http://lattes.cnpq.br/2428105609027079 |

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

| | Descrição |
|----|--------------------------------------|
| 3 | Saúde e bem-estar |
| 4 | Educação de qualidade |
| 5 | Igualdade de gênero |
| 10 | Redução das desigualdades |
| 16 | Paz, justiça e Instituições eficazes |

Detalhes da Ação

JUSTIFICATIVA

O ensino da Educação Física na educação básica constitui de grandes desafios, alguns historicamente conhecidos, como a busca incessante pela construção de um currículo forte que fundamente as práticas pedagógicas e, mais atualmente, que justifique a permanência da disciplina como componente curricular diante da possibilidade da não obrigatoriedade da Educação Física ao longo da educação básica. Sob a perspectiva do outro vetor do processo ensino-aprendizagem, o desafio da Educação Física se constitui em atenuar o desinteresse gradativo pela disciplina que muitas vezes culmina no afastamento dos alunos, principalmente das aulas práticas.

O professor exerce papel fundamental no que se refere aos aspectos motivacionais nas aulas de Educação Física. O estilo interpessoal docente interfere na motivação e engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física, em que práticas voltadas para o suporte à autonomia (*autonomy support*), que incluem estratégias pedagógicas no intuito de satisfazer as necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais dos estudantes, está relacionado positivamente com aspectos motivacionais para com a Educação Física (Fin *et al.*, 2019).

O desinteresse pelas aulas de Educação Física tem sido amplamente abordado na literatura (Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; César *et al.*, 2010; Mazyari *et al.*, 2012; Silva; Silva; Paula, 2016; Silva; Coffani, 2013), com maior ênfase no ensino médio, pois era a fase de ensino em que o fenômeno se apresentava de forma mais consistente.

As investigações sobre o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental tanto no cenário internacional (Spencer-Cavaliere; Rintoul, 2012; Štemberger, 2014) quanto no Brasil (Aniszewski *et al.*, 2019) sugerem que esse fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo, fazendo-se necessário conhecer com maior profundidade, na perspectiva dos alunos, os motivos, causas e argumentos que justificam as suas atitudes e comportamentos na disciplina, nesse nível de ensino.

Os estudos que se debruçam sobre a motivação na Educação Física na última década reportam a estreita relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas (NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS) e o aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados, com efeito à participação e engajamento nas aulas de Educação Física (Chen; Hypnar, 2015; Rutten *et al.*, 2015). Sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, as necessidades psicológicas básicas precisam ser atendidas

satisfatoriamente para que o indivíduo se desenvolva e prospere (Ryan; Deci, 2000), sendo elas a autonomia, a competência e vínculos sociais.

Embora a desmotivação nas aulas de Educação Física seja um fenômeno com causas multifatoriais, a literatura aponta a ligação estreita entre o atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais com o aumento da motivação intrínseca, propiciando comportamentos autodeterminados, propensos à participação e engajamento nas atividades. Dessa forma, buscar compreensão dos aspectos motivacionais das aulas, na perspectiva de teorias múltiplas, mas que convergem para práticas voltadas ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas, é fundamental para facilitar a adoção de estratégias eficazes pelos professores, com vistas à melhoria do envolvimento dos alunos nas aulas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional do Ministério da Educação voltada à Formação de Professores, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de antecipar, de forma prática, o vínculo com o cotidiano escolar e proporcionar aos licenciandos(as) experiências profissionais em escolas públicas de educação básica, o Programa oferece bolsas aos licenciandos de cursos presenciais e que, além disso, se comprometam com o estágio na unidade escolar destinada (Brasil, 2017).

Essa iniciativa prevê a articulação entre a educação superior, especificamente os cursos de licenciatura, a escola e os sistemas Municipais e Estaduais de Ensino (Brasil, 2017), tendo como objetivos o incentivo à formação de futuros professores para atuar na educação básica, a valorização do magistério, a integração entre Instituição de Ensino Superior (IES)-escola, a inserção de licenciandos no cotidiano escolar e no processo de ensino e aprendizagem, o incentivo às escolas públicas de educação básica, mobilizando os professores enquanto formadores de futuros professores e, por fim, a articulação entre teoria e prática, perspectivando a qualidade de ações acadêmicas nas licenciaturas (Capes, 2016).

Assim, este curso pretende construir com licenciandos, futuros professores/as das Redes Estaduais e Municipais de Ensino a compreensão das questões que abarcam o atendimento das necessidades psicológicas básicas dos alunos e alunas nas aulas de Educação Física a partir de uma prática docente consciente voltada para o suporte à autonomia.

Nesta perspectiva, as abordagens sobre os motivos que conduzem ao afastamento dos estudantes das aulas práticas da Educação Física, têm se apresentado como primordiais na formação, inicial e continuada, de professores e professoras na busca por um ambiente escolar

que proporcione vivências e possibilidades de aprendizagem a todos e todas nas aulas de Educação Física. Portanto, este curso dialoga com os princípios da BNCC, uma vez que esse documento destaca o papel da escola na luta contra toda discriminação e preconceito, e prevê como objetivo da Educação Física enquanto componente curricular, a oferta de “uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (Brasil, 2017, p.171).

Palavras-chave: Educação Física escolar; motivação; necessidades psicológicas básicas; formação de professores.

PROGRAMA DO CURSO

1. Os alunos gostam, mas nem todos participam: refletindo sobre a motivação nas aulas de Educação Física.
2. Educação Física e currículo: competência em foco.
3. A Educação Física escolar no século XXI: por que devemos apostar na autonomia?
4. O papel da Educação Física no estabelecimento de vínculos sociais.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância dos Estudos acerca da motivação em ambientes de aprendizagem bem como a importância de uma prática docente voltada ao atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais como estratégia para atenuar o afastamento dos alunos e alunas das aulas, bem como proporcionar vivências significativas no âmbito da Educação Física escolar com vistas à legitimação da disciplina enquanto componente curricular da educação básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Compreender as questões inerentes à Educação Física escolar no que se refere a construção de um currículo alinhado à realidade do ambiente escolar;
- b) Compreender os motivos elencados pela literatura para o afastamento dos alunos e alunas das aulas de Educação Física;
- c) Analisar a construção histórica deste processo cultural da Educação Física reproduzido na escola;

- d) Refletir sobre os desafios inerentes à Educação Física no contexto da escolarização brasileira, buscando possíveis modos de intervenção e práticas pedagógicas como estratégia de aumentar o engajamento dos estudantes nas aulas.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os/as cursistas possam compreender a importância das práticas docentes voltadas para o atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais na formação do sujeito, assim como trilhar caminhos de práticas e intervenções pedagógicas que privilegiem o respeito, a diversidade e as diferenças presentes nas aulas de Educação Física.

INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O CURSO

É necessário que o/a cursista possua algum aparelho (notebook, PC, tablet ou smartphone) com acesso à internet.

MATERIAL DIDÁTICO

E-books e material multimídia que serão disponibilizados no app *Whatsapp*.

METODOLOGIA

O curso, totalmente *on line*, será composto por 4 módulos que serão detalhados na programação. Cada módulo seguirá um movimento de 2 (duas) etapas semanais, sendo uma síncrona, na plataforma *Google Meet*, e outra assíncrona, no *Whatsapp*. A atividade síncrona consistirá numa roda de conversa (*live-aula*) com base no tema proposto e terá a presença de pelo menos um professor especialista convidado para fazer a mediação/provocação da conversa. No total, serão 4 encontros *on line* com duração de 2h. Já a atividade assíncrona acontecerá no grupo do *whatsapp* da turma e consistirá num fórum de discussão baseado em questões problematizadoras que foram levantadas na roda de conversa.

Assim, para cada roda de conversa, haverá um fórum de discussão via *whatsapp*, abrangendo uma carga horária semanal de 6h. Para cada fórum, teremos, no mínimo, 2 (dois) tutores/as para realizarem a mediação do debate. Para além dos fóruns, o grupo do *whatsapp* servirá como elo de comunicação entre coordenação e cursistas, e também como interface para

compartilhamento de *links*, vídeos, imagens e textos pertinentes para o fomento das discussões empreendidas durante o curso.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e consistirá nas seguintes etapas:

- 1) Avaliação inicial do/a licenciando/a que será preenchida no momento da inscrição;
- 2) Avaliação da participação do/a cursista nas rodas de conversa e nos fóruns;
- 3) Autoavaliação e avaliação do curso a serem realizadas no grupo de *Whatsapp* no último dia do curso.

CERTIFICADO

- a) O certificado será expedido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com carga horária total de 32h;
- b) Para que o/a licenciando/a tenha direito ao certificado, é necessário, no mínimo, 75% de frequência nas atividades (síncronas + assíncronas);
- c) Os certificados serão disponibilizados para os/as concluintes no período máximo de 15 dias após o término do curso;
- d) O/a licenciando/a terá acesso ao seu certificado pelo grupo do *Whatsapp* ou então poderá baixá-lo em sua página do Sigaa, necessitando fazer login no sistema.

CUSTOS

Por ser um curso totalmente *on line* e realizado em plataformas gratuitas (SIGAA, *Youtube* e *Whatsapp*), não haverá nenhum custo.

PROGRAMAÇÃO DETALHADA

| DATA | AÇÃO | PLATAFORMA | ATORES ENVOLVIDOS |
|----------------|---|--|---|
| 2022 | Reunião para apresentação do projeto | <i>Google meet</i> | GPPEFE/UFRRJ |
| 2022 | Orientações sobre as inscrições | <i>Google meet</i> | GPPEFE/UFRRJ |
| 2022 | Envio de e-mail para os pareceristas ratificando o convite com datas, horários e temas. | E-mail | Ellen Aniszewski |
| 2022 | Elaboração do questionário para a construção do perfil dos cursistas | <i>Google forms</i> | Ellen Aniszewski |
| 2023 | Elaboração do card de divulgação do curso | | PROExt UFRRJ |
| A definir | Reunião de treinamento com os tutores | <i>Google meet</i> | Organizadores do curso |
| 2023 | Período de inscrições | SIGAA | Licenciandos (as) interessados (as) em realizar o curso. Orientação para sanar possíveis dúvidas sobre a inscrição ficarão a cargo dos/as formadores/as e dos/as colaboradores/as GPPEFE/UFRRJ |
| 2023 | Envio do link de acesso à turma, bem como exposição das orientações do curso e do link da aula inaugural | E-mail do CURSO MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA | Ellen Aniszewski |
| MÓDULOS | | | |
| 2023 | Aula inaugural (<i>live</i>) e início do módulo 1: OS ALUNOS GOSTAM, MAS NEM TODOS PARTICIPAM: REFLETINDO SOBRE A MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. | <i>Google Meet</i> | Conferencista: Ellen Aniszewski Titulação: Mestra em Educação CPF: 08238631742 E-mail: ellanisbr@yahoo.com.br Vínculo institucional: UFRRJ |
| 2023 | Fórum do módulo 1 | Grupo de <i>Whatsapp</i> | Cursistas e tutores/as |

| | | | |
|-------------|--|-----------------------------------|---|
| 2023 | Módulo 2: EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: COMPETÊNCIA EM FOCO | Google Meet | Conferencista: Gracielle Fin Titulação: Doutora CPF: 05317275997 E-mail: gracielle.fin@unoesc.edu.br Vínculo institucional: UNOESC |
| 2023 | Fórum do módulo 2 | Grupo de <i>Whatsapp</i> | Cursistas e tutores/as |
| 2023 | Módulo 3: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO SÉCULO XXI: POR QUE DEVEMOS APOSTAR NA AUTONOMIA? | Google Meet | Conferencista: Gracielle Fin Titulação: Doutora CPF: 05317275997 E-mail: gracielle.fin@unoesc.edu.br Vínculo institucional: UNOESC |
| 2023 | Fórum do módulo 3 | Grupo de <i>Whatsapp</i> | Cursistas e tutores/as |
| 2023 | Módulo 4: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTABELECIMENTO DE VÍNCULOS SOCIAIS. | Google Meet | Conferencista: Ellen Aniszewski Titulação: Mestra em Educação CPF: 08238631742 E-mail: ellanisbr@yahoo.com.br Vínculo institucional: UFRRJ |
| 2023 | Fórum do módulo 4 | Grupo de <i>Whatsapp</i> | Cursistas e tutores/as |
| 2023 | Autoavaliação e avaliação do curso | Google Forms | Ellen Aniszewski |
| A partir de | Entrega dos certificados (digitais) | Grupo de <i>Whatsapp</i> ou Sigaa | Ellen Aniszewski |

TUTORAS

| | |
|---|---|
| <p>Nome: Gabriela Simões Silva Título: Mestra em Educação CPF: 132.526.647-71 E-mail: gabssimoes9@gmail.com Vínculo institucional: PPGEDUC/ UFRRJ</p> | <p>Nome: Célia Polati Titulação: Mestra em Educação CPF: 07193221701 E-mail: celiapolati@gmail.com Vínculo institucional: PPGEDUC / UFRRJ</p> |
|---|---|

REFERÊNCIAS

ANISZEWSKI, E. *et al.* A (des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, n. 01, p. 1-11, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 dez 2017.

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**, [S.l.], 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**, Buenos Aires, ano 15, n. 145, jun. 2010.

CHEN, W.; HYPNAR, A. J. Elementary School Students' Self-Determination and Attitudes Toward Physical Activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 189–209, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1123/jtpe.2013-0085>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FIN, G. *et al.* Teachers' interpersonal style in physical education: Exploring patterns of students' self-determined motivation and enjoyment of physical activity in a longitudinal study. **Frontiers in psychology**, [S.l.], v. 9, p. 2721, 2019.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.20.11.1716>. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 442–460, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1091536>. Acesso em: 02 dez. 2023.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. **American Psychologist**, [S.l.], v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 159–178, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v11i4.8637597>. Acesso em: 02 dez. 2023.

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**, Campinas, v. 14, n. 1983–9030, p. 35–52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644765>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SPENCER-CAVALIERE, N.; RINTOUL, M. A. Alienation in Physical Education From the Perspectives of Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 344–361, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.344>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ŠTEMBERGER, V. Excuses in physical education made by primary school pupils of fourth and fifth class. **Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica**, [S.l.], v. 50, p. 15–28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14712/23366052.2015.2>. Acesso em: 02 dez. 2023.

Apêndice B – Parecer Consubstanciado CEP

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA/UFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Pesquisador: ELLEN ANISZEWSKI

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 64043622.5.0000.0268

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.125.022

Apresentação do Projeto:

Protocolo 001-22. Emenda recebida em 05/06/2023.

Objetivo da Pesquisa:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

APROVAÇÃO DO PROTOCOLO PELO SISTEMA CEP/Conep ATÉ OS DIAS ATUAIS:

08/12/2022: parecer substanciado CEP número 5.801.971

Trata-se de análise da emenda E1 ao Protocolo, submetida no arquivo intitulado

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2086217_E1.pdf", postado em 05/06/2023:

Objetivo da emenda: reduzir a amostra para 50 indivíduos e restringir a licenciandos de educação física vinculados à Universidade onde a pesquisa será desenvolvida

Justificativa da emenda: garantir rigor metodológico a partir de maior controle das variáveis de

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n° 325 - 2° andar, sala 01 - Setor de coordenações Acadêmicas da FOUFRJ
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-617
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2051 **E-mail:** cep@odonto.ufrj.br

Continuação do Parecer: 6.125.022

pesquisa e perda amostral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de ressubmissão da emenda aprovada em 01/06/2023

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Cep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.466 de 2012 e na Norma Operacional n. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda proposta para o projeto de pesquisa proposto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---------------------------------------|------------------------|------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2086217_E1.pdf | 05/06/2023 12:47:04 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PIBID.docx | 04/05/2023 23:23:02 | ELLEN ANISZEWSKI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_COMEP_PIBID.doc | 04/05/2023 23:22:46 | ELLEN ANISZEWSKI | Aceito |
| Outros | Carta_resposta.docx | 15/11/2022 19:14:24 | ELLEN ANISZEWSKI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao.docx | 15/11/2022 19:06:31 | ELLEN ANISZEWSKI | Aceito |
| Orçamento | Orcamento_financeiro.docx | 15/11/2022 19:05:46 | ELLEN ANISZEWSKI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_assinada_reitor.pdf | 15/11/2022 18:43:54 | ELLEN ANISZEWSKI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n° 325 - 2° andar, sala 01 - Setor de coordenações Acadêmicas da FOUFRJ
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-617
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2051 **E-mail:** cep@odonto.ufrj.br

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA/UFRJ



Continuação do Parecer: 6.125.022

RIO DE JANEIRO, 17 de Junho de 2023

Assinado por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n° 325 - 2° andar, sala 01 - Setor de coordenações Acadêmicas da FOUFRJ
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-617
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2051 **E-mail:** cep@odonto.ufrj.br

Página 03 de 03

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para ser participante de pesquisa. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Todos os participantes terão acesso aos resultados bem como às publicações oriundas da presente pesquisa. Você receberá o Termo de Consentimento por e-mail. Caso encontre dificuldade em alguma das etapas do processo de assinatura e envio, a pesquisadora responsável estará à disposição para resolver.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objeto do Projeto: “**O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS SOB A PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.**”

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

Contatos: Ellen (21) 96489-4029 e José Henrique (21) 98101-5777

♦ **Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** A pesquisa visa analisar como os licenciandos em educação física percebem e interpretam o afastamento dos alunos das aulas de educação física. A partir da participação no curso de extensão intitulado “Motivação na educação física escolar: como engajar os alunos nas aulas” os licenciandos terão acesso aos conceitos relacionados ao referencial teórico das Necessidades Psicológicas Básicas e serão convidados à reflexão e aplicação dos conceitos em suas intervenções nas aulas de educação física enquanto bolsistas PIBID. 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 licenciandos em educação física sobre as condições que facilitam o envolvimento dos jovens na prática na educação física escolar, repensando a prática docente. Os riscos previstos na participação na pesquisa se referem à necessidade de disponibilizar carga horária semanal para assistir as aulas e realizar as atividades assíncronas, o que é relevante ao considerar a necessidade de ajustar os horários de aulas na universidade e atuação no PIBID.


♦ **Período de participação, sigilo e consentimento:** A participação ocorrerá ao longo do curso de extensão, desde o momento da inscrição no curso, na participação das aulas-live e nos fóruns semanais realizados através do aplicativo *WhatsApp*. Será garantido total sigilo de identidade às pessoas e que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância na 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 embora não sejam previstos custos aos participantes da pesquisa, caso ocorram excepcionalmente, os pesquisadores responsáveis pela pesquisa se propõem a arcar com o custeio ou ressarcimento a quem de direito.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de cinco anos podendo ser utilizados em publicações futuras.

Apêndice D – Apresentação visual do questionário de sondagem de situações de ensino

Questionário de Sondagem sobre situações de ensino e Avaliação do curso

aniszewsskiea@gmail.com [Alternar conta](#) 

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nas questões a seguir, você deverá assinalar as alternativas que apresentam ações mais acertadas nas aulas de Educação Física pelo(a) professor(a) da disciplina em função do PLANEJAMENTO.

No planejamento, o(a) professor(a): *

- considera desenvolver a(s) atividade(s) que melhor contempla a unidade temática dentro de sua experiência por entender que todos(as) devem alcançar o mesmo nível de habilidade;
- considera ofertar maior diversidade de atividades dentro de cada unidade temática, além de adequar o nível de exigência ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

No planejamento, o(a) professor(a): *

- decide todas as ações previamente considerando o contexto;
- considera o compartilhamento de tomada de decisão de alguns aspectos das aulas com os(as) estudantes.

No planejamento, o(a) professor(a): *

- deve considerar as dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos, mas deve dar ênfase dos aspectos procedimentais voltados para o saber fazer;
- deve considerar a dimensão atitudinal dos conteúdos para trabalhar a socialização dos(as) estudantes nas aulas.

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Questionário de Sondagem sobre situações de ensino e Avaliação do curso

aniszewsskiea@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nas questões a seguir, você deverá assinalar as alternativas que apresentam ações mais acertadas nas aulas de Educação Física pelo(a) professor(a) da disciplina DURANTE AS AULAS.

Durante as aulas, o(a) professor(a): *

- propõe atividades com nível de exigência dentro do que se espera que os estudantes desenvolvam;
- oferece diferentes formas de realizar a mesma tarefa.

Durante as aulas, o(a) professor(a): *

- coloca em prática todas as ações previstas no planejamento, sem a participação dos estudantes nesse processo;
- oportuniza momentos de escolha para os estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades.

Durante as aulas, o(a) professor(a): *

- intervém o mínimo possível nas situações de aula, mesmo que essas situações interfiram no relacionamento dos(as) estudantes para que se organizem e resolvam problemas de maneira autônoma;
- intervém nas situações de aula que possam interferir no relacionamento entre os(as) estudantes, como escolha de times, zoações, comportamentos agressivos, entre outros.

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)



Google Formulários



Questionário de Sondagem sobre situações de ensino e Avaliação do curso

aniszewska@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nas questões a seguir, você deverá assinalar as alternativas que apresentam ações mais acertadas nas aulas de Educação Física pelo(a) professor(a) da disciplina em função da AVALIAÇÃO.

No processo de **avaliação**, o (a) professor (a): *

- deve considerar se os(as) estudantes alcançaram o nível de habilidade previsto para a turma;
- deve considerar o avanço dos(as) estudantes a partir do nível de habilidade inicial naquele período.

No processo de **avaliação**, o (a) professor (a): *

- deve aplicar os instrumentos seguindo o planejamento realizado pelo(s) docente(s);
- pode decidir coletivamente sobre alguns aspectos da avaliação com os(as) alunos(as), como tipo de instrumento ou peso de cada um deles.

No processo de **avaliação**, o (a) professor (a): *

- deve considerar aspectos comportamentais dos(as) estudantes ao longo das aulas;
- deve priorizar o desenvolvimento das habilidades físicas e gesto motor.

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.


Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)


Google Formulários



Apêndice E – Apresentação visual do questionário de avaliação do curso

Questionário de Sondagem sobre situações de ensino e Avaliação do curso

aniszewskia@gmail.com [Alternar conta](#) 

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

AVALIAÇÃO DO CURSO

O curso: *

- Atingiu completamente as suas expectativas
- Atingiu a maior parte das suas expectativas
- Atingiu algumas das suas expectativas
- Não atingiu as suas expectativas

Como você avalia a clareza do curso (inscrição, informes, esclarecimento de dúvidas, metodologia, módulos e fóruns)? (Arraste p/ o lado p/ ver as opções) *

Fraca Moderada Satisfatória Muito bom Excelente

Como você avalia a organização dos encontros (1x por semana)? (Arraste p/ o lado p/ ver as opções) *

Fraca Moderada Satisfatória Muito bom Excelente



Como você avalia a organização dos fóruns (1x por semana, com resposta e interação na resposta de outro(a) cursista)? (Arraste p/ o lado p/ ver as opções) *

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Fraca | Moderada | Satisfatória | Muito bom | Excelente |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Como você avalia a importância dos temas que foram apresentados nos módulos? (Arraste p/ o lado p/ ver as opções) *

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco importante | Mais ou menos importante | Importante | Muito importante |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Como você avalia o seu nível de habilidade/conhecimento em função dos temas que foram apresentados? (Arraste p/ o lado p/ ver as opções) *

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Fraco | Moderado | Satisfatório | Muito bom | Excelente |
| No início do curso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No final do curso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Para a formação pessoal/profissional como um todo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

O curso te proporcionou novos aprendizados e/ou conhecimentos? *

- Sim
- Não

Se sim, de que forma? *

Sua resposta



Você acredita que outros temas poderiam ter sido abordados? Se sim, qual(ais)? *

Sua resposta

Sobre as professoras palestrantes: (Arraste p/ o lado p/ ver as opções) *

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| As apresentações foram claras e organizadas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estimularam o interesse dos alunos? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Usaram bem o tempo durante os módulos? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Foram acessíveis e prestativas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Que fator(es) você apontaria como positivo(s)? (É permitido marcar mais de uma opção) *

- O conteúdo dos módulos
- A forma de abordagem dos módulos
- Relação dos módulos com a realidade da profissão
- Duração do curso
- Reflexões e debates
- Outro

No caso de "outro" fator positivo, mencione qual(ais):

Sua resposta



Que fator(es) você apontaria como negativo(s)? (É permitido marcar mais de uma opção) *

- O conteúdo dos módulos
- A forma de abordagem dos módulos
- Relação dos módulos com a realidade da profissão
- Duração do curso
- Reflexões e debates
- Outro

No caso de "outro" fator negativo, mencione qual(ais):

Sua resposta

Na sua concepção, quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos? *

Sua resposta

Caso esse curso seja proposto novamente, como você o melhoraria? *

Sua resposta

Registre aqui comentários, críticas, feedbacks, elogios e/ou aspectos que faltaram incluir acima e que você gostaria de complementar.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

