



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

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A
PERSPECTIVA DE ALUNOS EGRESSOS: análise acerca de atitudes,
competências, suporte social e aprendizagens**

GABRIELA SIMÕES SILVA

Sob a Orientação do Professor Doutor
José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra 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 – RJ
Abril de 2023

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

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

S586e Silva, Gabriela Simões, 1997-
Educação física na educação básica sob a perspectiva
de alunos egressos: análise acerca de atitudes,
competências, suporte social e aprendizagens /
Gabriela Simões Silva. - Seropédica; Nova Iguaçu.,
2023.
242 f.

Orientador: José Henrique dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Currículo. 2. Aprendizado. 3. Escola. 4.
Legitimidade. 5. Educação Básica. I. Santos, José
Henrique dos, 1961-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.



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



TERMO Nº 451 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.026102/2023-82

Seropédica-RJ, 27 de abril de 2023.

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

GABRIELA SIMÕES SILVA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/04/2023

Membros da banca:

JOSE HENRIQUE DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

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

DIEGO LUZ MOURA. Dr. UNIVASF (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 28/04/2023 08:43)

ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matricula: 2939376

(Assinado digitalmente em 27/04/2023 15:58)

JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matricula: 387329

(Assinado digitalmente em 27/04/2023 17:07)

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1690441

(Assinado digitalmente em 27/04/2023 21:55)

DIEGO LUZ MOURA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 099.335.527-75

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **451**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **27/04/2023** e o
código de verificação: **6ac86de5de**

Dedico essa dissertação à minha mãe – Christiane Simões, meu exemplo de ser humano e de educadora. Obrigada por um dia ter dito “Você só vai parar, no mínimo, depois do Doutorado.” Obrigada por acreditar em mim, por estar ao meu lado e por me incentivar com tamanho amor e leveza.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por sempre investir na minha formação e, sobretudo, por embarcar comigo nessa trajetória acadêmica. Vocês foram/são essenciais nessa trajetória. Sem vocês eu não conseguiria.

À minha companheira e dupla da vida, Amanda. Agradeço pelo incentivo, pelos auxílios, pela compreensão e, muito importante, pela paciência.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Henrique. Sou grata por ter me notado naquela disciplina de Handebol, lá em 2017. Gratidão pelas oportunidades que me concedeu, pelos ensinamentos, pelas trocas, pela paciência e, acima de tudo, pelo carinho e dedicação com aqueles que cruzam seu brilhante trabalho. Você mudou a minha vida e tenho certeza que sabe disso. Levo e sempre levarei um pouquinho de você em mim. Meu imenso agradecimento, gratidão e admiração.

Aos queridos(as) companheiros(as) do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte (GPPEFE), pelos momentos de parceria, troca, aprendizado e, até mesmo, de desespero. Juntos(as) podemos sempre mais.

À minha amiga Aline Wanderley e ao meu amigo Vitor Alexandre. Vocês estiveram comigo em momentos bons e em momentos em que eu realmente precisava de um “ombro amigo”. Vocês estiveram por perto e sempre deixaram isso claro em suas palavras e atitudes. Obrigada! Sou imensamente grata.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) por toda acolhida e contribuições na minha formação pessoal e profissional.

À Renata Carolina que, para além da função de Secretária do Programa, é nossa “salvadora”. Obrigada e parabéns pelo seu empenho e comprometimento no que faz. Sua presença em nossas vidas faz toda diferença!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de Bolsa de Estudos. A dedicação exclusiva ao Programa me presenteou com inúmeras contribuições e aprendizados pessoais e profissionais. Diante do cenário em que vivemos e diante da realidade de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros(as), me sinto privilegiada por ter sido Bolsista do PPGEduc.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Aldair José de Oliveira e Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, pelas ricas contribuições no exame de qualificação e auxílios posteriores para a submissão do projeto na Plataforma Brasil. Vocês foram

essenciais nesse processo. Também, agradeço ao Prof. Dr. Diego Luz Moura que, certamente, chegou para somar nesse momento final do mestrado. Muito obrigada pela disponibilidade e, de antemão, já agradeço pela leitura atenta e contribuições construtivas que sei que virão.

Aos participantes da pesquisa. Sem vocês, nosso planejamento e a apresentação do que propusemos inicialmente não seria possível. Esse trabalho é fruto de suas contribuições.

A todos(as) vocês, meu imenso e sincero: Obrigada!

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.

“Não deixe que o medo do difícil paralise você.”

(Paulo Freire)

SILVA, Gabriela Simões. **Educação física na educação básica sob a perspectiva de alunos egressos**: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. 2023. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

RESUMO

Considerando ainda as tensões relativas à legitimidade pedagógica e curricular da Educação Física (EF), essa pesquisa teve como objetivo analisar o perfil atitudinal, de competências e suporte social de egressos da EF escolar, bem como as aprendizagens concretizadas na disciplina durante a escolarização. Recorreu-se ao método de pesquisa misto sequencial, mediante delineamento transversal, com viés retrospectivo. Adotou-se caráter descritivo, exploratório e comparativo. Compuseram a amostra na fase quantitativa 148 participantes, selecionados a partir da técnica bola de neve (*snowball sampling*) e oito participantes na fase qualitativa da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionários fechados e da técnica de Grupo Focal. Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva e inferencial e aqueles qualitativos foram objeto de análise de conteúdo mediante o suporte do *software* MaxQda. Os resultados evidenciaram atitudes positivas dos respondentes frente à EF escolar. O estímulo docente recebido era capaz de influenciar ou restringir a participação nas aulas de EF. Quase metade dos participantes se concebiam com perfil habilidoso para realizar as aulas da disciplina, embora, em sua maioria, tenham indicado possuir competências necessárias para cumprir as exigências da EF. O nível de habilidade foi indicado como fator capaz de influenciar a participação dos alunos, sobretudo em momentos de escolha de times. Considerando a rede de suporte social, os pais/responsáveis foram considerados aqueles que menos estimularam os respondentes à participação nas aulas de EF, com o apoio social mais frequente dos professores de EF e colegas de turma. Aprendizagens de caráter procedimental, conceitual e atitudinal foram evidenciadas na fase quantitativa da pesquisa. No Grupo Focal, embora aprendizagens atitudinais tenham sido pontuadas, evidenciou-se o esporte como monoconteúdo ministrado na EF. Ainda, foi relatado o predomínio prático no desenvolvimento do referido conteúdo. Os Esportes Coletivos e os Jogos Populares foram indicados como prática corrente de atividade física. No que se refere às aprendizagens mobilizadoras da participação dos egressos nas aulas de EF, observou-se maior indicação da diversão, distração e recreação e a estadia em espaço diferente da sala de aula. Considerando o teste de associação entre as variáveis sexo e fatores da atitude, encontrou-se dependências com a frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar ($P=.010$) e com relação à atitude face à EF ($P=.015$). Em relação às aprendizagens retidas na EF escolar, foram encontradas dependências com o sexo, referentes a “jogar bem algum(uns) esporte(s)” ($P=.024$), “importância atribuída ao conhecimento sobre a prevenção ao uso de drogas, DST’s e gravidez na infância e adolescência” ($P=.002$) e “benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar” ($P=.037$). Ainda, foram encontradas associações entre a prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF com o sexo - Danças ($P=.005$), Lutas ($P=.032$) e Esportes Coletivos ($P=.000$); e com a faixa etária - Danças ($P=.000$). A pesquisa levanta questões relevantes quer relativo a estagnação de aspectos vinculados ao desenvolvimento curricular e a ecologia da classe, mas também a feição de avanços que sobressaem nas evidências de consolidação de aprendizagens nos planos conceitual e atitudinal.

Palavras-chave: Currículo, Aprendizado, Escola, Legitimidade, Educação Básica.

SILVA, Gabriela Simões. **Physical education in basic education from the perspective of graduating students: analysis of attitudes, competences, social support and learnings.** 2023. 242f. Dissertation (Master's in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

ABSTRACT

Also considering the tensions related to the pedagogical and curricular legitimacy of Physical Education (PE), this research aimed to analyze the attitudinal profile, skills and social support of PE school graduates, as well as the learning materialized in the discipline during schooling. A mixed sequential research method was used, using a cross-sectional design, with a retrospective bias. A descriptive, exploratory and comparative character was adopted. The sample in the quantitative phase comprised 148 participants, selected using the snowball sampling technique, and eight participants in the qualitative phase of the research. Data were collected through closed questionnaires and the Focus Group technique. Quantitative data were treated using descriptive and inferential statistics and qualitative data were subject to content analysis using the MaxQda software. The results showed positive attitudes of the respondents towards school PE. The teaching stimulus received was capable of influencing or restricting participation in PE classes. Almost half of the participants conceived themselves as having a skillful profile to take the discipline's classes, although most of them indicated that they had the necessary skills to meet the requirements of PE. Skill level was indicated as a factor capable of influencing student participation, especially when choosing teams. Considering the social support network, parents/guardians were considered those who least encouraged respondents to participate in PE classes, with more frequent social support from PE teachers and classmates. Procedural, conceptual and attitudinal learning was evidenced in the quantitative phase of the research. In the Focus Group, although attitudinal learning was scored, sport was evidenced as a monocontent taught in PE. Still, the practical predominance in the development of the referred content was reported. Collective Sports and Popular Games were indicated as current practice of physical activity. With regard to mobilizing learning from the participation of graduates in PE classes, there was a greater indication of fun, distraction and recreation and staying in a space other than the classroom. Considering the association test between the gender variables and attitude factors, dependencies were found with the frequency of participation in physical activities outside school hours ($P=.010$) and with regard to the attitude towards PE ($P=.015$). Regarding the learning retained in school PE, dependencies were found with gender, referring to "playing some sport(s) well" ($P=.024$), "importance attributed to knowledge about the prevention of drug use, STDs and pregnancy in childhood and adolescence" ($P=.002$) and "benefits of physical, sports and leisure activities for health and well-being" ($P=.037$). Also, associations were found between the contemporary daily practice of contents learned in PE with sex - Dances ($P=.005$), Fights ($P=.032$) and Collective Sports ($P=.000$); and with the age group - Dances ($P=.000$). The research raises relevant questions regarding the stagnation of aspects linked to curriculum development and the ecology of the classroom, but also the feature of advances that stand out in the evidence of consolidation of learning at the conceptual and attitudinal levels.

Keywords: Curriculum, Apprenticeship, School, Legitimacy, Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nuvem de palavras relacionadas à Educação Física escolar 120

Figura 2. Determinantes sociais da motivação para a prática de atividade física 153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da amostra (Fase quantitativa)	60
Tabela 2. Motivos à prática regular de atividade física	62
Tabela 3. Motivos à prática regular de atividade física por sexo e faixa etária	63
Tabela 4. Etapa de ensino que cursou a Educação Física Escolar	64
Tabela 5. Etapa de ensino que cursou a Educação Física Escolar em função do sexo	64
Tabela 6. Caracterização da amostra (Fase qualitativa)	65
Tabela 7. Natureza jurídica da escola de formação básica e representação esportiva escolar dos participantes da pesquisa	66
Tabela 8. Caracterização geral de atitudes, competências e suporte social dos participantes da pesquisa	68
Tabela 9. Aprendizagens retidas na EF escolar – Geral	70
Tabela 10. Prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF	71
Tabela 11. Motivos para os egressos participarem da EF escolar durante a Educação Básica	72
Tabela 12. Natureza jurídica da escola de formação básica e representação esportiva escolar por Sexo	73
Tabela 13. Atitudes, competências e suporte social por Sexo	75
Tabela 14. Aprendizagens retidas na EF escolar por Sexo	77
Tabela 15. Prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF por Sexo	80
Tabela 16. Motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica por Sexo	81
Tabela 17. Natureza jurídica da escola de formação básica e representação esportiva escolar por Faixa Etária	82
Tabela 18. Atitudes, competências e suporte social por Faixa Etária	83

Tabela 19. Aprendizagens retidas na EF escolar por Faixa Etária	86
Tabela 20. Prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF por Faixa Etária	89
Tabela 21. Motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica por Faixa Etária	91
Tabela 22. Grau de dependência entre atitudes, competências e suporte social e o Sexo	92
Tabela 23. Grau de dependência entre atitudes, competências e suporte social e a Faixa Etária	93
Tabela 24. Grau de dependência entre aprendizagens retidas na EF escolar e o Sexo	94
Tabela 25. Grau de dependência entre aprendizagens retidas na EF escolar e a Faixa Etária	95
Tabela 26. Grau de dependência entre prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF e Sexo	96
Tabela 27. Grau de dependência entre prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF e Faixa Etária	97
Tabela 28. Grau de dependência entre motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica e Sexo	97
Tabela 29. Grau de dependência entre motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica e Faixa Etária	98

LISTA DE ABREVIações

EF	Educação Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
GF	Grupo Focal
QSEFEB	Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica
DST's	Doenças Sexualmente Transmissíveis

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	01
1. CONTEXTUALIZANDO O TEMA	01
1.1. Introdução e problema de pesquisa	01
1.2. Objetivos	06
1.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	06
1.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	06
1.3. Justificativa	06
1.3.1. <i>Teórica</i>	06
1.3.2. <i>Social/Institucional</i>	07
 CAPÍTULO II	 09
2. REVISÃO DE LITERATURA	09
2.1. Qual é o propósito da Educação?	09
2.2. Qual é o propósito da Educação Física?	16
2.3. Valor atribuído à Educação Física	37
 CAPÍTULO III	 45
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1. Modelo de pesquisa	45
3.2. Descrição dos participantes	45
3.2.1. <i>Fase quantitativa</i>	45
3.2.1.1. <i>Critérios de inclusão (Fase quantitativa)</i>	46
3.2.1.2. <i>Critérios de exclusão (Fase quantitativa)</i>	46
3.2.2. <i>Fase qualitativa</i>	48
3.3. Técnicas de coleta de dados	48
3.3.1. <i>Questionário Sociodemográfico</i>	48
3.3.2. <i>Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica</i>	49
3.3.3. <i>Roteiro para o Grupo Focal</i>	55
3.4. Procedimentos de coleta de dados	55
3.5. Análise de dados	58
3.6 Aspectos éticos	59
3.7. Limitações	59

CAPÍTULO IV	60
4. RESULTADOS	60
4.1. Contextualização demográfica da amostra	60
4.1.1. Fase quantitativa	60
4.1.2. Fase qualitativa	65
4.2. Resultados da fase quantitativa	66
4.2.1. Análise descritiva dos dados	66
4.2.1.1. Análise descritiva em função do sexo dos participantes	72
4.2.1.2. Análise descritiva em função da faixa etária dos participantes	82
4.2.2. Análise inferencial dos dados	92
4.3. Sínteses quantitativas e qualitativas dos participantes do Grupo Focal	98
4.3.1. Suelen (R_1)	99
4.3.2. Marcela (R_2)	101
4.3.3. Marcos (R_3)	105
4.3.4. Vinícius (R_4)	107
4.3.5. Magno (R_5)	109
4.3.6. Matheus (R_6)	112
4.3.7. Bruno (R_7)	115
4.3.8. Sara (R_8)	116
4.4. Sínteses qualitativas do Grupo Focal	119
4.4.1. Atitudes	120
4.4.2. Competências	121
4.4.3. Suporte Social	125
4.4.4. Aprendizagens	126
4.4.5. Últimas palavras... Inúmeras reflexões...	134
CAPÍTULO V	135
5. DISCUSSÃO	135
5.1. Características dos participantes	135
5.1.1. Participação de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola	135
5.1.2. Atitudes	137
5.1.3. Competências	146
5.1.4. Suporte Social	153

5.2. Os sentidos das aprendizagens na Educação Física escolar	159
5.2.1. <i>Aprendizagens relevantes, imbricantes e catalisadoras</i>	160
5.3. Associações entre as variáveis	177
 CAPÍTULO VI	 180
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
 REFERÊNCIAS	 186
 ANEXOS	 206
Anexo I. Questionário Sociodemográfico	207
Anexo II. Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB)	209
Anexo III. Roteiro para o Grupo Focal	214
 APÊNDICES	 216
Apêndice I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionários)	217
Apêndice II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Grupo Focal)	219
Apêndice III. Termo de autorização de uso de voz e outros direitos (Grupo Focal)	221
Apêndice IV. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética/Plataforma Brasil	222

CAPÍTULO I

1. CONTEXTUALIZANDO O TEMA

1.1. Introdução e problema de pesquisa

Atividades físicas como lutar, dançar, correr, jogar, pular, fazem parte da vida humana desde os primórdios (VALLADÃO, 2009). No Brasil, as primeiras práticas envolvendo a ginástica e a recreação começaram a ser relatadas por volta dos anos 1500. No entanto, essa prática tinha um viés instintivo, voltado à sobrevivência, sobretudo dos indígenas e negros africanos escravizados nesse período (RAMOS, 1983). Esse cenário é refletido também na educação (formal) jesuítica que predominou no Brasil Colônia, tendo em vista que a Educação Física (EF) não aparecia em nenhuma das quatro formas de organização da estrutura curricular, demonstrando que sua prática não era sistematizada (ROSÁRIO; MELO, 2015).

O início do período imperial trouxe consigo a preocupação em organizar o sistema educacional (OLIVEIRA, 2004) e, nesse momento, emergiram as primeiras iniciativas voltadas à EF e seu desenvolvimento cultural (SOARES, 2012). Embora tenha aparecido no primeiro debate acerca da construção dos projetos de nação e da identidade nacional para elaboração da primeira Constituição brasileira, na Assembleia Constituinte de 1823, a EF não foi incluída na educação nacional (MELO; PERES, 2014). Em 1828 a *educação physica* é mencionada na Carta Imperial que aprovou os estatutos da Casa Pia e Colégio de São Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia, relacionada à saúde dos alunos e à costumes de uma boa educação. Com o intuito de fortificar o corpo, os alunos deveriam praticar exercícios físicos de segunda-feira a sábado (BRASIL, 1828).

Na década de 1840 a ginástica passou a ser ofertada em algumas escolas, como o Colégio Pedro II e o Colégio de Petrópolis. Sobre isso, Melo (2018) indica que nesse período algumas escolas começaram a olhar mais atentamente para o ensino das práticas corporais. Essas iniciativas ficaram mais evidentes na década de 1850 e com maior consolidação nos anos de 1870 (MELO, 2018). Uma dessas iniciativas refere-se a Reforma Couto Ferraz, em 1851, com a EF (ginástica) passando a ter legislação específica e obrigatoriedade nas escolas primárias do Município da Corte (OLIVEIRA, 2004; LIMA, 2015), sobretudo justificada pela crescente preocupação com a saúde dos jovens (MELO; PERES, 2014), influenciada pela concepção higienista (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Quanto a maior consolidação nos anos de 1870, em 1879 é publicado o Projeto nº 224 - Reforma Leôncio de Carvalho, visando reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte. Nesse documento a ginástica aparece como disciplina obrigatória para os dois graus (BRASIL, 1879). Seu caráter obrigatório é reiterado em 1882 com o Parecer de Rui Barbosa. Contudo, as iniciativas a favor da inclusão da ginástica nos currículos escolares, no período imperial, estavam diretamente relacionadas com o processo civilizatório (FONSECA; HONORATO; SOUZA NETO, 2021). O final do Império e início da Primeira República são marcados pelos problemas advindos da industrialização e urbanização, os quais geravam preocupações que refletiam também na educação, tendo a EF a incumbência de reeducar os indivíduos com hábitos saudáveis e de higiene, especialmente os trabalhadores, evidenciando a prevalência da concepção higienista. No começo dos anos de 1920 a concepção higienista começa a perder forças para a concepção militarista da EF (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Na década de 1930, predominava na EF a preparação pré-militar, com objetivos patrióticos, norteadas por instituições militares (LIMA, 2015). Para o desenvolvimento nas escolas, até 1934 adotava-se, de forma recorrente, aos métodos ginásticos Europeus (alemão, sueco e francês) e, no mesmo ano, foi publicado o Regulamento Geral da EF nº 7, englobando as brincadeiras, os jogos, os exercícios, os procedimentos e os esportes (LOUREIRO, 2019). No final dos anos 30, especificamente em 1937, a EF aparece na Constituição e, com caráter obrigatório para o ensino primário e secundário, deveria buscar o adestramento físico da juventude, para que pudessem cumprir seus deveres com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

No início dos anos 40, além dos métodos ginásticos, o desenvolvimento dos esportes tornou-se mais evidente (BRASIL, 1941). Em 1950, tendo em vista a grande preocupação com o desenvolvimento econômico do país, é possível perceber forte influência do tecnicismo nas escolas e da esportivização na EF – momentos estes relacionados por aspectos como a competição, a rigidez, o rendimento, a racionalização, o sucesso e a comparação, perdurando da década de 60 até meados da década de 80, de forma intensa (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Inicialmente, de forma predominante, a esportivização nas aulas de EF estava pautada na concepção pedagogicista e no período de Ditadura Militar (pós-64) enquanto concepção competitivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Nesse momento, o esporte passou a ser supervalorizado, com a finalidade da participação do país em competições internacionais, para transparecer um Brasil próspero e em desenvolvimento. Nas escolas, estava em evidência a EF circundada

pela competição, seleção dos mais habilidosos, repetição mecânica dos movimentos e rendimento (DARIDO, 2012a).

Essa visão da EF é refletida na legislação, quando em 1971 a EF estava presente nos currículos plenos dos estabelecimentos sendo entendida como *atividade*, que deveria ter como referência fundamental a *aptidão física* (BRASIL, 1971a). Dessa forma, é notório que até a década de 1980 a EF era repetidamente enxergada como instrumento à disposição de questões amplas relacionadas à Nação, não sendo entendida como uma disciplina escolar. Ainda na década de 80, cresceram os debates acerca da necessidade de redefinição da EF no Brasil, sendo possível enxergar caminhos diferentes dos traçados até então, emergindo a EF Popular e os movimentos renovadores na área (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Nesse sentido, no início dos anos 80 a concepção esportivista que predominava na área começou a receber inúmeras críticas do meio acadêmico, conduzindo a necessidade de repensar e reconstruir a EF com um viés crítico e humanizado (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011), isto é, entendendo o corpo como holístico (sou um corpo) e repensando a disciplina para todos os envolvidos, com os alunos também ativos no processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos diversificados, as metodologias não diretivas e a avaliação processual (DARIDO, 2012a). Por isso, indica-se que nesse momento a EF passou por uma crise de identidade que ocasionou diferentes mudanças, como o surgimento de movimentos renovadores (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

As mudanças se desenrolaram rumo à legitimação da EF, quando, em 1996, foi reconhecida como componente curricular integrado ao currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Contudo, sua obrigatoriedade só foi instituída novamente em 2001, a partir da Lei nº 10.328 (BRASIL, 2001). Matos e Ortigara (2013) indicam que a inclusão da obrigatoriedade foi impulsionada pela repercussão do resultado da participação do Brasil nas Olimpíadas de Sydney em 2000, momento também conhecido como “fracasso” de Sydney, pois os atletas brasileiros não conquistaram medalhas de ouro. Assim, no período pós-olímpico de 2000, a disciplina é enxergada e valorizada como espaço privilegiado para prática esportiva e “descoberta” de talentos, refletindo na reformulação da LDBEN, com a EF aparecendo como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Essas mudanças a partir da década de 80 impulsionaram, ao longo do tempo, o desenvolvimento de abordagens pedagógicas na área, como: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-

emancipatória, cultural, dos jogos cooperativos, de saúde renovada, entre outras. Esperava-se que a EF, para além apenas do carácter biológico, adota-se uma visão integral dos alunos, isto é, em suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, psicológicas e políticas, recorrendo a objetivos mais amplos, conteúdos diversificados e pressupostos pedagógicos humanizados (DARIDO, 1998, 2003).

Quanto aos currículos que nortearam a área, é possível perceber a publicação de Documentos no final da década de 90, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998a) e Ensino Médio (BRASIL, 2000), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, 1998c) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2018). De modo geral, dialogando com a temática do projeto de pesquisa, é possível identificar a presença da diversidade de conteúdos previstos para a disciplina de EF escolar.

Em adendo, cabe elucidar duas questões: os períodos sinalizados acima acerca das tendências pedagógicas e, em segundo momento, a diferença entre tendências, abordagens e currículo. Os diferentes momentos políticos e culturais do país influenciaram a criação de distintas tendências pedagógicas. Embora apresentadas por períodos aparentemente bem delimitados, compreende-se estes como períodos aproximados, nos quais prevaleceram características de uma ou outra tendência, capazes de influenciar e serem influenciadas, inclusive até os dias atuais. Por isso, alerta-se que a pretensão não foi de apresentar períodos fixos. A mesma explicação se estende aos reflexos na prática, compreendendo que há um tempo entre aquilo que é previsto e construído teoricamente e o que efetivamente acontece no “chão da escola”.

Quanto à diferença, as tendências pedagógicas foram construídas no decorrer do tempo e se consolidam na prática educativa. Se relacionam diretamente com as concepções de sociedade e de ser humano, originando-se no contexto social de dada sociedade. Influenciam as práticas pedagógicas, com o intuito de atender específicas expectativas e orientar o trabalho docente. São refletidas em pressupostos teóricos, metodológicos e reflexões sobre a prática educativa. Por isso, indica-se que interferem na prática docente, na relação aluno-professor, nas concepções de ensino-aprendizagem e na adoção de determinados conteúdos, metodologias e avaliações (SILVA, 2018).

Nas abordagens pedagógicas vê-se a elaboração de propostas, mediante problematização, reflexão e embasamento teórico, com o objetivo de orientar as ações do professor. As abordagens apresentam indícios de como organizar o trabalho pedagógico utilizando determinada construção teórica da área. Também apresentam em seu corpo

textual proposições de conteúdos que devem ser ensinados e estratégias didáticas que podem ser utilizadas (MALDONADO; SILVA, 2018).

E, por fim, os currículos, apresentados por Sacristán (2013) como complexos, apresentam distintas dimensões, dilemas e situações. Brevemente, no que tange a construção da carreira do estudante, o currículo contempla a organização dos conteúdos que deverão ser ensinados e aprendidos, bem como sua respectiva ordem, métodos e exigências. Esses conteúdos são organizados de acordo com o projeto cultural e educacional, sendo expressados nessa construção, por exemplo, valores, interesses, preferências e forças de setores sociais, da sociedade, de grupos políticos, da família, entre outros. Expresso em um texto, deve contemplar a complexidade dos fins da educação e despertar os indivíduos ao alcance destes.

Com base nesse panorama histórico introdutório, são notórias as mudanças que perpassaram e perpassam a área, capazes de influenciar, no ambiente escolar, por exemplo, a visão do papel do professor e do aluno, os pressupostos pedagógicos, os conteúdos que deverão ser desenvolvidos, a metodologia adotada e a função social da escola. Como visto, predominou até os anos 80 a “prática pela prática”, a esportivização, a ênfase no aspecto biológico, sobretudo para atender as demandas do desenvolvimento econômico do País. Nessa mesma década, essa lógica começa a ser amplamente criticada, conduzindo à debates e a construção de novas propostas, preocupadas em enxergar e desenvolver os alunos de forma integral, considerando a pluralidade, a diversidade, os interesses, a faixa etária, os conhecimentos prévios. Para isso, alerta-se para a necessidade de intencionalidade da ação pedagógica em oportunizar vivências em práticas corporais conectadas com a realidade (cultural, social, psicológica e histórica), de forma crítica, igualitária, flexível, adequada e diversificada.

Contudo, embora existam diferentes debates de longa data na área, estudos indicam que a EF ainda busca por legitimação, sobretudo no espaço curricular, apresentando dificuldades em delimitar seus objetivos, finalidades e conteúdos específicos (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011; SILVA; SILVA, 2021). Em diálogo, investigações indicam que ainda há grande ênfase à prática de esportes, indicada como conteúdo que os alunos mais aprendem nas aulas (DARIDO, 2004; SANTOS *et al.*, 2014; RIPARI *et al.*, 2018). Percebe-se, dessa forma, a prevalência dos conteúdos esportivos nas aulas de EF, conduzindo o entendimento de sua finalidade sob uma perspectiva biológica, tanto por professores (PAIXÃO; TUCHER, 2012) quanto por alunos (ALMEIDA *et al.*, 2011).

Sendo assim, considerando a forma que a EF vem sendo desenvolvida ao longo do tempo, sua busca ainda por legitimação no espaço escolar, a prevalência de seu entendimento sob uma perspectiva biológica e a ênfase de conteúdos esportivos desenvolvidos nas aulas, o problema dessa pesquisa se traduz nos seguintes questionamentos: “quais são as perspectivas de alunos egressos acerca da disciplina de EF cursada na Educação Básica?”, “o que os indivíduos aprenderam na disciplina de EF escolar após os anos cursados na Educação Básica?” e, por fim, “será que os pressupostos da EF pautados na esportivização foram superados a partir de mudanças de paradigma?”.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar o perfil atitudinal, de competência percebida e suporte social de egressos da Educação Física escolar, bem como as aprendizagens concretizadas na disciplina durante a Educação Básica.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar o perfil dos participantes em função de suas atitudes, competências e suporte social a partir das próprias percepções, com base nas memórias das experiências retidas na condição de egressos da Educação Física escolar durante a Educação Básica;
- Comparar aspectos relacionados a atitudes, competências, suporte social e aprendizagens provenientes da Educação Física escolar em função do sexo e faixa etária;
- Explorar os conhecimentos retidos na Educação Física escolar pelos egressos da Educação Básica.

1.3. Justificativa

1.3.1. Teórica

Na literatura existem discussões relativas às memórias dos alunos acerca do desenvolvimento da EF escolar. Entretanto, essa discussão, que inclusive se revelou escassa nas buscas pela literatura, está debruçada principalmente na retrospectiva direcionadas a alunos de graduação em EF, investigando as experiências de avaliação vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; MAXIMIANO, 2013), as percepções positivas ou negativas acerca da disciplina na vida adulta (BARBOSA *et al.*, 2020) e se há relação entre essas memórias provenientes da disciplina e a escolha pelo curso (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Também, existem alguns estudos em nível de mestrado que se preocuparam em investigar as memórias relativas à disciplina especificamente em determinadas escolas, como na Escola Estadual Agar de Otacílio Costa/SC (SUTIL, 2009) e a Escola Giuseppe Garibaldi de Caxias do Sul/RS (GIACOMONI, 2018), analisando-a de forma abrangente nesses contextos específicos. Por isso, há grande relevância teórica no estudo proposto, pois tem como intuito investigar aspectos acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens provenientes da EF escolar, discussão escassa na literatura, sobretudo em função das aprendizagens, buscando abarcar o máximo de indivíduos, com diferentes perfis, diferentes períodos de formação e oriundos de distintas instituições de ensino.

Betti, Ferraz e Dantas (2011), ao analisarem 289 artigos relativos à área de EF escolar, buscaram caracterizar e problematizar a área como prática profissional e subárea de pesquisa no campo mais amplo da disciplina e de suas investigações educacionais. Uma das indicações feitas pelos autores trata-se da análise dos currículos que são propostos à EF pelos diferentes níveis de políticas públicas de educação, tendo em vista crescentes críticas à essas propostas. Por isso, ressalta-se a importância de avaliá-las, investigando como os professores lidam com as mudanças curriculares e, ainda, como estas têm influenciado na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, torna-se relevante que a produção de conhecimento da EF no cotidiano escolar investigue os atores que dela fazem parte. Tais investigações são desenvolvidas, de forma central, analisando professores, tanto acerca da formação quanto da ação pedagógica. No entanto, sinaliza-se a carência e timidez de iniciativas voltadas a pesquisas com os alunos e suas narrativas sobre a disciplina (SANTOS *et al.*, 2014), sendo indicado como possível tema relevante em futuras pesquisas no campo da EF escolar a qualidade da aprendizagem dos alunos (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011).

1.3.2. Social/Institucional

Análises e problematizações de como os alunos compreendem os aspectos que circundam a EF são relevantes, pois elucidam como estes atores significam a escolarização e como valorizam os diferentes saberes que compõem o currículo escolar e, especificamente, como a disciplina, enquanto componente curricular, está situada nos espaços escolares (SANTOS *et al.*, 2016). A partir da investigação do significado da EF sob a ótica dos alunos, é possível propor modificações ao processo de ensino, além de ampliar as possibilidades de conhecimentos propostos e de aprimorar a prática, o que,

consequentemente, pode contribuir com a melhoria de qualidade das aulas e motivação à prática pelos alunos (BEGGIATO; SILVA, 2007).

Posto isso, a investigação proposta, em especial, é relevante em nível social pelo seu potencial de contribuir e subsidiar reflexões, debates, adoção de estratégias de ensino e possíveis mudanças relativas ao desenvolvimento dos conteúdos a serem propostos nas aulas de EF. Os resultados podem elucidar aspectos relacionados ao desenvolvimento curricular da disciplina, a formação de estudantes universitários e a formação continuada de professores atuantes na área. Em longo prazo, essas mudanças podem impactar, inclusive, na Educação Básica, que é *locus* de formação enfatizado nessa pesquisa e, ainda, em mudanças na atuação profissional nessas instituições de ensino, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Em diálogo, a relevância institucional vai ao encontro do objetivo geral do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), tendo em vista a preocupação com as demandas populares e os diferentes contextos, bem como com a formação e aperfeiçoamento de educadores vinculados aos diferentes níveis, modalidades e etapas da educação. A produção de conhecimentos na Pós-Graduação, ao extrapolar os muros da universidade, podem contribuir com melhorias na Educação Básica e/ou ensino superior, como no caso dessa pesquisa, capaz de impactar, a longo prazo, em discussões acerca do desenvolvimento curricular diversificado e adequado.

Freire, Barreto e Wiggers (2020), ao analisarem as articulações entre o currículo e a prática pedagógica da EF escolar, mediante revisão sistemática, apontam que um dos aspectos fundamentais para a legitimação da EF enquanto componente curricular é a sistematização dos conteúdos. Para além da sistematização, sugerem estudos voltados à reflexão e ao debate sobre os currículos da disciplina, de forma a contribuírem para a ressignificação da prática docente e para a reformulações curriculares. Em função disso, acredita-se que, caso a pretensão de pesquisa se confirme, os resultados obtidos têm potencial para serem adotados nos cursos de formação superior de professores, indivíduos estes que atuam com o currículo da EF na Educação Básica. É preciso que os professores não estejam alheios a todo esse processo.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Qual é o propósito da Educação?

A apresentação do que se pretende nessa subseção será feita sob a luz de Bernard Charlot. Pesquisador francês radicado no Brasil, Bernard Charlot é Doutor em Educação, pela Universidade de Paris X Nanterre (1985), tendo seu doutorado revalidado no Brasil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é Professor Visitante da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na qual atua como membro do Curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e co-líder do Grupo de Pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Autor de livros, capítulos de livros, artigos e relatórios, e orientador de diferentes trabalhos em nível de mestrado e doutorado, ultimamente tem como principal tema de pesquisa a relação dos alunos com o saber e com a escola (Currículo Lattes, CNPq, 2021).

A educação, indispensável ao ser humano, é um direito de todos (CHARLOT, 2005). Na perspectiva Charloniana, a educação é política, é um fenômeno de classe e é, ainda, cultura e integração social, concomitantemente. É política, pois envolve, pelo menos, quatro sentidos, articulados, a saber: a transmissão de modelos sociais – a educação transmite modelos sociais de comportamento (relações afetivas, vida, trabalho, entre outros), bem como define e regula, respectivamente, os comportamentos frente aos pares/instituições e as atividades na vida social. No entanto, a sociedade não se organiza de forma homogênea e, por isso, os modelos sociais se diferenciam de acordo com a inserção familiar e classes sociais, ou seja, os ideais dos distintos grupos sociais. Há também a influência de modelos socialmente dominantes e, nessa lógica, a transmissão de modelos sociais pela educação acaba por ter dois sentidos, um social e outro político (CHARLOT, 1983).

Ainda apresentando os sentidos, a formação da personalidade – a educação forma a personalidade tendo por base normas que traduzem a vida social, em suas realidades políticas e sociais. Nessa lógica, “[...] A educação age politicamente sobre o indivíduo, fixando, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização.” (p. 16); a difusão de ideias políticas – pela educação se difundem ideias políticas sobre a liberdade, a justiça, a igualdade e a sociedade (seus fundamentos, finalidades e organização). Com isso, a criança assimilará “[...] ao mesmo tempo, as ideias políticas de seu ambiente familiar e social, e as concepções políticas dominantes,

impostas a toda a sociedade pela classe dominante.” (p. 18); e, por fim, a escola, enquanto instituição social – a educação é encargo da escola, instituição que envolve relações de força políticas e sociais, à medida em que transmite modelos sociais, ensina normas de comportamentos em sociedade e, embora não se restrinja à ideais e modelos sociais, acaba por servir aos interesses da classe dominante (CHARLOT, 1983).

Enquanto fenômeno de classe, Charlot (1983) indica que “[...] toda educação é educação de classe, [...]” (p. 23), pois há manifestação de uma lógica de classe nas variadas relações entre educação e política, como apresentado acima. E, por fim, o professor e pesquisador apresenta dois aspectos que afirma estarem presente em toda educação – cultura e integração social. Isso se dá, pois, a formação envolve duas funções na vida dos indivíduos, isto é, o cultiva, o transforma individualmente; e assegura sua integração social, ou seja, o integra nas atividades da vida social, bem como tende a prepará-lo para a divisão social do trabalho. Por isso, “A criança é, antes de tudo, formada para ter certos comportamentos sociais e ocupar certo lugar na sociedade. [...]” (p. 27).

Charlot (2007a, p. 53) indica que o nascer vem acompanhado da obrigação de aprender para constituir-se. Essa constituição dos indivíduos, a partir do “aprender”, ancora-se em um triplo processo de: hominização – “tornar-se homem”, singularização – “tornar-se um exemplar único de homem”, e socialização – “tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela”). Esse movimento de construir e ser construído, longo, complexo e inacabado, é chamado de educação, capaz de permitir que a criança se construa enquanto ser humano, singular e social. Além disso, esse processo será desenvolvido no tempo e, considerando as análises da relação com o saber, envolve a mobilização, a atividade e o sentido.

Assim, a educação é apresentada também como um triplo processo. Isso, pois, o ser humano é um sujeito singular, insubstituível, o qual faz parte de uma sociedade e de uma cultura (CHARLOT, 2003, 2006, 2008). Por meio da educação é possível que o indivíduo se aproprie do humano e não há como concluir a educação, pois esta é interminável (CHARLOT, 2003).

Nesse conjunto, a escola é, para além de espaço de formação e de saber (CHARLOT, 1996, 2002a, 2009a, 2013), uma instituição especializada, considerando que tende a prover grande parcela de educação; uma instituição social, que depende das relações de força políticas e sociais para se organizar e funcionar; uma instituição educativa, à medida em que, por exemplo, transmite modelos e comportamentos sociais, apresenta a sociedade (o que é, funcionamento, deveres), assim como caminha rumo as

finalidades educativas por ela desejadas; e uma instituição ideológica, pois envolve interesses da classe dominante, sendo estes políticos, econômicos e sociais, difundindo, assim, sua ideologia (CHARLOT, 1983). E, dessa forma,

[...] Enquanto instituição social, não pode dar às crianças uma educação desligada das realidades sociais. Enquanto instituição especializada, não pode contentar-se em reproduzir a educação que tem curso na sociedade global, o que lhe tiraria todo sentido e toda utilidade. É preciso repensar as relações entre escola e sociedade em sua dimensão dialética: a escola está, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com a sociedade. A escola não é nem um duplo da sociedade, nem um meio totalmente autônomo: é uma instituição social e, enquanto tal, depende da sociedade; mas também é uma instituição especializada, que se dá finalidades culturais, e que, enquanto tal, reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permitem reivindicar uma autonomia com relação à sociedade. Instituição especializada, a escola toma suas distâncias com relação à sociedade. Instituição cultural, a escola elabora sua própria estratégia educativa. Instituição social, a escola camufla e justifica a realidade social por intermédio de sua estratégia cultural. A escola desempenha, portanto, seu papel ideológico, concebendo sua relação com a sociedade de um modo também ideológico: corte da realidade social, elaboração de um sistema de ideias escolares que se colocam como autônomas, justificação da realidade social pelo sistema escolar.” (CHARLOT, 1983, p. 152-153).

Considerando as pesquisas e reflexões acerca da escola e o trabalho dos alunos, em português, especialmente no Brasil, indica-se que o aluno estuda na escola e, para isso, este aprenderá, acompanhando o professor que o ensinará (CHARLOT, 2002a, 2009a). Em função da atividade do aluno na escola, Charlot (2009a) indica que é preciso questionar, de forma elementar, “por que” e “para que” um aluno estuda e, circundando essa questão, encontra-se a mobilização, a atividade intelectual, o sentido e o prazer do aluno como questões cruciais para o estudo e para o ensino (CHARLOT, 2002a).

A investigação da mobilização¹ interroga o motor ou dinâmica interna ao aluno que o leva a investir ou, ainda, a mobilizar-se pelo estudo (CHARLOT, 2003, 2009a). Quando um aluno está mobilizado na escola, vendo sentido em sua ida para esse espaço, este tende a investir nos estudos (CHARLOT, 1996). Isso significa que, só há aprendizagem quando o aluno está mobilizado intelectualmente e, com isso, a partir do que está sendo apresentado pelo professor, este poderá produzir conhecimentos (CHARLOT, 2006, 2008), apropriando-se dos saberes e construindo competências cognitivas (CHARLOT, 2003). Nessa perspectiva, ainda cabe questionar o sentido do estudo para os alunos, isto é, quando um aluno vê sentido no que está estudando, este

¹ Charlot (2003; 2009a; 2013) destaca que prefere utilizar o conceito de mobilização, evitando a motivação. Explica que motivação comumente é vinculada à uma ação exterior ao aluno, ou seja, busca-se algo que o motive (CHARLOT, 2003). Na escola, por exemplo, na intenção de motivar o aluno, busca-se estratégias para que estudem, no entanto, sobre assuntos que muitas vezes não são de seu interesse (CHARLOT, 2009a; 2013).

tende a engajar-se nesta atividade intelectual, com prazer em realizá-la (CHARLOT, 1996, 2003, 2009a).

Para fazer sentido, a atividade escolar “[...] requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola.” (CHARLOT, 2013, p. 69) e, sob uma perspectiva ideal, a mobilização do aluno em estudar se relacionaria com o interesse em aprender o conteúdo proposto. Mas, diferente disso, geralmente essas relações não são estabelecidas e, conseqüentemente, o ensino passa a não fazer sentido, por estar situado em um universo específico e desconexo da realidade. Em resposta a isso, os alunos passam a ir para a escola, cada vez mais, apenas como impulso para receber o diploma, tirar boas notas no vestibular, passar de ano e/ou conseguir um bom trabalho futuramente, ou seja, distanciando-se totalmente do saber e da real atividade escolar (CHARLOT, 1996, 2002b, 2003, 2007b, 2008, 2009a, 2013).

Em diálogo, cabe contextualizar as ideias apresentadas, de forma a dialogar com as figuras do aprender e as formas de relação epistêmica, identitária e social com o saber. Sobre a relação epistêmica com o saber, são indicadas três formas: *saber-objeto* e *objetivação-denominação*, *imbricação do Eu* e *distanciação-regulação*. Na primeira forma, o aprender relaciona-se à apropriação de um objeto virtual (*saber-objeto*), isto é, do saber que, até então, não se possuía. Trata-se da identificação de um saber virtual até a sua apropriação de fato. Esse processo também é chamado de *objetivação-denominação*, ou seja, é o processo constituído por um saber-objeto e um sujeito que se apropriou de tal saber de forma consciente (CHARLOT, 2007a).

Na *imbricação do Eu*, não se trata da posse de determinado saber-objeto, mas do domínio (ou não) de uma atividade. Entende-se o Eu, para além de reflexivo, como Eu corpo, com percepções, com possibilidades de agir, que entende de determinada forma o valor de certas ações. Nesse sentido, a imbricação do Eu envolve o aprender enquanto domínio de uma atividade “engajada” no mundo, utilizando-a em dada situação, por exemplo. Por fim, na *distanciação-regulação*, o sujeito é entendido como afetivo e relacional. Isso, pois, faz parte de um dispositivo relacional, se apropria de uma forma intersubjetiva, se relaciona consigo e com os outros. Nesse caso, aprender é também se tornar capaz de, em situação, considerando seus sentimentos, emoções e sistema de condutas, regular e dominar essas relações (CHARLOT, 2007a).

Além disso, Charlot (2007a) também apresenta a relação identitária e social com o saber. A relação com o saber envolve também uma dimensão de identidade, pois

caminhando ao lado do aprender existem expectativas, referências, a história de um sujeito, concepção de vida, imagem de si, imagem de si que quer dar aos outros, relações com os outros. Nessa perspectiva, toda relação com o saber será também relação e construção de si. E, finalmente, a relação com o saber é também relação social. Nessa relação, estão presentes “o mundo” em que o sujeito vive, o “eu” que é o aluno (com sua história, suas aspirações, esperanças e desejos) e “o outro” que são os pais e professores. Esses dois últimos aspectos são inseparáveis.

Em suas pesquisas sobre essa relação do aluno com o estudo, Charlot elenca que existem alunos que estudam como segunda natureza, ou seja, estão sempre estudando (CHARLOT, 1996, 2003); diferente disso, há alunos que mesmo matriculados nunca entraram nas lógicas da escola (CHARLOT, 2003). Para alguns o estudo é visto como uma conquista, que precisa ser sempre cultivada; por outro ângulo, espera-se tanto para estudar que quando se dão conta é tarde demais (CHARLOT, 1996). Ainda, Charlot (1996, 2002a) encontrou como um dos processos provenientes dessa relação, aparecendo de forma mais frequente e dominante em cerca de 75% a 80% dos casos, alunos que estudam almejando um bom emprego no futuro. Embora explicando que concluir a série, conquistar o diploma e conseguir um bom emprego é uma questão de realismo (CHARLOT, 2002a, 2007, 2013), esta questão torna-se cada vez mais realista ao pensar na cadeia que essas aquisições estão: passar de série > diploma > bom emprego > dinheiro > vida normal (CHARLOT, 1996, 2002a); e o fato dos alunos atribuírem apenas esse sentido à escola, sem que nesse caminho se deparem com o saber como atividade intelectual, com sentido, significado e prazer (CHARLOT, 2007, 2013).

Para entender essa relação com a escola e com o saber que vem sendo estabelecida atualmente, faz-se necessária uma breve retomada histórica. Charlot (2007, 2013) indica que antes da Segunda Guerra Mundial a educação preocupava-se com a paz social, com a construção da nação, bem como com a incorporação de valores, havendo, nesse período, um Estado Educador. No entanto, a preocupação do Estado mudou quando este tornou-se desenvolvimentista, sobretudo, na década de 1960. Emergindo a lógica socioeconômica, a educação passa a ser pensada como elevador social (CHARLOT, 2007, 2013). Visando o desenvolvimento socioeconômico, vê-se a necessidade de elevar a formação e, para isso, foi universalizado o ensino primário, ou seja, todos poderiam cursar quatro anos de Ensino Fundamental (CHARLOT, 2001, 2008, 2019). Nesse momento, o enfoque, de maneira geral, era de equipar os alunos com competências úteis

e diplomas (CHARLOT, 2005), visando sua inserção profissional (CHARLOT, 2001, 2002a) e, iniciando, assim, a construção de um mercado escolar (CHARLOT, 2019).

No final da década de 1970, tendo em vista uma reestruturação do sistema capitalista, o Estado Desenvolvimentista torna-se Estado Regulador, imperando o neoliberalismo, refletido em palavras como: qualidade, eficácia, parceria, produtividade e concorrência. Quanto à escola, esta passa a ser concebida como mercado, sob a lógica da concorrência e, ao invés de preocupar-se com a formação de cidadãos, preocupava-se, por exemplo, com a aprovação do aluno na escola e/ou no vestibular e, ainda, com avaliações nacionais e internacionais (CHARLOT, 2008, 2013). Na década de 1980, a escola continua pautada na lógica neoliberal, isto é, do “livre mercado”, da concorrência e da performance. Nesse período, buscou-se escolarizar todos os jovens também no Ensino Médio, cuja formação escolar poderia influenciar sobremaneira em sua preparação para provas, vestibulares e sua futura inserção profissional (CHARLOT, 2019).

Dessarte, sob a lógica neoliberal, com a educação sendo vista como mercadoria e capital humano e não por ser um direito (CHARLOT, 2006, 2019), ou seja, preparando os alunos para ingressarem no mercado de trabalho, muda-se a relação com o saber e com a escola ou, ainda, aumenta-se o descompasso entre o que é oferecido pela escola e o que é esperado pelos pais e alunos (CHARLOT, 2019). Na sociedade contemporânea, este é um dos principais desafios a ser enfrentado pela escola. Consequentemente, o sentido do saber e das aprendizagens tendem a tornarem-se predominantemente superficiais, desconectadas e mecânicas (CHARLOT, 2007, 2013). Nessa esteira, o que o aluno faz na escola acaba por ser considerado um trabalho alienado, o qual não o proporcionará uma aventura intelectual, pelo contrário, sendo pontuado por Charlot (2002a, 2009a) que esse trabalho, por sua vez, é chato e muito aborrecido.

Mas, afinal, qual é o propósito da educação? Charlot (2007, 2013) pontua duas lógicas, com sentidos opostos: a da concorrência e do diploma, supracitada; e o real projeto de formação para todos. Ao pensar na educação enquanto projeto de formação para todos, cabe questionar, “[...] Até que ponto as nossas escolas induzem os alunos a ter uma atividade intelectual, os introduzem em universos novos, constroem outras formas de se relacionar com o mundo?” (CHARLOT, 2009a, p. 95). Isso, pois, a educação cultiva o indivíduo, ou seja, o transforma individualmente, havendo, por exemplo, a aquisição de ideias, técnicas, comportamentos, conhecimentos; e alarga o campo de ação

social deste, isto é, assegura sua integração social (CHARLOT, 1983). Ainda, é possível mencionar alguns questionamentos,

[...] Numa sociedade da solidariedade e da dignidade, o que queremos transmitir e ensinar aos jovens? Qual patrimônio, quais forças criativas, quais formas de ser um ser humano, quais relações entre nossa comum humanidade e as diferenças culturais construídas ao longo da história, quais formas de prazer (já que o prazer também se ensina), quais normas? Quais práticas sociais e pedagógicas contra-hegemônicas podem produzir solidariedade e dignidade numa sociedade cuja lógica dominante é aquela da concorrência generalizada? Nas nossas escolas, quais práticas (em particular, quais práticas de avaliação) são humanas e quais são formas bárbaras de tratar os alunos? [...] (CHARLOT, 1983, p. 178-179).

Para isso, é preciso adotar a lógica da excelência (e suas variadas formas de se apresentar), democrática, substituindo a lógica da concorrência; abrir espaço para a invenção, a reflexão, o trabalho em equipe, no lugar do armazenamento solitário; assumindo, dessa forma, o papel fundamental da escola na socialização dos jovens (CHARLOT, 2013).

Em suma, a educação na escola – enquanto espaço de formação e aquisição do saber (CHARLOT, 1996), engloba a aprendizagem, a reflexão, a cognição, a formação, atividades intelectuais específicas, conhecer novos mundos diferentes dos vivenciados no dia a dia (CHARLOT, 2000). Quando um aluno está mobilizado e enxerga sentido no que está aprendendo, é possível mudar sua visão do mundo e da vida (CHARLOT, 2002a), adquirir e apropriar-se de saberes, de formas relacionais e de práticas, bem como refletir sobre o sentido de si, da vida e do mundo (CHARLOT, 2003). Diferente disso, quando o aluno não vê sentido, após a prova, por exemplo, esquecerá tudo o que achou que tivesse aprendido (CHARLOT, 2002a).

Ao aprender atribuindo sentido para tal, será possível entender melhor a vida e, ainda, abre-se possibilidades para mudá-la (CHARLOT, 2000). Dessa forma, será possível, por exemplo, depois de vinte anos, encontrar um aluno para determinar de que forma a educação o transformou, seja com comportamentos, ideias, técnicas e/ou conhecimentos (CHARLOT, 1983). Essa transformação ou, ainda, esse resultado da educação é o que se almeja investigar nessa pesquisa, ou seja, qual é a relação de alunos egressos e o que estes aprenderam nas aulas de EF escolar cursada na Educação Básica?

Especificamente sobre a EF na forma escolar, cabe mencionar ideias apresentadas por Charlot (2009b), que vão ao encontro do proposto nessa pesquisa. Uma delas refere-se à investigação com alunos, considerada como uma ruptura epistemológica fundamental. Isso, pois, o enfoque não trata mais do que ensinar, mas o que se pode aprender nos momentos designados como EF. Contudo, ao tratar do significado de

aprender na EF, Charlot indica que o conceito precisa ser mais amplo. Aprender na EF não é apenas a apropriação de enunciados. O que é aprendido varia de acordo com a sua natureza. O saber-enunciado é uma das formas de aprender, mas existem outras formas que merecem verdadeiro respeito.

Contudo, em função da EF, indica-se ainda uma defasagem entre ambição identitária, práticas e expectativas dos alunos. Parte disso relaciona-se com a ideia de que só existe uma forma de saber, culminando com uma hierarquização dos saberes sem complemento, isto é, dos enunciados. É preciso considerar que existem formas heterogêneas do aprender, inclusive nos debates acerca da EF. A EF trabalhará com um corpo-sujeito. Por isso, deve possibilitar, para além do movimento, que o aluno aprenda sobre o seu corpo, em diferentes contextos e situações intersubjetivas. Ainda, não deverá excluir a enunciação (regras, normas) e a reflexão acerca do que se faz com o corpo (CHARLOT, 2009b).

Sob essa análise, Charlot (2009b) indica que a EF não precisa ser considerada como as demais disciplinas e, de fato, não é. A EF lida com outras formas de aprender que não apenas a apropriação de saberes-enunciados e, por isso, não tem menos legitimidade, pelo contrário.

2.2. Qual é o propósito da Educação Física?

A História da EF no Brasil carrega consigo diferentes transformações que ocorreram no decorrer do tempo (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011), face ao desenvolvimento e às demandas específicas de cada momento histórico, sejam estas políticas, pedagógicas, culturais, ideológicas (CORREIA, 2012), sociais e/ou econômicas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Por sua vez, essas distintas demandas influenciaram as necessidades, os papéis e os significados (CASTELLANI FILHO, 1989), os propósitos e, ainda, o objeto de ensino-aprendizagem (CARREIA, 2012) da EF em seus diferentes momentos históricos. Nesse sentido, será apresentado abaixo um breve retrospecto da EF no Brasil, visando dialogar com os propósitos da EF em diferentes momentos.

Desde os primórdios, a atividade física faz parte da vida humana, manifestada, por exemplo, em atividades como pular, dançar, lutar, correr, jogar (VALLADÃO, 2009). No Brasil, a prática de atividades físicas começa a ser relatada em 1500, em carta escrita por Pero Vaz de Caminha, na qual conta-se a primeira “aula” praticada em terras brasileiras, envolvendo a recreação e a ginástica (RAMOS, 1983). Nesse período, as atividades físicas ainda eram semelhantes àquelas observadas na pré-história, isto é, não eram

sistematizadas, sendo praticadas por instinto e pela sobrevivência, inicialmente pelos indígenas – os quais precisavam ser fortes para sobreviver. Dessa maneira, destaca-se a natação, o arco e flecha, a caça, a pesca, a luta, as corridas, a canoagem, a montaria, como as principais práticas físicas (RAMOS, 1983; OLIVEIRA, 2004).

Outros acontecimentos podem ser destacados no período colonial. Oliveira (2004) relata que, possivelmente, em 1566, o Remo tenha sido a primeira prática esportiva no país. Ainda, Ramos (1983) faz menção à primeira obra sobre a EF no Brasil, impressa em 1787, intitulada *Tratado de Educação Física e Moral*; e, ainda, apresenta o *Tratado de Educação Física dos meninos*, aparecendo entre o final do século XVIII e começo do século XIX, que, sob influências da higiene, foi destinado também à nação portuguesa.

Contudo, em consequência aos valores dominantes que circundavam o Brasil Colônia, a EF, embora relacionada à saúde física, associava-se, sobremaneira, ao trabalho físico e manual, cuja preocupação não estava voltada ao aspecto intelectual, principalmente no que se refere aos indígenas e negros escravizados (CASTELLANI FILHO, 1989).

A Independência do Brasil foi proclamada em 1822 e, a partir de então, o país transformou-se em monarquia. Nesse momento inicial do Brasil imperial, vê-se a preocupação em organizar o sistema educacional e, em resposta a isso, emergiram reformas educacionais (OLIVEIRA, 2004). Em relação à EF, de maneira geral, esta começou a ser desenvolvida em seu aspecto cultural, sendo possível observar as primeiras iniciativas materializadas em tratados (SOARES, 2012).

Após a Proclamação, agora, com o Brasil enquanto Estado independente, instalou-se a primeira reunião, conhecida como Assembleia Constituinte de 1823, visando debater sobre os projetos de nação e de identidade nacional (MELO; PERES, 2014), com o intuito de elaborar a primeira Constituição brasileira (BRASIL, 2016). Nessa reunião, a EF esteve presente desde o início ao referir-se à organização da educação nacional, sendo uma das propostas governamentais a organização de um *Tratado de Educação Física, Moral e Intelectual para a mocidade brasileira*, debate este sugerido pela Comissão de Instrução Pública da Constituinte (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015).

Já nos primeiros debates, Melo e Peres (2014) ressaltam que a EF era associada a questões amplas, não sendo vista apenas como uma disciplina escolar. Embora presente nos debates mais iniciais, a EF não estava incluída no plano completo da educação nacional, sendo esta excluída por Martim Francisco Ribeiro de Andrada, também membro da Comissão referida acima. Contudo, a Constituinte foi dissolvida por Dom Pedro I e a

Constituição do Brasil – que passou a ser cargo do Conselho de Estado, foi promulgada em 1824 (MELO; PERES, 2014; BRASIL, 2016).

Já em 1828, Fonseca, Honorato e Souza Neto (2021) apontam que a *educação physica* foi mencionada na Carta Imperial de 30 de abril, sendo este um dos primeiros Documentos que a mencionou. A Carta Imperial aprovou os estatutos da Casa Pia e Colégio de São Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia. No capítulo II – específico para a EF, descreve-se como objetivo da *educação physica* regular a comida, a habitação, os exercícios, o vestuário e outros aspectos que tivessem relação com a saúde dos alunos, sendo esses costumes ligados a uma boa educação prevista no plano geral (§1º). Apresentados nos incisos 9º e 10º, os exercícios deveriam ser realizados todos os dias, exceto as quintas-feiras (exercício de natação) e domingos (exercícios religiosos), com o intuito de fortificar o corpo, com a prática por meia hora antes das aulas, por meia hora ao término das aulas da manhã e por uma hora no final da tarde, sendo assistida/dirigida por um superior (BRASIL, 1828).

Nos anos de 1840 algumas escolas passaram a olhar mais atentamente para o ensino das práticas corporais, sendo uma delas o Colégio Pedro II. Fato que reforça essa atenção foi a contratação de Guilherme Luiz Taube (sueco, com naturalização brasileira concedida em 1837) para lecionar a ginástica. Outro exemplo é o Colégio de Petrópolis, fundado em 1848, destinado aos meninos, com a ginástica, a esgrima e a dança sendo uns dos exercícios oferecidos. Nesse sentido, é possível perceber iniciativas voltadas ao ensino das práticas corporais em algumas escolas, as quais tornaram-se mais evidentes na década de 1850 e com maior consolidação a partir dos anos de 1870 (MELO, 2018).

Em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, a EF passou a ter legislação específica e obrigatoriedade nas escolas primárias do Município da Corte (OLIVEIRA, 2004; LIMA, 2015). Passados três anos, em 1854, a ginástica e a dança tornam-se disciplinas obrigatórias, sendo a primeira no ensino primário e a segunda no secundário (BENVUGNÚ JÚNIOR, 2011). Melo e Peres (2014) ressaltam que haviam motivos para a inclusão da obrigatoriedade da ginástica nas escolas, motivos estes voltados às preocupações que vinham crescendo em relação à saúde dos jovens. Contudo, embora prevista a obrigatoriedade, na prática a aplicação quase não existia (RAMOS, 1983). Nesse momento, a influência higienista da EF começou a emergir (BENVUGNÚ JÚNIOR, 2011).

Em 1857, o Decreto nº 2.006, de 24 de outubro, aprova o Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte. Neste, inclui-se o

estudo da ginástica, mas por ser uma matéria desenvolvida especialmente de forma prática, não era considerada determinante na formação escolar do aluno (FONSECA; HONORATO; SOUZA NETO, 2021). Essa afirmação vai ao encontro do artigo 10, sendo determinado que “Para se obter o grau de Bacharel, e o diploma respectivo, assim como o título do curso especial, não são necessários os estudos do desenho, música, dança, e ginástica, e nem o de italiano.” (BRASIL, 1857).

Continuando a relatar sobre as obrigatoriedades, em 1858 o exercício passou a ter esse caráter nas Escolas Militares, os quais eram utilizados também como meio de divulgação de sua prática e, por isso, para além da influência higienista/médica, faz-se presente a influência militar (OLIVEIRA, 2004). Em 1860 adotou-se oficialmente o método ginástico alemão no exército brasileiro, no entanto, ao referir-se as escolas, este não foi considerado o mais adequado, levando a questionamentos, sobretudo de Rui Barbosa (SOARES, 2017). Contudo, nesse mesmo ano, de fato, é possível observar a EF nas escolas (MELO; PERES, 2014). Posteriormente, durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), em 1867, foi lançada uma obra, no Rio de Janeiro, com o título de *Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado*, mas que na prática não obteve repercussão (RAMOS, 1983).

Nos anos de 1870 vê-se maior preocupação com a ginástica e, sobre isso, acredita-se ter relação direta com a Guerra do Paraguai. Essa relação se dá de forma concomitante com as preocupações em educar os corpos para servir à pátria e, influenciando o âmbito escolar, uma das estratégias, por exemplo, para além da adoção da ginástica, envolveu a inclusão de exercícios militares. Esse quadro de preocupações e estratégias referentes à EF é refletido em um relatório de 1873, no qual a EF, na instrução primária, é tida como estratégia para saúde e higiene, com a incumbência de desenvolver, por exemplo, hábitos saudáveis. Por isso, nesse período, é notório o aumento da valorização da EF, no entanto, por relacioná-la, antes de mais nada, com a educação do corpo (MELO; PERES, 2014).

Posterior a isso, é publicado o Projeto nº 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, sob o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que buscava reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte, bem como o ensino superior em todo o Império. No referido Decreto, em seu artigo 4º que trata sobre as disciplinas obrigatórias de 1º e 2º graus, a ginástica é listada. De forma complementar, no inciso 2º que trata sobre o funcionamento das escolas, estipula-se que de 12 às 13 horas deveriam ser realizadas algumas práticas, como a prática manual de ofícios e o recreio, estando entre elas os

exercícios de ginástica, que deveriam acontecer sob supervisão de um professor ou professor adjunto (BRASIL, 1879).

O caráter obrigatório da ginástica nas escolas primárias e secundárias é reiterado em 1882 (FONSECA; HONORATO; SOUZA NETO, 2021). Para tratar do que trazia o Decreto nº 7.247, em 1882 Rui Barbosa deu o seu Parecer, intitulado *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, parte do projeto nº 244, apresentado na Câmara dos Deputados (RAMOS; 1983; CASTELLANI FILHO, 1989). Sobre o Parecer, Ramos (1983) afirma que este é peça chave na EF, Oliveira (2004) elucida que dentre as manifestações do período, esta foi a maior, e Castellani Filho (1989) o indica como referencial e caminho rumo à defesa da EF no sistema educacional brasileiro.

Enquanto propostas, Rui Barbosa incluiu a obrigatoriedade da ginástica, como matéria de estudos, desde o jardim de infância até o ensino secundário, indicando, ainda, que deveria acontecer em horários que não fossem os do recreio ou depois da aula. Além disso, não deixou de buscar pela valorização dos professores de ginástica (CASTELLANI FILHO, 1989) e de pontuar que o desenvolvimento dos alunos deveria acontecer em seus aspectos intelectual e físico, de forma a caminharem juntos (RAMOS, 1983). Ademais, Rui Barbosa combatia o método ginástico alemão nas escolas, defendendo e sugerindo a adoção do método ginástico sueco, por ser pedagogicamente mais adequado para esse âmbito (SOARES, 2017).

Em suma, foi possível perceber que na sociedade imperial as práticas corporais estavam presentes nos segmentos de: escolas civis, instituições militares e sociedades ginásticas (FONSECA; HONORATO; SOUZA NETO, 2021). Nesse período, embora algumas iniciativas tenham acontecido em prol da inclusão, desenvolvimento e permanência da EF no sistema educacional brasileiro, enquanto matéria de estudos, inclusive podendo contribuir para o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, vê-se grande interesse em educar o corpo, tendo forte influência higienista e militar. Isso, pois, educar o corpo, nesse momento, passou a fazer parte de um projeto civilizatório, ou seja, enquanto formação de posturas e valores pertinentes ao país, que buscava formar uma nação forte e pronta para servir.

Corroborando com essas afirmações, Melo (2018) elucida que a crescente reflexão acerca da utilidade das práticas corporais no Brasil Império estava estreitamente relacionada com a educação da mocidade para o progresso da nação. E, por fim, Fonseca, Honorato e Souza Neto (2021) estabelecem a relação direta entre a EF enquanto prática

corporal e sua função para o processo civilizatório, distante de ser considerada como apenas uma disciplina que compunha o currículo escolar.

Para contextualizar os acontecimentos subsequentes, cabe mencionar que devido à industrialização e urbanização presentes no final do Império e na Primeira República (1889-1930), começaram a aparecer alguns problemas no país, sobretudo no Rio de Janeiro e São Paulo como, por exemplo, em consequência do aumento de habitantes nas cidades, a formação de bairros insalubres, cujas condições de vida eram precárias, fato que contribuía para a proliferação de doenças infecciosas. Esses problemas começaram a preocupar a elite brasileira que, por consequência, refletiam na educação e na EF. Nesse contexto, acreditava-se que a educação era capaz de reformar a sociedade, ficando a EF com a incumbência de reeducar os indivíduos com hábitos saudáveis e de higiene, especialmente os trabalhadores e sua capacidade produtiva (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Nesse momento, vê-se predominância da concepção higienista, com ascensão no Brasil Império, perpassando também a Primeira República. Em 27 de abril de 1921 é aprovado o Decreto nº 14.784, que aprova o Regulamento de Instrução Física Militar que, utilizando-se de métodos franceses, originários na Escola *Joinville-le-Pont*, tinham como intuito a formação física dos soldados (BRASIL, 1921). Diante disso, a concepção higienista começa a perder sua hegemonia e a concepção militarista começa a emergir (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Posterior a isso, em 1929, o Ministério da Guerra disponibilizou um Anteprojeto de Lei, conhecido como *Anteprojeto de EF Nacional*, com o intuito de expandir a EF para a nação (LOUREIRO, 2019).

Rumo a esse intuito, foi determinada a prática da EF para todos os indivíduos residentes no Brasil; e, em relação aos estabelecimentos de ensino, definiu-se a prática de EF obrigatória para os alunos a partir de seis anos de idade, havendo nesse espaço a adoção do método francês, enquanto não houvesse um Método Nacional de EF (CASTELLANI FILHO, 1989). Embora o Anteprojeto não tenha sido aprovado, o método francês foi oficialmente prescrito (LOUREIRO, 2019). Nesse momento, os métodos ginásticos alemão e sueco, antes preconizados, perderam predominantemente a força para o método ginástico francês, primeiro adotados no Exército e, posteriormente, obrigatórios nas escolas em 1931, pela portaria nº 70 (OLIVEIRA, 2004). E, em 1934, foi publicado o Regulamento Geral de EF de nº 7, contendo o Plano de EF para a escolarização e para o treinamento militar, que englobava jogos, brincadeiras, exercícios, procedimentos e esportes a serem desenvolvidos nas aulas (LOUREIRO, 2019).

Acima, foram mencionados os métodos ginásticos, os quais serão brevemente apresentados. Por volta de 1800 começam a surgir os métodos ginásticos na Europa, tendo como referência quatro países que se preocuparam com a sua sistematização: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, tendo o último enfoque no esporte. Emergindo no continente europeu, a ginástica foi adotada em outros países, sendo considerada como uma ferramenta importante em sociedades industriais pela sua capacidade de corrigir vícios posturais e promover a disciplina (SOARES, 2017). Por ordem cronológica de surgimento dos métodos ginásticos (ou escolas ginásticas) de cada país, os quais foram implantados no Brasil, abaixo serão apresentados, nessa sequência: método alemão, método sueco e método francês.

No início do século XIX a ginástica emerge na Alemanha, principalmente com o intuito de defender a pátria. Isso, pois, nesse período o país ainda não tinha conseguido sua unidade territorial e, por isso, acreditava-se que com homens, mulheres e crianças saudáveis, fortes e com espírito nacionalista isso seria possível. Essas características pertinentes aos indivíduos para garantir a defesa da pátria poderiam ser desenvolvidas, como acreditavam os idealizadores, pela ginástica, sendo esta pautada nas ciências dominantes da época – biologia, anatomia e fisiologia. Essencialmente, por meio da ginástica e seu viés militar, buscava-se formar o patriotismo, a moral e educar a nação com cuidados higiênicos, gerando corpos e indivíduos saudáveis e fortes para defender a pátria (SOARES, 2017).

O principal idealizador preocupado com a ginástica no âmbito escolar foi Adolph Spiess. Além disso, os principais idealizadores da ginástica alemã para as massas foram Guts Muths e Friederich Ludwing Jahn. No Brasil, o método ginástico alemão chega pelos imigrantes alemães, bem como pelos soldados de origem prussiana da Guarda Imperial, os quais trouxeram ao país a ginástica alemã consigo. Essa é oficializada em torno de 1860 no exército brasileiro. Em 1870 é traduzido e publicado no país, sob ordem do Ministro do Império, o *Novo Guia para o Ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia*, tendo esse método permanecido na Escola Militar até 1912. Em função das escolas primárias, Rui Barbosa sugeria a adoção do método sueco, pois alertava que o método alemão não era o mais adequado para esse âmbito (SOARES, 2017).

Na Suécia, a ginástica começou a ser sistematizada no começo do século XIX, preocupada com a saúde moral e física dos indivíduos, por estar em processo de industrialização e, ao mesmo tempo, ameaçada por possíveis guerras. Seu grande idealizador foi Pehr Henrick Ling. Basicamente, assim como o método alemão, pautava-

se nas ciências (fisiologia e anatomia), sendo o corpo um objeto sob a ótica anatomofisiológica; estava presente o viés médico higiênico; preocupava-se em desenvolver o nacionalismo e a preservação da paz no país e, para isso, precisava assegurar a formação disciplinar e a saúde moral e física dos indivíduos (SOARES, 2017).

Sobre suas diferenças, Soares (2017) indica que no método alemão predominava o caráter militar da ginástica, enquanto no método sueco uma ginástica pedagógica e higiênica, como a proposta por Ling. Para implantação no Brasil, o segundo método foi defendido por Rui Barbosa, principalmente pelo seu viés médico e fundamentos na ciência. No que se refere à escola, Rui Barbosa defendia a adoção da ginástica sueca, que era considerada adequada pelo seu caráter pedagógico. Com isso, a ginástica alemã seguiu sendo utilizada pelos militares (até 1912), enquanto a ginástica sueca passou a ser recorrida para a EF civil.

Assim como os dois outros métodos ginásticos apresentados, a ginástica francesa emergiu no começo do século XIX, pautada no viés médico higiênico e preocupada com o corpo anatomofisiológico e a formação patriótica e moral, bem como enxergando grande contribuição do exercício físico para tal. Na busca do desenvolvimento completo e universal do ser humano, diferente dos demais métodos, o método francês inclui o desenvolvimento social. Sob a ótica de seu fundador D. Francisco de Amoros y Ondeano, a ginástica poderia desenvolver e aprimorar qualidades físicas, morais e psicológicas, além de contribuir para a promoção da saúde. Nessa esteira, o método ginástico francês está mais relacionado aos cientistas, laboratórios e médicos higienistas do que aos aspectos militares. Contudo, considerando a ideologia desse período, há, como nos demais métodos, o caráter utilitário da adoção da ginástica para defender a pátria e para o trabalho fabril (SOARES, 2017).

Como outros representantes, destaca-se Esteban Marey, Fernand Lagrande, Philipe Tissié e George Demeny, sendo os dois últimos mencionados por Rui Barbosa no Brasil, por defenderem uma EF com fundamentos científicos, sendo o mesmo preconizado por Rui Barbosa, somado à defesa de sua inclusão na escola. O método ginástico francês foi implantado no Brasil, em caráter oficial, em abril de 1921, pelo Decreto nº 14.784, que visava à formação física dos soldados, utilizando-se de métodos franceses. Em 1929 a EF passa a ser obrigatória nos estabelecimentos de ensino, recorrendo também ao método ginástico francês, até a elaboração de um Método Nacional de EF (SOARES, 2017).

No mais, Soares (2017) não deixa de pontuar que embora apresentem particularidades, os métodos ginásticos de cada escola também apresentam similaridades, sobretudo no que diz respeito às suas finalidades, que são elas: promoção da saúde, regeneração da raça e desenvolvimento moral e físico, com o intuito de servir ao trabalho fabril e para defender a pátria. Ainda, assemelham-se no objeto de enfoque enquanto corpo anatomofisiológico, a utilização das ciências e a formação de indivíduos saudáveis e disciplinados.

Na década de 1930, havia grande preocupação com a EF dos brasileiros (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015), sendo esta pautada predominantemente na preparação pré-militar e com objetivos patrióticos, norteadas por instituições militares. Contudo, embora houvesse a legitimação da EF nas escolas, ainda havia falta de recursos humanos capacitados para tal, sendo esta uma dificuldade para a sua real implantação na prática (LIMA, 2015). Face a isso, pelo Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, foi fundada uma instituição militar destinada à formação de professores de EF, a Escola de Educação Física do Exército na Universidade do Brasil (BRASIL, 1939), sendo esta também uma iniciativa que fez com que princípios e regras militares adentrassem na EF brasileira. E, por isso, importa comentar que, embora pressupostos higienistas ainda estivessem presentes, a concepção militarista passou a ser hegemônica nesse momento (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Em 1937 foi instaurado, por Getúlio Vargas, o regime político brasileiro (1937-1945), ou ainda, a Ditadura Vargasista, conhecida como Estado Novo (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Nesse mesmo ano, a EF aparece no artigo 131 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, sendo obrigatória no ensino primário e secundário. Ainda, é possível perceber o verdadeiro intuito dessa inclusão no artigo 132, com a preocupação do Estado com o adestramento físico da juventude visando prepará-los para seus deveres com a economia, bem como para defender a Nação, como apresenta-se abaixo:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como **promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.** (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Em textos Constitucionais Federais essa é a primeira vez que a EF ganha espaço específico (LIMA, 2015). Oliveira (2004) alerta que, nesse momento de implantação do Estado Novo e a ditadura instalada, a EF passa a ser utilizada como instrumento ideológico. Por isso, Castellani Filho (1989) indica que a política educacional durante o Estado Novo tinha características bem peculiares, como o anticomunismo, as críticas ao liberalismo, a valorização do ensino profissional e a exaltação da nacionalidade. Tendo como combustível esses aspectos, incluiu-se a Educação Física e a Educação Moral e Cívica, em busca da articulação da Educação com as políticas de governo do Estado Novo (CASTELLANI FILHO, 1989), como é possível visualizar acima, no artigo 131 da Constituição de 1937.

Ainda na década de 30, outro aspecto importante sobre a EF para crianças e jovens, ou programas de educação corporal como colocam os autores, foi levantado por Góis Junior, Melo e Soares (2015), relativo ao debate sobre o melhor método de ensino e, ainda, sobre a inclusão do esporte (utilidade, riscos, integridade dos alunos). Mas, foi no final da mesma década que a educação e a EF passaram a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde, sendo ampliados os incentivos, especialmente em relação ao esporte (OLIVEIRA, 2004).

Na mesma lógica da Constituição de 1937, no início dos anos 40 foi promulgado o Decreto-Lei nº 2.072 de 8 de março, relacionado a Juventude Brasileira, cujo parágrafo e inciso relacionado à EF segue na mesma linha de pensamento, isto é, estimular o nacionalismo da juventude, os preparando para seus deveres para com a economia do país e para defender a Nação, como vê-se abaixo:

Art. 4º **A educação física**, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, **terá por objetivo** não somente **fortalecer a saúde das crianças e dos jovens**, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas **também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.**

Parágrafo único. Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim dos preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados. (BRASIL, 1940, grifo nosso).

Agora há, além da ginástica, a presença dos desportos na EF de crianças e jovens. Face a isso, em 14 de abril de 1941 o Decreto-Lei nº 3.199 estabeleceu as bases de organização dos desportos em todo o país, decretando no item “a” do artigo 3º que,

Art. 3º Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Desportos:

a) estudar e promover medidas que tenham por objetivo assegurar uma conveniente e constante disciplina à organização e à administração das associações e demais entidades desportivas do país, bem como tornar os desportos, cada vez mais, um eficiente processo de educação física e espiritual da juventude e uma alta expressão da cultura e da energia nacionais; [...] (BRASIL, 1941).

Seguindo a retrospectiva, a preocupação com a economia e, em consonância, com a capacidade de produção dos trabalhadores era tanta que no Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a EF passou a ser obrigatória também na Lei Orgânica do Ensino Industrial, isto é, no ensino técnico-profissionalizante, sendo decretado no artigo 26, item “a” que, enquanto prática educativa, deveria ser ofertada para:

Art. 26. Os alunos regulares dos cursos mencionados no capítulo anterior serão obrigados às práticas educativas seguintes:
a) educação física, obrigatória até a idade de vinte e um anos, e que será ministrada de acordo com as condições de idade, sexo o trabalho de cada aluno; [...] (BRASIL, 1942).

Segundo Castellani Filho (1989) a presença da EF se justificava no sistema de ensino pelo interesse em indivíduos fisicamente capacitados e adestrados. Também, nos anos 40, junto aos Aliados, o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial. Ao término desse Conflito Mundial, com a vitória dos Aliados, em 1945, findou-se o Estado Novo e o Governo de Vargas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Diante disso, diferente do caráter autoritário da Carta Magna de 1937 (CASTELLANI FILHO, 1989), em 18 de setembro de 1946 é promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, com o intuito de organizar a sociedade brasileira em um regime democrático (BRASIL, 1946).

Castellani Filho (1989) alerta que os Documentos Legais promulgados no Estado Novo, bem como os que sucederam esse período carregavam consigo traços da política desse momento histórico, inclusive em relação à EF e ao Esporte no país. Um fato que pode ser mencionado é que na Constituição de 1937 a EF é apresentada no artigo 131, no título “Da Educação e da Cultura” (BRASIL, 1937), contudo, na Constituição de 1946 a EF não se encontra no mesmo título a qual estava antes, nem é mencionada em nenhum outro subtítulo, artigo, parágrafo, item ou inciso (BRASIL, 1946).

Chegando em 1950, a EF ainda continuava utilizando o método ginástico francês, mas com a desobrigação de sua adoção por Alfredo Colombo (Diretor da Divisão de EF do Ministério da Educação), somada à chegada de professores estrangeiros no país, mudanças referentes a EF no sistema de ensino brasileiro começaram a acontecer (OLIVEIRA, 2004). Nessa década preconizava-se o desenvolvimento econômico do país e, em virtude disso, emergiu o tecnicismo na escola brasileira que, pautado no capitalismo, enxergava a educação como empresa. Nesse momento, a EF adentrou em

seu período com forte influência da esportivização, pois havia grande interesse do Estado de que o Brasil fosse visto como “Brasil Grande” (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Sob essa perspectiva, a EF começou a ser tratada como atividade e não mais como matéria curricular, sendo destituída de reflexão e criticidade teórico-pedagógica; as práticas desenvolvidas visavam a formação de mão de obra (capital humano), objetivando os futuros lucros desse investimento; ainda, enquanto pedagogia tecnicista, passou a ser norteadas por princípios como produtividade, eficiência e racionalidade. Tais aspectos foram pontuados por Charlot (2007, 2013) no subitem anterior ao mencionar o Estado Desenvolvimentista e sua lógica socioeconômica, com a educação sendo vista como elevador social, sobretudo na década de 60.

Com tudo isso, na EF predominava, sobretudo, apenas uma prática esportiva, uma extensão das instituições esportivas, cujos princípios esportivos (competição, rendimento, racionalização, sucesso, rigidez, comparação) passaram a formar uma EF Pedagógica na escola. Esse período de esportivização aconteceu entre a década de 60 e meados da década de 80, de forma intensa (BENVUGNÚ JÚNIOR, 2011).

Dando um passo em 1948 para contextualizar o que veio a acontecer em 1961, cabe citar que em 1948 iniciou-se um debate cuja intenção era de elaborar um Projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, partindo do Ministro da Educação Clemente Mariani que desejava formar uma comissão de educadores para tal elaboração (CASTELLANI FILHO, 1989). Em 1961, passados 13 anos, foi promulgada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1961). Com isso, previa-se a obrigatoriedade legal da EF nas escolas. No que diz respeito às regulamentações, estas começam a aparecer no final dos anos 60, de modo mais acabado em 1971, com o Decreto nº 69.450 (BELTRAMI, 2001).

Quanto à EF na LDBEN (nº 4.024/61), em seu artigo 22 determinou-se que “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.” (BRASIL, 1961). Na referida Lei a EF passou a ser obrigatória para o ensino primário e médio e, nas aulas, o esporte começou a ganhar espaço e predominar, tendo o processo de esportivização supramencionado iniciado, de fato, com a adoção do Método Desportivo Generalizado (LIMA, 2015). Posterior a isso, em abril de 1964 foi instaurado o Regime de Ditadura Militar, cujo objetivo era de preservar a ordem socioeconômica que vigorava na época (CASTELLANI FILHO, 1989).

Cabe mencionar que Pós-1964, com a Ditadura Militar, a EF, que seguia debruçada na esportivização, agora, passa a configurar-se, predominantemente, enquanto

tendência Competitivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Nessa época, o grande investimento no esporte tinha como finalidade a participação do país em competições internacionais, de alto nível, levando a transparecer o Brasil Potência – próspero e em desenvolvimento. Especificamente na escola, para atender a essa demanda voltada à competição, a seleção dos alunos mais habilidosos, o rendimento e a repetição mecânica de movimentos esportivos passam a ser evidentes nas aulas de EF (DARIDO, 2012a).

Esse novo cenário influenciou os Documentos Legais que sucederam a LDBEN de 1961, sendo as Leis nº 5.540/68 e nº 5. 962/71 (CASTELLANI FILHO, 1989). A Lei nº 5.540/68 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como acerca de sua articulação com a escola média. Nesta, a EF é mencionada no artigo 40 e item “c”, que trata sobre as instituições de ensino superior, determinando que: “estimularão as atividades de educação física e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais.” (BRASIL, 1968).

Entre as duas Leis citadas acima (1968 e 1971), cabe mencionar que o artigo 22 que tratava da EF na LDBEN de 1961 foi modificado pelo Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969, passando a vigorar que “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.” (BRASIL, 1969a).

Já na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a EF é mencionada no artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971b), tendo sido revogado pelo Decreto nº 69.450, de 1971, estipulando que:

Art. 1º **A educação física, atividade** que por seus meios, processos e técnicas, desperta, **desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando**, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer,

uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º **A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.** [...]

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva. [...] (BRASIL, 1971a, grifo nosso).

Ao analisar os artigos destacados, é possível perceber nitidamente a influência da tendência tecnicista nas Leis e, conseqüentemente, na EF, retomando o viés de 1940, isto é, com enfoque na formação de indivíduos fisicamente capacitados e adestrados para compor a mão de obra e assegurar o desenvolvimento econômico do país. É nítido, por exemplo, pois a EF é considerada como *atividade* e, ainda, a *aptidão física* deveria constituir-se como referência fundamental para as ações a serem desenvolvidas. Nessa perspectiva, como elucida Lima (2015), a EF na década de 70 abarcava relações entre nacionalismo (integração e segurança nacional) e esporte, tendo grande responsabilidade em promover a manutenção de ordem e progresso. Além disso, acreditava-se que por meio do esporte era possível promover um milagre econômico no país, tendo em vista que sua prática poderia melhorar a força de trabalho dos indivíduos.

Essas relações impactaram também a escola, tendo a EF, nesse momento, enfoque predominante na aptidão física, conforme prevê o Decreto nº 69.450. Ao encontro disso, é possível continuar analisando o Documento Legal, especificamente em relação ao que estava previsto no inciso 2º do artigo 3º - a iniciação esportiva (BRASIL, 1971a). A partir da quinta série (Ensino Fundamental), com o desenvolvimento de práticas de iniciação esportiva buscavam-se alunos considerados “talentos” para competir representando a pátria, internacionalmente. Assim, há, também, por intermédio da EF na escola, a seleção de alunos para competir interna e externamente pelo Brasil (LIMA, 2015).

Ainda nos anos 70, a Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975 institui normas gerais sobre os desportos. Para a Política Nacional de Educação Física e Desportos, é prevista, de acordo com o artigo 6º, em seu parágrafo único, a “prioridade a programas de estímulo à educação física e desporto estudantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível”. Ao encontro disso, no artigo 5º são traçados os seguintes objetivos:

- I - Aprimoramento da aptidão física da população;
- II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
- III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;

IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;
V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.
(BRASIL, 1975).

Com base no exposto, é notório que a EF passou por diferentes mudanças no século XX (1901-2000). Inicialmente, vinculadas às classes médicas e instituições militares, preconizava-se, até os anos 1930, a educação do físico sob uma concepção higienista (prevenção de doenças, por exemplo). Contudo, no final dessa década, mesmo que ainda houvessem traços higienistas, as preocupações do Estado e das instituições militares concentravam-se no adestramento físico da juventude, para que, assim, pudessem cumprir seus deveres para com a economia e defesa do Brasil. Nesses dois momentos estavam presentes os métodos ginásticos Europeus, adotados como métodos de ensino da EF. Nos anos 50 os métodos ginásticos abriram espaço para os esportes que, sobretudo, entre a década de 60 e 80 prevaleceram, inclusive nas escolas. Há algo em comum que pode ser pontuado: a EF é repetidamente vista não como uma disciplina, mas a serviço de questões mais amplas relacionadas ao contexto político, econômico e cultural do país.

Após quase 20 anos de Regime Militar (1964-1985), com a permanência e, ainda, piora dos problemas básicos do Brasil (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991), em 1985 aconteceu a eleição indireta para presidente, sendo eleitos Tancredo Neves e José Sarney – momento que marcou o término da Ditadura Militar. Nesse período, Castellani Filho (1989) aponta a presença de certa abertura política, rumo à democratização no país. O Estado Democrático – assegurando direitos sociais e individuais, a segurança, a igualdade, a liberdade, o bem-estar, a justiça, em prol de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, foi instituído em 1988, em Assembleia Nacional Constituinte, sendo promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Quanto à Educação, é possível perceber mudanças Legais ao analisar a Constituição de 1967 – período de Regime Militar, e a Constituição de 1988, pois, a partir da segunda Constituição citada, emerge a preocupação com o desenvolvimento pleno dos indivíduos, por exemplo. Em 1967, a educação era considerada “direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”, como previsto no artigo 168 (BRASIL, 1967). Já em 1988, a educação passa a ser considerada como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, assim descrito no artigo 205 (BRASIL, 1988).

Quanto à EF, especificamente, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a tendência tecnicista/esportivista (“fazer por fazer”) que predominava na área começou a receber crescentes críticas provenientes do meio acadêmico e, além disso, foram realizados intensos debates com o intuito de repensar e reconstruir a EF, sob uma lente crítica e humanizada (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011). Os debates englobaram tanto sobre o papel da EF na sociedade quanto a sua prática educacional, mobilizando profissionais e estimulando a organização de encontros regionais a fim de discutir sobre as práticas alternativas e o almejado caráter crítico da EF (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Sobre as tendências pedagógicas que foram sendo apresentadas como predominantes em determinados períodos, cabe elucidar que embora apresentadas por períodos aparentemente bem delimitados, compreende-se estes como períodos aproximados, nos quais prevaleceram características de uma ou outra tendência, capazes de influenciar e serem influenciadas, inclusive até os dias atuais. Por isso, alerta-se que a pretensão não foi de apresentar períodos fixos. A mesma explicação se estende aos reflexos na prática, compreendendo que há um tempo entre aquilo que é previsto e construído teoricamente e o que efetivamente acontece no “chão da escola”. Em função das tendências, abaixo apresenta-se as principais características de cada uma delas.

A EF, como apresentado até agora, se configurou de diferentes formas ao longo de sua História no Brasil e foi possível perceber como os objetivos político-pedagógicos influenciaram e nortearam o sentido, a tendência, os conteúdos e os métodos da disciplina (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). É possível afirmar que a EF, desde o final do século XIX, apresenta objetivos e propostas educacionais distintas, cumprindo papéis diferentes a depender das ideologias dominantes de determinado período (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011). Por isso, estudar as tendências da EF brasileira é considerado de suma importância, sobretudo para professores e futuros professores, pois será possível refletir criticamente acerca dos fundamentos teórico-metodológicos aos quais recorrem (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Ghiraldelli Junior (1991) indica a existência de cinco tendências na História da EF no Brasil e, mesmo indicando os períodos de predominância, alerta que as tendências os extrapolam, pois podem estar presentes em momentos anteriores e/ou fazer parte de

tendências que vieram a surgir depois. Essas tendências são conhecidas como: EF Higienista; EF Militarista; EF Pedagógicista; EF Competitivista; e, por fim, EF Popular.

Predominando até os anos de 1930, a tendência higienista relaciona-se diretamente com a assepsia social e o saneamento público, presentes numa perspectiva macro de saúde pública, isto é, a EF era concebida como responsável pela formação de hábitos de saúde e de higiene, na intenção de formar indivíduos fortes e saudáveis (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Dessa forma, o núcleo central da EF Higienista era a saúde e, para isso, o exercício era visto como peça fundamental possibilitando o desenvolvimento moral e físico dos indivíduos (DARIDO, 2012a), sendo fundamental para o desenvolvimento e segurança do país. Essa tendência foi influenciada tanto pelas instituições militares quanto pelos médicos higienistas. Quanto às escolas, considerando essas influências militares e higiênicas e com caráter eugênico, foi adotada a ginásticas nesses espaços (CASTELLANI FILHO, 1989).

Na sequência, emerge a EF Militarista, tendência dominante entre 1930 e 1945. Semelhante à EF Higienista, essa tendência também se preocupava com a saúde individual e pública, mas, agora, o enfoque da EF estava em servir e defender a Nação. Para isso, fazia parte da EF a seleção dos mais fortes, a força, a coragem, a disciplina, o heroísmo, a vitalidade, pois buscava a todo momento a formação do cidadão-soldado (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). No âmbito escolar, não havia fundamentação teórica na EF, pois só era visto seu caráter prático, sendo desenvolvida da mesma forma que a instrução física militar (DARIDO, 2012a). Sobre isso, é notório, por exemplo, ao citar a adoção do método ginástico francês para o exército em 1921 e, em 1931, o mesmo método foi adotado nas escolas, como disciplina obrigatória (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Pós Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1945 e 1964, predominou a EF Pedagógicista. Nesse momento, emergindo essa nova tendência, começou-se a reivindicar a EF enquanto prática educativa e disciplina nos currículos escolares, capaz de promover uma educação integral, e não apenas como uma prática relacionada a promoção da saúde individual e coletiva da juventude. Enquanto disciplina educativa, metodizada e sistematizada, passou a englobar a dança, o desporto, a ginástica e, embora ainda estivesse sob influências militares e até 1950 com a obrigatoriedade do método francês nas escolas, organizava-se didaticamente (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Nos anos 50 e 60 houve um crescimento do ensino público e a EF passou a ser ofertada também para indivíduos que antes não eram beneficiados. Contudo, nesse período era dominante a ideologia nacionalista-desenvolvimentista, levando a surgir

algumas contradições, como a formação humana abstrata e, especialmente na EF, a presença do tecnicismo e a valorização do desporto de alto nível (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). No mais, Kravchychyn *et al.* (2011) aponta que em 1970 foi o auge da EF Pedagógica, enquanto tendência desportiva, com a publicação da Lei sobre a Política Nacional de EF e Desportos, sendo a EF vista primordialmente como esporte institucionalizado.

De 1964 a 1985 sustentou-se a EF Competitivista, privilegiando e reduzida, basicamente, ao desporto de alto nível, ao treinamento desportivo, a performance e ao atleta-herói. Isso, pois, nesse momento foi instaurado o Regime Militar e para transparecer o Brasil enquanto país em desenvolvimento fazia-se necessário conquistar medalhas olímpicas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Segundo Darido (2012a), as aulas na perspectiva da tendência competitivista tinham como características: a seleção dos alunos mais habilidosos e a exclusão dos alunos com dificuldades; a repetição mecânica do que era proposto aos alunos, apenas com caráter prático, sem contextualização teórica; não eram permitidos erros, podendo ser aplicadas sanções e/ou castigos; e o objetivo central eram as competições esportivas e, sobretudo, a vitória. A autora não deixa de alertar que embora predominante nas décadas de 70 a 90, a concepção esportivista ainda é muito presente nas aulas de EF atualmente.

Por fim, nos anos de 1980 aconteceram crescentes debates e iniciativas voltadas à redefinição da EF no Brasil. Diferente das demais tendências, pautadas na disciplina, saúde pública e competições de alto nível, a EF Popular reflete a luta contra a ideologia dominante, emergindo, especialmente, dos grupos relativos ao Movimento Operário e Popular. Sob a ótica dessa concepção, preza-se pela ludicidade, solidariedade operária, cooperação e mobilização dos trabalhadores, seguindo rumo à construção de uma sociedade brasileira democrática. Além disso, outras mudanças foram discutidas e propostas para o desenvolvimento da EF nas escolas a partir da década de 80, configurando um movimento renovador para a área (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Darido (2003, 2012a) apresenta alguns motivos que deram o pontapé para que esses debates e mudanças começassem, sendo eles: o retorno de profissionais da área que foram estudar fora do Brasil por um Programa do Ministério da Educação (MEC); a abertura de Programas de mestrado em EF e o ingresso de professores da área nesses Programas; a abertura política e o processo de democratização do país fez com que emergisse uma nova concepção político-social, a qual influenciava também a educação e a EF; o debate sobre a EF ser uma ciência e a sua pertinência na universidade, entre outros.

Por isso, entende-se que a EF passou por uma crise de identidade e, consequentemente, por diferentes mudanças, sendo uma delas o surgimento de movimentos renovadores (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011), que tem como características: as aulas ministradas para todos os indivíduos e não se resumiam a prática pela prática, uma visão holística do corpo, os conteúdos diversificados, as metodologias adotadas não eram diretivas, isto é, os alunos também são ativos no processo ensino-aprendizagem e a avaliação processual (DARIDO, 2012a).

Também, nesse momento começam a ser elaboradas diferentes abordagens da EF: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, dos jogos cooperativos, de saúde renovada, entre outras. É proposto, de maneira geral, ampliar a visão da natureza da EF – de visão apenas biológica para uma visão integral, isto é, considerando as dimensões afetivas, cognitivas, psicológicas, sociais e políticas; bem como seus objetivos (mais amplos), conteúdos (diversificados) e pressupostos pedagógicos (humanizados) (DARIDO, 1998, 2003).

As abordagens caminham ao encontro das múltiplas dimensões do ser humano, apoiadas em distintas teorias sociológicas, psicológicas e concepções filosóficas (DARIDO, 2003). Quanto à prática pedagógica, consciente ou inconscientemente, o professor acaba por adotar concepções de ensino-aprendizagem e de aluno que, consequentemente, influenciam o que pensa sobre o papel do aluno, sobre seu papel enquanto professor, sua metodologia, a função social da escola e dos conteúdos que desenvolverá (DARIDO, 2012b). Ao pautar-se em determinadas abordagens (linhas pedagógicas), o ensino envolverá determinados pressupostos pedagógicos e, ao explicitá-los, é possível que os professores analisem o que pensam que estão fazendo e o que realmente fazem, verificando se há coerência na sua ação (DARIDO, 2003). Cabe ressaltar que dificilmente os professores seguem apenas uma abordagem, ou seja, mesclam-se aspectos de mais de uma linha pedagógica na prática docente (DARIDO, 2003, 2012b).

Dando continuidade à ordem cronológica dos acontecimentos relacionados à EF, em 1996, a aprovação da LDBEN, de nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro (BRASIL, 1996), foi considerada um marco na área, pois transformou o caráter que a EF vinha assumindo até então (LIMA, 2015), ganhando força e buscando legitimidade (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011), agora, como componente curricular, reconhecida como as demais disciplinas que integram o currículo escolar (DARIDO, 2012a). Na referida

Lei, no Artigo 26, inciso 3º, determina-se que a EF é componente curricular da Educação Básica, devendo ser integrada a proposta pedagógica das escolas e praticada pelos alunos (BRASIL, 1996), salvo em alguns casos amparados pela Lei nº 10.793 de 2003, tornando-se facultativa² (BRASIL, 2003a). Contudo, sua obrigatoriedade só foi instituída novamente em 2001, a partir da Lei nº 10.328 (BRASIL, 2001).

No que concerne à Educação Básica, foco de investigação nesse estudo, a LDBEN (BRASIL, 1996) determina que esta é composta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo como intuito desenvolver em caráter integral os alunos, assegurar o exercício da cidadania e dar subsídios para progredirem no trabalho e na continuidade dos estudos. Nesse contexto, o desenvolvimento da EF na escola, enquanto componente curricular, engloba a necessidade de reflexões sobre o que fazer, como fazer e para que fazer, bem como precisa considerar os alunos envolvidos e seus interesses (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011). Ainda, é necessário pensar, para além dos conceitos relativos à área, as dimensões afetiva, política, social e cultural, entendendo o corpo como holístico (sou um corpo) e, assim, os alunos como cidadãos e sujeitos sociais (LIMA, 2015).

Além disso, essa investigação focaliza também no que os indivíduos aprenderam na EF em suas trajetórias na Educação Básica. Por isso, cabe mencionar os principais Documentos que nortearam e norteiam o desenvolvimento da EF nas escolas desde 1997. Assim, quanto aos currículos que nortearam a área, é possível perceber a publicação de Documentos no final da década de 90, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o primeiro ciclo (1ª a 4ª série); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a) para o segundo ciclo (5ª a 8ª série); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b, 1998c); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e suas respectivas Resoluções referentes as Diretrizes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no

² § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

O Decreto-Lei nº 1.044/69, referente ao item IV, dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções – congênicas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, em qualquer nível de ensino, como descrito no artigo 1º (BRASIL, 1969b). Ainda, o item V foi Vetado pela Lei nº 10.793/03. Esse item fazia menção aos alunos de cursos de pós-graduação, no entanto como esse inciso trata sobre a educação básica, vetou-se esse item, pois outros graus de ensino (como o ensino superior), bem como seus vetos, devem constar em Lei específica, como explicitado na Mensagem de veto nº 672, de 01 dezembro de 2003 (BRASIL, 2003b).

Ensino Médio, estando essas informações reunidas no documento completo publicado em 2013; e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais serão recorridos para a elaboração da discussão, a partir dos resultados obtidos.

Por fim, tendo em vista que foram apresentadas tendências, concepções e aspectos relativos aos currículos da EF, cabe elucidar quanto às suas particularidades. As tendências pedagógicas foram construídas no decorrer do tempo, fundamentadas em diferentes autores ligados à educação e se consolidam na prática educativa. Se relacionam diretamente com as concepções de sociedade e de ser humano, os diferentes movimentos (sociais, históricos, políticos, culturais), assim como interesses, ideais e utopias, em busca da construção do sistema educacional brasileiro. Originam-se no contexto social de dada sociedade e influenciam as práticas pedagógicas, com o intuito de atender específicas expectativas e orientar o trabalho docente. São refletidas em pressupostos teóricos, metodológicos e reflexões sobre a prática educativa. Por isso, indica-se que interferem na prática docente, na relação aluno-professor, nas concepções de ensino-aprendizagem e na adoção de determinados conteúdos, metodologias e avaliações (SILVA, 2018).

Nas abordagens pedagógicas vê-se a elaboração de propostas, mediante problematização, reflexão e embasamento teórico, com o objetivo de orientar as ações do professor. As abordagens apresentam indícios de como organizar o trabalho pedagógico utilizando determinada construção teórica da área. Também apresentam em seu corpo textual proposições de conteúdos que devem ser ensinados e estratégias didáticas que podem ser utilizadas (MALDONADO; SILVA, 2018).

E, por fim, os currículos, apresentados por Sacristán (2013) como complexos, apresentam distintas dimensões, dilemas e situações. Brevemente, no que tange a construção da carreira do estudante, o currículo contempla a organização dos conteúdos que deverão ser ensinados e aprendidos, bem como sua respectiva ordem, métodos e exigências. Esses conteúdos são organizados de acordo com o projeto cultural e educacional, sendo expressados nessa construção, por exemplo, valores, interesses, preferências e forças de setores sociais, da sociedade, de grupos políticos, da família, entre outros. Expresso em um texto, deve contemplar a complexidade dos fins da educação e despertar os indivíduos ao alcance destes.

Em função do desenvolvimento da EF a partir da década de 80, foi possível perceber os passos rumo a legitimação da EF dentro da escola, considerada, a partir de 1996, como componente curricular responsável também pelo desenvolvimento global do ser humano. Sob essa nova perspectiva, não cabe mais a “prática pela prática” ou, ainda,

enxergar o aluno apenas em seu aspecto fisiológico. Pelo contrário, o aluno deve ser entendido conectado a sua realidade cultural, social, psicológica e histórica. Por isso, as práticas, diversificadas e adaptadas ao público que as vivenciará, precisam ser propostas de forma a serem contextualizadas, refletidas, debatidas, conectadas com a realidade, desenvolvidas sob uma perspectiva crítica e igualitária, para que, assim, se consiga por meio do processo educativo a emancipação dos alunos. Em suma, ao se tratar da História da EF escolar, é preciso considerar as diferentes perspectivas que influenciam a área (CASTRO, 2021).

Face às diferentes mudanças que perpassaram e que perpassam a EF, apresentadas até então, emerge a seguinte questão: Qual é o valor atribuído à EF nos dias atuais?

2.3. Valor atribuído à Educação Física

A Educação Nacional “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, de acordo com o artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996). Essas finalidades são relativas à educação no seu aspecto macro, que podem ser alcançadas a longo prazo como resultado dos esforços dos atores envolvidos no contexto escolar (BETTI, 1991, 1992). Enquanto componente curricular, a EF é responsável e deve caminhar rumo à essas finalidades e, somado a isso, também apresenta seu próprio papel educativo, isto é, seus próprios objetivos, metodologias, finalidades e contribuições formativas ao alunado (ALMEIDA *et al.*, 2011).

Autores como Betti (1991), Betti (1992), Betti e Zuliani (2002), Darido (2004) e Patreze *et al.* (2021) revelam em seus textos alguns dos objetivos da EF escolar. Esse componente curricular envolve a atividade corporal, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras específicas e complexas e vivências práticas e teóricas acerca da cultura corporal de movimento. Seu objetivo central é integrar os alunos na cultura corporal de movimento, de modo que, no decorrer da Educação Básica, consigam desenvolver-se analítica e criticamente, enquanto cidadãos capazes de usufruir dessa cultura corporal de movimento, de forma autônoma e plena (BETTI; ZULIANI, 2002).

Para isso, é preciso que sejam garantidas vivências e aprendizagens acerca das atividades corporais produzidas culturalmente, de forma crítica (BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO, 2004), para que os alunos consigam usufruir, transformar, partilhar e reproduzir as diversas formas culturais dessas atividades físicas. Os alunos devem ser

instrumentalizados para reconhecerem e analisarem técnicas das diferentes modalidades, bem como para conhecerem aspectos políticos, históricos e sociais das práticas, abarcando, dessa forma, a teoria e a prática (BETTI, 1991, 1992).

Ao propor aos alunos diferentes tipos de manifestação corporal, deve-se buscar despertar o interesse pelo movimento para o desenvolvimento humano e pessoal. Nessas propostas, devem estar integradas reflexões, aspectos cognitivos e emocionais, valores morais e éticos, respeito e senso crítico, analítico e criativo (PATREZE *et al.*, 2021). Assim, as aulas, para além de momentos de fruição corporal, deverão envolver reflexões sobre as relações interpessoais e intrapessoais, a ética, a estética, o corpo e a sociedade, por exemplo. Dessa forma, será possível oportunizar a todos o acesso aos conhecimentos relativos a cultura corporal, sendo estes necessários para a formação do cidadão (DARIDO, 2004).

Ainda, a disciplina tem como finalidade desenvolver nos alunos a autonomia para que possam praticar e manter uma atividade física regular fora dos muros da escola, caso optem por isso. Para isso, além do prazer (DARIDO, 2004), é preciso que desenvolvam atitudes positivas e compreendam os motivos para praticar atividades físicas (BETTI, 1991, 1992). Assim, será possível formar os alunos em praticantes ativos e lúcidos quanto aos componentes da cultura corporal dentro e fora da escola, usufruindo-os em suas vidas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Contudo, Betti (1991, 1992) indica que, diferente de outras disciplinas (matemática, por exemplo), na EF não há clareza dos objetivos a serem percorridos, os quais são facilmente confundidos pelos professores com as finalidades no âmbito macro da educação. Essa falta de elucidação quanto a disciplina preocupa a comunidade acadêmica também no que diz respeito a percepção dos alunos sobre as aulas de EF, sendo recorrentes na literatura investigações nesse sentido (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; BEGGIATO; SILVA, 2007; ALMEIDA *et al.*, 2011; BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011; PAIXÃO; TUCHER, 2012; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; SANTOS *et al.*, 2014; BRANDOLIN, KOSLINSKI; SOARES, 2015; SANTOS *et al.*, 2016; RIPARI *et al.*, 2018; SILVA; SILVA, 2021), sintetizadas a seguir.

Betti e Liz (2003) preocuparam-se em descrever a perspectiva de 151 alunas dos anos finais do Ensino Fundamental quanto as suas atitudes em relação a disciplina de EF. Dentre os resultados encontrados, a EF foi considerada a disciplina que as alunas mais gostam (64,9%), no entanto, em função das disciplinas mais importantes, destacou-se as disciplinas de Matemática e Português, com a EF ocupando o sexto lugar de importância.

As alunas percebem a disciplina, concomitantemente, como obrigação e diversão (70,9%), pois embora obrigatória proporciona, ao mesmo tempo, satisfação pessoal. Aprender esportes foi mencionado como principal benefício propiciado pelas aulas por 93,0% das escolares. Ao encontro, as modalidades esportivas foram sinalizadas como o que mais gostam nas aulas, todavia este é o mesmo motivo sinalizado como o que menos gostam, representando uma contradição.

Analisando o universo da EF no ambiente escolar, Darido (2004) buscou verificar as razões e as origens pelas quais os alunos se afastam da prática regular de atividade física. De forma específica, buscou, dentre outros objetivos, verificar a opinião de 1.172 alunos a respeito das aulas de EF e como estas modificam com o passar dos anos de escolaridade. Dos 1.172 alunos, 382 eram da 5ª série, 417 da 7ª série e 373 do 1º ano do Ensino Médio. Sobre a matéria preferida dos alunos, destacou-se a EF nos três momentos da escolarização, com 48,1%, 49,7% e 44% de indicações, respectivamente. No entanto, embora a EF seja a disciplina preferida dos alunos, esta não é considerada a mais importante, sendo indicado também nos três anos de escolaridade as disciplinas de Português e Matemática com maior grau de importância. As indicações de importância da EF variaram de 8,2% a 10%. Ao encontro, a EF foi pontuada dentre as três disciplinas consideradas menos importantes pelos alunos, com 19,7% na 5ª série, 13,4% na 7ª série e 16,9% no 1º ano do Ensino Médio.

Sobre o que os alunos mais aprendem nas aulas de EF, destacou-se a prática de esportes na 5ª e 7ª série, bem como no 1º ano, com 79%, 72,7% e 57,8% respectivamente. Embora haja uma diminuição das indicações, percebe-se que há predominância dos conteúdos esportivos nas aulas da disciplina. E, em função do que acham acerca das aulas de EF, houve maior incidência de adjetivos como “legais” (5ª=86,5%; 7ª=80,7%; 1º=67,4%) e animadas (5ª=74%; 7ª=46,9%; 1º=37%), sendo os motivos que levam os alunos a apreciá-las na escola (DARIDO, 2004).

Beggiato e Silva (2007) objetivaram verificar, sob a ótica de 87 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, qual era o conteúdo mais valorizado da EF escolar. Apontou-se, com maior frequência, a competitividade e o raciocínio. Em função dos significados mais pontuados, de forma predominante, indicou-se a aprendizagem dos esportes, seguida de exercícios para o bem-estar e melhora do condicionamento físico. Os autores alertam para a importância da diversificação dos conteúdos, sobretudo para permitir que os alunos mostrem seus potenciais e para que não sejam excluídos e/ou fiquem desmotivados.

Almeida *et al.* (2011) buscaram analisar a percepção de 100 discentes do Ensino Médio sobre a EF, assim como os seus motivos para a prática. Em sua maioria, os alunos percebem as aulas de EF como momento de lazer e socialização entre os colegas de turma (32%) e, em seguida, como disciplina obrigatória pela escola (18%). Dos motivos que os levam à prática, destacou-se aqueles relacionados ao condicionamento físico (29%), reafirmando a prevalência da perspectiva biológica que ainda existe entre as finalidades da disciplina.

Com o intuito de compreender como a EF está inserida na dinâmica institucional e quais os seus dilemas na escola, Bartholo, Soares e Salgado (2011) analisaram cinco dissertações que tiveram como objeto de investigação a EF escolar e seus dilemas curriculares e, para isso, os mestrands entrevistaram agentes do corpo administrativo, professores e alunos de escolas do Rio de Janeiro (RJ) e Vitória (ES). Com base nas narrativas dos participantes entrevistados, ressaltou-se a perda de especificidade e, conseqüentemente, as tensões que a disciplina percorre para garantir seu espaço no currículo, sobretudo por ser associada apenas aos valores heurísticos para a formação humana.

Os professores percebem a EF como uma disciplina que está desarticulada em relação as finalidades instrumentais da escola. Para os alunos, as aulas são percebidas como momento de descontração, mesmo sendo obrigatória legalmente e nas normas das escolas investigadas. Dessarte, como ponto de encontro dos trabalhos analisados, pode-se destacar a busca por legitimação da EF no espaço curricular, também causada pela dificuldade, na contemporaneidade, em delimitar seus objetivos, finalidades e conteúdos específicos (BARTHULO; SOARES; SALGADO, 2011).

Paixão e Tucher (2012) analisaram a prática docente e as finalidades da EF escolar na percepção de 100 alunos e 23 professores do Ensino Médio. Quanto aos resultados, a maioria dos professores (87%) afirmam que a principal função da disciplina é aprender as modalidades esportivas e, por isso, priorizam a técnica dessas modalidades. Em função da percepção dos alunos em relação a EF, destacou-se o entendimento como momentos de sociabilidade entre os pares e de lazer (32%).

Ferreira, Graebner e Matias (2014) tiveram por objetivo analisar a satisfação de 417 alunos do Ensino Médio para com as aulas de EF e as respectivas percepções sobre a organização dos conteúdos. Na percepção dos alunos investigados, o divertimento é o principal motivo para os meninos participarem das aulas e o segundo principal motivo para as meninas. Quanto à importância dada para a disciplina, 40% dos alunos consideram

que a EF, enquanto disciplina curricular, não é tão importante quanto as demais. Em função dos conteúdos, indicou-se predominantemente o desenvolvimento de modalidades esportivas (38%), sendo este o principal motivo que acarreta a não participação dos alunos nas aulas (71,7%).

Santos *et al.* (2014) procuraram compreender a relação que 13 alunos(as) do Ensino Médio estabeleciam com os saberes compartilhados na EF escolar durante a escolarização. Os alunos rememoraram que nos anos iniciais do Ensino Fundamental o jogo e a brincadeira eram os principais conteúdos ensinados, contudo indicaram que nada aprenderam nessa etapa, sendo, portanto, tais conteúdos entendidos como pouco valorosos e/o irrelevantes. Por isso, esses apontamentos caminham rumo ao entendimento da EF como momento de recreação e lazer, isto é, tempo livre desprovido de estudo. Nos anos finais do Ensino Fundamental, há predominância dos esportes como conteúdo e, por fim, no Ensino Médio os alunos narram poucas experiências com a disciplina.

Procurando responder se a experiência curricular da EF é percebida como positiva pelos alunos, Brandolin, Koslinski e Soares (2015) tiveram por objetivo levantar a percepção de 1.084 alunos do Ensino Médio sobre as aulas da disciplina. Relativo à importância, indicou-se a EF (38,7%) como disciplina mais satisfatória nessa etapa da Educação Básica. Diferente disso, quanto a importância, as disciplinas de português (50%) e matemática (37,9%) foram as disciplinas mais indicadas. Diferente das demais investigações, esse grupo de alunos indicou a EF como terceira disciplina mais importante (10,5%). Ainda, a maioria dos alunos (76,8%) afirmaram que a EF tem a mesma importância que as demais disciplinas.

Santos *et al.* (2016) objetivaram compreender a relação que 55 alunos de anos finais do Ensino Fundamental estabeleciam com os saberes aprendidos na EF escolar e, ainda, analisar como suas compreensões implicam às especificidades do componente curricular em questão. Os alunos associam a disciplina ao prazer e ao lúdico, estando presente a possibilidade de brincar para aprender. Ao pedir que significassem a EF, os resultados apontaram para certa ambiguidade que a disciplina vive no ambiente escolar, pois ao mesmo tempo os alunos a igualam, a diferenciam em relação as demais, comparando-as. Suas narrativas revelaram que os alunos reconhecem a importância da EF escolar, mas também indicaram pistas sobre as tensões curriculares ainda enfrentadas.

Ripari *et al.* (2018) verificaram a opinião de 205 alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio sobre as aulas de EF escolar, analisando a opinião destes sobre a importância da disciplina, os conteúdos aprendidos e como se sentem nas aulas. A EF é a disciplina

preferida pelos alunos (24%), contudo é pouco valorizada no ambiente escolar, citada como a segunda disciplina menos importante (9%), depois de Educação Artística (63%). Das disciplinas mais importantes destaca-se matemática (49%) e português (18%). Nesse quesito a EF foi indicada em 6%. Em relação ao conteúdo, há maior ênfase nos esportes, em sua prática e discussão teórica. E, por fim, os alunos percebem as aulas de EF como legais (72%) e/ou animadas (51%).

Silva e Silva (2021) buscaram verificar a participação e o interesse de 2.050 alunos do Ensino Médio, de 21 escolas estaduais de ensino, nas aulas de EF. 27% dos alunos não participam das aulas da disciplina e, além disso, 91,9% não estão de acordo com a retirada da disciplina do Ensino Médio. Esses resultados indicam para a legitimidade pedagógica que precisa ser construída nas escolas, tanto em relação a participação dos alunos quanto em função do papel crítico do componente curricular.

Com base nas investigações apresentadas acima, percebe-se que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam, contudo esta não é considerada tão importante quanto matemática e português, por exemplo (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015; RIPARI *et al.*, 2018). Essas indicações de preferência e importância refletem a visão que os alunos constroem acerca da disciplina no ambiente escolar, sendo enxergada, sobretudo, como momento de diversão, prazer e descontração (BETTI; LIZ, 2003; BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2016), sendo legais e/ou animadas (DARIDO, 2004; RIPARI *et al.*, 2018) e por haver lazer e socialização com os colegas (ALMEIDA *et al.*, 2011; PAIXÃO; TUCHER, 2012).

Outro aspecto que cabe mencionar é a ênfase à prática de esportes, indicada como conteúdo que os alunos mais aprendem nas aulas (DARIDO, 2004; SANTOS *et al.*, 2014; RIPARI *et al.*, 2018), sendo bastante valorizado por alguns alunos (BETTI; LIZ, 2003; BEGGIATO; SILVA, 2007) e indicada como um dos principais motivos para o afastamento à prática de outros (FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014). Percebe-se, dessa forma, a prevalência dos conteúdos esportivos nas aulas de EF, conduzindo o entendimento de sua finalidade sob uma perspectiva biológica, tanto por professores, enxergando como fim a aprendizagem das modalidades esportivas (PAIXÃO; TUCHER, 2012), quanto por alunos, estimulados à prática por aspectos relacionados ao condicionamento físico (ALMEIDA *et al.*, 2011).

Por isso, Bartholo, Soares e Salgado (2011) e, dez anos depois, Silva e Silva (2021) destacam a busca constante da EF por legitimidade pedagógica e curricular no ambiente escolar. Em parte, essa busca é decorrente da dificuldade em delimitar as finalidades, objetivos e conteúdos específicos da disciplina (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011), isto é, o papel crítico do componente curricular (SILVA; SILVA, 2021). Somado a isso, como tendência comum, Betti e Liz (2003) indicam que às disciplinas científicas e heurísticas são atribuídas maior importância, enquanto que às disciplinas humanísticas há menor atribuição.

Buscando refletir sobre a possível desvalorização da EF na escola brasileira, Maia *et al.* (2019) realizaram uma revisão de literatura, buscando identificar os sujeitos e/ou fatores que contribuem para esta situação. Um dos fatores que contribuem para a desvalorização da disciplina está relacionada à uma questão sociocultural, tendo em vista que, atualmente, um dos principais objetivos da escola é preparar os alunos para avaliações de larga escala e para os vestibulares e futura inserção no mercado de trabalho. Por sua vez, os alunos voltam seus esforços aos estudos pertinentes à tais avaliações, como português, matemática, redação. Por isso, as disciplinas que não são avaliadas nessas ocasiões tendem a não serem vistas como importantes e, como resultado, são desvalorizadas no currículo escolar e, além disso, acerca de suas contribuições para a formação dos alunos.

Diante disso, no projeto de escolarização construiu-se uma hierarquização entre os saberes, com uma visão utilitarista da EF e com maior valor atribuído às disciplinas que podem contribuir para a aprovação dos alunos em avaliações, pois a educação, na atualidade, é associada à ideia de mercado (SANTOS *et al.*, 2014). Dessa forma, observa-se que as disciplinas tradicionalmente presentes em avaliações nacionais são as mais valorizadas e consideradas importantes (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015). Assim, a EF passa a não ser vista como disciplina prioritária nos currículos escolares e questões voltadas para as práticas corporais e/ou para o corpo passam a ser vistas como secundárias nesse espaço (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011; PATREZE *et al.*, 2021), desconsiderando-se suas finalidades educacionais e reforçando a sua desvalorização.

Paralelo a isso, Charlot (2005) problematizou diferentes conceitos, dentre eles o da “qualidade da educação”. O autor analisa três livros sobre a “qualidade da educação” publicados em 2003 e 2004, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) do Ministério da Educação. Esses livros contavam com avaliações acerca da qualidade da

educação, envolvendo as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Ao analisá-los, indica-se que a noção de “qualidade de educação” é vaga e, além disso, que o conteúdo é antes de tudo ideológico. Um dos problemas pontuados é a avaliação apenas das competências relacionadas as disciplinas de português e matemática, pois a qualidade da educação não se restringe apenas a essas duas disciplinas. Essa noção de qualidade de educação começou a ser debatida nos anos 1980 e permitiu, aos seguidores do neoliberalismo, falar da escola sob uma lógica de mercado, com qualidade variável, assim como as mercadorias.

Em suma, é possível afirmar que, embora a EF seja uma disciplina essencial para a formação global dos alunos (aspectos físicos, socioemocionais e cognitivos), ainda existem demasiadas dúvidas e questionamentos sobre as suas finalidades no ambiente escolar. Em virtude disso, existem diferentes entendimentos sobre a disciplina (BELTRAMI, 2001), contribuindo também para que não haja uma delimitação sobre os seus conteúdos e estratégias (BETTI; ZULIANI, 2002). Esse contexto impacta diretamente a EF, tendo a disciplina pouca representatividade nas avaliações externas e em vestibulares (MAIA *et al.*, 2019) e, ainda, sendo pouco valorizadas nas escolas, como apresentado acima.

CAPÍTULO III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Modelo de pesquisa

Foi adotado o método de pesquisa misto sequencial, recorrendo à combinação de métodos quantitativos e qualitativos, no qual inicia-se com um e, então, é seguido pelo outro (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Essa pesquisa aconteceu inicialmente na perspectiva quantitativa (extensiva) seguida da qualitativa (intensiva). Ainda, apresenta-se de delineamento transversal, realizado em determinado corte temporal de vida dos participantes (FONTELLES *et al.*, 2009), com viés retrospectivo, pois buscou resgatar as memórias dos sujeitos sobre elementos de seus aprendizados.

A pesquisa tem caráter descritivo, exploratório e comparativo. Estudos descritivos pretendem conhecer e descrever elementos de dada população (características, fatos, fenômenos, problemas), com exatidão. Estudos exploratórios são desenvolvidos especialmente quando o tema sob investigação é pouco conhecido, proporcionando uma visão geral e possibilitando a formulação de problemas e hipóteses para futuros estudos. E, por fim, estudos comparativos têm como intenção verificar similaridades e diferenças em atributos característicos de determinada amostra, fatos, fenômenos e/ou classes (GIL, 2008).

Cabe mencionar que a pesquisa foi realizada remotamente. Essa técnica tem sido amplamente recorrida no Brasil, inclusive de forma multidisciplinar, envolvendo também a educação e as ciências sociais enquanto campos de investigação (CALLIYERIS *et al.*, 2015). É caracterizada pela utilização da tecnologia como facilitadora e aliada no processo de pesquisa (FREITAS *et al.*, 2004).

3.2. Descrição dos participantes

3.2.1. Fase quantitativa

A fase quantitativa foi realizada mediante a técnica *snowball sampling* a qual compreendeu, no primeiro momento, um grupo de sujeitos intencionalmente selecionados; e, no segundo momento, os sujeitos inicialmente selecionados repassaram o questionário a pessoas da sua rede de contatos em conformidade com os critérios de inclusão/exclusão.

Assim, na fase quantitativa, a amostragem se configurou intencional no primeiro momento, portanto, não-probabilística. O segundo momento se caracterizou pelas cadeias

de referência da técnica *snowball sampling*, oriundos da amostra inicial, caracterizando-se a amostragem como voluntária não-probabilística.

A amostragem intencional caracteriza-se pela seleção de indivíduos que o(a) pesquisador(a) tem acesso e que representam o universo da pesquisa proposta. Na amostragem não-probabilística, a seleção dos participantes não obedece à probabilidade de representação da amostra na população. Isso significa que o pesquisador não utiliza uma forma aleatória, estatística ou matemática de seleção estratificada (GIL, 2008).

No que se refere a amostragem ou técnica bola de neve, sua peculiaridade está na formação da amostra, constituída no decorrer do processo de pesquisa (COSTA, 2018), sendo utilizadas cadeias de referência (VINUTO, 2014). O procedimento de execução da técnica consta no subitem 3.4., referente aos procedimentos de coleta de dados.

3.2.1.1. Critérios de inclusão (fase quantitativa)

- Maior de 18 anos de idade;
- Conclusão da Educação Básica;
- Ter cursado a disciplina de EF na Educação Básica;
- Concordar em participar da pesquisa, preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *on-line*, antes do preenchimento dos instrumentos.

3.2.1.2. Critérios de exclusão (fase quantitativa)

- Não ter cursado a Educação Básica em território nacional.

Na fase quantitativa, a população inicial foi constituída de 100 participantes selecionados pela pesquisadora, atendendo a critérios de conveniência, considerados como informantes-chave. Esses 100 participantes foram indivíduos do círculo de conhecimento da pesquisadora, como colegas de graduação, pós-graduação, conhecidos e membros de grupos de pesquisa vinculados ao Departamento de Educação Física e Desportos e ao PPGEduc, sobretudo o Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE).

Após participarem da pesquisa, foi solicitado que os 100 participantes iniciais indicassem, no mínimo, 10 novos contatos de sua rede pessoal para participarem da pesquisa, com base nas características desejadas. Os participantes indicados pela população inicial também foram instigados a compartilhar a pesquisa com suas redes pessoais de contato. Além das indicações de contatos próximos, foi solicitado pela pesquisadora o compartilhamento da pesquisa nas redes sociais dos participantes que se

sentissem à vontade. A pesquisa também foi impulsionada pela pesquisadora nas redes sociais *Instagram* e *Facebook*.

A coleta de dados na fase quantitativa iniciou em 4 de outubro de 2022 e findou em 23 de novembro de 2022. No total, participaram 401 indivíduos, dentre os quais foram selecionados os 148 sujeitos da pesquisa, com base nos seguintes critérios:

- Estado em que cursou a Educação Básica. Foram selecionados respondentes que cursaram a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro, por verificarmos constituir a maior proporção da amostra (81,79%; N=328); além dos currículos no Estado do Rio de Janeiro serem de acesso à pesquisadora. No contexto do Rio de Janeiro, em 2012 foi publicado o Currículo Mínimo como referência para todas as escolas, tendo como referência de sistematização os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento que nos serviu de referência para a interpretação do contexto de desenvolvimento curricular da disciplina EF no recorte temporal adotado.
- Faixa etária. Dos nove grupos etários, a maior parte da amostra encontra-se entre 18 e 32 anos (45,38%; N=182). Também, a escolha de sujeitos deste recorte etário se deveu de modo a atenuar as limitações de ordem mnemônica por se tratar de pessoas mais jovens e que concluíram mais recentemente a Educação Básica.
- Ano de conclusão da Educação Básica. Foram selecionados os indivíduos que concluíram a Educação Básica do ano de 2010 em diante (41,65%; N=167). Essa decisão se deveu ao fato de considerarmos o tempo de consolidação e “amadurecimento” do currículo no âmbito do ensino e aprendizagem escolar. Recorde-se que os PCN's foram publicados entre 1997 e 1998 e em 2012 foi publicado o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Assim, assumimos que estes documentos foram a base para as aprendizagens escolares relatadas pelos sujeitos, além de terem servido de base para a construção do instrumento de coleta de dados.
- Período de curso da EF na Educação Básica. Por fim, foram incluídos os indivíduos que cursaram a EF na Educação Básica por, pelo menos, dois ciclos completos (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e/ou Ensino Médio). Essa decisão permitiu selecionarmos sujeitos que cursaram minimamente 2/3 da Educação Básica, ao que consideramos garantir experiências que lhes permitissem mobilizar memórias de aprendizagens requeridas nesta pesquisa. Dos 167 indivíduos incluídos a partir das variáveis acima, foram excluídos 19 por só terem tido EF em um dos ciclos da Educação Básica.

Em face dos critérios de exclusão, constituíram a amostra 148 indivíduos. A caracterização da amostra na fase quantitativa encontra-se no Capítulo IV (cf. pág. 60)

3.2.2. Fase qualitativa

Dos 148 participantes da fase quantitativa, 118 assinalaram desejar participar da segunda etapa da pesquisa – fase qualitativa, Grupo Focal (GF). Em função da disponibilidade de tempo para a conclusão da pesquisa, a seleção da amostra nesta etapa da pesquisa obedeceu a critérios de conveniência. Assim, atendendo aos postulados de realização do GF, foram selecionados oito sujeitos, sendo aqueles que mais prontamente se propuseram a participar da pesquisa.

Basicamente, o GF caracteriza-se pela interação entre os participantes do grupo, com o intuito de obter dados relativos à pesquisa (TRAD, 2009). O principal objetivo dessa técnica é identificar percepções, ideias, sentimentos e/ou atitudes sobre determinado assunto (DIAS, 2000). Nessa pesquisa, baseado nas orientações de Dias (2000) e Gatti (2012), o GF foi composto por oito participantes, com características homogêneas referentes ao assunto em questão (alunos egressos que tenham cursado a EF na Educação Básica) e heterogêneas no que diz respeito às características pessoais (período de formação, idade, sexo). A caracterização da amostra na fase qualitativa encontra-se no Capítulo IV (cf. pág. 65).

3.3. Técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados: Dois questionários – Questionário Sociodemográfico e Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB) e Roteiro para o Grupo Focal.

3.3.1. Questionário Sociodemográfico

Os dados sociodemográficos permitem que o pesquisador capte e entenda determinadas características da população investigada, identificando suas particularidades e, dessa forma, propiciando um diagnóstico mais real e detalhado de dada realidade (HAKKET, 1996; MAGALHÃES, 2015). Para investigar características pertinentes à pesquisa dos sujeitos da população desejada, foi elaborado pela pesquisadora um Questionário Sociodemográfico (Anexo I), composto por 13 questões, englobando: faixa etária, profissão, sexo, estado civil, cor/raça, nível educacional, renda mensal, Estado em que reside, ano/local de curso da Educação Básica, período em que

curvou a EF na Educação Básica, bem como perguntas acerca da prática regular (ou não prática) de atividade física atualmente.

3.3.2. *Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB)*

O Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB) é uma iniciativa coletiva para a construção de um instrumento pelo GPPEFE, vinculado ao Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DEFD/UFRRJ), liderado pelo Professor Dr. José Henrique dos Santos.

Com o interesse de investigar “*quais são as aprendizagens provenientes da disciplina de educação física escolar após a conclusão da Educação Básica?*”, foi proposto aos integrantes do GPPEFE a construção do QSEFEB, o qual englobou para além das aprendizagens, aspectos acerca de atitudes, competências e suporte social. Inicialmente, para essa construção, o líder do grupo sugeriu a leitura de materiais tratando sobre a construção de questionários, além de leituras que envolvessem os aspectos a serem contemplados nas questões acerca da EF escolar. As leituras foram sugeridas para que os interessados em participar da construção do instrumento tivessem condições de elaborar perguntas pertinentes ao objetivo do instrumento, de forma coerente com os componentes necessários à construção de um questionário.

Contando com a participação do líder e de 15 membros³ do GPPEFE, foi agendada uma reunião para o dia 05 de março de 2020, para a qual todos estes membros deveriam elaborar e apresentar, no mínimo, duas perguntas. Nessa reunião, foram apresentadas 41 perguntas, incluindo blocos de assertivas (contando cada bloco como uma pergunta). Nesse dia, cada membro apresentou as suas perguntas, explicando o porquê de sua elaboração e como as perguntas dialogavam com o objetivo do instrumento. Após análise do grupo, foram selecionadas 20 perguntas, bem como foram sugeridas alterações à algumas destas perguntas que permaneceram. Cabe destacar que os critérios de exclusão foram: perguntas duplicadas e/ou não enquadradas ao escopo/objetivo do instrumento.

³ Prof. Dr. José Henrique dos Santos; Profa. Doutora Bernardete Paula Carvalho Lima Amaral; Profa. Ma. Carolina Sobreira Cesar; Profa. Doutora Célia Polati; Profa. Doutora Diane Mota Lima; Prof. Me. Diogo Dias de Paula Muniz; Profa. Doutora Ellen Aniszewski; Profa. Doutora Elizangela Cely da Silva Oliveira; Prof. Doutorando Fábio Brum Thimóteo; Prof. Doutorando Iuri Leal Moura; Prof. Me. Régis Alessandro Taveira Teixeira; Prof. Mestrando Ronaldo Alis Farias Hernandez; Profa. Mestranda Amanda Marcelle Silva Bahia; Prof. Mestrando Eleonai Ribeiro Almeida Dias; Profa. Mestranda Gabriela Simões Silva.

Nessa mesma reunião foi sugerida a criação de uma equipe de coordenação, com o objetivo de organizar e formatar as perguntas selecionadas, realizar as alterações sugeridas pelo grupo, além de analisá-las de forma sistemática, separando-as em dimensões devidamente conceituadas. Foi sinalizado interesse por três membros, os quais compuseram essa equipe. No dia seguinte, 06 de abril de 2020, a equipe de coordenação se reuniu para conceituar as dimensões e analisar, sistematicamente, as 20 perguntas selecionadas, de forma a organizá-las em suas respectivas dimensões.

A partir das perguntas selecionadas emergiram cinco dimensões: 1. Caracterização; 2. Atitude perante a EF; 3. Competência na EF escolar; 4. Suporte social; e, por fim, 5. Aprendizagens. Na sequência, as perguntas foram alocadas nessas dimensões e, nessa etapa, houve a exclusão de quatro perguntas, totalizando 16 perguntas. Aqui, as perguntas foram excluídas por: não se enquadrar nas dimensões, por se enquadrar em mais de uma dimensão e/ou por estarem parecidas com alguma outra questão, sendo estas compiladas em uma só. No mesmo dia as alterações feitas no instrumento foram apresentadas para o grupo, sendo estas aprovadas por todos. Com isso, começou-se a preparação do primeiro pré-teste.

Para a realização do primeiro pré-teste, foram incluídas as perguntas e, para cada uma delas, um quadro logo abaixo para o registro de dúvida(s), caso houvesse(m). O espaço para registro é indicado, principalmente por este ser o momento de testagem do instrumento, antes de sua aplicação definitiva (MARCONI; LAKATOS, 2003). Após formatação, o pré-teste foi enviado para todos os membros envolvidos na elaboração do QSEFEB, para que pudessem aplicá-lo.

Para aplicação, os membros solicitaram que conhecidos de diferentes faixas etárias e níveis de instrução fizessem uma leitura minuciosa do questionário, preenchendo, avaliando e contribuindo de forma crítica acerca das questões dispostas, principalmente acerca do conteúdo, do formato e da importância. Nesse momento, também foi registrado o tempo de preenchimento de cada um, pela possibilidade de avaliar a extensão do instrumento.

Participaram do primeiro pré-teste 22 indivíduos, com idade média de 40 anos ($40 \pm 15,69$). Dos 22 participantes, foi possível anotar de 17 destes a escolaridade – Ensino Fundamental incompleto ($n=1$; 5,88%), Ensino Médio incompleto ($n=2$; 11,76%), Ensino Médio completo ($n=9$; 52,94%), ensino superior ($n=3$; 17,66%) e pós-graduação ($n=2$; 11,76%); e o tempo médio de preenchimento de 14 minutos e 68 segundos.

Os registros feitos pelos participantes, bem como a decisão e alterações feitas pelo grupo foram: o significado de “DSTs”, na questão 13 e assertiva 18 (R₃). Foi incluído o significado junto com a sigla; sugestão de inclusão de algo relacionado à “frequência obrigatória” e “nota” como um dos motivos à participação nas aulas, visto que participava por esses motivos (R₆). Foi incluída na pergunta 15, como assertiva 14: “Garantir boa nota na disciplina”; sinalização de que as questões 7 (*Qual foi a importância da Educação Física escolar para a sua vida?*) e 8 (*Quanto foi importante o que você aprendeu nas aulas de educação física escolar?*) estavam muito semelhantes (R₈ e R₉). Optamos por excluir a questão 8, pela semelhança e por acreditar que esta esteja contemplada no 3º quadro sobre as aprendizagens.

Os demais respondentes não sinalizaram nenhum aspecto acerca do questionário. Com base nos apontamentos dos participantes, foram feitas modificações, especificamente com inclusão e exclusão de itens. Esse processo é indicado por Marconi e Lakatos (2003), isto é, a partir dos registros do primeiro pré-teste é possível conservar, modificar, ampliar e/ou eliminar itens, visando a qualidade do instrumento. Cabe destacar que, com a exclusão de um item (questão 8), com a justificativa de similaridade com outras questões do QSEFEB, o instrumento passou a totalizar 15 questões.

Posteriormente, foi realizado o segundo pré-teste do QSEFEB. Na literatura indica-se que pesquisadores em elaboração de questionários podem realizar dois pré-testes ou estudos-piloto (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), aumentando as chances de validade e aprimoramento do mesmo (MARCONI; LAKATOS, 2003). Sendo assim, após a formatação do instrumento a partir do primeiro pré-teste, foi realizado o segundo pré-teste. Participaram dessa etapa 18 indivíduos, com o tempo médio de preenchimento de 5 minutos e 40 segundos. Para realização do segundo pré-teste não foram incluídos os espaços para registro de comentários, contudo os participantes foram avisados que poderiam sinalizar o que desejassem.

Cabe mencionar que após concluir todas as etapas de construção do instrumento em coletivo, este foi submetido e passou pelo crivo de dois doutores com amplo conhecimento em elaboração de instrumentos e no referencial teórico utilizado. Mediante essa última análise e aceite da versão submetida à avaliação, se deu a composição final do QSEFEB, elaborado pelo grupo de pesquisadores do GPPEFE: Santos *et al.* (2020).

Apresentadas as fases que compuseram a elaboração do instrumento, cabe agora apresentar seu objetivo, características e dimensões. O QSEFEB (Anexo II) tem como objetivo sondar aspectos acerca da EF escolar, a partir das vivências e experiências na

Educação Básica. O questionário é composto por 15 questões, organizadas em cinco dimensões, sendo elas: caracterização, atitudes perante a EF, competências na EF escolar, suporte social e aprendizagens.

A dimensão *caracterização*, como o próprio nome nos indica, refere-se aos aspectos fundamentais sobre o subgrupo da população selecionado, isto é, a descrição de suas características pertinentes à pesquisa (CRESWELL, 2007). É composta por duas perguntas de múltipla escolha (n^{os} 1 e 2).

A dimensão *atitudes perante a EF* é constituída de quatro perguntas, organizadas em uma escala *likert* de cinco pontos, variando entre 1- Nunca a 5- Sempre (n^{os} 3 e 4); 1- Não gostava a 5- Gostava muito (n^o 5); e 1- Nada importante a 5- Muito importante (n^o 6).

Sob a ótica de uma tendência psicológica, a atitude é entendida “[...] como um estado interno à pessoa e que dura mais ou menos tempo.” (p. 269) As atitudes são expressadas mediante gostos, atrações, aprovação ou, pelo contrário, aversões, repulsões, desaprovação. Por sua vez, ao expressar-se, existe nessa ação significados avaliativos transmitidos nas atitudes dos indivíduos, as quais envolvem aspectos cognitivos (pensamentos, crenças), comportamentais (predisposição para agir, envolvendo distintas formas) e afetivos (atração, rejeição). “[...] Em geral, as respostas avaliativas são aquelas que expressam aprovação ou desaprovação, abordagem ou evasão e gosto ou não gosto.” (EAGLY; CHAIKEN, 1998, p. 269⁴).

No que tange à aprendizagem, foco desse estudo, Pereira, Costa e Diniz (2009) afirmam que as atitudes dos alunos são capazes de influenciar em sua aprendizagem, favorecendo ou prejudicando-a. Por isso, há grande preocupação, inclusive espelhada em crescentes estudos na comunidade acadêmica, acerca das atitudes dos alunos relativas à escola e às disciplinas. Guimarães *et al.* (2001) indicam que o processo de construção de atitudes é lento e, quando relacionado ao ambiente escolar, as atitudes dos alunos serão influenciadas também pelas atitudes do professor, entendido como formador, bem como modelo e referência para os alunos. No mais, cabe destacar que atitudes positivas frente a disciplina de EF poderão influenciar na participação dos alunos nas aulas propostas e, a longo prazo, na adoção de um estilo de vida ativo (PEREIRA; COSTA; DINIZ, 2009).

⁴ Tradução livre: “[...] The idea that an attitude is a psychological tendency treats attitude as a state that is internal to the person and that lasts for a shorter or longer duration. [...]” e “[...] In general, evaluative responses are those that express approval or disapproval, approach or avoidance, and like or dislike.”

Englobando as questões de nº 7, 8 e 9, a dimensão *competências na EF escolar* é caracterizada pelo grau de efetividade para engajar-se nas atividades (DECI; RYAN, 2002), sentindo-se competente para desempenhá-las (CHANG *et al.*, 2016). Dessa forma, atrela-se a esse conceito a necessidade de subsídios e capacidades para alcançar os resultados almejados (CERNEV; HENTSCHKE, 2012). As questões dessa dimensão estão organizadas em escalas do tipo *likert* de cinco pontos, variando entre 1- Nada habilidoso a 5- Muito habilidoso; 1- Muito ruim a 5- Muito bom; 1- Muita dificuldade a 5- Muita facilidade, respectivamente.

A dimensão *Suporte Social* engloba três perguntas (n^{os} 10, 11 e 12), com suas respostas organizadas em uma escala *likert* de cinco pontos, variando entre 1- Desestimulavam a 5- Estimulavam muito.

Existem inúmeros conceitos, tipologias e abordagens referentes ao Suporte Social. De maneira geral, este conceito abrange três fatores, sendo eles: a quantidade, a estrutura formal e o conteúdo das relações sociais. Ou seja, envolve a existência, quantidade e estrutura de relações sociais de um indivíduo (geral e/ou particular) como, por exemplo, relações: conjugais - com parentes, cônjuge; de amizade - vizinhos, amigos; ou organizacionais - colegas de trabalho, entre outros. Ainda, há referência ao conteúdo funcional dessas relações, o qual abrangerá o grau de envolvimento instrumental ou afetivo-emocional do indivíduo. Cabe mencionar a dicotomia entre atividade e função do Suporte Social. O primeiro diz respeito a expressões, socialização, sugestões, cuidados, demonstrar afeto, partilhas, ou seja, suas variadas possibilidades de ação nas relações sociais; e o segundo, dialogando com o primeiro, refere-se às consequências dessas ações, espelhadas em participação, ligações íntimas e/ou sentimento de pertencimento, por exemplo. Em suma, o Suporte Social refere-se à interação do indivíduo com sua rede de suporte (ORNELAS, 1994).

E, por fim, a dimensão *aprendizagens* é composta por três perguntas organizadas em quadros (n^{os} 13, 14 e 15) e seus respectivos itens. Em função de sua conceituação, existem diferentes abordagens teóricas que tratam da aprendizagem. De maneira geral, o conceito de aprendizagem abrange complexos processos que, por sua vez, envolvem condições capazes de influenciar e de serem influenciadas. Em suma, o processo de aprendizagem envolve três dimensões: 1. Conteúdo – refere-se ao que é aprendido (comumente refletido em habilidades e conhecimentos, mas que também pode envolver posturas, valores, opiniões, modos de agir, entre outros); 2. Incentivo – trata-se do direcionamento da energia mental para envolver-se no processo de aprendizagem. Nessa

dimensão estão presentes a motivação, emoções, sentimentos e volição; e 3. Processo psicológico interno – as duas primeiras dimensões, por meio de impulsos a partir da interação indivíduo-ambiente (social, material ou cultural), são integradas no processo psicológico interno de elaboração e aquisição (ILLERIS, 2013).

O primeiro quadro (nº 13), engloba 22 itens, organizados em uma escala *likert* de cinco pontos, variando entre 1- Discordo totalmente a 5- Concordo totalmente, tendo como intuito investigar quais foram as aprendizagens provenientes da EF que a tornaram importante na vida do participante. Esse quadro foi construído e organizado considerando as dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Nesse sentido, cabe pontuar quais itens estão relacionados com cada uma das dimensões. Os itens do nº 1 ao 7 a dimensão procedimental; do nº 8 ao 14 contemplam a dimensão conceitual; e, do nº 15 ao 21 a dimensão atitudinal. O item 22 (*nada... não me serviu para nada*) não se enquadra em nenhuma das dimensões.

O segundo quadro (nº 14), busca associar os conteúdos aprendidos na EF escolar com as atividades praticadas atualmente pelos participantes, em seu dia a dia. É composto por 10 itens, organizados em uma escala *likert* de cinco pontos, variando entre 1- Nunca e 5- Sempre.

Tendo em vista o enfoque desse estudo em investigar as aprendizagens provenientes da EF escolar, mediante os conteúdos propostos no processo de ensino e aprendizagem, cabe ampliar a compreensão sobre as dimensões do ensino, cuja conceituação contribuiu para a construção das questões nºs 13 e 14. Apresentadas por Zabala (1998), as dimensões do ensino são: conceitual, procedimental e atitudinal, relacionadas com o saber (capacidades cognitivas), o fazer (aplicação dos conteúdos) e o ser (aspectos cognitivos, afetivos e de conduta), respectivamente. Em função da disciplina de EF, especificamente, Darido (2005) elucida que a dimensão: conceitual refere-se aos conceitos relativos aos movimentos; procedimental trata-se da execução de fundamentos, técnicas e/ou movimentos; e atitudinal remete-se aos valores e atitudes pertinentes à prática nas aulas.

E, finalmente, o terceiro quadro (nº 15), objetiva investigar os motivos que levavam os respondentes a participarem das aulas de EF escolar. Engloba 14 itens, organizados em uma escala *likert* de cinco pontos, variando entre 1- Nada importante a 5- Muito importante. Nesse quadro destaca-se a presença da motivação, sendo esta considerada como um fenômeno diretamente relacionado e capaz de influenciar o processo de aprendizagem (LOURENÇO; PAIVA, 2010). De maneira geral, a motivação

é o estudo da ação humana, ou seja, preocupa-se em investigar o que move o comportamento humano (BARRERA, 2010), podendo ser influenciada por fatores internos e externos ao indivíduo (CHICATI, 2000).

3.3.3. Roteiro para o Grupo Focal

O planejamento é a primeira etapa do GF, englobando a definição de seus objetivos, bem como elaboração do roteiro com uma lista de questões norteadoras da discussão. Foi elaborado um roteiro para nortear os encontros, organizado como Anexo III. O referido roteiro foi organizado em 19 perguntas, sendo uma sobre a EF escolar de maneira geral, utilizando a associação livre de palavras sobre a disciplina ao mencionar palavras que viessem à cabeça ao pensar na mesma. Seis questões foram direcionadas às atitudes, quatro às competências, quatro ao suporte social e quatro às aprendizagens.

Das 19 perguntas, cinco foram feitas no primeiro encontro e nove no segundo encontro, com as cinco restantes não sendo perguntadas para esses(as) respondentes, considerando o tempo de intervenção que tivemos. Além disso, no roteiro anexado também foram incluídas as perguntas que emergiram das interações com o grupo, à medida em que buscamos fazer perguntas a fim de conseguirmos maior esclarecimento sobre questões que apareceram. No primeiro encontro emergiram cinco perguntas e no segundo encontro uma pergunta. Além das perguntas, no anexo apresenta-se o enquadramento de cada pergunta em sua respectiva dimensão, bem como em qual encontro foi perguntada e em qual ordem apareceu considerando cada encontro.

O objetivo dos dois encontros foi de discutir aspectos referentes à EF na Educação Básica, de maneira geral e especificamente sobre atitudes, competências, suporte social e aprendizagens.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil. Mediante aprovação, parecer de nº 5.584.915, a pesquisadora entrou em contato, de forma individual, com os 100 primeiros participantes da fase quantitativa, via *web*. Como os primeiros participantes fazem parte dos contatos de sua rede pessoal, a comunicação aconteceu via *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* e/ou *e-mail*. Cabe mencionar que foi utilizado o *Google Forms* para formatação do TCLE (Apêndice I) e os dois questionários (sociodemográfico e QSEFEB), para gerar o *link* de acesso, assim como para o armazenamento dos dados recebidos.

Posterior a participação dos primeiros participantes, a pesquisadora solicitou que, mediante descrição do perfil para participação na amostra, cada um indicasse, no mínimo, 10 novos participantes da mesma população para participarem, enviando-lhes o *link* individualmente. Ainda, foi solicitado que pedissem para que essas novas pessoas continuassem indicando e compartilhando o *link* de acesso com outras novas pessoas, de forma a configurar a técnica bola de neve. Para reforçar e estimular o compartilhamento, ao final de todo o preenchimento via *link* aparecia o pedido de compartilhamento, com uma mensagem automática. A pesquisadora também impulsionou a pesquisa nas redes sociais *Instagram*, *Facebook* e por *e-mail*. Além disso, foi solicitado para a Secretaria do PPGEduc o compartilhamento da pesquisa com discentes de mestrado e doutorado matriculados e egressos, via *e-mail* do Programa.

Esse método de execução da técnica bola de neve é indicado por autores como Vinuto (2014) e Costa (2018). Indica-se que o pesquisador, a partir das características de sua amostra, identifique e selecione um grupo inicial, a partir de sua própria rede de contatos, apresentando-lhes a proposta do estudo. Esse grupo preencherá o que lhe for proposto e, posteriormente, será solicitado que indiquem novos participantes cujas características são semelhantes (COSTA, 2018). Sendo assim, há: 1. pontapé inicial – primeiras pessoas selecionadas; 2. pessoas indicadas pelos primeiros participantes; 3. novas pessoas indicadas e assim sucessivamente. As indicações são feitas pela rede pessoal de cada nova pessoa, ao identificar conhecidos(as) com as características pertinentes à pesquisa (VINUTO, 2014).

Com isso, o quadro amostral cresce a cada nova *onda*, ou seja, novas indicações de participantes, com cada vez mais contatos potenciais sendo indicados. Por sua vez, pode-se chegar a um ponto de saturação, ou seja, quando não há mais novas indicações e/ou o próprio pesquisador pode definir seu ponto de saturação, de acordo com seus objetivos. Para que esse processo aconteça é primordial a atenção para a escolha dos primeiros contatos e o cuidado em explicitar todos os aspectos relevantes à pesquisa (objetivos, características da amostra), pois a amostragem dependerá da indicação por terceiros (VINUTO, 2014).

Findada a fase quantitativa, a pesquisadora entrou em contato, individualmente com os oito participantes da fase qualitativa da pesquisa para a participação no GF. Como esses participantes sinalizaram interesse na primeira fase da pesquisa, deixando *e-mail* e/ou celular, a comunicação aconteceu por *e-mail* e/ou via *WhatsApp*. Antes da participação, foi solicitado que os participantes preenchessem o TCLE (Apêndice II) e o

Termo de Autorização de uso de voz (Apêndice III). A reunião do GF aconteceu via *web*, utilizando a Plataforma *Meet*.

Antes de iniciar o GF, os(as) participantes receberam um *link* com o TCLE e Termo de Autorização de uso de voz e outros direitos, para preenchimento com os dados pessoais, assinalando concordar em participar dessa etapa da pesquisa. O grupo foi conduzido pela pesquisadora, enquanto mediadora da reunião. Além disso, contou com a presença do orientador e de um terceiro membro que atuou como observador – Vitor Alexandre, Mestrando do PPGEduc.

Os encontros aconteceram em dois dias – 19 de janeiro de 2023 e 25 de janeiro de 2023, com início às 18 horas nos dois dias, considerando a disponibilidade dos(as) participantes. Dois dias antes do encontro, via *WhatsApp*, a confirmação da presença era confirmada e, além disso, pela manhã do dia do encontro era enviado um lembrete. O *link* para acesso à sala virtual foi enviado individualmente, via *WhatsApp*, 30 minutos antes de iniciar cada encontro.

No primeiro encontro o GF teve duração de uma hora e 40 minutos, sendo uma hora e 22 minutos de interação com o grupo e 18 minutos de reunião com a equipe, ao final. No segundo encontro o GF teve duração de uma hora e 33 minutos, sendo uma hora e um minuto de interação com o grupo e 32 minutos de reunião com a equipe, ao final.

No primeiro encontro, a pesquisadora avisou que o encontro começaria a ser gravado, reforçando a garantia da confidencialidade e do anonimato. Agradeceu a presença de todos(as) os(as) participantes, apresentou a equipe e agradeceu sua presença. Em seguida, se apresentou e apresentou, brevemente, a pesquisa e breves características do GF. Por fim, iniciou as perguntas do roteiro previamente elaborado. Nesse dia quatro participantes saíram próximo de completar uma hora de encontro (R₁, R₄, R₅ e R₇), por isso a equipe propôs um segundo encontro, para retomar o debate com todos(as).

No segundo encontro, a pesquisadora iniciou avisando novamente sobre a gravação de áudio e vídeo e garantia da confidencialidade das informações. Em seguida, agradeceu a participação de todos(as), apresentou uma breve síntese do encontro anterior e iniciou com outras perguntas do roteiro que não foram exploradas no primeiro encontro. Dois participantes avisaram no dia que não poderiam comparecer (R₃ e R₇) e outros dois avisaram que teriam que sair às 19 horas (R₄ e R₈), por isso optamos por encerrar o grupo às 19 horas.

Nas reuniões com a equipe, ao final de cada encontro, o observador apresentava suas anotações e todos debatiam sobre as ideias que emergiram nas interações com o

grupo. As reuniões aconteceram remotamente, em sala virtual, utilizando a Plataforma *Meet* e foram gravadas pela mesma Plataforma, com o áudio e vídeo registrados e armazenados no *Google Drive* da pesquisadora, posteriormente transcritos. Cabe mencionar que os dados coletados ficaram em segurança em computadores de acesso restrito aos pesquisadores.

3.5. Análise de dados

A caracterização sociodemográfica da amostra foi realizada com recurso à frequência absoluta e relativa. Procedeu-se ao teste qui-quadrado para analisar associações entre o sexo, faixa etária e condição de realização da atividade física cotidiana com os fatores influenciadores da prática regular de atividade física. Em função do quantitativo amostral, para a análise da significância de associações entre as variáveis, recorreu-se ao *Pearson chi square* e PHI para verificação de simetria das medidas.

O tratamento dos dados quantitativos foi realizado estatisticamente no *Software IMB SPSS Statistics*, por meio de estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva consistiu no cálculo de medidas de tendência central e dispersão. No que se refere a estatística inferencial, procedeu-se ao teste qui-quadrado para analisar associações entre o sexo e a faixa etária. Para a análise da significância de associações entre as variáveis, recorreu-se ao *Pearson chi square* e PHI para verificação de simetria das medidas. A aceitação do grau de dependência foi considerada a partir de uma probabilidade mínima de 95% ($p \leq 0.05$).

Para transcrição e codificação dos dados obtidos nos encontros de GF, utilizou-se o *software* MaxQda, ferramenta informática que auxilia a análise de fontes textuais e/ de áudio oriundas de pesquisas. Realizou-se a análise temática do material, partindo de uma perspectiva dedutiva, com as categorias de análise traçadas *a priori*, a saber: Atitudes, Competências, Suporte social e Aprendizagens, baseadas no questionário inicialmente aplicado. A análise temática contou com aspectos quantitativos, como frequência e percentual de aparecimento dos excertos nas categorias de análise no corpo textual; e qualitativos, haja vista que mediante codificação de relatos dos encontros houve a reorganização dos excertos em cada categoria e suas respectivas relações (ou não) com as falas dos(as) demais respondentes.

Portanto, o tratamento dos dados qualitativos foi realizado mediante Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), englobando as fases de: 1. pré-análise dos relatos dos(as) respondentes, buscando aspectos relativos as Atitudes, Competências,

Suporte Social e Aprendizagens relativas à EF escolar; 2. exploração do material, realizando a codificação dos excertos em suas respectivas categorias de análise; 3. tratamento dos dados, englobando a interpretação e inferência dos dados obtidos, reorganizados e apresentados.

3.6. Aspectos éticos

Essa pesquisa só teve início mediante aprovação da Plataforma Brasil (Apêndice IV). Além disso, só aconteceu a partir da sinalização de interesse de participar da pesquisa e preenchimento dos participantes do TCLE *on-line*. Cabe mencionar que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é a Instituição Proponente, na qual vincula-se o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

3.7. Limitações

Assume-se, nesta pesquisa, as limitações epistêmicas em função do desafio e da complexidade que consiste em (a) caracterizar os conhecimentos passíveis de aprendizagens na EF escolar. Também avoca-se a limitação de cunho metodológico pela precisão dos dados recolhidos dependerem (b) do fator mnemônico dos participantes na condição de egressos da Educação Básica, (c) da fonte de informação sobre parte dos aprendizados concretizados e (d) pela dificuldade de caracterizar temporalmente (fases de ensino) a expressão das crenças, concepções e percepções dos alunos consoante suas vivências.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados, optou-se por dividir essa seção em quatro momentos, sendo o primeiro relativo à apresentação da contextualização demográfica da amostra, seguida dos resultados quantitativos e posteriormente o qualitativo resultante da análise de conteúdo do grupo focal. Os resultados da fase quantitativa foram separados em virtude da natureza das análises, isto é, inicialmente a análise descritiva seguida da inferência dos dados comparativos. Do mesmo modo, inicialmente, os resultados da fase qualitativa foram organizados em sínteses quantitativas e qualitativas de cada participante do grupo focal, organizadas na seguinte ordem: Suelen (R₁), Marcela (R₂), Marcos (R₃), Vinícius (R₄), Magno (R₅), Matheus (R₆), Bruno (R₇) e Sara (R₈). Por fim, no quarto momento, foram organizadas as sínteses qualitativas com todos(as) os(as) respondentes do grupo focal, considerando as categorias de análise traçadas *a priori*, da seguinte forma: Atitudes, Competências, Suporte Social e Aprendizagens.

4.1. Contextualização demográfica da amostra

4.1.1. Fase quantitativa

A caracterização da amostra compreendeu sexo, faixa etária, cor/raça, estado civil, nível educacional, renda familiar, localização geográfica atual, ano de conclusão da Educação Básica e prática regular de atividade física, conforme apresenta a Tabela 1. Além disso, buscou-se saber os motivos à prática regular de atividade física (Tabela 2), tais motivos em função do sexo e faixa etária (Tabela 3) e, por fim, em qual(ais) etapa(s) de ensino cursaram a EF na Educação Básica (Tabelas 4 e 5).

Tabela 1. Caracterização da amostra (Fase quantitativa)

VARIÁVEIS		F	%
Sexo	Feminino	87	58,8
	Masculino	60	40,5
	Prefiro não responder	1	,7
Faixa etária	18-25 anos	91	61,5
	26-32 anos	57	38,5
Cor/Raça	Branca	57	38,5
	Preta	32	21,6
	Indígena	1	,7
	Amarela	2	1,4
	Parda	48	32,4
	Prefiro não responder	2	1,4
	Prefiro não me classificar	6	4,1
Estado Civil	Solteiro(a)	125	84,5
	Casado(a)	16	10,8

VARIÁVEIS		F	%
	União estável	4	2,7
	Divorciado(a)	3	2,0
Nível educacional	Ensino médio completo	26	17,6
	Ensino superior incompleto	60	40,5
	Ensino superior completo	39	26,4
	Pós-Graduação (Nível: Especialização)	14	9,5
	Pós-Graduação (Nível: Mestrado)	9	6,1
Renda familiar	Até 1000,00	11	7,4
	Entre 1001,00 e 2000,00	28	18,9
	Entre 2001,00 e 3000,00	38	25,7
	Entre 3001,00 e 4000,00	27	18,2
	Entre 4001,00 e 5000,00	15	10,1
	Entre 5001,00 e 6000,00	12	8,1
	Entre 6001,00 e 7000,00	7	4,7
	Mais de 7000,00	10	6,8
Localização geográfica atual	Rio de Janeiro	146	98,6
	São Paulo	1	,7
	Paraná	1	,7
Ano de conclusão da Educação Básica	2010	5	3,4
	2011	5	3,4
	2012	14	9,5
	2013	19	12,8
	2014	20	13,5
	2015	24	16,2
	2016	19	12,8
	2017	14	9,5
	2018	10	6,8
	2019	8	5,4
	2020	4	2,7
	2021	6	4,1
Prática regular de atividade física	Sim	116	78,4
	Não	32	21,6

Legenda: F=Frequência; %=Percentual.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Em função do sexo, 58,8% da amostra pertencem ao grupo do sexo feminino (N=87), enquanto 40,5% ao grupo do sexo masculino (N=60) e 0,7% preferiu não responder (N=1). Com a faixa etária variando entre 18 e 32 anos, 61,5% compuseram o grupo entre 18 e 25 anos (N=91) e 38,5% entre 26 e 32 anos (N=57). As cores/raças branca (N=57), parda (N=48) e preta (N=32) apareceram com maior frequência, totalizando 92,5%. O estado civil solteiro predominou no grupo (n=125), em 84,5% dos casos. Em relação ao nível educacional, 66,9% dos participantes ingressaram no ensino superior, tendo 26,4% concluído (N=39) e 40,5% indicado *status* incompleto de curso.

A renda familiar indicada com maior frequência, em 62,8%, variou entre R\$1.001,00 e R\$4.000,00 (N=93). Acerca da localização geográfica atual, 98,6%, quase a totalidade da amostra, indicou o Estado do Rio de Janeiro. A incidência de conclusões da Educação Básica se concentrou entre os anos de 2013 e 2016, alcançando 55,3%

(N=82). Dos 100% de participantes, 78,4% se autodeclararam praticantes de atividade física regular (N=116).

Ao investigar qual(ais) motivo(s) influenciam à prática regular de atividade física, foram organizados 21 motivos para que os(as) participantes assinalassem. Suas respostas estão ilustradas na Tabela 2.

Tabela 2. Motivos à prática regular de atividade física

		RESPOSTAS		
		N	%	% de casos
Motivos à prática de atividade física regular	Melhor qualidade de vida	97	9,8%	82,9%
	Saúde psicológica	82	8,3%	70,1%
	Bem-estar	81	8,2%	69,2%
	Adotar hábitos saudáveis	78	7,9%	66,7%
	Corpo saudável	78	7,9%	66,7%
	Condicionamento físico	73	7,4%	62,4%
	Diversão/Lazer	68	6,9%	58,1%
	Estética/Aparência	62	6,3%	53,0%
	Consciência dos benefícios	60	6,1%	51,3%
	Educação Física escolar	47	4,8%	40,2%
	Me desafiar	37	3,7%	31,6%
	Competição	36	3,6%	30,8%
	Social - Amigos	35	3,5%	29,9%
	Recomendação médica	29	2,9%	24,8%
	Redes sociais	25	2,5%	21,4%
	Sonho profissional	24	2,4%	20,5%
	Mídia	23	2,3%	19,7%
	Beleza da atividade	16	1,6%	13,7%
	Orientação dos pais/familiares	13	1,3%	11,1%
	Para ser aceito na sociedade	12	1,2%	10,3%
	Competência	12	1,2%	10,3%

Legenda: F=Freqüência; %=Percentual.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Os motivos mais indicados à prática regular de atividade física foram: melhor qualidade de vida (N=97; % de casos=82,9), saúde psicológica (N=82; % de casos=70,1), bem-estar (N=81; % de casos=62,9), adotar hábitos saudáveis (N=78; % de casos=66,7) e corpo saudável (N=78; % de casos=66,7). Tais motivos também foram analisados em função da associação ao sexo e faixa etária, conforme apresenta-se na Tabela 3.

Ao associar os motivos à prática regular de atividade física com o sexo, foram encontradas significâncias estatísticas, a saber: mídia ($X^2=6,590$; $P=.010$), diversão/lazer ($X^2=9,009$; $P=.003$), social/amigos ($X^2=13,382$; $P=.000$), condicionamento físico ($X^2=3,843$; $P=.050$), me desafiar ($X^2=11,871$; $P=.001$) e para ser aceito na sociedade ($X^2=4,543$; $P=.033$). Nos cinco primeiros motivos descritos a significância é explicada em prol do grupo do sexo masculino, com mais respostas do que o esperado estatisticamente, ou seja, tais motivos são capazes de influenciar à prática regular de

atividade física dos rapazes. Sobre a aceitação na sociedade, esse motivo foi apontado pelas moças (Tabela 3).

Em relação à faixa etária, encontrou-se significância estatística com o motivo orientação dos pais/familiares ($X^2=3,837$; $P=.050$), especificamente indicado pelo grupo entre 18 e 25 anos (Tabela 3).

Tabela 3. Motivos à prática regular de atividade física por sexo e faixa etária

		X²	P
Motivos à prática de atividade física regular (Por sexo)	Educação Física escolar	3,604	.058
	Mídia	6,590	.010*
	Redes sociais	,069	.793
	Estética/Aparência	,063	.802
	Recomendação médica	,610	.435
	Melhor qualidade de vida	,596	.440
	Adotar hábitos saudáveis	,457	.499
	Corpo saudável	,081	.776
	Para ser aceito na sociedade	4,543	.033*
	Orientação dos pais/familiares	,308	.579
	Diversão/Lazer	9,009	.003*
	Social/Amigos	13,382	.000*
	Consciência dos benefícios	,151	.697
	Saúde psicológica	1,493	.222
	Bem-estar	2,439	.118
	Condicionamento físico	3,843	.050*
	Sonho profissional	1,950	.163
	Beleza da atividade	,139	.709
	Competência	2,374	.123
	Me desafiar	11,871	.001*
	Competição	3,363	.067
Motivos à prática de atividade física regular (Por faixa etária)	Educação Física escolar	1,040	.308
	Mídia	1,210	.271
	Redes sociais	3,607	.058
	Estética/Aparência	0,002	.964
	Recomendação médica	1,074	.300
	Melhor qualidade de vida	,537	.464
	Adotar hábitos saudáveis	,771	.380
	Corpo saudável	,771	.380
	Para ser aceito na sociedade	3,159	.076
	Orientação dos pais/familiares	3,837	.050*
	Diversão/Lazer	,030	.863
	Social/Amigos	,237	.627
	Consciência dos benefícios	,172	.679
	Saúde psicológica	,808	.369
	Bem-estar	,653	.419
	Condicionamento físico	2,226	.136
	Sonho profissional	1,618	.203
	Beleza da atividade	1,906	.167
	Competência	,007	.932
	Me desafiar	1,948	.163
	Competição	,057	.811

Legenda: X^2 =Valor do Teste Qui-Quadrado; * $P < .05$ =Significância estatística para valores menores ou iguais a .05.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Para indicar a etapa de ensino que cursaram a EF escolar, os(as) participantes poderiam assinalar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (anos iniciais), o Ensino Fundamental II (anos finais) e/ou o Ensino Médio, com base na experiência que tiveram com a disciplina (Tabela 4).

Tabela 4. Etapa de ensino que cursou a Educação Física Escolar

		RESPOSTAS		
		N	%	% de casos
Etapa de ensino que cursou a Educação Física Escolar	Educação Infantil	48	10,4%	32,4%
	Ensino Fundamental I	128	27,6%	86,5%
	Ensino Fundamental II	148	32,0%	100,0%
	Ensino Médio	139	30,0%	93,9%
Total		463	100,0%	312,8%

Legenda: N=Número de casos; %=Percentual.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

As respostas indicaram a presença da EF escolar para todos(as) os(as) participantes nos anos finais do Ensino Fundamental (N=148) e para a maioria nos anos iniciais do Ensino Fundamental (N=128) e no Ensino Médio (N=139). Pelo contrário, apenas 10,4% tiveram contato com a disciplina na Educação Infantil (N=48). Em função do sexo, a Tabela 5 elucida o curso da EF escolar por cada um dos grupos.

Tabela 5. Etapa de ensino que cursou a Educação Física Escolar em função do sexo

			SEXO			
			Prefiro não responder			Total
			Fem.	Masc.		
Etapa de ensino que cursou a Educação Física Escolar (por sexo)	Educação Infantil	N	28	20	0	48
		% cursou EFE	58,3%	41,7%	0,0%	
		% sexo	32,2%	33,3%	0,0%	
		% total	18,9%	13,5%	0,0%	32,4%
	Ensino Fundamental I	N	79	48	1	128
		% cursou EFE	61,7%	37,5%	0,8%	
		% sexo	90,8%	80,0%	100,0%	
		% total	53,4%	32,4%	0,7%	86,5%
	Ensino Fundamental II	N	87	60	1	148
		% cursou EFE	58,8%	40,5%	0,7%	
		% sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
		% total	58,8%	40,5%	0,7%	100,0%
	Ensino Médio	N	80	58	1	139
		% cursou EFE	57,6%	41,7%	0,7%	
		% sexo	92,0%	96,7%	100,0%	
		% total	54,1%	39,2%	0,7%	93,9%
Total	N	87	60	1	148	
	% total	58,8%	40,5%	0,7%	100,0%	

Legenda: N=Número de casos; %=Percentual; Fem.=Feminino; Masc.=Masculino.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Na Educação Infantil, dos 100% que cursaram a disciplina nessa etapa (N=48), 58,3% são do grupo do sexo feminino (N=28) e 41,7% do grupo do sexo masculino

(N=20). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 61,7% são moças (N=79), 37,5% são rapazes (N=48) e 0,8% preferiu não responder o sexo (N=1). Nos anos finais do Ensino Fundamental, 58,8% são do grupo do sexo feminino (N=87), 40,5% do grupo do sexo masculino (N=60) e 0,7% preferiu não responder o sexo (N=1). E, por fim, no Ensino Médio, 57,6% são moças (N=80), 41,7% são rapazes (N=58) e 0,7% preferiu não responder o sexo (N=1).

4.1.2. Fase qualitativa

Dos oito participantes do Grupo Focal (fase qualitativa), três participantes pertencem ao grupo do sexo feminino e quatro ao grupo do sexo masculino, de faixa etária entre 18-25 anos (N=5) e 26-32 anos (N=3), solteiros(as) (N=8), de cor/raça branca (N=4), parda (N=3) e preta (N=1), como vê-se na Tabela 6.

Tabela 6. Caracterização da amostra (Fase qualitativa)

R	SX	FE	EC	C/R	NE	RF	ACEB	EFEB
R ₁	F	18-25	Solteiro	Branca	Ensino Superior Incompleto	Entre \$3001,00 e R\$4000,00	2015	EF I, EF II e EM
R ₂	F	18-25	Solteiro	Preta	Ensino Médio Completo	Entre \$3001,00 e R\$4000,00	2018	EF I e EF II
R ₃	M	18-25	Solteiro	Branca	Ensino Superior Incompleto	Entre R\$1001,00 e R\$2000,00	2016	EI, EF I, EF II e EM
R ₄	M	26-32	Solteiro	Parda	Ensino Superior Completo	Até R\$1000,00	2013	EF I, EF II e EM
R ₅	M	18-25	Solteiro	Branca	Ensino Médio Completo	Entre R\$4001,00 e R\$5000,00	2021	EF I, EF II e EM
R ₆	M	18-25	Solteiro	Branca	Ensino Médio Completo	Entre R\$1001,00 e R\$2000,00	2019	EF I, EF II e EM
R ₇	M	26-32	Solteiro	Parda	Ensino Superior Completo	Entre R\$2001,00 e R\$3000,00	2013	EF I, EF II e EM
R ₈	F	26-32	Solteiro	Parda	Ensino Superior Completo	Entre R\$2001,00 e R\$3000,00	2013	EF I, EF II e EM

Legenda: R=Respondente; SX=Sexo; FE=Faixa Etária; EC=Estado Civil; C/R=Cor/Raça; NE=Nível Educacional; RF=Renda Familiar; ACEB=Ano de Conclusão da Educação Básica; EFEB=Curso da Educação Física na Educação Básica; F=Feminino; M=Masculino; EI=Educação Infantil; EF I=Ensino Fundamental I; EF II=Ensino Fundamental II; EM=Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Em função do nível educacional, estes(as) assinalaram Ensino Médio completo (N=3), ensino superior incompleto (N=2) e ensino superior completo (N=3). A renda familiar variou entre R\$1000,00 e R\$5000,00. Concluíram a Educação Básica entre os anos de 2013 e 2021. Todos(as) cursaram a EF nos anos do Ensino Fundamental (I e II), apenas um não cursou no Ensino Médio e, por outro lado, apenas um cursou na Educação Infantil (Tabela 6).

4.2. Resultados da fase quantitativa

4.2.1. Análise descritiva dos dados

Nesta seção, os resultados abrangem a descrição estatística acerca da origem da formação dos respondentes conforme a natureza jurídica da instituição em que cursaram a Educação Básica; o envolvimento dos participantes da pesquisa em eventos ou competições no contexto da EF escolar; além da caracterização dos respondentes nas dimensões Atitudes, Competências e Suporte Social, finalizando com a exposição acerca das aprendizagens realizadas na EF escolar e declaradas pelos respondentes da pesquisa. Na sequência a Tabela 7 apresentamos os dados relativos a origem de formação dos participantes e envolvimento nos eventos da EF escolar.

Tabela 7. Natureza jurídica da escola de formação básica e representação esportiva escolar dos participantes da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	OPÇÕES	F	%
Natureza da instituição de ensino	Pública	47	31,8
	Pública/Privada	55	37,2
	Privada	46	31,1
Participação de equipes em campeonatos e/ou eventos da EF	Sim	92	62,2
	Não	56	37,8

Legenda: F=Frequência; %=Porcentagem; EF=Educação Física.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Dentre os participantes, 37,2% são oriundos de instituições de ensino públicas/privadas, enquanto 31,8% de públicas e 31,1% privadas. Mais da metade dos participantes (62,2%) afirmaram o envolvimento nos eventos/campeonatos escolares realizados na Educação Básica (Tabela 7).

A Tabela 8 ilustra os índices verificados nas dimensões Atitudes (quatro fatores), Competências e Suporte Social, ambas com três fatores. Na dimensão Atitudes, as médias mais elevadas se deram na frequência às aulas ($4,5 \pm 0,72$), em que 91,9% (N=136) manifestaram “sempre” ou “quase sempre” participarem das aulas. Na sequência o fator gosto pela EF alcançou a média de $4,2 \pm 1,11$, sendo indicado por 83,1% do grupo (N=123) “gostar” ou “gostar muito” da disciplina. A terceira maior média entre os fatores caracterizadores da atitude foi o valor atribuído pelos participantes a EF para a própria vida, com média de $4,0 \pm 1,15$ e 73,6% considerando este fator “importante” ou “muito importante”. O fator com menor índice médio foi a participação em atividades extraescolares, com média de $3,5 \pm 1,15$, representado por 50% (N=74) de participantes que informaram “sempre” ou “quase sempre” terem-nas realizado durante a vida escolar.

Considerando o conjunto de fatores a média se mostra elevada, alcançando $4,1 \pm 0,85$, sendo esta a maior média quando comparada com as demais dimensões.

Na dimensão Competências, a média $3,9 \pm 0,87$ foi a maior alcançada, referente ao nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar. Apesar de 72,9% dos participantes (N=108) afirmarem que aprendiam com “facilidade” ou “muita facilidade”, observa-se que esses índices diminuíram em função dos fatores de autoavaliação dos estudantes acerca de suas habilidades ($3,5 \pm 1,15$), com 48,7% considerando-se “habilidoso” ou “muito habilidoso” (N=72). Por fim, a média $3,7 \pm 1,02$ trata-se do nível de condicionamento físico indicado, com 62,8% dos participantes demonstrando concebê-lo em nível elevado, sendo bom (39,2%) ou muito bom (23,6%). Considerando o conjunto de fatores a média se mostra de moderada a elevada ($3,7 \pm 0,91$) (Tabela 8).

Em termos de Suporte Social, o estímulo de professores de EF e colegas de turma à participação nas aulas da disciplina se equivalem, com médias $3,8 \pm 0,94$ e $3,8 \pm 1,23$, respectivamente. Os percentuais de 72,9% e 67,6% representam o “estímulo” ou “muito estímulo” de professores de EF (N=108) e colegas de turma (N=100). Menor, mas não tão distante, encontra-se o estímulo dos pais/responsáveis ($3,5 \pm 0,97$), com 45,3% (N=67) “estimulando” ou “estimulando muito” seus filhos. Considerando o conjunto de fatores a média se mostra de moderada a elevada ($3,7 \pm 0,75$) (Tabela 8).

Tabela 8. Caracterização geral de atitudes, competências e suporte social dos participantes da pesquisa

DIMENSÕES	QUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5
ATITUDES	Frequência de participação nas aulas de EF na escola ¹	4,5±0,72	0,0	2,7	5,4	26,4	65,5
	Frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar ¹	3,5±1,15	7,4	6,8	35,8	26,4	23,6
	Gosto pela EF na escola ²	4,2±1,11	5,4	4,1	7,4	27,0	56,1
	Importância da EF escolar para a vida ³	4,0±1,15	4,7	6,8	14,9	27,0	46,6
	Média geral atitudes	4,1±0,85	---	---	---	---	---
COMPETÊNCIAS	Nível de habilidade nas aulas de EF escolar ⁴	3,5±1,15	7,4	8,8	35,1	26,4	22,3
	Nível de condicionamento físico nas aulas de EF escolar ⁵	3,7±1,02	4,1	6,1	27,0	39,2	23,6
	Nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar ⁶	3,9±0,87	0,7	4,7	21,6	43,2	29,7
	Média geral competências	3,7±0,91	---	---	---	---	---
SUPORTE SOCIAL	Estímulo dos pais à participação de EF na escola ⁷	3,5±0,97	2,0	10,1	42,6	26,4	18,9
	Estímulo dos professores de EF à participação nas aulas da disciplina ⁷	3,8±0,94	0,7	10,1	16,2	45,9	27,0
	Estímulo da amizade com os colegas de turma à participação de EF na escola ⁷	3,8±1,23	7,4	6,8	18,2	28,4	39,2
	Média geral suporte social	3,7±0,75	---	---	---	---	---

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nunca; 2=Quase nunca; 3=Às vezes; 4=Quase sempre; 5=Sempre; ²=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Não gostava; 2=Gostava pouco; 3=Não gostava/nem desgostava; 4=Gostava; 5=Gostava muito; ³=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante; ⁴=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada habilidoso; 2=Pouco habilidoso; 3=Nem muito/nem pouco habilidoso; 4=Habilidoso; 5=Muito habilidoso; ⁵=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Muito ruim; 2=Ruim; 3=Suficiente; 4=Bom; 5=Muito bom; ⁶=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Muita dificuldade; 2=Dificuldade; 3=Nem dificuldade/nem facilidade; 4=Facilidade; 5=Muita facilidade; ⁷=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Desestimulavam; 2=Estimulavam pouco; 3=Eram indiferentes; 4=Estimulavam; 5=Estimulavam muito.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Para exposição das aprendizagens provenientes da EF escolar, declaradas pelos respondentes da pesquisa, optamos por apresentar cada quadro de assertivas separadamente, a seguir ilustrados nas Tabelas 3, 4 e 5.

A Tabela 9 apresenta dados referentes a como os respondentes consideraram que a EF escolar foi importante para a sua vida tendo por base as suas aprendizagens. Os benefícios ($3,9 \pm 1,22$) e a importância da regularidade ($3,8 \pm 1,26$) das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar foram os conteúdos mais assinalados, seguidos pelo respeito às diferenças individuais ($3,7 \pm 1,28$), ser perseverante, determinado e superar desafios ($3,7 \pm 1,37$) e regras do(s) esporte(s) que praticam ($3,7 \pm 1,36$). Analisando com base nas dimensões que os conteúdos foram organizados, observa-se que conteúdos procedimentais não estão entre os cinco conteúdos assinalados como aprendidos pelo grupo.

Dentre os conteúdos menos assinalados como aprendidos na disciplina durante a Educação Básica apresentam-se as práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas ($2,2 \pm 1,40$); a verificação dos batimentos cardíacos ($2,4 \pm 1,49$) e a importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência ($2,5 \pm 1,41$). Ainda, importa mencionar que a menor média ($1,6 \pm 1,24$) foi verificada na assertiva “Não aprendi nada... não me serviu para nada”, com 75% dos participantes ($N=111$) “discordando totalmente” dessa afirmação (Tabela 9).

Considerando o conjunto de fatores em cada dimensão do conteúdo, as médias foram de $3,4 \pm 1,07$ para as dimensões conceitual e atitudinal e $3,1 \pm 1,09$ para a dimensão procedimental (Tabela 9).

Tabela 9. Aprendizagens retidas na EF escolar – Geral

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS A EF na escola foi importante na minha vida porque aprendi... ¹	Jogar bem algum(uns) esporte(s)	3,6±1,32	12,2	8,1	12,8	36,5	30,4
	Postura corporal adequada para a realização de tarefas	3,2±1,40	17,6	16,2	20,9	23,0	22,3
	Usar roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas	3,5±1,38	14,2	7,4	17,6	27,7	33,1
	Verificar os batimentos do coração	2,4±1,49	41,9	16,2	12,8	14,9	14,2
	Formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física	3,3±1,55	23,6	10,1	8,1	29,7	28,4
	Fazer aquecimento corporal para a realização de atividade física	3,4±1,46	20,3	7,4	11,5	34,5	26,4
	Práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas	2,2±1,40	46,6	17,6	13,5	12,2	10,1
	Importância da regularidade de atividade física para beneficiar minha saúde e bem-estar	3,8±1,26	10,8	4,1	10,8	37,8	36,5
	Entender as reações do organismo durante a prática de atividade física	2,8±1,45	25,7	16,9	20,9	17,6	18,9
	Controlar o ritmo da atividade física de acordo com as minhas capacidades	3,3±1,48	21,6	8,8	14,2	30,4	25,0
	Não ultrapassar os meus limites durante a prática de atividade física	3,3±1,47	20,9	9,5	16,9	26,4	26,4
	Regras do(s) esporte(s) que pratico	3,7±1,36	12,8	6,1	12,8	29,7	38,5
	Benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar	3,9±1,22	8,1	6,1	10,8	35,8	39,2
	Elementos históricos das atividades da educação física	2,9±1,45	23,6	16,2	16,2	26,4	17,6
	Hábitos para uma vida saudável	3,5±1,38	14,2	9,5	14,9	30,4	31,1
	Hábitos de higiene	3,1±1,42	23,0	10,1	22,3	26,4	18,2
	Importância da atividade física para a prevenção de doenças	3,5±1,44	16,2	8,1	16,9	24,3	34,5
	Importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência	2,5±1,41	33,8	18,9	17,6	18,2	11,5
	Respeitar as diferenças individuais	3,7±1,28	10,1	7,4	11,5	35,1	35,8
	Ser solidário	3,5±1,31	12,2	7,4	20,3	30,4	29,7
	Ser perseverante, determinado e superar desafios	3,7±1,37	14,2	4,1	10,1	33,1	38,5
	Não aprendi nada... não me serviu para nada	1,6±1,24	75,0	4,7	6,8	7,4	6,1
	Conteúdos procedimentais		3,1±1,09				
	Conteúdos conceituais		3,4±1,07				
	Conteúdos atitudinais		3,4±1,07				
	Total Geral		3,2±0,93				

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; DST's=Doenças Sexualmente Transmissíveis; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3=Não discordo/nem concordo; 4=Concordo parcialmente; 5=Concordo totalmente.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Os respondentes foram questionados sobre a frequência com que praticavam conteúdos aprendidos na EF escolar, cujos resultados são apresentados na Tabela 10. A capoeira ($1,4 \pm 0,83$), a ginástica ($1,5 \pm 0,91$) e as lutas ($1,6 \pm 1,07$) foram indicadas como práticas de menor frequência. Por outro lado, os esportes coletivos, os jogos populares e as danças foram os conteúdos indicados com maior frequência de prática, com as médias $3,9 \pm 1,31$, $3,8 \pm 1,01$ e $2,8 \pm 1,39$, respectivamente.

Tabela 10. Prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS Frequência de prática, no dia a dia, dos conteúdos que aprendeu na EF escolar ¹	Atletismo	$2,5 \pm 1,21$	22,3	34,5	20,9	19,6	2,7
	Capoeira	$1,4 \pm 0,83$	79,1	11,5	4,7	3,4	1,4
	Danças	$2,8 \pm 1,39$	22,3	24,3	18,2	18,9	16,2
	Ginástica	$1,5 \pm 0,91$	65,5	18,9	10,1	4,7	0,7
	Jogos populares	$3,8 \pm 1,01$	2,7	6,8	20,9	39,9	29,7
	Lutas	$1,6 \pm 1,07$	63,5	16,9	11,5	4,7	3,4
	Natação	$2,1 \pm 1,26$	45,9	20,3	14,9	14,2	4,7
	Esportes coletivos	$3,9 \pm 1,31$	8,8	8,8	10,8	24,3	47,3
	Esportes de rebatida	$2,5 \pm 1,29$	27,0	25,7	25,0	11,5	10,8
	Esportes de aventura	$1,9 \pm 1,30$	55,4	12,8	16,9	7,4	7,4

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nunca; 2=Poucas vezes; 3=Às vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A Tabela 11 ilustra o grau de importância dos motivos que levaram à participação dos respondentes as aulas de EF na escola. Os motivos menos assinalados referem-se à competição representando a escola ($2,8 \pm 1,45$) e conhecimentos acerca do funcionamento do próprio corpo ($3,1 \pm 1,39$). De modo contrário, a distração, diversão e recreação ($4,4 \pm 0,95$) e estar em um espaço diferente da sala de aula ($4,2 \pm 1,16$) foram os motivos mais assinalados, para além do desejo de tirar boas notas na disciplina ($4,0 \pm 1,26$).

Tabela 11. Motivos para os egressos participarem da EF escolar durante a Educação Básica

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS Grau de importância dos motivos que levavam a participar das aulas de EF escolar ¹	Aprender coisas novas	3,6±1,23	8,1	10,8	14,9	37,2	29,1
	Conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida	3,4±1,28	10,1	14,2	22,3	28,4	25,0
	Beneficiar a minha saúde	3,4±1,40	14,2	15,5	14,9	27,7	27,7
	Competir pela escola	2,8±1,45	26,4	14,9	20,3	20,9	17,6
	Conhecer diferentes formas de exercitar o meu corpo	3,3±1,42	15,5	16,9	18,9	22,3	26,4
	Desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras	3,4±1,38	13,5	15,5	17,6	25,7	27,7
	Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo	3,1±1,39	19,6	16,9	20,9	23,6	18,9
	Estar em um espaço diferente da sala de aula	4,2±1,16	6,1	4,1	10,8	22,3	56,8
	Desenvolver habilidades esportivas	3,6±1,31	10,1	8,1	25,7	21,6	34,5
	Distração, diversão e recreação	4,4±0,95	2,7	3,4	6,8	25,0	62,2
	Fazer novas amizades	3,2±1,38	14,9	18,2	20,9	21,6	24,3
	Melhorar o meu condicionamento físico	3,3±1,44	15,5	17,6	20,3	17,6	29,1
	Participar em atividades físicas e esportivas com meus colegas de turma e/ou fazer novas amizades	3,7±1,25	8,8	8,1	19,6	29,7	33,8
	Garantir boa nota na disciplina	4,0±1,26	8,1	4,7	14,9	20,3	52,0

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Nesta seção foram apresentados os resultados relativos à totalidade dos participantes selecionados para esta pesquisa (N=148). Nas subseções seguintes, 4.2.1.1. e 4.2.1.2., serão apresentados os resultados em função dos grupos investigados, isto é, segundo as condições de sexo e faixa etária, respectivamente.

4.2.1.1. Análise descritiva em função do sexo dos participantes

Nesta subseção, replicamos as características e dados relativos à relação com a EF, porém, considerando a condição de sexo dos participantes, representados por 87 respondentes do sexo feminino e 60 do sexo masculino. É importante explicar que como um(a) respondente preferiu não se identificar quanto ao sexo, foi considerado nesta subseção o total de 147 respondentes. Na descrição dos resultados, ao apresentar a estatística descritiva, utilizaremos a designação “M” para o grupo masculino e “F” para o grupo feminino. Abaixo, na Tabela 12, apresentamos os dados relativos a origem de formação dos participantes e envolvimento nos eventos da EF escolar.

Tabela 12. Natureza jurídica da escola de formação básica e representação esportiva escolar por Sexo

CARACTERÍSTICAS	OPÇÕES	FEMININO		MASCULINO	
		F	%	F	%
Natureza da instituição de ensino	Pública	22	25,3	25	41,7
	Pública/Privada	34	39,1	21	35,0
	Privada	31	35,6	14	23,3
Participação de equipes em campeonatos e/ou eventos da EF	Sim	54	62,1	37	61,7
	Não	33	37,9	23	38,3

Legenda: F=Freqüência; %=Porcentagem; EF=Educação Física.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Dentre as participantes do sexo feminino, 39,1% são oriundas de instituições de ensino públicas/privadas, enquanto 35,6% de privadas e um quarto, ou 25,3%, de instituições públicas. No grupo do sexo masculino, 41,7% são oriundos de instituições de ensino públicas, enquanto 35,0% de públicas/privadas e 23,3% privadas. Em ambos os sexos, a grande maioria dos(as) participantes (F=62,1%; M=61,7%) afirmaram o envolvimento em eventos/campeonatos escolares realizados na Educação Básica (Tabela 12).

A Tabela 13 ilustra os índices verificados no conjunto de questões relativos à Atitudes, Competências e Suporte Social tendo como parâmetro o sexo dos participantes. Na dimensão Atitudes, as médias mais elevadas se deram na frequência de participação nas aulas (F=4,5±0,81; M=4,6±0,58), em que 89,7% das moças (N=78) e 95% dos rapazes (N=57) manifestaram “sempre” ou “quase sempre” frequentarem as aulas. Na sequência, o fator gosto pela EF alcançou a média de 4,1±1,24 para as moças e 4,5±0,76 para os rapazes, sendo respectivamente indicado por 81,6% (N=71) e 86,7% (N=52), nas escalas “gostar” ou “gostar muito” da disciplina. A terceira maior média entre os fatores caracterizadores da atitude foi o valor atribuído pelos participantes à EF para a própria vida, com média de 3,9±1,22 e 73,5% das moças (N=64) considerando este fator “importante” ou “muito importante”, bem como em média 4,2±1,03 e 75% dos rapazes (N=45). Apesar de valorizar os aprendizados da EF para a vida, o fator com menor índice médio foi a participação em atividades extraescolares, com média de 3,3±1,25 (47,1%; N=41) e 3,8±0,91 (55%; N=33), nessa ordem, para moças e rapazes respectivamente, em que informaram “sempre” ou “quase sempre” terem-na realizado durante a vida escolar. Considerando o conjunto de fatores a média se mostra de moderada a elevada para o grupo do sexo feminino (3,9±0,96) e elevada para o grupo do sexo masculino (4,3±0,63), se constatando as maiores médias na dimensão atitudes quando comparada com as demais dimensões.

Na dimensão Competências, as maiores médias em ambos os sexos, de magnitude moderada a alta, foi em relação ao grau de dificuldade/facilidade com que as aprendizagens eram concretizadas na EF, com expressão de $3,9 \pm 0,90$ entre as mulheres e $4,0 \pm 0,81$ entre os homens, representando que 72,4% das meninas (N=63) e 75% dos meninos (N=45) afirmaram que aprendiam com “facilidade” ou “muita facilidade”. Nas demais questões observou-se índices apenas moderados na autoavaliação às próprias habilidades e condicionamento físico na EF. Os índices diminuíram da autoavaliação dos egressos acerca de suas habilidades ($F=3,4 \pm 1,20$; $M=3,6 \pm 1,02$), com 48,3% das mulheres (N=42) e 50% dos homens (N=30) considerando-se “habilidoso” ou “muito habilidoso”. Em relação ao nível de condicionamento físico autoavaliado pelos participantes, as mulheres apresentam a média de $3,5 \pm 1,02$, ligeiramente inferior à avaliação dos homens com $3,9 \pm 0,98$, com 60,9% das mulheres percebendo seu condicionamento físico bom ou muito bom, e 66,7% dos homens nas mesmas modalidades da escala. Considerando o conjunto de fatores a média geral em Competências se mostra de moderadas com tendência a se elevar ($F=3,6 \pm 0,92$; $M=3,8 \pm 0,84$) (Tabela 13).

No que respeita ao Suporte Social, o grupo do sexo feminino manifestou mais sensibilidade ao estímulo dos professores de EF à participação nas aulas da disciplina com média $4,0 \pm 0,97$, representado pelo percentual de 74,7% das respostas nas escalas “estimulavam” ou “estimulavam muito” (N=65). Ainda entre as mulheres, em menor expressão, mas não tão distante, constatou-se o estímulo dos colegas de turma ($3,7 \pm 1,28$), com 60,9% das respostas nas escalas “estimulando” ou “estimulando muito” as participantes (N=53). Por outro lado, no grupo do sexo masculino, os resultados são invertidos, pois os homens consideram ser mais estimulados em primeiro lugar pelos colegas ($4,1 \pm 1,04$) com 78,3% considerando que estes os “estimulavam” ou “estimulavam muito” (N=47); e na sequência pelos professores de EF ($3,7 \pm 0,85$), com 71,7% sentindo-se “estimulados” ou “muito estimulados” (N=43) pelos seus mestres. Em ambos os sexos as menores médias foram representadas pelo suporte oferecido pelos pais/responsáveis, refletindo em $3,5 \pm 1,03$ entre as mulheres; e $3,4 \pm 0,90$ entre os homens, resultados que evidenciam sentimento mais frequente entre as mulheres (49,4%) de serem mais estimuladas pelos pais/responsáveis do que os homens (38,3%).

Tabela 13. Atitudes, competências e suporte social por Sexo

			FEMININO					MASCULINO					
DIMENSÕES	QUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
ATITUDES	Frequência de participação nas aulas de EF na escola ¹	4,5±0,81	0,0	4,6	5,7	25,3	64,4	4,6±0,58	0,0	0,0	5,0	26,7	68,3
	Frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar ¹	3,3±1,25	12,6	8,0	32,2	27,6	19,5	3,8±0,91	0,0	3,3	41,7	25,0	30,0
	Gosto pela EF na escola ²	4,1±1,24	8,0	5,7	4,6	27,6	54,0	4,5±0,76	0,0	1,7	11,7	26,7	60,0
	Importância da EF escolar para a vida ³	3,9±1,22	6,9	6,9	12,6	28,7	44,8	4,2±1,03	1,7	6,7	16,7	25,0	50,0
	Média geral atitudes	3,9±0,96	-----	-----	-----	-----	-----	4,3±0,63	-----	-----	-----	-----	-----
COMPETÊNCIAS	Nível de habilidade nas aulas de EF escolar ⁴	3,4±1,20	11,5	6,9	33,3	29,9	18,4	3,6±1,02	0,0	11,7	38,3	21,7	28,3
	Nível de condicionamento físico nas aulas de EF escolar ⁵	3,5±1,02	5,7	5,7	27,6	44,8	16,1	3,9±0,98	1,7	5,0	26,7	31,7	35,0
	Nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar ⁶	3,9±0,90	1,1	4,6	21,8	42,5	29,9	4,0±0,81	0,0	3,3	21,7	45,0	30,0
	Média geral competências	3,6±0,92	-----	-----	-----	-----	-----	3,8±0,84	-----	-----	-----	-----	-----
SUPORTE SOCIAL	Estímulo dos pais à participação de EF na escola ⁷	3,5±1,03	2,3	10,3	37,9	26,4	23,0	3,4±0,90	1,7	10,0	50,0	25,0	13,3
	Estímulo dos professores de EF à participação nas aulas da disciplina ⁷	4,0±0,97	1,1	8,0	16,1	39,1	35,6	3,7±0,85	0,0	11,7	16,7	56,7	15,0
	Estímulo da amizade com os colegas de turma à participação de EF na escola ⁷	3,7±1,28	9,2	8,0	21,8	25,3	35,6	4,1±1,04	3,3	5,0	13,3	33,3	45,0
	Média geral suporte social	3,7±0,85	-----	-----	-----	-----	-----	3,7±0,58	-----	-----	-----	-----	-----

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nunca; 2=Quase nunca; 3=Às vezes; 4=Quase sempre; 5=Sempre; ²=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Não gostava; 2=Gostava pouco; 3=Não gostava/nem desgostava; 4=Gostava; 5=Gostava muito; ³=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante; ⁴=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada habilidoso; 2=Pouco habilidoso; 3=Nem muito/nem pouco habilidoso; 4=Habilidoso; 5=Muito habilidoso; ⁵=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Muito ruim; 2=Ruim; 3=Suficiente; 4=Bom; 5=Muito bom; ⁶=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Muita dificuldade; 2=Dificuldade; 3=Nem dificuldade/nem facilidade; 4=Facilidade; 5=Muita facilidade; ⁷=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Desestimulavam; 2=Estimulavam pouco; 3=Eram indiferentes; 4=Estimulavam; 5=Estimulavam muito.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Considerando o conjunto de fatores em suporte social, as médias se mostram de moderadas a elevadas, sendo $3,7 \pm 0,85$ para as mulheres e $3,7 \pm 0,58$ para os homens (Tabela 13).

A pergunta 13 do questionário solicitou aos respondentes avaliar a importância da EF para a sua vida em função das aprendizagens efetivadas. Os egressos deveriam manifestar graus de concordância/ discordância compreendido em uma escala do tipo *likert* de cinco pontos (Discordo totalmente a Concordo totalmente) (Anexo II). A Tabela 14 sintetiza os resultados das respostas mediante a média, desvio padrão e frequência relativa das respostas na escala. Rememorando que visando a fluidez do texto, o uso de “M” e “F” refere-se aos sexos masculino e feminino, respectivamente.

Com base no questionamento apresentado, os participantes masculino e feminino destacaram nas escalas de concordância os benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar ($F=3,9 \pm 1,27$; $M=3,9 \pm 1,14$), o respeito às diferenças individuais ($F=3,8 \pm 1,34$; $M=3,8 \pm 1,20$) e ser perseverante, determinado e superar desafios ($F=3,7 \pm 1,38$; $M=3,8 \pm 1,33$). Ainda, no grupo dos rapazes, com média moderada a alta, demonstraram acordo também com a aprendizagem de regra do(s) esporte(s) que praticaram ($3,9 \pm 1,17$) e jogar bem algum esporte ($3,8 \pm 1,03$) (Tabela 14).

Dentre os conteúdos menos aprendidos na disciplina durante a Educação Básica (manifestação de discordância face aos conteúdos), destacaram-se as práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas ($F=2,1 \pm 1,36$; $M=2,4 \pm 1,45$) e, surpreendentemente, a verificação da frequência cardíaca ($F=2,4 \pm 1,47$; $M=2,4 \pm 1,54$), considerando o valor que atribuíram ao benefício da atividade para a saúde. Além disso, as meninas também manifestaram discordância quanto às aprendizagens relativas a importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência ($2,2 \pm 1,37$), enquanto os meninos assinalaram baixa concordância com a compreensão das reações do organismo durante a prática de atividade física ($2,9 \pm 1,43$) (Tabela 14).

Ainda, importa mencionar que as menores médias ($F=1,5 \pm 1,21$; $M=1,6 \pm 1,28$) foram na assertiva “Não aprendi nada... não me serviu para nada”, com 75,9% das meninas ($N=66$) e 75% dos meninos ($N=45$) “discordando totalmente” dessa afirmação (Tabela 14), ou seja, suas respostas indicam constatações de aprendizagens na EF.

Tabela 14. Aprendizagens retidas na EF escolar por Sexo

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	FEMININO						MASCULINO					
		$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS A EF na escola foi importante na minha vida porque aprendi... ¹	Jogar bem algum(uns) esporte(s)	3,5±1,45	17,2	9,2	9,2	33,3	31,0	3,8±1,03	3,3	6,7	18,3	41,7	30,0
	Postura corporal adequada para a realização de tarefas	3,0±1,39	19,5	19,5	18,4	25,3	17,2	3,4±1,38	13,3	11,7	25,0	20,0	30,0
	Usar roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas	3,6±1,45	16,1	5,7	11,5	26,4	40,2	3,4±1,27	11,7	10,0	26,7	28,3	23,3
	Verificar os batimentos do coração	2,4±1,47	40,2	16,1	16,1	13,8	13,8	2,4±1,54	43,3	16,7	8,3	16,7	15,0
	Formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física	3,3±1,54	24,1	8,0	8,0	33,3	26,4	3,3±1,59	23,3	13,3	8,3	23,3	31,7
	Fazer aquecimento corporal para a realização de atividade física	3,3±1,47	21,8	6,9	10,3	36,8	24,1	3,5±1,46	18,3	8,3	11,7	31,7	30,0
	Práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas	2,1±1,36	49,4	20,7	10,3	10,3	9,2	2,4±1,45	41,7	13,3	18,3	15,0	11,7
	Importância da regularidade de atividade física para beneficiar minha saúde e bem-estar	3,7±1,31	12,6	3,4	12,6	36,8	34,5	3,9±1,21	8,3	5,0	8,3	38,3	40,0
	Entender as reações do organismo durante a prática de atividade física	2,8±1,47	27,6	14,9	23,0	14,9	19,5	2,9±1,43	21,7	20,0	18,3	21,7	18,3
	Controlar o ritmo da atividade física de acordo com as minhas capacidades	3,1±1,51	25,3	8,0	16,1	27,6	23,0	3,5±1,39	15,0	10,0	11,7	35,0	28,3
	Não ultrapassar os meus limites durante a prática de atividade física	3,2±1,49	23,0	6,9	19,5	25,3	25,3	3,4±1,45	16,7	13,3	13,3	28,3	28,3
	Regras do(s) esporte(s) que pratico	3,6±1,47	16,1	8,0	10,3	26,4	39,1	3,9±1,17	8,3	1,7	16,7	35,0	38,3
	Benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar	3,9±1,27	9,2	8,0	5,7	35,6	41,4	3,9±1,14	6,7	3,3	18,3	35,0	36,7
	Elementos históricos das atividades da educação física	2,8±1,47	28,7	14,9	13,8	27,6	14,9	3,2±1,40	16,7	18,3	20,0	23,3	21,7
	Hábitos para uma vida saudável	3,5±1,44	16,1	9,2	14,9	27,6	32,2	3,6±1,33	11,7	10,0	15,0	33,3	30,0
	Hábitos de higiene	2,9±1,41	25,3	10,3	21,8	28,7	13,8	3,3±1,45	20,0	8,3	23,3	23,3	25,0

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	FEMININO					$\bar{x} \pm DP$	MASCULINO				
			%						%				
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
	Importância da atividade física para a prevenção de doenças	3,5±1,56	20,7	8,0	13,8	19,5	37,9	3,6±1,27	10,0	8,3	21,7	30,0	30,0
	Importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência	2,2±1,37	44,8	19,5	11,5	16,1	8,0	3,0±1,35	18,3	16,7	26,7	21,7	16,7
	Respeitar as diferenças individuais	3,8±1,34	11,5	5,7	13,8	28,7	40,2	3,8±1,20	8,3	8,3	8,3	45,0	30,0
	Ser solidário	3,5±1,31	12,6	8,0	19,5	33,3	26,4	3,6±1,32	11,7	5,0	21,7	26,7	35,0
	Ser perseverante, determinado e superar desafios	3,7±1,38	14,9	3,4	10,3	33,3	37,9	3,8±1,33	11,7	5,0	10,0	33,3	40,0
	Não aprendi nada... não me serviu para nada	1,5±1,21	75,9	6,9	4,6	6,9	5,7	1,6±1,28	75,0	1,7	10,0	6,7	6,7
	Conteúdos procedimentais	3,1±1,11	-----	-----	-----	-----	-----	3,2±1,07	-----	-----	-----	-----	-----
	Conteúdos conceituais	3,3±1,09	-----	-----	-----	-----	-----	3,5±1,03	-----	-----	-----	-----	-----
	Conteúdos atitudinais	3,3±1,06	-----	-----	-----	-----	-----	3,5±1,07	-----	-----	-----	-----	-----
	Total Geral	3,2±0,93	-----	-----	-----	-----	-----	3,3±0,95	-----	-----	-----	-----	-----

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; DST's=Doenças Sexualmente Transmissíveis; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3=Não discordo/nem concordo; 4=Concordo parcialmente; 5=Concordo totalmente.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Conforme a classificação das respostas, apenas 12,6% das meninas e 13,4% dos meninos concordaram com a assertiva de não terem aprendido nada na EF. Considerando o agrupamento das aprendizagens em dimensões do conteúdo, as meninas e meninos alcançaram valores medianos de $3,3 \pm 1,09$ vs $3,5 \pm 1,03$ para a dimensão conceitual, $3,3 \pm 1,06$ vs $3,5 \pm 1,07$ para a dimensão atitudinal e $3,1 \pm 1,11$ vs $3,2 \pm 1,07$ para a dimensão procedimental, respectivamente (Tabela 14).

A Tabela 15 ilustra os resultados relativos às respostas ao item 14 do questionário, no qual os respondentes indicaram numa escala do tipo *likert* de cinco pontos a frequência (polos nunca/sempre) com que atualmente praticavam conteúdos aprendidos na EF escolar. Os participantes, tanto homens como mulheres, indicaram a capoeira ($F=1,3 \pm 0,68$; $M=1,5 \pm 0,99$), a ginástica ($F=1,5 \pm 0,87$; $M=1,5 \pm 0,94$) e as lutas ($F=1,4 \pm 0,97$; $M=1,9 \pm 1,15$) como práticas menos frequentes contemporaneamente. Por outro lado, os jogos populares e os esportes coletivos foram os conteúdos indicados com maior frequência de prática atual por ambos os grupos de sexo, com as médias $3,9 \pm 0,98$ vs $3,7 \pm 0,96$ e $3,6 \pm 1,43$ vs $4,4 \pm 0,91$, para moças e rapazes, respectivamente. Finalmente, vale ainda destacar as danças pelas moças e ($3,1 \pm 1,34$) e os esportes de rebatidas pelos rapazes ($2,7 \pm 1,24$) como o conteúdo com as melhores terceiras médias obtidas. Considerando o momento histórico de participação do grupo investigado na EF escolar, não surpreende que os jogos e esportes sejam as práticas mais apreendidas na disciplina e praticadas pelos egressos nas oportunidades de lazer ou cuidados com a saúde e bem-estar.

A Tabela 16 apresenta a síntese dos resultados relativos aos motivos que levaram os egressos a participarem da EF escolar. Os participantes registraram em uma escala de *likert* o grau de importância (polos Nada importante a Muito importante) conferido ao conjunto de causas motivadoras da participação na disciplina. Os resultados mostram que, em ambos os grupos por sexo, os fatores mais importantes à participação nas aulas de EF na escola foram a “distração, diversão e recreação” ($F=4,4 \pm 0,92$; $M=4,5 \pm 0,91$), encontrar-se em espaço alternativo a sala de aula ($F=4,3 \pm 1,15$; $M=4,1 \pm 1,16$) e garantir boa nota na disciplina ($F=4,0 \pm 1,33$; $M=4,1 \pm 1,18$), todos os fatores em uma escala moderada a alta demonstrando a consistência dos fatores identificados. Entre os rapazes surge com grau de importância moderado a alto o desenvolvimento de habilidades esportivas ($3,8 \pm 1,20$); a participação nas atividades físico-esportivas visando a socialização interpessoal ($3,8 \pm 1,11$).

Tabela 15. Prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF por Sexo

			FEMININO					MASCULINO					
QUESTÃO	Conteúdos	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS Frequência com que atualmente pratica os conteúdos que aprendeu na EF ¹	Atletismo	2,5±1,14	24,1	29,9	23,0	20,7	2,3	2,5±1,11	20,0	40,0	18,3	18,3	3,3
	Capoeira	1,3±0,68	83,9	9,2	3,4	0,0	0,0	1,5±0,99	71,7	15,0	6,7	3,3	3,3
	Danças	3,1±1,34	16,1	19,5	24,1	21,8	18,4	2,5±1,42	31,7	30,0	10,0	15,0	13,3
	Ginástica	1,5±0,87	67,8	16,1	11,5	4,6	0,0	1,5±0,94	63,3	23,3	6,7	5,0	1,7
	Jogos populares	3,9±0,98	1,1	6,9	21,8	33,3	36,8	3,7±0,96	3,3	6,7	20,0	50,0	20,0
	Lutas	1,4±0,97	73,6	13,8	6,9	2,3	3,4	1,9±1,15	48,3	21,7	18,3	8,3	3,3
	Natação	2,1±1,27	48,3	17,2	16,1	13,8	4,6	2,1±1,22	43,3	25,0	13,3	15,0	3,3
	Esportes coletivos	3,6±1,43	12,6	11,5	16,1	19,5	40,2	4,4±0,91	1,7	5,0	3,3	31,7	58,3
	Esportes de rebatida	2,4±1,32	32,2	27,6	19,5	10,3	10,3	2,7±1,24	18,3	23,3	33,3	13,3	11,7
	Esportes de aventura	2,1±1,35	54,0	12,6	14,9	10,3	8,0	1,9±1,23	56,7	13,3	20,0	3,3	6,7

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nunca; 2=Poucas vezes; 3=Às vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Tabela 16. Motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica por Sexo

			FEMININO					MASCULINO					
QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$					
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS	Aprender coisas novas	3,7±1,23	8,0	9,2	13,8	36,8	32,2	3,6±1,19	6,7	13,3	16,7	38,3	25,0
	Conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida	3,4±1,33	11,5	16,1	21,8	25,3	25,3	3,5±1,21	8,3	10,0	23,3	33,3	25,0
	Beneficiar a minha saúde	3,4±1,42	14,9	16,1	12,6	29,9	26,4	3,5±1,39	13,3	13,3	18,3	25,0	30,0
	Competir pela escola	2,8±1,53	28,7	13,8	17,2	19,5	20,7	2,8±1,37	23,3	16,7	23,3	23,3	13,3
	Conhecer diferentes formas de exercitar o meu corpo	3,3±1,45	16,1	17,2	21,8	14,9	29,9	3,3±1,35	13,3	16,7	15,0	33,3	21,7
	Desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras	3,3±1,44	16,1	14,9	17,2	23,0	28,7	3,5±1,31	10,0	15,0	18,3	30,0	26,7
	Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo	3,2±1,39	16,1	18,4	21,8	20,7	23,0	2,9±1,38	23,3	15,0	20,0	28,3	13,3
	Estar em um espaço diferente da sala de aula	4,3±1,15	5,7	3,4	10,3	17,2	63,2	4,1±1,16	6,7	3,3	11,7	30,0	48,3
	Desenvolver habilidades esportivas	3,5±1,36	12,6	8,0	27,6	18,4	33,3	3,8±1,20	6,7	6,7	23,3	26,7	36,7
	Distração, diversão e recreação	4,4±0,92	2,3	2,3	9,2	24,1	62,1	4,5±0,91	1,7	5,0	3,3	26,7	63,3
	Fazer novas amizades	3,3±1,44	18,4	12,6	19,5	24,1	25,3	3,2±1,30	8,3	26,7	23,3	18,3	23,3
	Melhorar o meu condicionamento físico	3,3±1,44	13,8	19,5	19,5	16,1	31,0	3,3±1,43	16,7	15,0	21,7	20,0	26,7
	Participar em atividades físicas e esportivas com meus colegas de turma e/ou fazer novas amizades	3,6±1,32	11,5	8,0	17,2	31,0	32,2	3,8±1,11	3,3	8,3	23,3	28,3	36,7
	Garantir boa nota na disciplina	4,0±1,33	10,3	3,4	13,8	19,5	52,9	4,1±1,18	5,0	6,7	16,7	21,7	50,0
Grau de importância dos motivos que levavam a participar das aulas de EF escolar ¹													

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Ainda que não sejam desprezíveis os valores moderados a baixo, os fatores considerados menos importantes em comum nos dois grupos foram competir pela escola ($F=2,8\pm1,53$; $M=2,8\pm1,37$) e conhecer diferentes formas de exercitar o próprio corpo ($F=3,2\pm1,39$; $M=2,9\pm1,38$).

4.2.1.2. Análise descritiva em função da faixa etária dos participantes

Como já referido, a faixa etária dos participantes selecionados para esta pesquisa apresentou amplitude de 18 a 32 anos. Para a análise das características em função idade foram estabelecidos dois grupos, sendo o primeiro compreendendo 91 indivíduos entre 18 e 25 anos; e o segundo grupo compreendendo 57 indivíduos entre 26 a 32 anos. Abaixo, na Tabela 17, apresentamos os dados relativos a origem de formação dos participantes e envolvimento nos eventos da EF escolar.

No grupo de 18-25 anos, 39,6% dos respondentes são oriundos de instituições de ensino públicas/privadas, enquanto 38,5% de privadas e 22,0% de públicas. No grupo de 26-32 anos, 47,4% são oriundos de instituições de ensino públicas, enquanto 33,3% de públicas/privadas e 19,3% de privadas. Em ambos os grupos, mais da metade dos(as) participantes (18-25=60,4%; 26-32=64,9%) afirmaram o envolvimento nos eventos/campeonatos escolares realizados na Educação Básica (Tabela 17).

Tabela 17. Natureza jurídica da escola de formação básica e representação esportiva escolar por Faixa Etária

CARACTERÍSTICAS	OPÇÕES	18-25 ANOS		26-32 ANOS	
		F	%	F	%
Natureza da instituição de ensino	Pública	20	22,0	27	47,4
	Pública/Privada	36	39,6	19	33,3
	Privada	35	38,5	11	19,3
Participação de equipes em campeonatos e/ou eventos da EF	Sim	55	60,4	37	64,9
	Não	36	39,6	20	35,1

Legenda: F=Frequência; %=Porcentagem; EF=Educação Física.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Analisando a caracterização dos egressos por faixa etária quanto a autoavaliação de suas competências, atitudes e suporte social percebe-se, em geral, índices elevados em atitude, moderado em competência e moderado a alto em suporte social (Tabela 18). Na dimensão Atitudes, as médias mais elevadas em ambos os grupos se deram na frequência às aulas (18-25=4,5±0,74; 26-32=4,6±0,69), em que 92,3% do primeiro grupo (N=84) e 91,2% do segundo grupo (N=52) manifestaram “sempre” ou “quase sempre” participarem das aulas;

Tabela 18. Atitudes, competências e suporte social por Faixa Etária

			18-25 ANOS						26-32 ANOS					
DIMENSÕES		QUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%				
				1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
ATITUDES	Frequência de participação nas aulas de EF na escola ¹		4,5±0,74	0,0	3,3	4,4	31,9	60,4	4,6±0,69	0,0	1,8	7,0	17,5	73,7
	Frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar ¹		3,4±1,16	8,8	8,8	38,5	24,2	19,8	3,7±1,09	5,3	3,5	31,6	29,8	29,8
	Gosto pela EF na escola ²		4,2±1,22	7,7	4,4	6,6	25,3	56,0	4,4±0,92	1,8	3,5	8,8	29,8	56,1
	Importância da EF escolar para a vida ³		4,1±1,13	4,4	6,6	14,3	28,6	46,2	4,0±1,18	5,3	7,0	15,8	24,6	47,4
	Média geral atitudes		4,0±0,89	-----	-----	-----	-----	-----	4,2±0,78	-----	-----	-----	-----	-----
COMPETÊNCIAS	Nível de habilidade nas aulas de EF escolar ⁴		3,4±1,18	11,0	6,6	33,0	31,9	17,6	3,6±1,09	1,8	12,3	38,6	17,5	29,8
	Nível de condicionamento físico nas aulas de EF escolar ⁵		3,6±1,06	5,5	7,7	24,2	41,8	20,9	3,8±0,94	1,8	3,5	31,6	35,1	28,1
	Nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar ⁶		3,8±0,93	1,1	7,7	20,9	44,0	26,4	4,1±0,75	0,0	0,0	22,8	42,1	35,1
	Média geral competências		3,6±0,96	-----	-----	-----	-----	-----	3,8±0,80	-----	-----	-----	-----	-----
SUPORTE SOCIAL	Estímulo dos pais à participação de EF na escola ⁷		3,5±1,05	3,3	8,8	38,5	25,3	24,2	3,4±0,84	0,0	12,3	49,1	28,1	10,5
	Estímulo dos professores de EF à participação nas aulas da disciplina ⁷		3,9±0,95	0,0	13,2	11,0	48,4	27,5	3,8±0,93	1,8	5,3	24,6	42,1	26,3
	Estímulo da amizade com os colegas de turma à participação de EF na escola ⁷		3,6±1,35	12,1	6,6	19,8	24,2	37,4	4,1±0,93	0,00	7,0	15,8	35,1	42,1
	Média geral suporte social		3,7±0,84	-----	-----	-----	-----	-----	3,7±0,62	-----	-----	-----	-----	-----

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nunca; 2=Quase nunca; 3=Às vezes; 4=Quase sempre; 5=Sempre; ²=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Não gostava; 2=Gostava pouco; 3=Não gostava/nem desgostava; 4=Gostava; 5=Gostava muito; ³=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante; ⁴=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada habilidoso; 2=Pouco habilidoso; 3=Nem muito/nem pouco habilidoso; 4=Habilidoso; 5=Muito habilidoso; ⁵=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Muito ruim; 2=Ruim; 3=Suficiente; 4=Bom; 5=Muito bom; ⁶=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Muita dificuldade; 2=Dificuldade; 3=Nem dificuldade/nem facilidade; 4=Facilidade; 5=Muita facilidade; ⁷=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Desestimulavam; 2=Estimulavam pouco; 3=Eram indiferentes; 4=Estimulavam; 5=Estimulavam muito.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

e na atitude positiva frente a disciplina – gostar da EF ($18-25=4,2\pm1,22$; e $26-32=4,4\pm0,92$), sendo indicado por 81,3% (N=74) entre os mais jovens e 85,9% (N=49) dos mais velhos.

A terceira maior média de magnitude elevada entre os fatores caracterizadores da atitude foi o valor atribuído pelos participantes a EF para a própria vida, com média de $4,1\pm1,13$ e 74,8% para o grupo etário de 18-25 anos (N=68) considerando este fator “importante” ou “muito importante”, bem como média de $4,0\pm1,18$ e 72,0% para o grupo etário de 26-32 anos (N=41). O fator com menor índice médio, mas ainda de magnitude mediana, foi a participação em atividades extraescolares, com média de $3,4\pm1,16$ e $3,7\pm1,09$, nessa ordem, para 18-25 anos e 26-32 anos, representado por 44,0% (N=40) e 59,6% (N=34) de participantes de cada grupo que informaram “sempre” ou “quase sempre” terem-na realizado durante a vida escolar. Considerando o conjunto de fatores a média se mostra de moderada a elevada para ambos os grupos ($18-25=4,0\pm0,89$; $26-32=4,2\pm0,78$), sendo a média nesta dimensão a maior quando comparada com competências e suporte social.

Na dimensão Competências, as médias $3,8\pm0,93$ e $4,1\pm0,75$, para 18-25 anos e 26-32 anos, respectivamente, foram as maiores alcançadas, referente ao nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar. Apesar de 70,4% do grupo etário mais novo (N=64) e 77,2% do grupo etário mais velho (N=44) afirmarem que aprendiam com “facilidade” ou “muita facilidade”, o fator referente às suas autoavaliações do nível de habilidade na disciplina foram menores, com o grupo de $18-25=3,4\pm1,18$; e o de $26-32=3,7\pm1,09$, ao que menos da metade dos dois grupos (49,5% (N=45) e 47,3% (N=27), respectivamente), consideraram-se “habilidosos” ou “muito habilidosos”. O fator nível de atividade física apresentou médias moderadas com discreta tendência a alta, com os grupos de 18-25 e 26-32 alcançando as médias de $3,6\pm1,06$ e $3,8\pm0,94$, respectivamente. Em relação ao nível de condicionamento físico autoavaliado pelos participantes, o grupo de menor escalão etário apresentou a média de $3,6\pm1,06$ e o grupo de maior escalão etário a média de $3,8\pm0,94$, com 62,7% do grupo de 18-25 anos e de 63,2% do grupo de 26-32 anos demonstrando percepção de condicionamento físico nas modalidades escalares mais elevadas (bom e muito bom). Considerando o conjunto de fatores as médias se mostram de moderadas a elevadas ($18-25=3,6\pm0,96$; $26-32=3,8\pm0,80$) (Tabela 18).

Quanto ao Suporte Social, para o grupo entre 18 e 25 anos, o estímulo de professores de EF à participação nas aulas da disciplina foi o mais indicado, com média $3,9\pm0,95$, em que 75,9% dos egressos deste grupo afirmaram receber o “estímulo” ou

“muito estímulo” de professores de EF. Em seguida, encontra-se o estímulo dos colegas de turma ($3,6 \pm 1,35$), com 61,6% (N=56) “estimulando” ou “estimulando muito” os respondentes. Por fim, o incentivo dos pais/responsáveis foi indicado com média de $3,5 \pm 1,05$, com 49,5% dos casos (N=45) tendo informado sentirem-se estimulados ou muito estimulados por seus responsáveis. Diferente disso, no grupo etário entre 26 e 32 anos predominou, com elevada magnitude, o estímulo de colegas de turma, com média $4,1 \pm 0,93$, e o percentual de 77,2% dos respondentes sentindo-se estimulados ou muito estimulados (N=44). Na sequência, de modo moderado a alto aparecem os professores como maiores incentivadores dos egressos de maior faixa etária ($3,8 \pm 0,93$), com 68,4% (N=39) dos respondentes sentindo-se estimulados ou muito estimulados. Nesse grupo, os pais/responsáveis também foram considerados os que menos estimulavam a participação nas aulas de EF, com a média $3,4 \pm 0,84$, representados por 38,6% (N=22).

A Tabela 19 ilustra o conjunto de fatores sobre os quais os egressos foram solicitados a indicar a importância de sua aprendizagem para a vida. Em geral, os registros dos participantes de 26-32 anos denotaram maior concordância com a aprendizagem de conteúdos que consideraram importar para suas vidas. Dentre os 27 conhecimentos apresentados aos respondentes, o grupo de 26-32 anos apresentou escores médios maiores em 14 deles, restando os demais em equilíbrio dos registros.

Embora com índices diferenciados, os conhecimentos mais valorizados pelos respondentes de ambos os grupos foram a “importância das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar” (18-25= $3,8 \pm 1,25$; 26-32= $4,1 \pm 1,14$); “benefícios da regularidade da atividade física para o bem estar e saúde” (18-25= $3,6 \pm 1,30$; 26-32= $4,1 \pm 1,15$); “respeito as diferenças” (18-25= $3,6 \pm 1,36$; 26-32= $4,0 \pm 1,13$); e “perseverança, determinação na superação de desafios” (18-25= $3,6 \pm 1,44$; 26-32= $3,9 \pm 1,25$). Esses fatores foram comuns na importância conferida pelos respondentes dos dois grupos etários.

Além disso, no grupo etário de 18-25 anos, também foi atribuída maior concordância à importância de aprendizagens relativas a “jogar bem algum(uns) esporte(s)” ($3,6 \pm 1,34$) e a usar calçados e roupas adequados para a prática de atividades físicas ($3,6 \pm 1,39$). No grupo etário de 26-32 anos, como já referido, apresentam-se mais conhecimentos com maior grau de importância de seu significado para a vida pessoal, tais quais: “regras dos esportes que praticam” ($4,0 \pm 1,28$), “ser solidário” ($3,7 \pm 1,22$), “jogar bem esportes” ($3,6 \pm 1,30$), “hábitos para uma vida saudável” ($3,6 \pm 1,32$) e “importância da AF para prevenção de doenças” ($3,6 \pm 1,27$).

Tabela 19. Aprendizagens retidas na EF escolar por Faixa Etária

N		18-25 ANOS						26-32 ANOS					
BLOCO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS A EF na escola foi importante na minha vida porque aprendi... ¹	Jogar bem algum(uns) esporte(s)	3,6±1,34	13,2	7,7	11,0	38,5	29,7	3,6±1,30	10,5	8,8	15,8	33,3	31,6
	Postura corporal adequada para a realização de tarefas	3,0±1,38	18,7	17,6	23,1	22,0	18,7	3,4±1,43	15,8	14,0	17,5	24,6	28,1
	Usar roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas	3,6±1,39	13,2	8,8	14,3	27,5	36,3	3,5±1,37	15,8	5,3	22,8	28,1	28,1
	Verificar os batimentos do coração	2,4±1,48	46,2	13,2	11,0	18,7	11,0	2,5±1,52	35,1	21,1	15,8	8,8	19,3
	Formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física	3,3±1,55	24,2	8,8	7,7	31,9	27,5	3,3±1,56	22,8	12,3	8,8	26,3	29,8
	Fazer aquecimento corporal para a realização de atividade física	3,4±1,50	23,1	5,5	9,9	36,3	25,3	3,5±1,42	15,8	10,5	14,0	31,6	28,1
	Práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas	2,1±1,34	46,2	22,0	11,0	13,2	7,7	2,3±1,50	47,4	10,5	17,5	10,5	14,0
	Importância da regularidade de atividade física para beneficiar minha saúde e bem-estar	3,6±1,30	13,2	4,4	13,2	40,7	28,6	4,1±1,15	7,0	3,5	7,0	33,3	49,1
	Entender as reações do organismo durante a prática de atividade física	2,7±1,48	31,9	14,3	18,7	18,7	16,5	3,1±1,39	15,8	21,1	24,6	15,8	22,8
	Controlar o ritmo da atividade física de acordo com as minhas capacidades	3,2±1,53	25,3	7,7	15,4	26,4	25,3	3,4±1,38	15,8	10,5	12,3	36,8	24,6
	Não ultrapassar os meus limites durante a prática de atividade física	3,2±1,49	24,2	6,6	18,7	26,4	24,2	3,4±1,45	15,8	14,0	14,0	26,3	29,8
	Regras do(s) esporte(s) que pratico	3,5±1,39	15,4	5,5	16,5	29,7	33,0	4,0±1,28	8,8	7,0	7,0	29,8	47,4
	Benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar	3,8±1,25	9,9	5,5	13,2	36,3	35,2	4,1±1,14	5,3	7,0	7,0	35,1	45,6
	Elementos históricos das atividades da educação física	2,8±1,37	25,3	17,6	18,7	27,5	11,0	3,2±1,53	21,1	14,0	12,3	24,6	28,1
	Hábitos para uma vida saudável	3,5±1,43	17,6	6,6	15,4	30,8	29,7	3,6±1,32	8,8	14,0	14,0	29,8	33,3
	Hábitos de higiene	2,9±1,46	25,3	13,2	18,7	24,2	18,7	3,2±1,35	19,3	5,3	28,1	29,8	17,5
	Importância da atividade física para a prevenção de doenças	3,5±1,54	20,9	6,6	13,2	23,1	36,3	3,6±1,27	8,8	10,5	22,8	26,3	31,6

N		18-25 ANOS						26-32 ANOS					
BLOCO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%				
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
	Importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência	2,4±1,43	39,6	17,6	15,4	16,5	11,0	2,7±1,36	24,6	21,1	21,1	21,1	12,3
	Respeitar as diferenças individuais	3,6±1,36	12,1	9,9	13,2	30,8	34,1	4,0±1,13	7,0	3,5	8,8	42,1	38,6
	Ser solidário	3,5±1,36	14,3	9,9	18,7	30,8	26,4	3,7±1,22	8,8	3,5	22,8	29,8	35,1
	Ser perseverante, determinado e superar desafios	3,6±1,44	17,6	3,3	8,8	34,1	36,3	3,9±1,25	8,8	5,3	12,3	31,6	42,1
	Não aprendi nada... não me serviu para nada	1,6±1,17	74,7	6,6	6,6	7,7	4,4	1,7±1,35	75,4	1,8	7,0	7,0	8,8
	Conteúdos procedimentais	3,1±1,02	-----	-----	-----	-----	-----	3,2±1,20	-----	-----	-----	-----	-----
	Conteúdos conceituais	3,3±1,06	-----	-----	-----	-----	-----	3,6±1,06	-----	-----	-----	-----	-----
	Conteúdos atitudinais	3,3±1,09	-----	-----	-----	-----	-----	3,5±1,03	-----	-----	-----	-----	-----
	Total Geral	3,1±0,91	-----	-----	-----	-----	-----	3,4±0,96	-----	-----	-----	-----	-----

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; DST's=Doenças Sexualmente Transmissíveis; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3=Não discordo/nem concordo; 4=Concordo parcialmente; 5=Concordo totalmente.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Os aprendizados que na concepção dos respondentes contribuíram em menor grau para valorizar a EF para suas vidas foram: “práticas corporais afro e/ou indígenas”, comum tanto ao grupo de 18-25 anos ($2,1 \pm 1,34$), quanto ao de 26-32 anos ($2,3 \pm 1,50$), destacando o elevado percentual de discordância (total ou parcial) deste aprendizado quer no primeiro (68,2%) ou no segundo grupo (57,9%). Apesar de valorizarem a atividade física, esporte e lazer para a saúde e qualidade de vida, os demais conhecimentos assinalados como de menor aprendizado foram: a “verificação dos batimentos cardíacos” (18-25= $2,4 \pm 1,48$; 26-32= $2,5 \pm 1,52$) e a importância da “prevenção ao uso de drogas, DST’s e gravidez na infância e adolescência” (18-25= $2,4 \pm 1,43$; 26-32= $2,7 \pm 1,36$) (Tabela 19).

A medida em que os egressos de ambos os grupos assinalaram não terem aprendido nada na EF se mostra diminuto, representando no grupo de 18-25= $1,6 \pm 1,17$ e de 26-32= $1,7 \pm 1,35$, o que representa em valores arredondados que 75% dos respondentes discordaram totalmente desta possibilidade. Considerando a classificação dos conhecimentos em dimensões do conteúdo, os valores foram maiores nas dimensões conceitual e atitudinal. As médias foram de 18-25= $3,3 \pm 1,06$ e 26-32= $3,6 \pm 1,06$ para a dimensão conceitual; e 18-25= $3,3 \pm 1,09$ e 26-32= $3,5 \pm 1,03$ para a dimensão atitudinal. As menores médias, em ambos os grupos foram na dimensão procedimental dos conteúdos. Abaixo, a Tabela 20 ilustra os conteúdos aprendidos na EF que atualmente são praticados pelos egressos em seu cotidiano. Rememorando que as opções de respostas foram pela frequência da ocorrência. Encontrou-se uma correspondência entre as respostas de ambos os grupos. Entre os conteúdos praticados pelos respondentes estão os jogos populares (18-25= $3,9 \pm 0,95$ vs 26-32= $3,7 \pm 1,08$) e os esportes coletivos, sendo este último com maior relevo para o grupo de 26-32 anos (18-25= $3,8 \pm 1,32$ vs 26-32= $4,1 \pm 1,32$). A capoeira (18-25= $1,4 \pm 0,86$; 26-32= $1,4 \pm 0,79$), a ginástica (18-25= $1,5 \pm 0,91$; 26-32= $1,5 \pm 0,91$) e as lutas (18-25= $1,5 \pm 0,92$; 26-32= $1,8 \pm 1,26$) foram indicadas com menor frequência de prática em ambos os grupos.

Tabela 20. Prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF por Faixa Etária

		18-25 ANOS							26-32 ANOS						
QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$	%						
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
APRENDIZAGENS Frequência de prática, no dia a dia, dos conteúdos que aprendeu na EF escolar ¹	Atletismo	2,5±1,12	23,1	29,7	23,1	23,1	1,1	2,4±1,13	21,1	42,1	17,5	14,0	5,3		
	Capoeira	1,4±0,86	81,3	7,7	5,5	4,4	1,1	1,4±0,79	75,4	17,5	3,5	1,8	1,8		
	Danças	3,2±1,31	13,2	18,7	26,4	22,0	19,8	2,3±1,37	36,8	33,3	5,3	14,0	10,5		
	Ginástica	1,5±0,91	65,9	16,5	12,1	5,5	0,0	1,5±0,91	64,9	22,8	7,0	3,5	1,8		
	Jogos populares	3,9±0,95	1,1	6,6	23,1	37,4	31,9	3,7±1,08	5,3	7,0	17,5	43,9	26,3		
	Lutas	1,5±0,92	65,9	15,4	13,2	5,5	0,0	1,8±1,26	59,6	19,3	8,8	3,5	8,8		
	Natação	2,2±1,25	42,9	23,1	14,3	15,4	4,4	2,1±1,28	50,9	15,8	15,8	12,3	5,3		
	Esportes coletivos	3,8±1,32	8,8	9,9	12,1	26,4	42,9	4,1±1,32	8,8	7,0	8,8	21,1	54,4		
	Esportes de rebatida	2,6±1,31	24,2	26,4	24,2	13,2	12,1	2,4±1,26	31,6	24,6	26,3	8,8	8,8		
	Esportes de aventura	1,9±1,16	52,7	15,4	20,9	7,7	3,3	2,1±1,51	59,6	8,8	10,5	7,0	14,0		

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nunca; 2=Poucas vezes; 3=Às vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Na Tabela 21 encontram-se os motivos que levavam à participação dos respondentes às aulas de EF na escola. Pode-se assinalar dois planos nos resultados referentes ao que os respondentes consideraram mais importante. No primeiro plano, comum aos dois grupos etários, aparecem em nível elevado na escala a “distração, diversão e recreação” (18-25=4,5±0,93; 26-32=4,3±0,98), “estar em um espaço diferente da sala de aula” (18-25=4,3±1,09; 26-32=4,0±1,25) e “garantir boa nota na disciplina” (18-25=4,1±1,23; 26-32=3,9±1,32) foram os motivos mais assinalados em ambos os grupos.

Em um segundo plano pode-se destacar a importância atribuída em um nível moderado a elevado aos motivos “aprender coisas novas” (18-25=3,6±1,24; 26-32=3,7±1,22) e a socialização pela prática de atividades físico-esportivas (18-25=3,7±1,26; 26-32=3,6±1,25).

No que diz respeito aos fatores considerados menos importantes para os egressos participarem da EF, os dois grupos indicaram a “competição pela escola” (18-25=2,8±1,45; 26-32=3,0±1,45) e “conhecer melhor o funcionamento do próprio corpo” (18-25=3,0±1,46; 26-32=3,1±1,29). Observe-se que os participantes entre 26-32 anos tendem a atribuir valores medianos aos demais fatores que não consideraram muito importantes, portanto, denotando valor mediano aos mesmos.

Tabela 21. Motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica por Faixa Etária

			18-25 ANOS					26-32 ANOS					
QUESTÃO	SUBQUESTÕES	$\bar{x} \pm DP$	%					$\bar{x} \pm DP$					
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
APRENDIZAGENS Grau de importância dos motivos que levavam a participar das aulas de EF escolar ¹	Aprender coisas novas	3,6±1,24	8,8	11,0	14,3	38,5	27,5	3,7±1,22	7,0	10,5	15,8	35,1	31,6
	Conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida	3,3±1,33	13,2	15,4	20,9	28,6	22,0	3,6±1,87	5,3	12,3	24,6	28,1	29,8
	Beneficiar a minha saúde	3,3±1,43	16,5	16,5	12,1	30,8	24,2	3,5±1,36	10,5	14,0	19,3	22,8	33,3
	Competir pela escola	2,8±1,45	28,6	14,3	20,9	19,8	16,5	3,0±1,45	22,8	15,8	19,3	22,8	19,3
	Conhecer diferentes formas de exercitar o meu corpo	3,2±1,45	17,6	17,6	15,4	24,2	25,3	3,4±1,36	12,3	15,8	24,6	19,3	28,1
	Desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras	3,3±1,49	17,6	17,6	13,2	22,0	29,7	3,5±1,19	7,0	12,3	24,6	31,6	24,6
	Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo	3,0±1,46	22,0	18,7	16,5	22,0	20,9	3,1±1,29	15,8	14,0	28,1	26,3	15,8
	Estar em um espaço diferente da sala de aula	4,3±1,09	5,5	2,2	8,8	22,0	61,5	4,0±1,25	7,0	7,0	14,0	22,8	49,1
	Desenvolver habilidades esportivas	3,5±1,39	13,2	6,6	26,4	15,4	38,5	3,6±1,15	5,3	10,5	24,6	31,6	28,1
	Distração, diversão e recreação	4,5±0,93	3,3	1,1	7,7	23,1	64,8	4,3±0,98	1,8	7,0	5,3	28,1	57,9
	Fazer novas amizades	3,2±1,36	16,5	14,3	25,3	23,1	20,9	3,3±1,44	12,3	24,6	14,0	19,3	29,8
	Melhorar o meu condicionamento físico	3,3±1,49	18,7	15,4	17,6	18,7	29,7	3,3±1,36	10,5	21,1	24,6	15,8	28,1
	Participar em atividades físicas e esportivas com meus colegas de turma e/ou fazer novas amizades	3,7±1,26	9,9	5,5	18,7	31,9	34,1	3,6±1,25	7,0	12,3	21,1	26,3	33,3
	Garantir boa nota na disciplina	4,1±1,23	7,7	4,4	12,1	24,2	51,6	3,9±1,32	8,8	5,3	19,3	14,0	52,6

Legenda: $\bar{x}$ =Média; DP=Desvio Padrão; %=Porcentagem; EF=Educação Física; ¹=Descrição das opções de resposta (escalas de cinco pontos): 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

4.2.2. Análise inferencial dos dados

Foi investigado o grau de dependência entre sexo (feminino e masculino) e faixa etária (18-25 anos e 26-32 anos) com as dimensões Atitudes, Competências e Suporte Social, bem como as aprendizagens provenientes da EF escolar. A seguir, apresentamos os dados relativos ao grau de dependência das dimensões com o sexo dos respondentes (Tabela 22) e com a faixa etária (Tabela 23).

Tabela 22. Grau de dependência entre atitudes, competências e suporte social e o Sexo

BLOCOS	QUESTÕES	Valor	P	ETA
ATTITUDES * SEXO	Frequência de participação nas aulas de EF na escola	2,906	,234	,126
	Frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar	9,185	,010*	,175
	Gosto pela EF na escola	8,385	,015*	,140
	Importância da EF escolar para a vida	1,327	,515	,050
COMPETÊNCIAS * SEXO	Nível de habilidade nas aulas de EF escolar	1,299	,522	,057
	Nível de condicionamento físico nas aulas de EF escolar	1,065	,587	,078
	Nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar	,467	,792	,044
SUPORTE SOCIAL * SEXO	Estímulo dos pais à participação de EF na escola	2,208	,332	,073
	Estímulo dos professores de EF à participação nas aulas da disciplina	,265	,876	,041
	Estímulo da amizade com os colegas de turma à participação de EF na escola	5,053	,080	,179

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*. *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Observou-se que há dependência entre frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar e sexo ($X^2=9,185$; $P=.010$), em que o grupo do sexo feminino indicou praticar significativamente menos atividade física extraescolar, quando comparado com o grupo do sexo masculino, constatado por 18 moças indicando “nunca” ou “quase nunca” realizarem-na, enquanto apenas dois rapazes indicaram a mesma frequência. A dependência entre sexo em relação à atitude face à EF também foi significativa ($X^2=8,385$; $P=.015$), demonstrado no fato das moças assinalarem quase o dobro da contagem esperada em “não gostar” ou “gostar pouco” da EF escolar em relação aos rapazes (Tabela 22).

Quando considerado as variáveis tendo como referência as faixas etárias comparadas, não foram encontradas associações de modo significativo, como se observa na Tabela 23.

Tabela 23. Grau de dependência entre atitudes, competências e suporte social e a Faixa Etária

BLOCOS	QUESTÕES	Valor	P	ETA
ATTITUDES * FAIXA ETÁRIA	Frequência de participação nas aulas de EF na escola	,759	,684	,006
	Frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar	4,107	,128	,166
	Gosto pela EF na escola	2,041	,361	,090
	Importância da EF escolar para a vida	,141	,932	,029
COMPETÊNCIAS * FAIXA ETÁRIA	Nível de habilidade nas aulas de EF escolar	,619	,734	,010
	Nível de condicionamento físico nas aulas de EF escolar	2,883	,237	,061
	Nível de aprendizagem nas aulas de EF escolar	5,297	,071	,133
SUPORTE SOCIAL * FAIXA ETÁRIA	Estímulo dos pais à participação de EF na escola	1,849	,397	,079
	Estímulo dos professores de EF à participação nas aulas da disciplina	5,478	,065	,009
	Estímulo da amizade com os colegas de turma à participação de EF na escola	4,937	,085	,182

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*. *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Na sequência, nas Tabelas 18 e 19 são apresentados os resultados do grau de associação entre sexo e faixa etária e a importância atribuída às aprendizagens provenientes da EF escolar. Relativo ao sexo, foi encontrada associação significativa entre o sexo dos participantes e o fator “jogar bem algum(uns) esporte(s)” ($X^2=7,438$; $P=.024$), denotando a dependência entre estas variáveis. Neste caso, as moças tendem a atribuir menor importância ao jogar bem algum(uns) esporte(s) como um conhecimento aprendido na EF para a sua vida pessoal. Também apareceram os benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar ($X^2=6,607$; $P=.037$), com os meninos se mostrando mais indiferentes a este conhecimento como importante para a sua vida, com a tendência a registrarem suas respostas no meio da escala, ou seja, não concordando, nem discordando sobre a importância dessa aprendizagem efetivada na EF para sua vida (Tabela 24).

Outra associação significativa constatada ocorreu entre o sexo dos participantes e a importância atribuída ao conhecimento sobre a prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência ($X^2=12,859$; $P=.002$). Os resultados indicam que as moças (72,7%) conferiram menos importância a este conhecimento para sua vida do que os rapazes (27,3%) (Tabela 24).

Tabela 24. Grau de dependência entre aprendizagens retidas na EF escolar e o Sexo

BLOCO	SUBQUESTÕES	Valor	P	ETA
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS APRENDIZAGENS PROVENIENTES DA EF ESCOLAR * SEXO	Jogar bem algum(uns) esporte(s)	7,438	,024*	,145
	Postura corporal adequada para a realização de tarefas	3,283	,194	,120
	Usar roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas	5,942	,051	,089
	Verificar os batimentos do coração	1,939	,379	,002
	Formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física	,353	,838	,049
	Fazer aquecimento corporal para a realização de atividade física	,115	,944	,016
	Práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas	3,738	,154	,131
	Importância da regularidade de atividade física para beneficiar minha saúde e bem-estar	1,026	,599	,066
	Entender as reações do organismo durante a prática de atividade física	,665	,717	,035
	Controlar o ritmo da atividade física de acordo com as minhas capacidades	2,347	,309	,117
	Não ultrapassar os meus limites durante a prática de atividade física	1,053	,591	,033
	Regras do(s) esporte(s) que pratico	5,278	,071	,137
	Benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar	6,607	,037*	,013
	Elementos históricos das atividades da educação física	1,554	,460	,060
	Hábitos para uma vida saudável	,269	,874	,042
	Hábitos de higiene	,881	,644	,074
	Importância da atividade física para a prevenção de doenças	2,902	,234	,075
	Importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência	12,859	,002*	,244
	Respeitar as diferenças individuais	1,103	,576	,042
	Ser solidário	,401	,818	,037
	Ser perseverante, determinado e superar desafios	,085	,958	,024
	Não aprendi nada... não me serviu para nada	1,701	,427	,048

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*; EF=Educação Física; *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Não foram encontradas associações entre a importância conferida às aprendizagens na EF para a vida e a faixa etária dos(as) respondentes, como se observa na Tabela 25.

Tabela 25. Grau de dependência entre aprendizagens retidas na EF escolar e a Faixa Etária

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	Valor	P	ETA
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS APRENDIZAGENS PROVENIENTES DA EF ESCOLAR * FAIXA ETÁRIA	Jogar bem algum(uns) esporte(s)	,727	,695	,010
	Postura corporal adequada para a realização de tarefas	2,052	,358	,102
	Usar roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas	1,795	,408	,040
	Verificar os batimentos do coração	,722	,697	,009
	Formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física	,159	,924	,028
	Fazer aquecimento corporal para a realização de atividade física	,609	,737	,002
	Práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas	1,900	,387	,082
	Importância da regularidade de atividade física para beneficiar minha saúde e bem-estar	3,233	,199	,135
	Entender as reações do organismo durante a prática de atividade física	1,406	,495	,070
	Controlar o ritmo da atividade física de acordo com as minhas capacidades	1,350	,509	,090
	Não ultrapassar os meus limites durante a prática de atividade física	,666	,717	,036
	Regras do(s) esporte(s) que pratico	4,014	,134	,121
	Benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar	1,874	,392	,083
	Elementos históricos das atividades da educação física	3,018	,221	,117
	Hábitos para uma vida saudável	,113	,945	,024
	Hábitos de higiene	3,591	,166	,103
	Importância da atividade física para a prevenção de doenças	2,895	,235	,039
	Importância da prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência	1,930	,381	,096
	Respeitar as diferenças individuais	4,455	,108	,172
	Ser solidário	3,177	,204	,120
	Ser perseverante, determinado e superar desafios	1,376	,503	,063
	Não aprendi nada... não me serviu para nada	,440	,803	,054

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*; EF=Educação Física; *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A seguir apresentamos resultados relativos à verificação de associação entre frequência prática atual dos conteúdos aprendidos na EF escolar e sexo (Tabela 26) e com a faixa etária (Tabela 27). Com o sexo, foram encontradas dependências com os

conteúdos Danças ($X^2=10,488$; $P=.005$), Lutas ($X^2=6,873$; $P=.032$) e Esportes Coletivos ($X^2=16,185$; $P=.000$).

Tabela 26. Grau de dependência entre prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF e Sexo

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	Valor	P	ETA
FREQUÊNCIA ATUAL DA PRÁTICA DE CONTEÚDOS APRENDIDOS NA EF ESCOLAR * SEXO	Atletismo	,617	,734	,044
	Capoeira	1,707	,426	,102
	Danças	10,488	,005*	,208
	Ginástica	1,180	,554	,007
	Jogos populares	,210	,900	,016
	Lutas	6,873	,032*	,190
	Natação	,223	,895	,018
	Esportes coletivos	16,185	,000*	,306
	Esportes de rebatida	5,200	,074	,136
	Esportes de aventura	2,263	,323	,078

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*; EF=Educação Física; *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Especificamente, o conteúdo Danças foi indicado como mais praticado atualmente pelo grupo do sexo feminino, com 54,4% dos rapazes indicando que “poucas vezes” ou “nunca” praticam a dança cotidianamente. Em polo oposto, em relação ao conteúdo de Lutas, 64,4% moças assinalaram “poucas vezes” ou “nunca” praticarem a modalidade de lutas no seu dia a dia, contra 35,6% dos rapazes que se manifestaram mais ativos nessa prática. Da mesma forma, constatou-se que os Esportes Coletivos são, também, significativamente mais praticados no dia a dia pelo grupo masculino (Tabela 26).

No que concerne a faixa etária, foi encontrada associação significativa apenas com a prática das danças ($X^2=22,543$; $P=.000$). Os dados indicam que as Danças são mais praticadas pelo grupo entre 18 e 25 anos ao constatar-se que 71,3% de seus participantes informarem praticar “muitas vezes” ou “sempre”, enquanto 58% dos participantes do grupo de 26-32 anos informaram nunca ou poucas vezes a praticar, denunciando não ser reconhecida como uma prática habitual nos dias atuais por este grupo (Tabela 27).

Tabela 27. Grau de dependência entre prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF e Faixa Etária

BLOCO	SUBQUESTÕES	Valor	P	ETA
FREQUÊNCIA ATUAL DA PRÁTICA DE CONTEÚDOS APRENDIDOS NA EF ESCOLAR * FAIXA ETÁRIA	Atletismo	1,555	,459	,091
	Capoeira	,645	,724	,062
	Danças	22,543	,000*	,301
	Ginástica	1,009	,604	,051
	Jogos populares	1,297	,523	,027
	Lutas	2,610	,271	,074
	Natação	,149	,928	,018
	Esportes coletivos	,712	,701	,057
	Esportes de rebatida	1,211	,546	,080
	Esportes de aventura	4,612	,100	,064

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*; EF=Educação Física; *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

O último teste de independência foi realizado entre as variáveis sexo e faixa etária com a atribuição de importância aos motivos que levavam os egressos a participar das aulas de EF. Os resultados estão ilustrados nas Tabelas 28 e 29.

Tabela 28. Grau de dependência entre motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica e Sexo

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	Valor	P	ETA
MOTIVOS IMPORTANTES PARA A PRÁTICA DE EF ESCOLAR * SEXO	Aprender coisas novas	,512	,774	,052
	Conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida	1,710	,425	,101
	Beneficiar a minha saúde	1,011	,603	,017
	Competir pela escola	,839	,657	,006
	Conhecer diferentes formas de exercitar o meu corpo	1,746	,418	,075
	Desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras	,638	,727	,062
	Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo	,237	,888	,033
	Estar em um espaço diferente da sala de aula	,101	,951	,023
	Desenvolver habilidades esportivas	2,183	,336	,121
	Distração, diversão e recreação	2,131	,344	,017
	Fazer novas amizades	,875	,646	,066
	Melhorar o meu condicionamento físico	,110	,946	,007
	Participar em atividades físicas e esportivas com meus colegas de turma e/ou fazer novas amizades	2,034	,362	,063
	Garantir boa nota na disciplina	,323	,851	,010

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*; EF=Educação Física; *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Nas condições de sexo e faixa etária em relação a importância atribuída aos motivos para se envolverem na EF escolar, o teste de independência não foi refutado na medida em que não se verificou associação significativa entre as categorias e a atribuição de importância às causas da participação na EF escolar, conforme se observa nas Tabelas 28 e 29.

Tabela 29. Grau de dependência entre motivos para os egressos a participarem da EF escolar durante a Educação Básica e Faixa Etária

QUESTÃO	SUBQUESTÕES	Valor	P	ETA
MOTIVOS IMPORTANTES PARA A PRÁTICA DE EF ESCOLAR * FAIXA ETÁRIA	Aprender coisas novas	,149	,928	,018
	Conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida	2,320	,314	,107
	Beneficiar a minha saúde	2,068	,356	,053
	Competir pela escola	,508	,776	,055
	Conhecer diferentes formas de exercitar o meu corpo	2,135	,344	,028
	Desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras	5,750	,056	,113
	Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo	3,379	,185	,055
	Estar em um espaço diferente da sala de aula	2,878	,237	,135
	Desenvolver habilidades esportivas	,561	,755	,062
	Distração, diversão e recreação	1,425	,490	,059
	Fazer novas amizades	2,708	,258	,005
	Melhorar o meu condicionamento físico	1,059	,589	,011
	Participar em atividades físicas e esportivas com meus colegas de turma e/ou fazer novas amizades	,636	,727	,065
	Garantir boa nota na disciplina	1,736	,420	,077

Legenda: Para investigar associações entre as variáveis e os grupos recorreu-se ao *Chi-Square Tests*, analisando os dados obtidos a partir do *Pearson Chi-Square*; EF=Educação Física; *Sig. para $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Concluído a apresentação dos resultados dos testes de independência, na sequência, são apresentados os resultados referentes à etapa qualitativa da pesquisa, concretizada no GF.

4.3. Sínteses quantitativas e qualitativas dos participantes do Grupo Focal

As sínteses apresentadas a seguir consideram os dados individuais assinalados por cada respondente no QSEFEB (fase quantitativa) e seus relatos nos encontros de GF (fase qualitativa). Abaixo, encontra-se a síntese de cada respondente, na seguinte ordem: Suelen (R₁), Marcela (R₂), Marcos (R₃), Vinícius (R₄), Magno (R₅), Matheus (R₆), Bruno (R₇) e Sara (R₈).

4.3.1. Suelen (R₁)

A Respondente 1 (R₁), de codinome Suelen, cursou a Educação Básica em escola particular e indicou que durante a escolarização não participou de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Quanto as suas Atitudes, sinalizou que participava “quase sempre” das aulas na escola, mesmo “não gostando” e considerando a disciplina “mais ou menos importante” para a sua vida. Nessa época, “nunca” participava de atividades físicas extraescolares. Sobre a participação nas aulas de EF na escola, Suelen explica que estava relacionada ao estímulo que recebia. O fato de “não gostar” da disciplina pode ser explicado pela falta de estímulos em dado momento, por não se considerar habilidosa, bem como pela competitividade que percebia nesse espaço, conforme assinala nos excertos adiante. A importância atribuída à disciplina estava vinculada principalmente a possibilidade de sair da sala de aula.

No meu Ensino Fundamental, lembrando aquela pergunta do estímulo, quando não tinha muito estímulo eu não participava muito, né. No Ensino Médio sim, porque tinha o estímulo. A professora ela influenciava, inventava coisas novas pra todo mundo participar. Então no Ensino Médio sim eu participei bastante. No Ensino Fundamental não. (Suelen, R₁, Parágrafo 60).

Eu acho que foi sim importante. É... primeiro de tudo pra meio que sair, né, daquele ambiente ali da sala de aula. Eu acho que isso era importante, não no sentido de “Ah, a gente vai fazer o que a gente quiser”. Não. Eu acho que era realmente importante sair daquele ambiente e, também, pra estimular, né, a prática de esportes. (Suelen, R₁, Parágrafo 41).

Nas aulas, se considerava uma aluna “nada habilidosa”, de condicionamento físico “suficiente” para realizar as aulas e, ainda, sinalizou que tinha dificuldade em efetivar as aprendizagens na EF escolar. Em seus relatos, Suelen atribui sua dificuldade na disciplina com a falta de habilidade, explicando que entendia o que precisava ser feito, mas não conseguia fazer por falta de habilidade. Em outro momento, justifica seu baixo sentimento de competência a falta de suporte social à prática de esportes e, ainda, que a falta de habilidade é capaz de influenciar o afastamento de alunos das aulas da disciplina.

Eu acho que a parte teórica eu aprendia com facilidade, a parte prática não. E eu acho que eu tinha essa dificuldade por falta de habilidade mesmo, mas, assim, eu entendia o que tinha que ser feito, mas só faltou habilidade. (Suelen, R₁, Parágrafo 51).

[...] que eu não me sentia competente pra realizar alguns esportes e realmente não era, porque eu nunca tinha sido estimulada para praticar esporte. [...] Então, é... a questão da habilidade realmente influenciava muito na participação ou não dos alunos na Educação Física. (Suelen, R₁, Parágrafo 78).

Para participar das aulas de EF, recebia mais “estímulos” dos professores da disciplina, pois, haja vista a natureza de sua amizade com os colegas de turma, pouco a

estimulavam, enquanto os pais/responsáveis se mostravam indiferentes. Quanto ao suporte social para a prática de EF escolar, seus relatos explicam como lidava com o estímulo (ou falta dele) para as aulas de EF. Sobre os professores, no Ensino Fundamental não havia o estímulo e os(as) alunos(as) ficavam livres para fazer o que desejassem, cenário este diferente do Ensino Médio, em que a professora buscava, inclusive traçando distintas estratégias, a participação discente.

Bom, no meu Ensino Fundamental não tinha muito esse estímulo. No Ensino Médio sim, né, foi outra professora, outra escola e aí tinha sim esse estímulo. A professora tentava de todas as formas, inventava coisa nova. Então no Ensino Médio teve esse estímulo, no Ensino Fundamental não. Cada um fazia o que queria. Se não quisesse fazer lá as atividades, beleza. Não influenciava nota, por exemplo. (Suelen, R₁, Parágrafo 34).

Ao referir-se aos pais, Suelen consegue recordar como eles cobravam as notas em outras matérias, fato que não percebia em relação à EF. Por isso, como não recordava de cobranças relacionadas à disciplina, entendia possivelmente não haver, conforme sua manifestação:

Eu não consigo lembrar, então acho que se eu não lembro, provavelmente não havia esse estímulo, porque eu lembro, por exemplo, da cobrança de notas boas em outras matérias. Assim, eu sempre fui uma boa aluna e eles também sempre cobraram isso, e isso eu lembro. Então acho que como eu não lembro desse estímulo à Educação Física, eu acredito que não tinha. (Suelen, R₁, Parágrafo 80).

No que concerne à amizade com os colegas de turma, o pouco estímulo concedido por esses atores pode ser fruto da competitividade que havia nesse espaço, sobretudo nas escolhas de times e como essas escolhas faziam com que Suelen não quisesse participar das aulas.

Eu sentia mais a partir dos próprios colegas de turma mesmo [Seletividade/Supervalorização de habilidades nas aulas]. [...] E eu atribuo isso muito à competitividade, porque os times, né, como alguém já falou aí, queriam ganhar, então escolhiam sempre os melhores pro time “A” ganhar. (Suelen, R₁, Parágrafo 90).

Então isso que o Matheus (R₆) falou de ser a última a ser escolhida influenciava muito a minha participação nas aulas, porque eu sabia que eu provavelmente seria uma das últimas a ser escolhida porque eu não era boa naqueles esportes. (Suelen, R₁, Parágrafo, 78).

Considerava que a disciplina foi importante em sua vida, porque aprendeu sobre a importância, os benefícios e a vestimenta adequada para realização de atividades físicas, esportivas e de lazer, associadas à saúde e ao bem-estar; os elementos históricos das atividades da EF; bem como a respeitar as diferenças individuais e ser solidária. Ao perguntarmos no GF o que consideravam ter aprendido nas aulas de EF na escola, nos

relatos de Suelen aparecem outras aprendizagens atitudinais, sobretudo relacionadas ao trabalho em grupo e como lidar com essas relações:

[...] eu acho que eu aprendi muito a lidar com alguns medos, porque eu sempre tive essa percepção de que eu não era boa em nenhum esporte e realmente não era, porque eu nunca fui estimulada a praticar nenhum esporte. Então eu tive que aprender muito essa relação com o medo, com a vergonha e com trabalho em grupo mesmo. [...] eu aprendi muito essa dinâmica de grupo. (Suelen, R₁, Parágrafo 37).

Em função dos conteúdos aprendidos na EF que são praticados atualmente, a respondente menciona o trabalho em grupo, coadunando com o que foi dito por ela em outro momento destacado acima.

[...] o que eu tive mais conteúdo era sobre os esportes mesmo. Eu não pratico nenhum esporte que eu tive na escola. Mas, assim, trazendo pra uma coisa mais abstrata, eu acho que a questão do trabalho em grupo ajuda muito, né, enfim na faculdade, em questão de socialização mesmo. Eu acho que é mais esse ponto, porque dos esportes que eu aprendi na escola não pratico nenhum. Não trouxe nenhum pra minha vida. (Suelen, R₁, Parágrafo 87).

Os principais motivos para sua participação nas aulas era garantir boa nota na disciplina (apesar de não ser exigida pelos pais, mas é possível que a cobrança por ser uma “boa aluna” – leia-se ter boa nota, a levasse a valorizar as avaliações na EF escolar), estar em um espaço diferente da sala de aula e para distração, diversão e recreação. Esses motivos dialogam com as palavras evocadas por Suelen ao pensar em “EF escolar”, conforme solicitado pela pesquisadora no início do GF. Nessa ocasião, a respondente pensou em “tempo livre”, “vergonha” e “entretenimento”. Em diálogo com os pares no GF, a possibilidade de sair da sala de aula também apareceu em seu relato ao explicar a importância atribuída à disciplina, conforme supramencionado.

4.3.2. *Marcela (R₂)*

Marcela (R₂), cursou a Educação Básica em escola particular e indicou que durante a escolarização participou de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Suas Atitudes se configuravam positivas frente à EF, tendo em vista que participava “sempre” das aulas da disciplina na escola e, de igual forma, em atividades físicas fora do horário escolar. Ainda, indicou “gostar muito” e considerar “muito importante” a EF escolar para sua vida. Essas atitudes positivas inicialmente demandaram luta pelo espaço, conforme relatou Marcela e, em momento posterior, indicou que a prática foi ceifada, pois o curso da disciplina passou a ser, basicamente, fazer e entregar trabalhos. Portanto, a respondente afirmou que gostava muito da disciplina em momentos

que, de fato, a mesma era ministrada (e não utilizada como tempo livre). Assim, no Ensino Fundamental I não demonstrava uma atitude tão positiva em relação à EF escolar devido a precisar lutar para conseguir espaço para jogar futsal, única prática ofertada e quase que exclusivamente pensando nos meninos. No Ensino Fundamental II, com a mudança de professora e maiores incentivos, manifestou atitude positiva frente a disciplina. Mas, a partir do 9º ano, percebeu que a EF passou a ser burocrática, haja vista a necessidade de apenas entregar trabalhos solicitados.

Acho que indo por fases [...] no Ensino Fundamental eu odiava, assim, porque eu tive realmente que lutar por esse espaço e pra uma criança isso é horrível [...] no Ensino Fundamental II, como o Marcos (R₃) falou, eu era entusiasta demais assim, eu adorava tudo que tinha. Cara, se me botasse pra jogar peteca eu tava lá e, assim, animadassa, porque eu gostava muito daquilo, daquela sensação, principalmente competitividade. [...] Mas do nono ano até o terceiro ano eu não tive essa oferta da Educação Física, porque o professor ele ia e passava trabalho. Ele abdicou completamente e como eu também já conciliava com a minha vida de atleta, pra mim era cômodo, né, de certa forma, aquilo ali. No terceiro ano então piorou estudando pro vestibular. Era, assim, só fazia o trabalho e entregava. Então eu não gostava muito nesse sentido, sabe? Porque a prática ela foi ceifada. (Marcela, R₂, Parágrafo 108).

Nas aulas, embora tenha indicado que aprendia com “facilidade”, se considerava uma aluna “nem muito, nem pouco habilidosa” e de condicionamento físico “suficiente” para o desenvolvimento na disciplina. A respondente explicou o fato de aprender com facilidade em vista da repetição de conteúdos que acontecia durante sua escolarização, isto é, havia uma variação baixa de conteúdos, o que para ela viabilizava tais aprendizagens correspondentes.

Eu já tinha uma maior facilidade, assim, acho que pela repetição de conteúdos também, né, tá ali sempre repetindo os mesmos conteúdos. Pela variação ser muito baixa, era tranquilo de pegar e o que não era também, né, na época por conta dessa competição de Ensino Fundamental II e de turma, pela turma já se conhecer e já tá junto há muito tempo, a gente acabava um incentivando o outro ali também. Essa professora do Fundamental II ela já tinha um maior cuidado em ter esse aprendizado. Então era algo que acontecia e acho que sempre aprendi com muita facilidade, tanto teórico quanto prático, assim, sempre aconteceu tranquilamente. (Marcela, R₂, Parágrafo 53).

Seu maior Suporte Social para participação nas aulas de EF advinha dos pais/responsáveis, que a “estimulavam muito”, seguido dos seus professores da disciplina. Diferente disso, a amizade com os colegas de turma era “indiferente”. Marcela relata que seus pais eram “desapegados” para estimulá-la à participação, pois essa vontade já partia dela. Contudo, em momentos pontuais, como nos casos de contextos sexistas nas aulas de EF, em que professores não a deixaram participar das aulas de futsal, seus pais foram até a escola buscar solução.

E meus pais eles eram um pouco desapegados em relação a isso de participar, porque já partia de mim, então eles não tinham essa preocupação. Mas em relação a esse incentivo, como eu disse anteriormente, quando as questões sexistas aconteceram eles foram um dos primeiros a baterem o pé e falarem assim “Não! Ela vai fazer. Ela vai jogar. Ela tem que participar. Ela tem que tá ali, porque ela quer tá ali”. Então, assim, esse incentivo ele acontecia em todos os momentos, mas chegou um dado momento da minha escolarização que já não era mais algo necessário, então eles não se atentavam tanto. (Marcela, R₂, Parágrafo 81).

Em suas memórias, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a divisão de gênero, as respectivas atividades específicas para cada grupo e a falta de incentivo de participação prejudicava a interação dos alunos nas aulas da disciplina. Com a mudança de professora e a importância que dava para a presença de todos em suas aulas, nos anos finais do Ensino Fundamental a participação se deu com maior assiduidade.

[...] no Ensino Fundamental I, né, ali mais no início, não tinha muito incentivo por conta de como eu disse anteriormente, algumas falas sexistas que acabam prejudicando essa interação, né. Então eu sofria muito com isso porque os meninos iam jogar bola, as meninas ficavam ou brincando, ou jogando queimada ou não fazendo nada e era o que prejudicava um pouco essa interação e não tinha muito incentivo de participação. Mas, já no Ensino Fundamental II foi algo que mudou completamente, assim. Também foi uma troca de professora, né, então a professora [...] passou a incentivar muito mais. Era um incentivo realmente muito enfatizante de que era importante a presença de todo mundo ali, que todo mundo participasse independente de vontade ou não, assim. Então a gente acabava fazendo todas as aulas sim. (Marcela, R₂, Parágrafo 33).

Em relação ao Suporte Social dos colegas de turma, embora tenha indicado inicialmente no questionário ser “indiferente”, afirma que a interação e presença com os colegas era importante, inclusive para sua presença na aula. Em outro momento, relata que ouvia muita coisa, concordando com Sara (R₈) que também ouvia adjetivos inconvenientes, sobretudo por querer participar das atividades esportivas que, com frequência, as meninas não gostavam de fazer e/ou não faziam (é plausível que este fato a levou a considerar a influência dos colegas em grau relativo no questionário). Relata que sofreu muito com essa questão vinda de alguns colegas, mas que seus verdadeiros amigos a ajudavam e a incentivavam.

[...] eu gostava muito de conversar, tanto em sala de aula quanto fora dela, de ter essa interação com os outros colegas. E... como eu disse, foi algo que emergiu na Educação Física, então acho que era o essencial pra mim assim... ter os meus amigos lá, o pessoal todo mundo lá e eu também tá. Acho que isso era importante até pra minha presença naquela aula. (Marcela, R₂, Parágrafo 99).

Em relação ao que a Sara (R₈) falou, eu sofri muito com esse lance de ouvir muita coisa. Ouvia muita coisa na escola desses colegas, mas foi algo que eu consegui anular assim, porque os meus amigos, né, que eram meus amigos de verdade (risos), eu conseguia fazer essa identificação, pelo menos na época. Se eu tivesse jogando ou não aquilo ali não interferia em absolutamente nada na nossa relação, na sala de aula, em aulas teóricas da Educação Física ou, enfim,

na própria quadra. Isso não interferia. Tinha vez ou outra que alguma pessoa assim extra falava alguma coisa ou interferia em alguma situação, mas era bem pontual, assim, tanto que os meus amigos eles já batiam o pé por mim em determinado ponto. “Ah, ela quer jogar, então ela vai jogar”. “Ah, eu quero jogar com você.” Então, assim, eles realmente me influenciavam dessa maneira, mas nós tínhamos uma relação um pouco mais fortificada, porque tinham algumas atividades de contraturno na escola e a gente participava junto, então acabava que essas relações iam se misturando também. (Marcela, R₂, Parágrafo 102).

Os aprendizados que considerou importante para sua vida se relacionaram ao domínio de competências motoras de alguns esportes e de suas regras. Em diálogo, no GF os esportes coletivos e esportes de aventura são os conteúdos aprendidos na EF que são mais praticados por Marcela atualmente. Entretanto, atribuiu ao futsal muito de seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, pois ao que deu a entender, sua atuação como atleta viabilizou as condições para a manutenção de seus estudos e evolução pessoal. Esses resultados dialogam com seus relatos, haja vista a relação estabelecida com os estudos, em especial um cursinho que possivelmente viabilizou a entrada numa universidade, o conhecimento de outros locais e pessoas, bem como a fizeram se sentir uma pessoa mais resiliente, condição que também demonstrou associada às suas experiências na EF escolar, embora nem sempre positivas.

[...] eu virei atleta de futsal, eu estudei por causa do futsal, eu fiz cursinho por causa do futsal. Se hoje eu faço Educação Física numa universidade pública foi por conta do futsal. Tinha influência da Educação Física escolar na minha vida, assim, influência dos meus professores, influência de tudo que eu vivenciei lá atrás. Acho que ter essa disciplina também. Então, acabou me formando uma pessoa muito mais paciente dentro das situações que eu vivi. Eu cheguei a viajar o Brasil jogando bola. Fiz muita coisa nesse sentido e a base começou na Educação Física lá na escola, lá naquela... na escolinha em que eu não poderia (sic!) jogar bola e que não deixavam eu jogar bola, mas que foi algo persistido e que acabou acontecendo. (Marcela, R₂, Parágrafo 69).

Os principais motivos para sua participação nas aulas tratavam-se, por um lado, do desenvolvimento de habilidades esportivas, conhecimento/aplicação de suas respectivas regras e competição pela escola. E, por outro lado, para estar em um espaço diferente da sala de aula e pela distração, diversão e recreação. A participação em atividades físicas e esportivas com seus colegas de turma e/ou a possibilidade de fazer novas amizades também foi assinalada como importante motivo mobilizador de sua participação. No início do GF, na associação livre de palavras, Marcela mencionou “futsal” e “diversão”, o que dialoga com os motivos indicados para sua participação nas aulas. Em relação ao futsal, no excerto acima foi possível observar a presença do esporte em sua vida, na época da escola e atualmente. Sobre a diversão, lazer e possibilidade de sair da sala de aula, lê-se abaixo:

[...] eu achava importante porque, como disseram anteriormente, você sair da sala de aula, você ter esse contato com a quadra, né, a quadra é um lugar tão importante pra gente quando aluno, assim. Pelo menos na minha escola era assim. Era na quadra que a gente lanchava, era na quadra que a gente fazia as coisas. Então era um lugar que a gente queria muito tá, né. (Marcela, R₂, Parágrafo 33).

Eu acho que não é bem, assim, é... Lazer. [...] Adorava todas as outras disciplinas, era crânio em todas as outras disciplinas, mas na Educação Física eu queria tá ali porque eu queria praticar aquilo ali, né, e de certa forma um momento de lazer. (Marcela, R₂, Parágrafo 125).

Com base em suas falas, é notório que mesmo considerando a disciplina importante para sua vida por outros motivos, ainda que querendo participar do que era proposto, sobretudo relacionado ao futsal, esses momentos estavam associados à diversão e ao lazer. É plausível afirmar que estas condições geram clima positivo nas aulas, de alguma forma contribuindo para o engajamento dos alunos nas aulas e, principalmente naquelas devidamente sistematizadas pelos professores, aos diferentes aprendizados que a disciplina pode proporcionar.

4.3.3. Marcos (R₃)

O R₃, de codinome Marcos, cursou parte da Educação Básica em escola pública e parte em escola privada, não participando, nesse período de escolarização, de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Informou participar “quase sempre” nas aulas de EF, bem como em atividades físicas fora do horário escolar. Embora comunicasse elevada frequência nas aulas da disciplina, indicou atitude moderada em relação ao gosto pela EF escolar, assim como atribuiu “pouco importante” os aprendizados realizados na EF escolar para a sua vida. Para explicar sua atitude frente a disciplina, partiu da divisão entre contextos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois ficou marcado em sua memória o comportamento participativo no Ensino Fundamental, e a diferença no Ensino Médio pela ausência de professores de EF em função da rotatividade constante desses docentes na escola, o que levava à desmotivação de Marcos.

[...] No Ensino Fundamental eu gostava, eu participava de tudo, no interclasse, ficava na torcida. Eu lembro até que minha turma era o Japão e eu levei bandeira do Japão. Então eu realmente era um entusiasta no Ensino Fundamental. Mas igual eu disse anteriormente, no Ensino Médio eu tive muitos professores. Não sei o que estava acontecendo na época, mas não parava um professor só, né, então aquilo ia me desanimando um pouco. [...] Então no Ensino Médio eu era realmente desmotivado a praticar, mas no Ensino Fundamental eu adorava. Tem esses dois lados aí. (Marcos, R₃, Parágrafo 107).

Nas aulas, se considerava “pouco habilidoso”, de condicionamento físico “suficiente”, o que denotou refletir na autoavaliação de que suas aprendizagens ocorriam com moderada dificuldade/facilidade. No GF, ao abordarmos quanto o nível de habilidade influenciava a participação dos alunos na EF escolar, emergiu a questão da divisão de times e exclusão de alunos considerados menos habilidosos como parâmetro fiduciário a autopercepção de habilidade. O respondente se caracterizou como “mediano” nos esportes e/ou brincadeiras que eram propostas. Esse foi o único momento em que relatou sobre suas competências nas aulas.

[...] Eu nunca tive nenhum problema quanto a ser escolhido por último, no meio, em primeiro. Sempre estava ali entre os medianos nos esportes, né, nas brincadeiras que tinham essa competitividade. [...] (Marcos, R₃, Parágrafo 83).

A amizade com os colegas de turma gerava estímulo para participar das aulas de EF. Por outro lado, declarou perceber pouco incentivo de seus professores e pais/responsáveis⁵, portanto, com o suporte social sendo principalmente restrito às relações sociais estabelecidas em classe.

[...] eu tenho total... certeza, assim, que a amizade, que as pessoas assim que eu convivia na Educação Física, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, me incentivavam a praticar sim o esporte. (Marcos, R₃, Parágrafo 98).

Os conhecimentos adquiridos na EF escolar que considerou importante em sua vida foi aprender a jogar bem algum(uns) esporte(s), o uso de vestimenta adequadas à prática de atividades físicas e elementos históricos contextualizados na EF escolar. Os esportes coletivos foram apontados como conteúdo aprendido nas aulas da disciplina que são mais praticados atualmente. Em resposta ao questionamento de que esportes aprendeu, Marcos mencionou o conteúdo de basquete, relatando que o adotou fora dos muros da escola e o pratica até hoje.

[...] eu lembro que teve uma professora que me marcou bastante, porque foi ela que começou o conteúdo de basquete e é um esporte que eu pratico até hoje. É algo que eu faço além, fiz além, faço, né, além dos muros da escola. Então eu acho que isso foi algo que eu aprendi na Educação Física. (Marcos, R₃, Parágrafo 46).

Atribuiu como motivo principal para a participação nas aulas a distração, diversão e recreação. Ademais, sinalizou como importantes os seguintes motivos: aprender coisas novas e diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida, o benefício da atividade física para a saúde, e, a exemplo dos demais respondentes, desfrutar de

⁵ Infelizmente Marcos esteve ausente da segunda sessão de grupo focal, momento em que foi tratada a questão do suporte social dos pais/responsáveis. Dessa forma não foi possível inferir sobre o contexto de sua avaliação quanto ao suporte dos agentes familiares.

momentos catárticos mediante o sentimento de liberdade na EF escolar, mas buscando garantir boas notas na disciplina. As palavras evocadas pelo respondente no início do GF conversam com seus motivos para participação nas aulas, tendo dito “futsal”, “regras” e “lazer”. Além disso, explica que suas atitudes frente à EF estavam assim relacionadas:

Eu acho que era pela gente estar livre, né. Tinha muito disso de não seguir uma aula corretamente, então a gente jogava bola em um tempo, depois trocava pra queimada, mas enquanto isso tinha alguns que estavam conversando na arquibancada, tinham outros que estavam jogando ping-pong, tinham outros que estavam brincando de algum pique. Então acho que era por isso, por ser um momento ali que a gente estava livre, então não estava sentado dentro de uma sala de aula, numa carteira, copiando um conteúdo, entendeu? Vai por aí. (Marcos, R₃, Parágrafo 117).

Seu relato evidencia, claramente, a associação da EF com momentos “livres”, e a um contexto que não transparece a condição de um ensino sistematizado. Possivelmente por isso faça sentido a sua expressão sobre a EF escolar como espaço de “distração, diversão e recreação”, o qual lhe fez justificar a sua participação nas aulas da disciplina.

4.3.4. Vinícius (R₄)

Vinícius (R₄), estudou durante a Educação Básica em escola pública e indicou ter participado de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Assinalou que participava sempre das aulas de EF, indicando que gostava muito e atribuía muita importância à disciplina. Fora do horário escolar, praticava com relativa frequência atividades físicas. Em relação à frequência nas aulas de EF, Vinícius indicou que participava em todas as aulas e, ainda, complementa que os alunos estavam sempre jogando, inclusive em momentos extra tempos de aula. Em seu relato, parece que engloba a participação em todos esses jogos por considerar como ações de extensão da disciplina. Sobre a importância da EF para sua vida, menciona aspectos como a saúde, a disciplina, a calma, a tranquilidade e o gosto pelo esporte.

[...] sobre a questão de frequência, eu tava em todas as aulas de Educação Física e era assim, mesmo que não era o dia de Educação Física, a gente sempre jogava no recreio ou quando não tinha aula jogava bola. Antes de ter qualquer aula a gente jogava bola, jogava ping-pong. Então, quer dizer, não tem Educação Física, não tem algum esporte, não era opção da escola lá. Era direto, direto, direto. (Vinícius, R₄, Parágrafo 66).

[...] pra minha vida à Educação Física [...] é saúde, [...] é a questão da disciplina [...], a questão da calma, a tranquilidade, entre outros fatores que foram cruciais pra que [...] eu venha gostar e que eu venha cada vez mais praticar esporte. (Vinícius, R₄, Parágrafo 75).

Mesmo se considerando um aluno “habilidoso” e com bom condicionamento físico, afirmou que concretizava as aprendizagens com moderada capacidade. Essa

expressão de como percebia a sua competência para a aprendizagem pode se relacionar com práticas em que percebia dificuldades de coordenação motora, especialmente em atividades envolvendo os pés. Em nossos diálogos, mencionou algumas vezes essa dificuldade.

[...] algumas atividades eu tinha facilidade. O problema todo era a questão com os pés, porque tem muito a questão da coordenação motora. Então, qualquer exercício que pedia pra fazer alternado, questão de pés, eu não conseguia. Ou eu tropeçava, ou acontecia alguma coisa. Então dificuldade mesmo só foi mais com os pés mesmo, mas com as mãos foi tranquilo mesmo. (Vinícius, R₄, Parágrafo 54).

Sua rede de Suporte Social se mostrou positiva para sua participação nas aulas de EF, haja vista os incentivos percebidos da parte de seus professores da disciplina, de seus colegas de turma e, relativamente, de seus pais pelas cobranças globais pelo seu desempenho (pois não relata especificamente em relação a EF escolar). Vinícius afirma que os professores incentivavam, mas se deparavam também com a questão do desinteresse dos alunos. Nesses casos, entendia que os professores poderiam dar incentivo maior em busca da participação discente. Os pais, embora fizessem cobranças em outras disciplinas, não cobravam a participação na EF.

[...] os professores davam incentivo, mas a questão toda era o interesse do aluno mesmo em participar das atividades. Mesmo que ele dava o incentivo (sic!), mas eu achava ainda que ele poderia dar um incentivo maior, porque muitas pessoas não se interessavam, só ia lá pra aula de Educação Física, ficava um pouco lá e saía. Preferia fazer qualquer outra coisa. Fazer prova teórica do que fazer alguma coisa prática. (Vinícius, R₄, Parágrafo 37).

[...] no meu caso, os meus pais não [...] me cobravam muito, né, essa questão da atividade... pra Educação Física, mas em outras... em outras disciplinas sim, mas na Educação Física não. (Vinícius, R₄, Parágrafo, 82).

Quanto a influência das amizades em classe como suporte a participação na disciplina, não foi possível conhecer suas justificativas, pois Vinícius teve a necessidade de se ausentar do GF pouco antes do final da reunião, momento em que o assunto foi abordado. Atribuiu importância máxima a quase todas as aprendizagens provenientes da disciplina, exceto as práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas, para as quais as considerou moderadamente. Ao falar sobre a importância da EF no período de escolarização, mencionou algumas aprendizagens oriundas da disciplina, como conhecimento dos esportes, seus benefícios e questões relacionadas à atividade física na EF.

[...] com certeza eu considero extremamente importante [a EF na época da escola]. Ainda considero, por diversos fatores. Por essa questão da convivência como vocês falaram. Essa questão do conhecer o esporte, porque a gente criança assim a gente não conhece o esporte, a gente fala que é esporte porque a gente gosta, a gente pratica, mas a questão dos benefícios... os benefícios que

isso vai trazer são enormes. Então desde o Ensino Médio até aqui teve essa construção sobre essa questão da atividade física na Educação Física. (Vinícius, R₄, Parágrafo 47).

Os jogos populares, os esportes coletivos e os esportes de rebatida foram os conteúdos aprendidos na EF que são mais praticados por Vinícius atualmente. Por fim, ratificou todos os motivos apresentados no questionário como importantes para sua participação nas aulas.

4.3.5. Magno (R₅)

O R₅, de codinome Magno, cursou a Educação Básica somente em escola privada, não participando, nesse período de escolarização, de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Magno participava frequentemente das aulas de EF na escola e indicou gostar muito e atribuir muita importância à disciplina para a sua vida. Fora do horário escolar, declarou que participava com moderada frequência de atividades físicas. Em seus relatos ficou evidente que sua participação nas aulas de EF ganhava contornos de uma autonomia não necessariamente promovida com a intencionalidade pedagógica pelo professor. Apesar de referir que participava “quase sempre” das aulas, deixa transparecer que sua participação não contemplava o momento de práticas coletivas/dirigidas restringidas ao dueto futebol e queimado. Ainda que relacionasse a EF escolar à possibilidade de adoção de hábitos saudáveis, a autonomia com que se organizava com outrem para a prática de atividades alternativas à aula, nomeadamente vôlei e tênis de mesa, denotava pouca orientação pedagógica no ensino.

Então, raramente eu participava dos jogos principais, que geralmente era futebol e queimado, porém a gente arranjava uma bola de vôlei pra gente jogar toque e manchete ou três cortes. E, também, lá na minha escola tinha uma mesa de ping-pong. A gente comprou duas raquetes pra gente poder usar, porque não deixavam a gente usar (Riu). (Magno, R₅, Parágrafo 65).

Eu acho importante por conta que você vai influenciar aquela pessoa a iniciar um novo tipo de esporte e uma nova vida saudável, que isso vai ajudar nos dois meios. Também como eu fazia parte do grupo de vôlei. Isso influenciou na minha vida, porque é o esporte que eu pratico com mais intensidade. (Magno, R₅, Parágrafo 42).

Nas aulas de EF escolar Magno se considerava um aluno pouco habilidoso e com péssimo condicionamento físico, possivelmente incidindo na autopercepção de que tinha dificuldade em concretizar aprendizados na EF escolar. Em considerável medida, a percepção de falta de suporte pedagógico em classe se deveu a ausência do professor na assunção do caráter didático e pedagógico do ensino. Isso ficou evidente para Magno ao

referir a ausência didático-pedagógica do professor de EF, ao transigir suas funções aos alunos que considerava saber jogar.

Eu acho que a minha maior dificuldade pra aprender o esporte nas aulas foi a relação de que o professor não ficava muito presente pra ensinar. Ele deixava os alunos que sabiam jogar ensinar os outros e como eles já sabiam o jogo eles acabavam não ensinando, só queriam jogar, se divertir naquele momento e não passavam adiante. (Magno, R₅, Parágrafo 56).

Ainda que ao interpretar na fala de Magno a “ausência” do professor, na concepção do egresso sentiu-se incentivado pelo professor, mas não mais que pelos seus colegas de turma com quem pareceu compartilhar oportunidades de aprendizagens não sistematizadas pedagogicamente. Magno percebia seus pais indiferentes quanto a sua participação nas atividades da disciplina. Este participante apresenta ilações referentes ao papel assumido pelos pares (seus colegas de classe) no incentivo mútuo visando a participação nas aulas. Ele identificava um grupo de alunos a margem da quadra que não se sensibilizavam com os apelos de alunos participativos nas aulas. Como consequência percebia o aborrecimento dos pares em não conseguir atrair os desinteressados e simultaneamente enxergava uma certa acomodação para não incluir indivíduos supostamente pouco habilidosos nas atividades.

Então, na minha escola eles não influenciavam quem estava no banco a jogar e, também, quem estava no banco não queria jogar e, portanto, eles não... eles meio que cansaram de bater na mesma tecla e deixaram de chamar também. E, por outro lado, não queriam alguém fraco no time, podendo perder, assim. Então, deixavam como estava. (Magno, R₅, Parágrafo 104).

Embora se sentisse estimulado pelos seus professores, para Magno se mostrava claro que o docente não investia no incentivo aos alunos espectadores. O egresso pontua duas situações que para ele ilustram a percepção sobre a postura descompromissada do professor em promover o envolvimento dos alunos nas aulas: a falta de variação dos conteúdos e o fato de privilegiar os alunos mais habilidosos em detrimento de outros que eram forçados a ficar à margem da quadra ou se organizarem em práticas que lhes conviessem.

[...] o professor não estimulava os alunos a participarem, também por causa que ele não variava os jogos, pois não existiam só os jogadores de futebol, como eu disse anteriormente. E, também, os que estavam no banco ele não se importava muito se ia participar, se ia ficar copiando dever de outra matéria ou se ia simplesmente dormir, porque muitos dos alunos iam pra arquibancada ou ficavam na sala dormindo. Então eles não davam muita bola pra isso. (Magno, R₅, Parágrafo 36).

Por fim, os pais não estimulavam diretamente a prática das aulas de EF, mas cobravam notas boas nas disciplinas de maneira geral e Magno se mostrou sensível a esta demanda.

No meu caso, como da maioria, foi o mesmo. Não tinha essa “Você vai praticar isso”. Foi mais por causa de notas boas. (Magno, R₅, Parágrafo 83).

A importância da disciplina em sua vida se caracterizou perante aprendizados sobre a postura corporal a realização de tarefas diversificadas, o uso de vestimenta adequada para a prática de atividades físicas, os benefícios das atividades físico-esportivas para a saúde e bem-estar, hábitos de higiene e, na dimensão atitudinal, a ser solidário, perseverante, determinado e superar desafios. Além dos motivos assinalados, aponta, para além do âmbito da saúde, aprendizagens na esfera social, ou seja, envolvendo a inteligência social, a comunicação em situações de jogo e a possibilidade de estar/relacionar com os amigos.

Desfocando um pouquinho do âmbito da saúde, eu acho que a Educação Física também ajuda a dar inteligência social, por causa que pra você praticar um esporte você tem que ter a comunicação com o time pra poder gerar um bom ritmo e [...] uma boa pontuação pro jogo. E, também, eu acho que a Educação Física foi a única das matérias que a gente podia conversar, né (Riu). Então, isso ajudava e, também, fazia com que todo mundo se sentisse melhor, pois podiam estar com os amigos, conversar [...]. Então acho que a Educação Física ajuda nisso também. (Magno, R₅, Parágrafo 76).

Dos conteúdos aprendidos na EF escolar e praticados atualmente, destacam-se os jogos populares, os esportes coletivos e os esportes de rebatida. No GF mencionou como conteúdo praticado atualmente o vôlei, não deixando de mencionar novamente a inteligência social como uma aprendizagem também proveniente da EF.

No meu caso, acho que foi a questão da inteligência social e, também, do vôlei, que é o esporte que eu pratico ultimamente. (Magno, R₅, Parágrafo 88).

Vários motivos foram elencados como impulsionadores de sua participação nas aulas da disciplina, a saber: conhecer diferentes tipos de atividades físicas visando a prática permanente, beneficiar sua saúde, desenvolver habilidades esportivas e conhecimento de suas regras, melhorar o condicionamento físico e socializar-se com os pares por meio das atividades físico-esportivas. Além disso, motivos como estar em um espaço diferente da sala de aula e a distração, diversão e recreação também foram assinalados com alto grau de importância, ratificando esta mesma condição explicitada pelos pares anteriores participantes desta pesquisa.

4.3.6. Matheus (R₆)

Matheus (R₆), cursou parte da Educação Básica em escola pública e parte em escola privada, participando, nesse período de escolarização, de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Indicou uma atitude bastante positiva em relação a disciplina e se classificou como participativo das aulas de EF na escola, mas considerava-a em nível moderado de importância para a própria vida. A participação em atividades físicas extraescolares durante a escolarização era ocasional. Suas manifestações no GF ratificaram sua atitude e assiduidade na disciplina. A importância da EF foi relacionada com a possibilidade de interagir com seus pares.

[...] Sempre participei de todas [as aulas], desde [...] o Ensino Fundamental até terminar o Ensino Médio. (Matheus, R₆, Parágrafo 59).

[...] sim, eu gostava, gostava muito. Gostava. (Matheus, R₆, Parágrafo 111).

Pra mim era importante a parte da Educação Física porque [...] antigamente eu era muito introvertido, então ali era um momento em que eu conseguia interagir com todo mundo e ter um contato um pouco mais próximo do que na sala. [...] era um momento lá que todo mundo interagia, conversava. Eu achava importante nesse ponto. (Matheus, R₆, Parágrafo 45).

Na EF escolar Matheus se considerava um aluno moderadamente habilidoso e avaliou de forma positiva o seu condicionamento físico na disciplina. Ratificando seu registro no questionário, as memórias narradas por Matheus ratificavam a aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos, mas relatou problemas de coordenação nas atividades motoras que envolviam aos pés. Ainda, fez um recorte temporal das etapas da Educação Básica, mencionando que no Ensino Fundamental considerava as tarefas fáceis até demais, ao passo que no Ensino Médio o nível de complexidade aumentou, indo além do básico pela inserção de conteúdos teóricos e fundamentos técnicos.

[...] Eu sempre aprendi muito a teórica também. Chegava na prática eu tinha mais facilidade de aprender qualquer coisa que tinha relação com as mãos. Com os pés eu tropeçava, caía, [...] tinha muita dificuldade com alguma coisa com os pés. [...] Mas eu tinha certa facilidade também, não total, mas tinha certa facilidade pra parte prática também. A teórica, assim, era uma coisa que eu [...] aprendia rápido. Agora... quanto a isso é mais no Ensino Médio, no Ensino Fundamental não tinha nada de muito complicado pra fazer. Eu achava tudo do Ensino Fundamental um pouquinho fácil, fácil... fácil até demais. Aí no Ensino Médio quando entrou teórica, que foi um pouco mais, foi além do básico, tinha mais técnica, dentre outras coisas, não é que eu demorava, tinha uma dificuldade, mas, assim, [...] não era tão ruim, não era tão difícil. [...] (Matheus, R₆, Parágrafo 52).

No que respeita ao suporte social voltado a prática de EF, Matheus mostrou contradição entre seus registros no questionário e sua expressão no GF, isto porque, a exemplo de outros participantes, no questionário registrou que o principal suporte social

para a prática da EF na escola advinha de seus professores e dos colegas de classe, estes últimos em maior magnitude. Não registrou o mesmo incentivo da parte de seus pais, aos quais atribuiu indiferença em relação a sua participação na EF escolar. Entretanto, ao se expressar durante o GF, contraditoriamente, declarou que a amizade com os colegas de turma influenciava um pouco a participação e que pouco recordava de estímulos advindos dos professores da disciplina, justificando pela atitude positiva dos alunos e própria animação que, *per se*, conduzia ao engajamento na EF. Matheus referiu perceber que entre as causas para a motivação dos alunos estava a possibilidade de trocar o ambiente de sala de aula pela quadra. Em relação aos pais não percebia que manifestavam explicitamente estímulo ao engajamento nas disciplinas de modo geral, mas cobravam boas notas.

[...] Acho que influencia um pouco sim, a parte da amizade te chamar pra jogar ou pra participar. (Matheus, R₆, Parágrafo 97).

Quanto a parte do estímulo, eu não lembro de nada muito específico. Eu sempre gostei muito dos meus professores e das minhas professoras de Educação Física. [...] meio que não precisava desse incentivo pra gente, porque todo mundo já era muito [...] animado pra descer pra quadra pra fazer Educação Física. Então eles meio que não incentivavam a gente. [...] O incentivo era você saber que ia sair da sala pra algumas pessoas. Outras já iam porque gostavam mais de esportes. [...] (Matheus, R₆, Parágrafo 32).

Cara, contanto que eu tirasse nota boa [...] tinha que ter nota boa. Agora quanto... até mesmo quanto as matérias mais teóricas da parte... tipo matemática, entre outras coisas, minha mãe e meu pai nunca [...] deram muito incentivo não. Eles queriam que eu fosse um bom aluno [...] Mas, enfim, eles não exigiam que eu fosse o melhor, mas eles queriam que eu fosse bom, isso em qualquer parte da minha vida, seja na parte mais intelectual quanto na parte física. Então não era uma coisa assim que eles exigiam muito não. (Matheus, R₆, Parágrafo 79).

Atribuiu elevada importância às aprendizagens provenientes da disciplina, destacando aquelas relativas às regras do(s) esporte(s) e, no plano atitudinal, a ser solidário a partir do trabalho em equipe estimulado na disciplina, importando positivamente para o egresso na medida em que atenuava o seu individualismo, conforme autoavaliado pelo próprio. Estes aprendizados foram ratificados na interação do GF ao que ampliou a extensão destas aprendizagens a elementos tais quais trabalhar em equipe, adquirir disciplina, trabalhar a vergonha e ansiedade. Nas suas manifestações valorizou aprendizados relativos a melhorias na saúde e aquisição de conhecimentos gerais sobre esportes e temas que podem influenciar positivamente a vida dos indivíduos.

[...] aprendi a ter disciplina em algumas coisas na minha vida. A conhecer melhor regras e até mesmo a trabalhar um pouco em equipe, porque antes eu era um pouco individualista. Um pouco. E cara, chegou a trabalhar um pouco também na parte da vergonha, da ansiedade também que eu tinha [...]. (Matheus, R₆, Parágrafo 40).

Quando a gente é criança a gente não percebe, a gente vê realmente como momentos de lazer e de, assim, você distrair a mente do cotidiano, mas também depois que a gente cresce e pega um pouco de teoria, a gente vê que aquilo lá é um jeito de você se exercitar, ficar bem e não... Assim, dá um acréscimo na sua saúde também, além de dar um acréscimo no seu conhecimento geral sobre esportes e outras coisas que vão te influenciar positivamente. (Matheus, R₆, Parágrafo 127).

Foi interessante perceber a fala de Matheus ao interpretar o fator lúdico da disciplina em um estágio de maior maturidade. Sua ilação esclarece o quanto o lúdico, tratado pedagogicamente, pode carrear conhecimentos e atitudes importantes para a vida dos alunos.

Os jogos populares, os esportes coletivos e os esportes de rebatida são os conteúdos aprendidos na EF que são mais praticados pelo respondente atualmente. Na interação no GF, relatou que ultimamente tem praticado o vôlei, esporte que o mobiliza sair de casa para praticá-lo.

[...] eu tenho praticado muito vôlei ultimamente. É um esporte assim que me deu vontade de sair de casa pra botar em prática. (Matheus, R₆, Parágrafo 86).

Ademais, os principais motivos para sua participação nas aulas versavam em estar em um espaço diferente da sala de aula, buscar distração, diversão e recreação e garantir boa nota na disciplina. Alcançar boas notas na disciplina pode estar relacionado com a cobrança dos pais descrita acima. Os demais motivos aparecem claramente em seus relatos, estando presentes a satisfação por sair da sala de aula, o gosto por estar na quadra e a leveza que os tempos de EF proporcionavam, mais por propiciar momentos de lazer que, em sua concepção, relacionavam-se com poder fazer “qualquer coisinha” nesse espaço.

Cara, o momento de estar na quadra era muito bom. [...]. (Matheus, R₆, Parágrafo 62).

[...] era chato, era monótono ficar na sala só copiando... era uma parte que a gente podia, assim, é... pra gente era muito importante, a parte de não ter que ficar parado, ficar fazendo alguma coisa ou então... [...] Também, além disso, era um momento de, pegando um pouquinho do que cada um falou aí, tirando as partes ruins, era um momento de lazer, pra você se descontraí, pra você tá com seus amigos também e a parte deles influenciarem, conversar, de você ficar lá podendo fazer qualquer coisinha [...] Eu acho que por isso que eu tirava atitude positiva, porque eu sabia que ia ter aquele momento ali que eu poderia, assim, estar mais leve em comparação com as outras matérias ou estar mesmo na escola. (Matheus, R₆, Parágrafo 122).

Ainda em diálogo, “diversão” e “entretenimento” apareceram na associação de palavras ao pensar na EF escolar, o que corrobora com suas respostas nos dois momentos de investigação.

4.3.7. Bruno (R₇)

O R₇, de codinome Bruno, cursou parte da Educação Básica em escola pública e parte em escola privada. Durante a escolarização, participou de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Suas Atitudes se configuravam como positivas frente à EF, tendo em vista que participava “sempre” das aulas da disciplina na escola e, de igual forma, em atividades físicas fora do horário escolar. Além disso, indicou “gostar muito” e considerar “muito importante” a disciplina na época da escola. No quesito Competências, se considerava um aluno “muito habilidoso”, de condicionamento físico “muito bom”, aprendendo o que era proposto na disciplina com “muita facilidade”.

De acordo com as respostas de Bruno ao questionário, os agentes principais a fornecer-lhe suporte social para a prática de EF foram seus pais e professores por quem se sentia estimulado. Quanto aos pares de classe informou ser indiferente para ele. Em suas narrativas no GF, manifestou perceber que os professores não se dedicavam a estimular alunos considerados menos habilidosos na turma ou não muito afetos a EF.

Então, tinha sempre alguns alunos que tinham... se sobressaíam que os outros, né, mas esses que não gostavam muito, eu acho que eles não eram estimulados o suficiente, sabe? Para poder chegar e participar, é... não só na prática mesmo, mas na teoria também. (Bruno, R₇, Parágrafo 85).

A EF foi importante na vida de Bruno em vista de aprendizados práticos dos esportes e suas regras, do valor da EF/atividade física para a saúde e o bem-estar. Os esportes coletivos foram apontados como conteúdo aprendido nas aulas da disciplina que são mais praticados atualmente. A menção aos esportes continuou presente nos diálogos durante a interação em grupo. Inicialmente, na associação livre de palavras, ao pensar na EF escolar, evocou conteúdos como o futsal, queimado e natação. Em outro momento, afirma que sempre gostou muito de esporte e iniciou uma discussão sobre a estereotipia das atividades em função do gênero dos(as) estudantes. Complementa que essa situação gerava certo desconforto em alguns alunos.

Sempre gostei de muito esporte. Só que na escola tinha muito aquele negócio de divisão, sabe? [...] era mais aquilo de queimado pra meninas e futsal pra meninos. Então, tinha muito isso. Tinha meninas que queriam jogar futsal e não podiam, meninos que queriam jogar queimado e sempre tinha essa divisão. Então ao mesmo tempo que era nosso lazer, também gerava um certo desconforto para alguns alunos, sabe? (Bruno, R₇, Parágrafo 44).

Dentre os principais motivos que o levavam a participar das aulas de EF escolar, estão os seguintes: aprender coisas novas, conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida, beneficiar sua saúde e distração, diversão e recreação.

Importa referir que embora tenha demonstrado interesse em participar do GF, no primeiro encontro Bruno precisou se ausentar mais cedo e no segundo encontro não conseguiu estar presente, portanto restringindo as análises a ele pertinentes. No entanto, o respondente contribuiu em outras discussões, que foram apresentadas no aspecto global do grupo.

4.3.8. Sara (R₈)

Sara (R₈), estudou durante a Educação Básica em escolas públicas e indicou ter participado de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola.

Suas Atitudes frente à EF foram positivas, considerando que “sempre” estava presente nas aulas, bem como “gostava muito” da disciplina, a qual atribuiu “muita importância” para a sua vida. Fora do ambiente escolar, “quase sempre” participava de atividades físicas. Quanto à frequência na disciplina, Sara indicou ser participativa cumprindo 100% de presença. Referiu que antecipava a organização de suas coisas visando a participação nas aulas, especialmente da EF. A condição de assiduidade refletiu na atitude frente a EF, explicando que nesse espaço se sentia boa em algo, sentia que a fazia bem.

[...] final do ano olha lá as faltas era a aula que eu tinha 100% [de presença]. Poderia até acordar de manhã doente, mas era a aula que eu queria ir, eu queria ir pra escola, só que a outra matéria eu arrumava uma desculpa pra faltar (Risos), essa não. Então, assim, até um dia antes eu já ficava [...] ansiosa, arrumava roupa, toalha pra tomar banho, né, tudo isso. Então era uma aula que eu estava sempre presente. (Sara, R₈, Parágrafo 63).

[...] eu gostava, porque como eu disse anteriormente, era um espaço onde eu [...] sentia que eu era boa em algo. [...] era um espaço que era bom pra mim. (Sara, R₈, Parágrafo 112).

Complementa que sua atitude correspondia as possibilidades que a disciplina a proporcionava, replicando o sentimento de ser boa em algo e acrescentando a sensação de acolhimento. Conta que não era boa em linguagem matemática ou língua portuguesa, mas os esportes a permitia ter domínio da linguagem corporal. Por se considerar “péssima” nas demais disciplinas e boa em EF, contava os minutos para estar nesse espaço, desfrutando do que era proposto, indicando contribuir para sua saúde psicológica e, ainda, em conhecimentos relativos à saúde e ao corpo.

[...] eu gostava, porque me dava outras possibilidades, né. Era um espaço onde eu me sentia acolhida e boa em alguma coisa. Eu sentia também que o esporte ele me permitia ter o domínio sobre uma linguagem, que era a linguagem corporal. Eu não tinha domínio nenhum sobre a linguagem matemática ou a língua portuguesa. Então, imagina você depois de um dia de aula onde o professor te enche perguntando da tabuada e você sabe que você é péssima

naquilo. Logo depois você só fica contando, porque sabe que depois dele vai ser a aula de Educação Física e aquilo lá você é boa, aquilo lá você consegue. Então pra mim era [...] a aula que eu contava os minutos, sabe? Eu era péssima, eu era péssima nas outras disciplinas, então era um lugar onde além de me dar saúde, né, em questão do corpo, me dava saúde psicológica. (Sara, R₈, Parágrafo 48).

Sara relatou se considerar uma aluna “habilidosa”, com condicionamento físico suficiente para efetivar aprendizagens com “facilidade”. Reforçou que era boa na prática, nos esportes que eram propostos – tocando na questão da repetição dos conteúdos e que, por isso, era sempre a primeira a ser escolhida, pois seus colegas queriam fazer equipe com ela devido às suas habilidades.

[...] Eu aprendia com facilidade. Eu era boa na prática, péssima na teoria, né. [...] Então, assim, pra mim eu precisava ser boa, eu acho que eu era boa, por exemplo, jogando futebol, vôlei, porque era um esporte que se repetia e quando tinha algo que não se repetia eu precisava ser boa porque eu sabia que na aula eu levava bomba, por exemplo, trabalho ninguém queria fazer comigo, nada disso. Então quando eu era boa dentro do esporte, era uma forma de sobressair, das pessoas me olharem, de alguma forma quererem fazer equipe comigo, né. Então era a necessidade de tentar ser boa em algo. (Sara, R₈, Parágrafo 55).

[...] eu gostava por conta da minha autoestima, me jogava lá em cima, porque “Ah, vai ser outra proposta, vai ser futebol”. “Ah, vai ser um outro esporte”. Então eu queria ser melhor, eu queria ser boa naquilo, porque aquilo levantava a minha moral de alguma forma. Então... eu era sempre a primeira escolhida também, por ter essa facilidade, essa habilidade. (Sara, R₈, Parágrafo 79).

Sua amizade com os colegas de turma era o que mais a “estimulava” praticar a EF na escola, pois seus pais e professores da disciplina se mostravam indiferentes à sua participação na disciplina. No que concerne os colegas de turma, explicou que existiam aspectos positivos e negativos na relação com estes agentes. Os aspectos positivos estavam relacionados à boa relação que tinha com os meninos e por ter pessoas que gostavam de sua presença nas aulas, fazendo-a estar ali. Por outro lado, conta que por se destacar no esporte, recebia adjetivos inconvenientes, principalmente vindos de meninas. Então, ao mesmo tempo que gostava de estar nesse espaço, precisava lidar com situações negativas que emergiam por estar ali.

Eu tinha uma relação muito mais fácil com os meninos do que com as meninas e aí o fato, por exemplo, de eu ser escolhida antes de alguns meninos ou das minhas amigas verem que eu estava ali... Amigas não, mas colegas de turmas verem que eu estava ali jogando e elas não queriam participar daquilo ou já não queriam Educação Física, eu era taxada por alguns adjetivos não muito legais, sabe? Eu era chamada de moleque macho, algumas palavras para poder me diminuir. Então, assim, tinham pessoas que gostavam de eu estar ali, então me faziam estar ali. Ao mesmo tempo eu enfrentava um monte de coisa por estar ali e tá de alguma forma me destacando no esporte [...]. Eu tinha uma amiga que ela era um pouquinho mais gordinha e ela não gostava. Eu tentava. Falava “Vamos. Vamos lá.” Eu fazia dupla com ela, porque ninguém queria fazer. Então, mas eu não sei. Eu acho que eu tenho algumas coisas positivas e algumas negativas. (Sara, R₈, Parágrafo 101).

Sobre seus professores, a indiferença pode estar relacionada aos perfis dos dois professores que teve durante a Educação Básica. Associou o primeiro ao estilo tradicional, ao modo de “militar” e, o segundo, ao perfil liberal/flexível, porém sem controle da turma. Em ambos os casos, a forma com que conduziam a EF não a cativava.

[...] Eu tive dois professores, assim, um no Fundamental eu classifico ele mais como um professor mais tradicional, conservador, tinha falas rígidas também e muitas vezes sexistas. Parecia que eu estava no quartel. Ele mandava a gente cobrir, correr, fazer polichinelo, fazer agachamento, o time que perdia pagava, né, tinha que fazer, sei lá, flexão, polichinelo. E o do Ensino Médio eu classifico ele mais como livre, mais liberal. Ele tinha umas aulas mais dinâmicas, mas algumas coisas também me incomodavam nele. O fato dele, por exemplo, não ligar pra quem não participava, não ligar pra quem faltava. É... ele era muito flexível, eu achava que ele era flexível demais. Então muitas vezes os próprios alunos viam ele como amigo, do que próprio como professor. Eu acho que o professor ele pode ser, de certa forma, um amigo, mas também tem que entender que ele tem uma função ali. [...] eu via um professor muito... muito amigo, muito livre, né, e eu via que não tinha [...] um certo controle sobre a turma. (Sara, R₈, Parágrafo 38).

A EF foi importante em sua vida em função de ter aprendido a jogar bem os esporte(s) e suas regras, a postura corporal adequada para a realização de tarefas, as formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física, a dominar seus limites durante a prática de atividade física, os benefícios das atividades físico-esportivas e lazer para a saúde e bem-estar e, no plano atitudinal, a ser perseverante, determinada e superar desafios. No diálogo com o grupo, apresentou outras aprendizagens provenientes da EF características da dimensão atitudinal, como o trabalho em grupo, a superação, a responsabilidade e a liderança.

Eu aprendi a trabalhar em grupo, a questão da superação também, a questão da estima, porque eu era péssima em todas as matérias. Eu acho que o que me salvava mesmo era a Educação Física, que eu acho que era um ambiente diferente, sair da sala de aula, você tá com os amigos, fazendo algo diferente daquilo que é tradicional. Então, a Educação Física me salvava bastante. Eu aprendi hoje a ter responsabilidade, a questão da liderança também foi algo que me ajudou bastante e me ajuda ainda hoje. (Sara, R₈, Parágrafo 43).

Os esportes coletivos foram apontados como conteúdo aprendido nas aulas da disciplina que são mais praticados atualmente. Além de praticar futsal e vôlei, relata que o esporte a acompanha no ambiente acadêmico, pois optou por estudar aspectos que circundam o futebol.

[...] Eu acho que era um espaço onde eu me sentia segura, um espaço onde eu me sentia, apesar de todas as dificuldades, acolhida, eu me sentia boa em algo. É... eu cresci, né, fui fazer faculdade. Ainda hoje o esporte em si ele me acompanha, porque eu acho que é um lugar onde eu me sinto bem. Então, problemas psicológicos, eu tô mal, é o esporte ali que vai de certa forma me ajudar. Então, hoje eu sempre tô procurando jogar futsal e vôlei, que são dois esportes que eu tenho muito carinho. É... e acredito que isso tudo eu me identifiquei, eu me achei, né, me senti boa em algo foi graças à Educação Física que era um espaço onde eu me sentia boa em algo. Hoje eu estudo futebol, eu

estudo história do futebol, eu estudo a questão racial dentro do esporte, então isso também fala um pouco sobre o que foi a Educação Física dentro do esporte. É uma coisa que eu pesquiso, estudo até hoje. E é isso, tanto praticar quanto estudar questão teórica do esporte, como que se deu, a importância do esporte em si no âmbito social é uma coisa que me interessa muito, então é uma coisa que me acompanha até hoje. (Sara, R₈, Parágrafo 70).

No mais, os principais motivos para sua participação nas aulas versavam em competir pela escola, desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras e fazer novas amizades. Esses motivos conversam com suas palavras evocadas no início do GF, tendo dito “esporte”, “futebol” e “regra” ao pensar na EF escolar. Garantir boa nota, estar em um espaço diferente da sala de aula e a distração, diversão e recreação também foram motivos assinalados e dialogam com o que diz Sara:

Eu acho que pra mim passa por esse momento de lazer, liberdade, mas eu consigo pensar só que era um momento que eu ia fazer algo que eu gostava, eu não ia tomar bomba, não ia tirar nota ruim [...]. Eu gostava e todo mundo tirava nota boa e enfim. (Sara, R₈, Parágrafo 126).

4.4. Sínteses qualitativas do Grupo Focal

Nessa seção, buscou-se apresentar sínteses qualitativas emergentes do GF, considerando a globalidade dos diálogos estabelecidos, isto é, as convergências e divergências encontradas nos relatos dos(as) respondentes. Para essa análise, entendemos que estamos lidando com variáveis complexas, pois estas dependem do contexto em que os(as) respondentes estavam inseridos durante a escolarização. Contudo, temos algumas comunalidades que exploramos e descrevemos abaixo.

Quantitativamente, no primeiro encontro do GF, 17,1% dos excertos codificados se relacionavam com aspectos voltados à Aprendizagens (N=28), 12,2% à Atitudes (N=20), 9,76% à Competências (N=16) e 6,10% à Suporte Social (N=10) e, no segundo encontro, 19,51% estavam vinculados à Atitudes (N=32), 12,2% à Aprendizagens (N=20), 9,76% à Suporte Social (N=16) e 5,49% à Competências (N=9), perfazendo no total das duas seções de GF 31,71% à Atitudes (N=52), 29,3% à Aprendizagens (N=48), 15,86% à Suporte Social (N=26) e 15,25% à Competências (N=25).

Para iniciarmos os diálogos com o GF, recorremos a Técnica de Associação Livre de Palavras. Em síntese, ao evocar palavras sobre determinado assunto, o(a) participante se manifesta, a partir de sua estrutura psicológica, de forma consciente. O objetivo para iniciarmos com a referida técnica foi, para além de querer sondar o que os(as) participantes pensam sobre a EF, para convidá-los(as) e encorajá-los a se expressarem no grupo. Inicialmente, ao solicitarmos a evocação de três a cinco palavras que vinha à mente ao ouvir “Educação Física escolar” (Figura 1), as “regras” e o “futsal” foram as palavras

evocadas com mais frequência ($F=3$), seguidas de “futebol”, “diversão” e “entretenimento” ($F=2$). A Figura 1 ilustra, por meio de nuvem as palavras mais evocadas na perspectiva dos egressos.

Figura 1. Nuvem de palavras relacionadas à Educação Física escolar



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores, com auxílio do WordClouds.

Outras palavras como “esporte”, “lazer”, “tempo livre”, “vergonha”, “queimado”, “natação”, “atividade física”, “trabalho em grupo”, “vôlei” e “dinâmicas” também apareceram, mas com menor frequência ($F=1$).

4.4.1. Atitudes

Os(as) participantes se autodeclararam assíduos na EF escolar, com a frequência nas aulas variando entre “quase sempre” ($N=2$; R_1 e R_5) e “sempre” ($N=6$; R_2 , R_3 , R_4 , R_6 , R_7 e R_8).

[...] pra mim aula de Educação Física sagrada. [...] Sempre. Sempre gostei muito de participar. (Marcela, R_2 , Parágrafo 61).

[...] eu sempre participei muito e eu posso dizer de todas. (Matheus, R_6 , Parágrafo 59).

Os dois respondentes que participavam “quase sempre” elucidam que a participação estava vinculada, especialmente, ao estímulo que era (ou não) dado pelo professor da disciplina. No caso de Suelen (R_1), sua participação era resultado do estímulo

que recebia. Por isso, não participava no Ensino Fundamental, mas passou a participar com mais frequência no Ensino Médio, pois sua professora buscava a participação de todos. De igual forma, Magno (R₅) traz à tona a ausência do professor de EF, sobretudo quando nos conta que os alunos que sabiam jogar ficavam com a incumbência de ensinar os demais o que, por vezes, não acontecia, tendo em vista que estes só queriam jogar e se divertir.

Dos oito respondentes, a maioria “gostava muito” (N=6) da disciplina. Contudo, importa referir que Suelen (R₁) manifestou atitude negativa face à disciplina e Marcos (R₃) foi indiferente a mesma, sendo possível encontrar em seus relatos os possíveis motivos para tal. O desgosto de Suelen (R₁) pode ser explicado por algumas questões negativas que verbalizou nos encontros, como a vergonha, o sentimento de incapacidade e falta de habilidades para realizar o que era proposto, a falta de estímulos dados por professores da disciplina em determinados momentos de sua escolarização, a competitividade e a exclusão de alunos considerados menos habilidosos nos momentos de escolhas de times. Em relação ao Marcos (R₃), a indiferença pode estar debruçada em contextos distintos proporcionados em duas etapas formativas, pois no Ensino Fundamental afirma que participava de tudo, tendo em vista as ações interessantes e diversificadas que eram propostas, o que não aconteceu no Ensino Médio pela constante troca de professores de EF.

Ainda, consideravam a EF “muito importante” (N=5). Nas interações do GF, os mesmos respondentes não atribuíram muita importância à disciplina, com Suelen (R₁) assinalando de relativa importância e Marcos (R₃) assinalando referido a sua pouca importância. Nesse quesito, Matheus (R₆) também assinalou como moderada a importância da EF. Ao investigarmos a importância dada a EF e seus respectivos motivos, Suelen (R₁) e Marcos (R₃) associaram sua importância com a possibilidade de sair da sala de aula e, não distante disso, Matheus (R₆) percebe sua importância por propiciar a interação e conversa mais próxima com os pares, portanto, a oportunidade de socialização.

4.4.2. Competências

Dentre os participantes do GF, um dos participantes declarou condicionamento físico “muito ruim” (R₅), quatro se consideraram na média (R₁, R₂, R₃ e R₈), dois participantes como “bom” (R₄ e R₆) e um deles se considerando “muito bom” (R₇). Quanto o nível de habilidade, os participantes se distribuíram em uma “nada habilidosa”

(R₁), dois “pouco habilidosos” (R₃ e R₅), dois com média habilidade (R₂ e R₆), dois como “habilidosos” (R₄ e R₈) e um “muito habilidoso” (R₇). Nas duas questões acima as respostas foram variadas. Então, um dos questionamentos feito aos respondentes foi de que forma acreditavam que o nível de habilidade influenciava a participação dos alunos nas aulas da disciplina:

Você era escolhido de acordo com o nível da sua habilidade. Você não poderia ser ruim e aprender, tipo assim, era muito difícil você ser ruim, começar alguma coisa, começar o esporte e só depois as pessoas verem “Ah, dá para chamar esse garoto”. Mas isso, pelo menos no meu caso, influenciava muito. Quão bom você era naquele esporte, atraía a atenção dos outros, você era sempre escolhido e tudo mais. (Matheus, R₆, Parágrafo 77).

[...] eu acho que influenciava muito, como disseram aí anteriormente, até em questão de “Ah, vou ser o último a ser escolhido, então não vou querer participar”, né. [...] nas aulas essas meninas, em sua maioria, e os meninos também, não queriam participar de jeito nenhum, por essa questão, “Ah, eu sou o último a ser escolhido, então eu prefiro nem entrar nessa escolha. Fiquem aí vocês e eu não vou nem participar, eu vou ficar aqui sentado na arquibancada”. (Marcela, R₂, Parágrafo 81).

[...] entra muito também a questão da competitividade do time “A” querer vencer, então ele vai escolher os melhores. [...] mas eu sim, as vezes eu tinha uns amigos que eram escolhidos por último no futebol e eles ficavam tristes. Então isso mexia comigo, a gente tentava conversar de uma forma. [...] (Marcos, R₃, Parágrafo 83).

Então, pegando o gancho do Marcos (R₃) e do Bruno (R₇), comigo foi praticamente a mesma coisa que só os melhores jogavam e, também, a gente não era ensinado, entre aspas, como que jogava. Só quem sabia jogar e os melhores jogavam e quem não sabia ficava no banco ou fazendo outra coisa. E como eu disse, não era cobrado de ninguém participar, fazia quem quisesse. (Magno, R₅, Parágrafo 86).

Com isso, foi perceptível que os(as) participantes expressaram que o nível de habilidade era capaz de influenciar a participação dos alunos nas aulas de EF, tocando, especificamente, na questão das escolhas de time envolvendo os alunos mais e menos habilidosos. Como exemplos, duas respondentes, em situações opostas, relataram sobre como se sentiam durante essas escolhas de times.

[...] ser a última a ser escolhida influenciava muito a minha participação nas aulas, porque eu sabia que eu provavelmente seria uma das últimas a ser escolhida porque eu não era boa naqueles esportes. [...] (Suelen, R₁, Parágrafo 78).

eu gostava por conta da minha autoestima, me jogava lá em cima [...] eu era sempre a primeira escolhida também, por ter essa facilidade, essa habilidade. (Sara, R₈, Parágrafo 79).

Em função dessa seletividade, Marcos (R₃) lembrou que escolher “os piores primeiro” foi uma estratégia utilizada em sua época de escolarização. Em contraponto, Suelen (R₁) recordou que essa foi uma estratégia utilizada em seu contexto, mas não foi

proficua, pois os “piores” sabiam que seriam escolhidos primeiro justamente por serem “os piores”, conforme manifestação abaixo:

[...] Eu lembro até uma vez no Ensino Fundamental que a gente escolheu, assim, entre aspas os piores primeiro para tentar todo mundo brincar de uma forma mais cooperativa. [...] (Marcos, R₃, Parágrafo 83).

[...] também já ocorreu uma vez, alguém também falou sobre isso de escolher entre aspas os piores primeiro pra todo mundo participar, mas eu acredito que isso não tenha influenciado em alguma coisa, porque os piores sabiam que seriam escolhidos primeiro porque eram os piores. (Suelen, R₁, Parágrafo 90).

Em busca de mais respostas sobre essa problemática que nos deparamos, propusemos refletirem a quem atribuíam essa seletividade/supervalorização de habilidades nas aulas de EF. Em parte, atribuíram essa seletividade aos colegas de turma e a competitividade presente nesse espaço de aulas.

Eu sentia mais a partir dos próprios colegas de turma mesmo. Eu, pelo menos, nunca tinha percebido isso do professor. E eu atribuo isso muito à competitividade, porque os times, né, como alguém já falou aí, queriam ganhar, então escolhiam sempre os melhores pro time “A” ganhar. [...] (Suelen, R₁, Parágrafo 90).

Em mim também foi mais a parte dos colegas e em certas ocasiões tinha a ver com a competitividade, mas as outras também julgavam muito pela aparência, como eu já tinha dito, eu era um dos melhores. Ocasionalmente, também, de aparência um dos mais fracos, porque além de pequeno eu sempre fui bem magro. [...] (Matheus, R₆, Parágrafo 91).

Sob outro ponto de vista, aos colegas e professores:

Eu já acho que era uma via de mão dupla mesmo, assim, tanto dos colegas como do professor, porque, até o Matheus (R₆) falou e a Suelen (R₁) falaram, “ah, de ser escolhido por último”, como o Marcos (R₃) levantou que não incomodava ele. Era algo que também não me incomodava, por exemplo, no futsal eu tinha habilidade, mas eu não era escolhida primeiro e em muitos momentos até por influência da própria professora, tipo “Ah, hoje só os meninos vão jogar”, né, coisas que no vôlei isso não acontecia. Ah, no vôlei priorizavam as meninas, pelo menos no ambiente que eu estudei priorizavam as meninas. “Ah, as meninas vão jogar.” “As meninas vão escolher na própria queimada”. A professora se colocava à frente pra equilibrar os times, então tinha uma subjetividade de escolha nisso também, acho que de influência até na visão dos alunos se sentirem à vontade de fazerem certas coisas. (Marcela, R₂, Parágrafo 92).

E, ainda, alguns não responsabilizaram nem alunos, nem professores, pensando em aspectos mais globais que influenciavam essas situações/escolhas, em especial a preponderância que o futebol assume em nossa cultura.

Eu não sei se eu consigo culpar os alunos, se eu consigo culpar os professores. Eu acho que essa, por exemplo, essa supervalorização como foi colocada, principalmente do futebol e do futebol masculino, ela é por conta de toda uma indústria, né, esportiva, que coloca o futebol principalmente numa indústria lá em cima, né, na primeira prateleira. E eu acho que nós como indivíduos, tanto os professores quanto os alunos, inseridos nesse meio social, nós só reproduzimos. [...] Então, assim, ao mesmo tempo que eu culpo os professores

e também os alunos ali que estão escolhendo, eu não consigo só culpar eles. Eu acho que é um projeto muito mais profundo. [...] (Sara, R₈, Parágrafo 93).

Eu concordo com você, Sara (R₈). Eu também não consigo culpar o professor ou os alunos mesmo, por causa dessa supervalorização do futebol masculino, né. (Bruno, R₇, Parágrafo 94).

A crença dos indivíduos sobre como avaliam suas aprendizagens no contexto educativo influencia o seu senso de competência. No grupo investigado na etapa qualitativa da pesquisa, dois indivíduos entendiam que aprendiam com “dificuldade” (R₁ e R₅) na EF, outros dois consideravam em nível mediano de dificuldade (R₃ e R₄), três participantes acreditavam que concretizavam as aprendizagens com “facilidade” (R₂, R₆ e R₈), e apenas um deles declarou aprendizagens com “muita facilidade” (R₇). Suelen (R₁) explicou entender o que precisava ser feito, mas se deparava com a falta de habilidade para colocar em prática, principalmente por não ter sido estimulada à prática esportiva durante a vida. Magno (R₅) atribuiu sua dificuldade a ausência do professor, em face a falta do trato pedagógico do conteúdo que estava propondo aos alunos. No caso de Marcos (R₃), a aprendizagem alega ter sido consequência também da falta de sistematização e continuidade do ensino pelo docente, principalmente no Ensino Médio, perante as trocas constantes de professores. Diferente disso, Vinícius (R₄) explica que tinha facilidade de realizar o que estava sendo solicitado, mas manifestou dificuldades em função dos conteúdos desenvolvidos e exigências peculiares, no seu caso aquelas que envolviam os pés.

Os alunos que aprendiam com “facilidade” (R₂, R₆ e R₈), além de gostar de praticar a EF, revelam que a falta de diversificação dos conteúdos deixava a disciplina mais fácil.

[...] Eu achava tudo do Ensino Fundamental um pouquinho fácil, fácil... fácil até demais. Aí no Ensino Médio quando entrou teórica, que foi um pouco mais, foi além do básico, tinha mais técnica, dentre outras coisas [...]. (Matheus, R₆, Parágrafo 52).

Eu já tinha uma maior facilidade, assim, acho que pela repetição de conteúdos também, né, tá ali sempre repetindo os mesmos conteúdos. Pela variação ser muito baixa, era tranquilo de pegar [...]. (Marcela, R₂, Parágrafo 53).

[...] eu precisava ser boa, eu acho que eu era boa, por exemplo, jogando futebol, vôlei, porque era um esporte que se repetia [...]. (Sara, R₈, Parágrafo 55).

Nesse sentido, a maior parte das causas das dificuldades atribuídas pelos egressos se deveram ao trato didático-pedagógico dos conteúdos pelos professores e a falta de diversificação dos conteúdos.

4.4.3. Suporte Social

Os agentes que mais influenciaram positivamente (melhores índices no questionário) a prática da EF escolar foram os professores, em que seis dos oito respondentes consideraram-se estimulados ou muito estimulados (N=6; R₁, R₂, R₄, R₅, R₆ e R₇), e os colegas de classe sentindo-se nível similar de estímulo em cinco dentre os oito participantes (N=5; R₃, R₄, R₅, R₆ e R₈). Apenas três participantes caracterizaram positivamente o suporte social recebido pelos pais/responsáveis sentindo-se estimulados ou muito estimulados por eles (N=3; R₂, R₄ e R₇).

Apenas dois egressos relataram sua percepção sobre a indiferença ou baixo incentivo dos professores para o engajamento dos alunos na EF escolar (N=2; R₃ e R₈). O mesmo número de respondentes caracterizou de modo similar e negativo o suporte recebido de colegas de classe (N=3; R₁, R₂ e R₇). A maioria dos participantes do GF percebiam os pais/responsáveis indiferentes quanto ao incentivo para participarem da EF escolar (N=5; R₁, R₃, R₅, R₆ e R₈), muito embora muitos deles exigissem de seus filhos o bom desempenho escolar no geral.

Nos diálogos observados no GF preponderou recordarem e relatarem pouco ou nenhum estímulo de professores EF na escola.

Quanto a parte do estímulo, eu não lembro de nada muito específico. [...] professores, meio que não precisava desse incentivo pra gente, porque todo mundo já era muito bem... muito... muito animado pra descer pra quadra pra fazer Educação Física. [...] (Matheus, R₆, Parágrafo 32).

[...] no Ensino Fundamental I, né, ali mais no início, não tinha muito incentivo por conta de como eu disse anteriormente, algumas falas sexistas que acabam prejudicando essa interação, né.[...] já no Ensino Fundamental II foi algo que mudou completamente, assim. Também foi uma troca de professora, né,[...] ela passou a incentivar muito mais. Era um incentivo [...] de que era importante a presença de todo mundo ali, que todo mundo participasse independente de vontade ou não, assim, então a gente acabava fazendo todas as aulas sim. (Marcela, R₂, Parágrafo 33).

[...] o professor não estimulava os alunos a participarem [...] eles não davam muita bola pra isso [relativo aos alunos que estavam fora de suas aulas]. (Magno, R₅, Parágrafo 36).

Em relação aos pais/responsáveis, a “indiferença” que assinalaram parece estar associada a falta de estímulo constante dos pais em relação à EF escolar em meio as suas exigências de boas notas nas disciplinas em geral, como confirmam Suelen (R₁) e Vinícius (R₄).

Eu não consigo lembrar, então acho que se eu não lembro, provavelmente não havia esse estímulo, porque eu lembro, por exemplo, da cobrança de notas boas em outras matérias. [...] (Suelen, R₁, Parágrafo 80).

[...] não me cobravam muito, né, essa questão da atividade... pra Educação Física, mas em outras... em outras disciplinas sim, mas na Educação Física não. (Vinícius, R₄, Parágrafo 82).

Cara, contanto que eu tirasse nota boa eles, enfim, tinha que ter nota boa. [...] isso em qualquer parte da minha vida, seja na parte mais intelectual quanto na parte física. [...] (Matheus, R₆, Parágrafo 79).

No meu caso [...] Não tinha essa “Você vai praticar isso”. Foi mais por causa de notas boas. (Magno, R₅, Parágrafo 83).

Com relação ao suporte recebido dos colegas de turma, com exceção de Magno (R₅), os(as) respondentes afirmaram que as relações sociais estabelecidas com os pares influenciavam a participação nas aulas da disciplina. Ao perguntarmos sobre esses agentes, Marcela (R₂) e Sara (R₈) colocaram uma situação semelhante que vivenciaram. Embora se sentissem acolhidas nesse espaço da EF, passaram por momentos de tensão por serem meninas que praticavam os esportes, recebendo, por isso, adjetivos inconvenientes, conforme relataram:

Eu tinha uma relação muito mais fácil com os meninos do que com as meninas e aí o fato, por exemplo, de eu ser escolhida antes de alguns meninos ou das minhas amigas verem que eu estava ali... Amigas não, mas colegas de turmas verem que eu estava ali jogando e elas não queriam participar daquilo ou já não queriam Educação Física, eu era taxada por alguns adjetivos não muito legais, sabe? Eu era chamada de moleque macho, algumas palavras para poder me diminuir. Então, assim, tinham pessoas que gostavam de eu estar ali, então me faziam estar ali. Ao mesmo tempo eu enfrentava um monte de coisa por estar ali e tá de alguma forma me destacando no esporte [...]. (Sara, R₈, Parágrafo 101).

É... Em relação ao que a Sara (R₈) falou, eu sofri muito com esse lance de ouvir muita coisa. Ouvia muita coisa na escola desses colegas, mas foi algo que eu consegui anular assim, porque os meus amigos, né, que eram meus amigos de verdade (risos), eu conseguia fazer essa identificação, pelo menos na época, se eu tivesse jogando ou não aquilo ali não interferia em absolutamente nada na nossa relação, na sala de aula, em aulas teóricas da Educação Física ou, enfim, na própria quadra. Isso não interferia. Tinha vez ou outra que alguma pessoa assim extra falava alguma coisa ou interferia em alguma situação, mas era bem pontual, assim, tanto que os meus amigos eles já batiam o pé por mim em determinado ponto. “Ah, ela quer jogar, então ela vai jogar”. “Ah, eu quero jogar com você.” Então, assim, eles realmente me influenciavam dessa maneira, mas nós tínhamos uma relação um pouco mais fortificada, porque tinham algumas atividades de contraturno na escola e a gente participava junto, então acabava que essas relações iam se misturando também. (Marcela, R₂, Parágrafo 102).

Embora tenham vivenciado essas situações desagradáveis, o sentimento positivo pela disciplina e, sobretudo, pelo esporte, as fizeram continuar engajadas na prática esportiva, mantendo-se, inclusive, nos dias atuais.

4.4.4. Aprendizagens

Inúmeras foram as aprendizagens assinaladas com maior grau de importância no questionário (QSEFEB), mas nesse momento de síntese, cabe referir ao que foi relatado

nos encontros do grupo. Ao perguntarmos o que os respondentes consideravam ter aprendido na EF escolar, embora tenham sido pontuados aprendizagens voltadas à conteúdos atitudinais, como lidar com os medos (R₁), com a vergonha (R₁ e R₆), com a ansiedade (R₆), superar-se (R₈), melhorar a autoestima (R₈), desenvolver a responsabilidade (R₈), senso de liderança (R₄ e R₈), trabalhar em grupo (R₁, R₄, R₆ e R₈), destaca-se o esporte como mono conteúdo ministrado nas aulas de EF e, em alguns contextos, a estereotipia de gênero para a realização de atividades distintas, com meninos nos esportes e meninas na queimada, conforme-se vê-se abaixo:

[...] era mais aquilo de queimado pra meninas e futsal pra meninos. [...] (Bruno, R₇, Parágrafo 44).

[...] eu lembro que teve uma professora que me marcou bastante, porque foi ela que começou o conteúdo de basquete e é um esporte que eu pratico até hoje. [...] (Marcos, R₃, Parágrafo 46).

[...] eu tive aí a Educação Física, mas foi a mesma coisa que vocês disseram, essa questão do trabalho em grupo, essa questão de liderança, mas também teve muito essa questão também de os garotos jogarem bola e as meninas jogarem queimado, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. (Vinícius, R₄, Parágrafo 48).

[...] alguns jogos como futebol e queimado eram mais utilizados. O meu favorito, por exemplo, o vôlei que eu tive que começar a fazer uma oficina por fora porque os professores não davam valor para esse tipo, só era ou futebol ou a queimada, retirando assim o leque de possibilidades. (Magno, R₅, Parágrafo 50).

[...] No Ensino Fundamental era muito difícil a professora deixar a gente fazer alguma coisa... alguma outra coisa além de jogar futebol. Ela praticamente me obrigou a jogar e eu toda hora falando que não queria e aquilo foi um pouco desconfortável. Era muito, assim, chato, porque eu sabia que eu não gostava, eu já tinha tentando outras vezes e ela só não... ela só não deu a mínima. Ela falou “Ah, pelo menos fica no gol”, não sei o que. Aí, né, me botou lá para jogar isso. As meninas tinham que jogar queimada. A única atividade que era mista, era vôlei e basquete, mas também no Fundamental era... as dinâmicas eram praticamente... rodavam entre esses quatro esportes. E no Ensino Médio piorou, ou era futsal ou era queimada. Raramente tinha uma outra coisa e ia ficando por isso mesmo. (Matheus, R₆, Parágrafo 61).

Tendo em vista tal predominância dos conteúdos esportivos, buscamos mais elementos para entender qual a razão do futebol trazer essa referência, ou seja, porque isso ficou guardado/marcado em suas memórias. Será que os alunos desejavam praticar o futebol ou esse conteúdo era o único apresentado por seus professores? Em suas respostas, alguns evidenciaram o interesse de uma maioria dos alunos apenas por essa prática.

[...] era a opinião de todos os alunos. Aí todos os alunos ganhavam porque queriam jogar futebol, porque já gostavam de jogar futebol desde sempre e aí a professora... o professor ou professora já colocava o futebol e quem não jogasse, jogasse queimado. Mas no Ensino Médio tinha outros esportes, mas era muito... era muito pouco, porque um bimestre era futebol, o outro bimestre era vôlei e assim sucessivamente, mas, mesmo assim, teve muitas pessoas que

não gostavam de praticar esportes, não queria tá na aula de Educação Física e etc. (Vinícius, R₄, Parágrafo 68).

[...] cada bimestre era um esporte diferente, mas as pessoas não se interessavam tanto quanto era o futsal, tipo chegava em aula de handebol e não tinha aluno suficiente pra formar um time. Tinha aula de basquete e não tinha ninguém. As pessoas realmente elas só se interessavam pelo futsal mesmo, na minha escola [...]. (Bruno, R₇, Parágrafo 69).

No meu caso, eu acho que vai muito por isso que o Bruno (R₇) e o Vinícius (R₄) levantaram de não ter muito o interesse dos alunos em outras práticas também. É... Eu lembro que a gente saía da escola e ia jogar futebol, de tarde jogava futebol, de noite jogava futebol, aí chegava na aula de Educação Física, todo mundo queria, todo mundo assim, queria jogar futebol, né. Então a gente às vezes, eu por ser homem não tenho muito essa visão das meninas que também querem jogar futebol, até mais quando a gente é criança, adolescente, a gente... eu pelo menos não tinha muito essa visão, né, só queria jogar bola os dois tempos, discutia com as garotas para elas não jogarem queimada no segundo tempo de Educação Física. Então, era essa vontade incessante de jogar futebol a todo momento. Então vai muito por isso também. As vezes o professor de Educação Física fica de mãos atadas, né? (Marcos, R₃, Parágrafo 70).

Por outro lado, outros indicaram que o professor decidia o conteúdo que seria ministrado, sem se importar se alguns(mas) alunos(as) ficariam de fora.

Apesar que alguns professores que eu peguei eles eram muito, como é que eu posso dizer, genéricos. Então tinha que ser aquilo que eles falavam e se não fosse ainda tinha aquela leve ameaça de você ter que perder ponto na escola, essas coisas. [...] E, cara, era muito chato você ter que, tipo, fazer um negócio forçado ou não poder fazer outra coisa, principalmente por causa do seu tamanho ou, é... os professores eram bem, de novo, genéricos. Outra coisa era bem difícil de se fazer. Ou você ficava no canto sentado fazendo relatório, literalmente, sentado no canto, não participava de nada da Educação Física, porque se você não jogasse o futebol [...] lá que eles falavam pra gente fazer, eles não deixavam a gente participar com as meninas ou até mesmo com outros meninos que não queriam fazer isso. (Matheus, R₆, Parágrafo 71).

Então, essa questão, né, do futebol, como muitas pessoas aqui falaram, na minha época também era assim, pelo menos no Ensino Fundamental. Tinha a divisão da quadra, metade para os meninos jogarem futebol, metade para as meninas jogarem queimada e não tinha muito isso das meninas quererem jogar e poderem jogar com os meninos não, tinha que jogar o que [...] o professor tinha mandado. E quem não queria não fazia nada, que era o meu caso. (Suelen, R₁, Parágrafo 73).

No meu também era bem assim, porque o professor só botava futsal ou queimada e quem não quisesse jogar ficava no canto sentado e não tinha também uma busca pra fazer essa pessoa que estava sentada procurar algum esporte, porque todo mundo recebia a mesma nota, não tinha isso de se você não participasse você ia sofrer com isso ou de buscar algo que... botar, pelo menos, esse dia vai ser esse esporte, esse dia vai ser outro. Não. Era sempre a mesma coisa. Durante meu Ensino Médio todo acho que no máximo umas cinco aulas não foi futsal ou queimada (Riu). Então, não teve essa variedade. (Magno, R₅, Parágrafo 74).

A partir dessa pergunta relacionada aos conteúdos que eram ministrados na EF escolar emergiram dois pontos mencionados pelos respondentes, sendo eles: (a) as questões de gênero e (b) a predominância do caráter prático da disciplina. Duas respondentes (R₂ e R₈) compartilharam situações desagradáveis que passaram por se

interessarem pelo conteúdo esportivo e, por serem meninas, precisarem lutar por esse espaço.

Pra mim foi muito difícil, porque eu gostava muito de jogar futsal e o professor só deixava eu jogar futsal se outra menina jogasse, porque senão eu podia me machucar e ele teria que responder por isso. E aí, eu acho que foi aí que eu comecei a descobrir o meu lado militante, porque eu batia meio que de frente pra poder jogar. “Não, mas eu quero jogar e ninguém quer jogar”. E aí eu tinha que falar pra coordenadora, falava com a diretora pra ver se eu podia ou então tentava convencer uma colega minha, uma amiga minha. “Por favor, vamos jogar, porque senão eu não vou poder e eu não quero jogar queimado. Pelo amor de Deus”. É... Eu acho que a questão do futebol é muito condicionado aos meninos, mas quando é questão das meninas já é um pouco diferente, sabe? É como se a gente tivesse uma barreira enorme, porque jogar com os meninos eles podem machucar a gente, porque eles são mais fortes, nós somos mais delicadas. (Sara, R₈, Parágrafo 64).

Eu acho que o que a Sara (R₈) disse é resumidamente o que aconteceu comigo, porque para as minhas colegas, né, até fazendo essa divisão, para as meninas da minha turma, né, o futsal era oferecido pela professora, mas negado, porque não se sentiam à vontade naquilo ali. Era a única coisa a ser oferecido. E no meu caso era o que eu queria fazer, porque eu queria me sentir integrada, que era uma prática que eu gostava fora da escola, até por conta da popularidade, eu achava incrível aquilo ali e participar minimamente, só que só era oferecido futsal e a queimada e muitas vezes nem a queimada. Ou as meninas ficavam sentadas na arquibancada. Isso só mudou um pouco depois quando essa mesma professora começou a oferecer vôlei e outras práticas e aí o futsal ele foi ficando um pouco de lado, mas ainda sim exigia um pouco de militância como ela disse mesmo, de “Olha, eu quero jogar isso. Eu quero jogar muito”. Mas... e era algo que até os outros, tanto meninos quanto meninas, também batiam muito esse pé em determinado ponto. (Marcela, R₂, Parágrafo 65).

Analisando sob outras duas óticas, Vinícius (R₄) coloca que em seu contexto as meninas não queriam/gostavam de jogar bola e/ou não se sentiam à vontade para interagir com quem queria participar, e Marcos (R₃) afirma que todos(as) podiam participar do futebol, contudo, prioritariamente, as meninas preferiam o queimado.

[...] assim, não tive problema com essa questão de escolher em questão da atividade, sempre gostei dessa questão de esporte, mas o ruim, a questão negativa, era essa questão de fazer separação ou então, muitas das garotas não gostavam de jogar bola, falava que “Ah, não. Futebol é para menino” ou então não se sentia à vontade de interagir com os outros alunos que queriam participar. (Vinícius, R₄, Parágrafo 82).

Na minha escola, por exemplo, no Ensino Fundamental, não tinha muito essa questão de “Ah, o futebol é só para os meninos e o queimado é só para as meninas”. Os dois podiam participar. Apesar de ter a diferença prioritariamente ser das meninas o queimado e prioritariamente dos meninos ser o futebol, a gente podia sim praticar, né, os dois. (Marcos, R₃, Parágrafo 98).

Sobre o segundo ponto que emergiu de nossos diálogos, Bruno (R₇) deu o pontapé inicial quando disse:

Na minha escola eu quase não tive teoria de nada e todos sabemos que os esportes eles têm a parte teórica, né. Então muita gente chegava e “Ah, eu não sei porque que aconteceu isso”, por exemplo, “Porque foi falta? A bola saiu da

linha, mas porque que parou o jogo?”, sabe? Não tinha muita noção das coisas, então acho que isso também fez muita falta, desse estímulo, dessas regras não serem passadas tão a fundo para os alunos e eles também não se interessavam por causa disso, sabe? (Bruno, R₇, Parágrafo 85).

Esse debate ficou mais evidente quando foi proposto ao grupo que relatassem como aconteciam as aulas de EF na escola, englobando o que conseguissem recordar da organização, da relação com as pessoas, dos conteúdos, isto é, o que foi mais significativo e ficou em suas memórias. Em seus relatos foi mais evidenciado a organização do conteúdo. Em alguns contextos, predominava a prática.

[...] em relação a organização de conteúdo, eu lembro de... a gente sempre começava com queimada, assim, era independente do que fosse ser abordado a gente sempre começava com queimada. Me lembro de muita parte prática mesmo. Sempre tinha algum evento no meio do... finalizando dois bimestres, né, ali antes das férias de julho. Lembro que sempre tinha algum evento envolvendo a escola inteira ou após a festa junina ali assim. Mas, nossa, bem difícil mesmo, assim, de recordar. [...] o que vem mesmo a minha cabeça são essas aulas mais práticas, assim, voltadas ao conteúdo. Não tinha nada muito... muito teórico. Era muita quadra. [...] (Marcela, R₂, Parágrafo 15).

Bom, na minha escola as aulas eram praticamente todas práticas e eu lembro que as únicas aulas teóricas que nós tivemos foi em relação ao... foi de que? Foi tão pouco que eu nem lembro. Foi do *skate*, como que surgiu o *skate* e do pilates, que a gente teve que fazer um trabalho sobre essas duas coisas. [...] (Magno, R₅, Parágrafo 22).

Eu consigo separar em dois momentos [...]. O primeiro que eu separei foi o Fundamental. Eu lembro que antes de separar meninas e meninos, o professor colocava todo mundo pra fazer um certo aquecimento, correr em volta da quadra, fazer polichinelo, né, alguns movimentos corporais, enfim. E o segundo momento, que talvez eu lembre que foi um pouquinho mais diferente, que foi o Ensino Médio, que eu fiz até o Normal, né, que aí eu lembro que tinha dança, eu lembro que tinha a questão da corda, elástico também. Agora, é... conteúdo, assim, eu consigo ver mais no Ensino Médio, né. Eu acho que não necessariamente descrever, fazer um trabalho, elaborar um trabalho, não consigo lembrar. Mas, entender porque a corda, porque o elástico, porque a dança, né. Então acho que a gente também pensava em propostas diferentes se a gente fosse trabalhar com as crianças, né, no Ensino... na Educação Infantil. [...] (Sara, R₈, Parágrafo 25).

[...] Era mais como a Sara (R₈) tava falando. Era mais essa questão de exercícios, era polichinelo, alguns exercícios antes mesmo [...] de começar a atividade física. Não [...] tinha muita questão teórica. Era mais questão prática do que teórica. (Vinícius, R₄, Parágrafo 29).

Em outros contextos, a teoria caminhava mais próximo da prática.

[...] eu acredito que a minha experiência foi muito a parte teórica. A gente via a parte teórica dos esportes e depois a gente ia pra quadra pra poder botar em prática. E como a Marcela (R₂) falou, também tinha essa questão do evento no meio do ano, né. É... na minha escola a gente fazia dança e quem quisesse se apresentar na festa, se apresentava, e quem não quisesse, não era obrigatório. [...] Assim, na minha escola sempre tinha a parte teórica antes de partir pra prática. (Suelen, R₁, Parágrafo 16).

A minha do Ensino Fundamental foi mais, como que eu posso dizer, parecia mais uma parte de... parecia mais prática do que teórica. Tinha muita pouca coisa teórica. O que tinha de teórico era o básico, vamos dizer assim. Era o

básico mais... mais perto da semana de prova. Só foi começar a ter conteúdo teórico e físico lá no Ensino Médio. [...] (Matheus, R₆, Parágrafo 17).

Em alguns casos, como relatado por Magno (R₅), recordou de ter duas aulas teóricas durante a EF sobre os conteúdos *skate* e pilates. Dialogando, Marcela conta que recordou de uma aula teórica que, inclusive, acredita que foi a única durante seu período de escolarização. Por essa aula ter sido em um conteúdo diferente do futsal e na sala de aula, os alunos interpretaram isso como castigo.

[...] só uma prática era ofertada, né? Então a partir dessa prática eu tinha gostos pessoais ali, implementado já, eu gostava do futsal, era algo que aos meus olhos brilhava muito ali nesse sentido. Quando vieram outras práticas, eu só me lembro de uma aula teórica de Educação Física em todo o meu período de escolarização, foi uma aula teórica de vôlei e dentro dessa aula teórica eu falei assim “Caramba, a gente pode ter aula teórica? Eu nem sabia que a gente podia ter aula teórica. Que pecado a gente tá dentro de uma sala de aula falando de Educação Física. Porque que a gente não tá lá na quadra aprendendo isso lá na quadra?”. (Risos). E eu lembro da minha sala toda revoltada. “Professora, porque que a senhora tá castigando a gente aqui dentro da sala?” (Rindo). [...] E copiando regra pra caramba que, assim, eu nunca li essa regra que ela passou. Eu nunca li, nunca cheguei a ler isso, porque, naquele caderno, né, obviamente, porque, assim, eu queria praticar o que antes me era ofertado. Eu tinha um prazer em praticar aquilo ali, eu tinha uma relação já de afeto com aquele esporte e quando veio outro, né, que foi o único que teve essa aula teórica, eu falei “Caramba, pra que isso? Não sei pra que isso. Eu nem gosto de vôlei, nem gosto de jogar vôlei, né?” Mas a gente acabou aprendendo e tal. (Marcela, R₂, Parágrafo 125).

Diferente disso, em outro relato, Sara (R₈) comenta que poderia ter aprendido mais sobre a EF, conhecimentos estes que buscou por conta próprio em momentos posteriores por gostar da disciplina e, especialmente, de esportes.

Mas o fato de eu gostar da Educação Física me fez buscar a teoria e as regras, por exemplo, hoje eu sei regra do vôlei, eu sei regra do basquete, eu sei regra do futebol, do futsal, porque ao longo do tempo eu fui atrás disso. Eu não tive isso. Talvez se eu tivesse isso eu poderia ter sido uma pessoa diferente. Talvez eu poderia ter ido pra uma outra área, se alguém tivesse me incentivado, me mostrado os caminhos. [...] Eu gostava, assim, acho que se fosse pra sentar pra poder ter a aula de Educação Física, entender a regra e depois ir pra quadra botar em prática ou então aprender a regra lá na quadra, de uma forma inovadora, diferente [...]. (Sara, R₈, Parágrafo 126).

Esses elementos teóricos e práticos aprendidos ou não na EF escolar despertaram memórias em Vinícius (R₄) e Marcela (R₂), os levando a verbalizar que os professores, embora privilegiassem o caráter prático da disciplina, não ensinavam o elementar desses conteúdos práticos que propunham.

De conteúdos mesmo da escola, é só mesmo teve questão do futebol, como eu tinha dito antes que a gente praticava... que a aula era sobre futebol, mas não tinha muito essa questão... a ênfase de treino. “Ah, poxa, tem que treinar passe, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”. Era mais assim, uma coisa mais prática. [...] O professor não ensinava o be-a-bá do futebol ou, por exemplo, o B, A, BA do vôlei. [...] (Vinícius, R₄, Parágrafo 90).

Eu já, acho que eu compartilho um pouco desse pensamento do Vinícius (R₄) de... realmente não tinha muito esse B, A, BA, mas eu levei o futsal, como eu falei anteriormente. Eu ainda jogo, ainda consigo ter isso na minha vida, foi algo que emergiu na escola. [...] (Marcela, R₂, Parágrafo 91).

Esse assunto continuou no sentido de fazer emergir recordações de como eram organizadas e conduzidas as aulas de EF escolar e, ainda, dialogando com o caráter predominantemente prático da disciplina, perguntamos se o professor ensinava os fundamentos de jogo, conhecimento tático sobre o jogo; por exemplo, toque, passe e cortada no vôlei ou passes com partes diferentes do pé no futebol. Apenas uma respondente (R₁) afirmou que no Ensino Médio sua turma tinha bastante conteúdo teórico para depois realizarem a parte prática.

Então, no meu Ensino Médio sim a gente tinha bastante conteúdo. Não lembro se em toda aula tinha conteúdo, mas a gente tinha sim tudo bem explicadinho pra depois partir pra prática. (Suelen, R₁, Parágrafo, 107).

Os demais lembraram que era ensinado o “básico do básico para o jogo acontecer” e com conhecimentos mais voltados aos fundamentos, sem aprofundar em questões táticas, por exemplo.

Minimamente relacionado a fundamento, sim. Bem básico do básico, assim. No vôlei, saque, toque e manchete. Era o básico pro jogo acontecer minimamente. No futsal, condução de bola, passe e chute, assim. [...] Só que questões táticas, entendimento do jogo, não [...]. Esquema tático de futsal fui começar a entender porque eu passei a jogar, jogar sério mesmo, então eu fui passar a entender. Mas na escola não tinha esse aprofundamento não. (Marcela, R₂, Parágrafo 102).

É, como a Marcela (R₂) tava falando, tinha questão dos fundamentos, mas era bem básico mesmo, então... e ele ensinava mais pras pessoas que tinham mais dificuldade. As pessoas que... elas até viam lá a aula, mas... falava assim “Isso aí eu sei fazer isso. Já pratico esporte.”, ou então “Eu já vejo a modalidade, então não preciso”. Era muitas pessoas eram assim. (Vinícius, R₄, Parágrafo 103).

[...] foi sempre tudo bem no básico pro jogo acontecer mesmo. Ela explicava os princípios assim e deixava a gente lá e se rolasse bateção de cabeça... só quando rolava bateção de cabeça que os professores se intrometiam pra... pra colocar uma ordem [...]. (Matheus, R₆, Parágrafo 104).

No caso do... acho que de toda a minha escolaridade, a primeira aula era ensinando como que o jogo funcionava e o resto do ano era o clássico se vira. Então não tinha esse ensino ao longo, era só uma aula explicando o básico e depois se você tivesse estudado e conhecesse, você se sairia bem. (Magno, R₅, Parágrafo 105).

Por fim, entendemos a necessidade de identificar a fonte dos conhecimentos adquiridos sobre assuntos relacionados à EF, saúde, esportes, entre outros, isto é, se a fonte foi realmente a EF escolar ou a mídia (TV, redes sociais, rádio, entre outros). A mídia, mesmo dividindo espaço com outros contextos – escola, faculdade, família,

predominou como fonte de conhecimento dos(as) respondentes sobre assuntos relacionados à EF, conforme lê-se abaixo:

Eu acho que no meu caso foi mais a questão das mídias e, também, como eu já disse, né, eu faço uma faculdade na área da saúde que tem muita relação com atividade física. Então eu também acabei aprendendo bastante, mas não foi na escola, foi na universidade. (Suelen, R₁, Parágrafo 96).

No meu caso também, tipo, na escola não, a mídia ela influenciou muito mais. Hoje eu também pratico *crossfit*, por exemplo, foi algo que eu vi na mídia. Esses sentidos de cardiorrespiratório, essas questões, antes mesmo de entrar na graduação, eu percebi através da mídia, entendeu? Essa importância, todas essas questões, foi mais relacionada à *internet* também. [...] (Marcela, R₂, Parágrafo 97).

No meu caso foi mais a questão da... foi mais a mídia, porque pra conhecer mais a fundo os outros esportes foi mais pela mídia, porque [...] No ambiente escolar foi mais a questão básica do futebol, do vôlei. Foi mais a questão... é... básico mesmo. [...] Não foi o que me fez despertar pra poder praticar essas modalidades. Foi mais a questão da mídia mesmo. (Vinícius, R₄, Parágrafo 98).

No meu caso foi meio termo. Foi um pouco a escola e um pouco em casa também, porque, assim, não rolava incentivo, mas eles gostavam muito de ficar vendo e assistir esporte. Meu pai via muito futebol, tênis, minha mãe gostava mais de ver vôlei [...] eu, por curiosidade, comecei a pesquisar nas mídias. Então acho que foi um pouco meio termo intercalado [...]. (Matheus, R₆, Parágrafo 99).

No meu caso também foi fracionado, porque na escola eu tinha influência de amigos, uns quatro que faziam vôlei, tanto que eu comecei a praticar. E, também, na mídia foi por causa que agora eu faço musculação e é um esporte também, né, não deixa de ser. (Magno, R₅, Parágrafo 100).

Coincidentemente ou não, os esportes coletivos, conteúdo ministrado de forma predominante nas aulas da disciplina, apareceram como conteúdo aprendido nas aulas de EF escolar e que são praticados atualmente por sete dos(as) oito respondentes (R₂, R₃, R₄, R₅, R₆, R₇ e R₈). Suelen (R₁), diferente dos demais, assinalou as Danças (em geral). Dos motivos mobilizadores à prática da disciplina na escola, a “distração, diversão e recreação” foi o motivo assinalado por todos(as) os(as) respondentes. Na sequência, “estar em um espaço diferente da sala de aula” foi assinalado por sete dos oito participantes (R₁, R₂, R₃, R₄, R₅, R₆ e R₈), sendo estes os dois principais motivos em comum para participação nas aulas de EF escolar. Em suas falas, tais motivos assinalados são reforçados, assim:

[...] era um momento de lazer, pra você se descontraí, pra você tá com seus amigos também e a parte deles influenciarem, conversar, de você ficar lá podendo fazer qualquer coisinha [...]. (Matheus, R₆, Parágrafo 122).

Eu acho que pra mim passa por esse momento de lazer, liberdade [...]. (Sara, R₈, Parágrafo 125).

[...] você sair da sala de aula, você ter esse contato com a quadra, né, a quadra é um lugar tão importante pra gente quando aluno [...]. (Marcela, R₂, Parágrafo 44).

Foi possível perceber que o mono conteúdo (esportes), a ausência de sistematização do conteúdo, a ausência de processos pedagógicos e a predominância da prática são elementos que perpassaram a EF na escolarização dos(as) respondentes.

4.4.5. *Últimas palavras... Inúmeras reflexões...*

Dois respondentes, Matheus (R₆) e Sara (R₈), ao final do encontro levantaram algumas questões voltadas à legitimidade da EF na escola, principalmente ressaltando a importância de mais tempos de aula e, somado a isso, a organização da disciplina de forma a incluir conteúdos teóricos e práticos.

Mas apesar de todas as limitações, assim, pouco tempo também de Educação Física, não tinha muito tempo de Educação Física, era pouco, as outras matérias sempre tinham mais prioridade do que a Educação Física. É... E apesar de todas essas dificuldades, era um espaço onde eu me sentia bem, eu gostava daquele espaço, então, eu precisava daquele espaço. (Sara, R₈, Parágrafo 112).

Acho que foi a primeira vez que a gente parou pra raciocinar assim, parou pra usar o raciocínio lógico e falou “Cara, porque que a Educação Física tem menos tempo que as outras aulas? Porque que a gente só tem um tempo de Educação Física e, sei lá, quatro de matemática em um dia só?” Uma coisa que tipo te desgasta a mente. (Matheus, R₆, Parágrafo 113).

Eu acho que quando eu penso na disciplina de Educação Física hoje eu penso numa disciplina de resistência, sabe? Porque eu acho que falta tempo. Porque não ter teoria e, também, prática? Por que quando tem a teoria não temos a prática? Ou quando temos a prática não temos teoria? Por que não os dois? Então eu acho que também muito da falta de paciência dos meus colegas era isso, porque se essa semana fosse teoria não ia ter prática e se tivesse prática, eles só queriam ter prática na verdade, mas poderia ter essa divisa de tempos, sabe? Eu acho que seria muito mais produtivo. (Sara, R₈, Parágrafo 126).

Eu só tenho mais uma coisa a acrescentar: Vamos legalizar mais tempos de Educação Física, assim, pra ter a teórica e a prática... a teórica e a prática, porque, cara, era o supassumo do desespero, literalmente, porque uma coisa que eu ia falar, mas a Sara (R₈) comentou foi exatamente isso, cara a gente tinha uma Educação Física durante a semana. Tinha matérias que repetiam, por exemplo, eu tinha matemática terça o dia inteiro, quinta o dia inteiro junto com geometria, educação artística com o mesmo professor, então a gente via a cara do mesmo cara direto e Educação Física uma mísera horinha num dia específico do dia, as vezes era no meio da semana, depois nunca mais, só no outro dia. (Matheus, R₆, Parágrafo 127).

Interessante que os(as) respondentes tocaram em assuntos delicados, como a resistência e legitimação da EF no currículo escolar, que não foram levantados pelos pesquisadores. Pelo contrário, o assunto partiu das reflexões dos(as) próprios(as) participantes.

CAPÍTULO V

5. DISCUSSÃO

Em vista da convergência e/ou complementariedade da maioria absoluta dos resultados obtidos nas fases quantitativa e qualitativa da pesquisa optou-se, neste capítulo, por construir as discussões em diálogo com a literatura mediante a aglutinação de sínteses e inter-relacionamentos entre as etapas da pesquisa acerca das características do grupo investigado como todo, bem como seus recortes (sexo e faixa etária) e constructos investigados nesta pesquisa. Ao repartir resultados e discussão, distanciando-os, há sempre o problema de contextualizarmos os diálogos pretendidos com a literatura, principalmente quando, no nosso caso, os resultados se mostram extensos em demasia. Nossa escolha pela distinção entre os resultados e as discussões se deveu ao fato de concebermos que a dialogia concebida no âmbito das convergências entre resultados de ambas as fases da pesquisa acarretaria uma redundância desnecessária, incorrendo em repetição de argumentos e, conseqüentemente, em prejuízos para a objetividade das discussões. Porém, a fim de franquear ao leitor o contexto e natureza dos resultados discutidos nesta seção, optamos por apresentar em grifo as sínteses que trazemos para o estabelecimento dos diálogos com a literatura.

Cabe elucidar que este capítulo foi organizado em três momentos, a saber: (1) Características dos participantes; (2) Os sentidos das aprendizagens na Educação Física escolar e (3) Resultados inferenciais, apresentados a seguir.

5.1. Características dos participantes

5.1.1. Participação de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola

A participação de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da EF representando a escola foi indicada por mais da metade dos(as) participantes, considerando os dados gerais e, de maneira similar, em função do sexo e da faixa etária, com os percentuais de envolvimento nesses tipos de atividades variando entre 60,4% e 64,9%. Buscando dialogar com a literatura, recorreu-se à estudos que investigaram as competições escolares no escopo da EF escolar (REVERDITO *et al.*, 2008; ALMEIDA; FONSECA, 2013; MOURA *et al.*, 2013; SEDORKO; FINCK, 2016; NEUENFELDT; KLEIN, 2020; SILVEIRA; GUEDES; TUIBEO, 2020).

Sedorko e Finck (2016), ao investigarem os sentidos e significados do esporte no âmbito da EF escolar, buscaram conhecer, também, a experiência dos alunos em competições esportivas. Os resultados diferem dos encontrados em nosso estudo na medida em que 62,3% de estudantes não tiveram a oportunidade de vivenciarem o esporte nesse contexto. Moura *et al.* (2013) relacionam o gosto pelas aulas de EF com a participação de alunos em equipes esportivas, à medida em que o menor percentual de rejeição à disciplina em determinada escola coincidiu, nesse contexto, com uma cultura esportiva que propicia a participação da maioria em campeonatos intercolégiais. De forma similar, nesta pesquisa, 76,5% dos alunos com atitudes positivas em relação à EF escolar corresponderam aos mais participativos de eventos/competições (inter)escolares.

Os resultados em relação ao sexo não ratificam os encontrados por Almeida e Fonseca (2013). Com o objetivo de analisar a participação e distribuição de estudantes (meninas e meninos) nas modalidades esportivas em três edições dos jogos escolares na cidade de Vacaria-RS, os autores realizaram uma pesquisa documental, de caráter descrito e viés quantitativo. Como material de análise, recorreram às fichas de inscrições dos(as) estudantes participantes dos Jogos Escolares Estaduais do Rio Grande do Sul (JERGS), de 20 escolas, nos anos de 2009, 2010 e 2011, englobando estudantes entre 13 e 14 anos, matriculados no Ensino Fundamental. Dentre as 2.307 vagas, 1.123 corresponderam ao perfil do público alvo, sendo 329 meninas e 794 meninos. Os resultados indicaram diferenças significativas ($p < 0,05$) quanto à participação menor das meninas quando comparado com os meninos. Em nosso estudo a distribuição de homens (61,7%) e mulheres (62,1%) participantes de eventos/competições esportivas não denota diferenças significativas.

Da mesma forma, este estudo não corrobora os resultados obtidos por Silveira, Guedes e Tuibeo (2020), realizado em São Paulo, no qual também indicam menor participação feminina, em comparação com os meninos, em Jogos Escolares. Possivelmente o contexto de realização da pesquisa possa explicar as diferenças entre os resultados, bem como nestes estudos recorreram às bases de dados das competições onde se deram as pesquisas, enquanto no nosso caso prevaleceu as respostas dos respondentes, ao que também não assumimos o grau de especificidade exclusivamente em competições extraescolares.

O envolvimento dos alunos em eventos/competições escolares pode mascarar um conjunto de procedimentos não tão bem quistos ou pedagógicos, no processo educativo no contexto da EF escolar.

Neuenfeldt e Klein (2020) buscaram analisar se há relação entre a preparação para os Jogos Escolares e EF escolar. Investigaram qualitativamente a associação entre Jogos nos conteúdos desenvolvidos na disciplina, como se dava o treinamento dos alunos para tais competições, como acontecia a atuação dos professores no treinamento/formação dos alunos e como era feita a seleção dos alunos participantes. Para alcançar os objetivos, foram entrevistados cinco professores do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de uma cidade do Vale de Taquari/RS, participantes dos Jogos Escolares em 2017. Embora os professores investigados ressaltassem positivamente nos jogos valores tais quais socialização, cooperação, coeducação e respeito, os autores constataram que a dinâmica da EF era influenciada pelos Jogos, sendo deveras esportivizada, seletiva, competitivista, dessa forma, afastando a disciplina de suas finalidades educativas. Reverdito *et al.* (2008) chamam a atenção para que no modelo de competição esportivizada o desenvolvimento da atividade acaba se tornando um fim de si mesma e, conseqüentemente, se distanciando da ação educativa que poderia ter. Não defendemos que a competição não deva estar contemplada como estratégia pedagógica, até porque é rica em valores que municiam a ação educativa junto aos jovens. Como referem os próprios autores, a ação educativa que compreende a competição deve estar intencionalmente permeada por valores/condições como totalidade, co-educação, cooperação, participação, autonomia e pluralidade cultural em interação com as características dos(as) envolvidos(as) e facilitando as relações sociais.

5.1.2. Atitudes

As maiores médias alcançadas pelos(as) respondentes foram acerca de suas Atitudes nas aulas de EF. Com base nos resultados, foi possível observar que os(as) respondentes construíram Atitudes positivas frente à EF, haja vista a frequência, gosto e importância atribuídas à disciplina no ambiente escolar. Esses achados corroboram em parte com estudos publicados nos últimos anos ocupados em investigar a percepção dos(as) alunos(as) acerca das aulas de EF na escola (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; FREY, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2008; DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010; MOURA *et al.*, 2013; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; BRANDOLIN, KOSLINSKI; SOARES, 2015; RIPARI *et al.*, 2018; SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020; SO *et al.*, 2020; SILVA; SILVA, 2021).

Considerando toda a amostra (N=148) observou-se que um grande contingente de egressos (83,1%) demonstrou elevado gosto pela EF. Esta expressão é superior aos

estudos de Darido (2004) em que 47,3% do grupo investigado concebiam a disciplina como favorita; Moura *et al.* (2013) ao constatar entre 46% e 51% de alunos do final do Ensino Fundamental, respectivamente de duas escolas da zona oeste do Rio de Janeiro, indicaram gostar muito das aulas de EF (E1=46% e E2=51%).

Brandolin, Koslinski e Soares (2015), em que 38,7% dos 1084 alunos do Ensino Médio investigados indicaram a EF como disciplina mais satisfatória durante a escolarização; e a pesquisa de Ripari *et al.* (2018) na qual 24% dos pesquisados no Ensino Médio indicaram a EF como disciplina preferida. Com magnitude similar ao estudo anterior, Souza, Freitas e Furlan (2020) encontraram que a EF foi considerada a disciplina favorita para 28,3% dos alunos do Ensino Médio investigados.

Outros estudos apresentaram proporções similares ao encontrado nesta pesquisa ao refletirem a satisfação dos alunos pela EF. No estudo de Frey (2007) com alunos do Ensino Médio a EF foi indicada por 81,6% dos discentes como àquela que os estudantes mais gostavam. De modo similar também com alunos do Ensino Médio, Oliveira *et al.* (2008) revelaram que 82% sentiam prazer em participar da EF.

A apreciação do gosto pela EF em magnitude superior ao encontrado em nossa pesquisa referiu à pesquisa de So *et al.* (2020), a qual no contexto do Ensino Médio 93% dos alunos apontaram a EF como a disciplina que mais gostam.

Os resultados encontrados nesta pesquisa denotam estabilidade ao considerar o gosto pela disciplina também em relação às categorias por sexo – variando 81,6% para mulheres e 86,7% para homens gostando ou gostando muito da disciplina; e idade com o grupo de maior escalão etário apresentando maior índice (86%) e satisfação com a EF do que o escalão de 18-25 anos (81,3%). Da mesma forma que a totalidade da amostra, a maioria absoluta dos egressos demonstraram elevada satisfação com a EF em seu período de escolarização. Não foram encontrados estudos que contemplassem a presente análise por faixa etária, dada a natureza retrospectiva desta pesquisa, mas alguns estudos apresentam resultados quanto ao sexo, em especial abordando o sexo feminino.

Ao investigar a perspectiva de 151 alunas do Ensino Fundamental (anos finais) quanto as suas atitudes em relação à EF escolar, Betti e Liz (2003) encontraram que 42,4% dos casos informaram a atitude positiva em relação à disciplina. Embora em nosso estudo não se discrimine a etapa de ensino a que referem os participantes, as mulheres demonstraram elevada estima pela EF, na medida em que 81,6% declararam gostar ou gostar muito da disciplina.

Estudo de Delgado, Paranhos e Vianna (2010), buscou identificar fatores que restringiam a participação de 24 alunas do Ensino Médio nas aulas de EF, abrangendo o gosto e a importância atribuída à disciplina. Similar ao nosso estudo, em média 83,5% das meninas indicaram gostar das aulas de EF. Em relação a magnitude com que a estima pela disciplina se manifesta em grupos por origem de escolarização (público e privado), enquanto no estudo citado 67% das alunas da escola pública e todas da escola privada indicaram gostar da EF, em nosso estudo 77,3% das mulheres provenientes de escola pública e 80,6% da escola privada manifestaram alta estima pela disciplina. No estudo citado, o gosto pela disciplina é corroborado pelas meninas ao concordarem com a necessidade de manter a obrigatoriedade da EF.

Os registros ou verbalizações dos estudantes sobre o gosto pela EF nas pesquisas nem sempre andam a par-e-passo com a atribuição de importância à disciplina. Embora trataremos desta questão mais adiante, ao abordar causas e/ou motivos para a participação na EF, é importante destacar o menosprezo da disciplina quando se busca conhecer a importância atribuída pelos alunos no contexto escolar. Destarte a EF ser passível de importância (mesmo que ainda atrás de matemática e português) em alguns poucos estudos (OLIVEIRA *et al.*, 2008; MOURA *et al.*, 2013; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014). Em geral, a disciplina avaliação como *top* em relação ao gosto, despenca para entre as menos valorizadas quanto a sua importância no currículo escolar (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; FREY, 2007; SO *et al.*, 2020). Esta expressão dos estudantes levou Souza, Freitas e Furlan (2020) a interpretarem que, apesar da apreciação pela disciplina, eles não conferem a mesma importância à EF para a sua formação. Diante deste cenário partilhamos as ilações de So *et al.* (2020), para quem o gosto e atribuição de importância não são causais, contrastando afetividade e racionalidade em relação a EF no plano curricular.

A frequência às aulas se mostra um fator importante a contemplar a atitude dos alunos frente a EF. Nesta pesquisa, quase a totalidade da amostra (91,9%) manifestou frequentar efetivamente as aulas. Ao se analisar categorias por sexo, 89,7% das mulheres apontaram a frequência às aulas sempre ou quase sempre, enquanto entre os homens este índice se mostrou superior, alcançando 95% de respostas à participação com a mesma frequência que as mulheres. Em relação as faixas etárias, 92,3% do grupo de 18-25 anos indicaram quase sempre ou sempre estarem presentes nas aulas de EF, de forma similar ao grupo de 26-32 anos em que 91,2% também se classificaram como bastante participativos nas aulas.

Entre os resultados de outros estudos que se aproximam daqueles encontrados nesta pesquisa para a totalidade da amostra pode-se referir a So *et al.* (2020), onde 91% dos estudantes sinalizaram frequentar a maioria das aulas, ratificado por 76% que fariam a EF, mesmo se esta não fosse obrigatória. Coincidentemente, em pesquisa realizada 12 anos antes, os mesmos 76% de indivíduos investigados por Oliveira *et al.* (2008) também declararam o desejo de participar da EF mesmo não sendo obrigatória. Outra pesquisa que apresenta dados similares a amostra deste estudo foi em uma das escolas investigada por Moura *et al.* (2013), tendo alcançado a proporção de 87,7% dos alunos informando participarem frequentemente ou sempre das aulas.

Em outras pesquisas, a proporção de alunos com participação efetiva na EF se mostra razoavelmente inferior, com índices de 73% como no caso dos estudos de Silva e Silva (2021), 62,6% em Souza, Freitas e Furlan (2020), 76% que participariam independente de sua obrigatoriedade em Oliveira *et al.* (2008) e 74,7% em uma das escolas pesquisadas por Moura *et al.* (2013).

Com relação a frequência nas aulas de EF considerando a participação por gênero, os estudos selecionados nesta discussão apresentam índices de participação abaixo do encontrado em nossa pesquisa. Silva e Silva (2021) identificaram a participação efetiva de 84,6% dos rapazes e 63,2% das meninas. Em So *et al.* (2020), 70% dos meninos se intitularam participantes de “todas” as aulas, ao passo que apenas 41% das meninas se declararam nesta escala de resposta. Em comum com esta pesquisa foi o fato dos indivíduos do sexo masculino serem mais praticantes na disciplina do que as meninas. No estudo realizado por Oliveira, Macedo e Silva (2014) fatores restritivos a maior participação das meninas na EF foi não gostar de esportes (conteúdo preponderante nas aulas) e o clima ruim nas aulas, entre outros. O que as faria participar mais efetivamente nas aulas seriam aulas diversificadas e menos cansativas e o estabelecimento de melhor relação com os meninos. Em um estudo de metanálise qualitativa sobre as relações de gênero, Gomes e Cascão (2019) revisaram oito dissertações e as conclusões evidenciadas se referem à dinâmica de proporcionar experiências que atribuam o protagonismo aos alunos, estimulando a ressignificação das experiências e o exercício de conhecimentos sobre preconceito e exclusão; a postura do professor valorizar a competitividade nas aulas de EF fortalecia a diferença entre gêneros e instigava estereótipos associados à sexualidade e atividade física.

Refletindo sobre a elevada participação de ambas faixas etárias e considerando suas manifestações no GF, o fenômeno pode ser devido ao maior controle e exigência do

professor/escola sobre as ações dos alunos, bem como pelo fato de muitas vezes o critério de aprovação na disciplina se traduzir quase que exclusivamente na frequência às aulas.

A frequência de atividade física fora do horário escolar também foi um dos fatores integrados às atitudes dos alunos frente a EF, representando os menores índices médios entre os fatores componentes. Para além do argumento da saúde e bem-estar, este fator representa a identificação do estudante com a prática corporal de movimentos na forma de atividades físicas, artísticas e esportivas. Nesta pesquisa, metade da amostra (50%) indicou frequentar sempre ou quase sempre atividades físicas extracurriculares. Ao se analisar categorias por sexo, 47,1% das moças apontou a frequência de sempre ou quase sempre em atividades físicas fora dos muros da escola, enquanto entre os rapazes este índice se mostrou superior, alcançando 55% de respostas à esta prática com a mesma frequência que as mulheres. Em relação as faixas etárias, 44% do grupo de 18-25 anos indicaram quase sempre ou sempre praticarem tais atividades para além das aulas de EF na escola, sendo inferior ao grupo de 26-32 anos em que 59,6% se classificaram como participativos nas atividades físicas fora da escola.

Nos estudos de Moura *et al.* (2013) e Souza, Freitas e Furlan (2020) a prática de atividades físicas extracurriculares foi indicada por mais da metade dos participantes destas pesquisas. Em Moura *et al.* (2013) a proporção de praticantes extracurriculares foi maior do que aquele encontrado em nosso estudo, variando entre 60% na escola 1 a 65% na escola 2. Acredita-se no êxito da EF enquanto canal para conscientizar os alunos à prática regular de atividade física fora da escola (MOURA *et al.*, 2013). Com índices similares ao estudo anterior, no estudo de Souza, Freitas e Furlan (2020) o percentual de praticantes de atividades extracurriculares foi de 60,2%, também superior ao encontrado nesta pesquisa.

Os índices de prática extracurricular apresentados são preocupantes, pois estas práticas tem o potencial de induzir a prática permanente de atividade física e esportiva, visando a manutenção da saúde e bem-estar. Por exemplo, no estudo de Delgado, Paranhos e Vianna (2010), as participantes investigadas, tanto de escola pública (87%) quanto de escola privada (84%), autodeclaram não praticarem atividades físicas fora da escola. Os autores conjecturam que, por serem alunas do Ensino Médio, a EF não foi capaz de construir hábitos para adoção de uma vida ativa durante a escolarização.

Quando se trata da prática extracurricular em função do sexo dos participantes, as pesquisas de Henrique (2004) e Nolasco (2007) apresentam dados sobre alunos do Ensino Fundamental. Ambos os estudos mostraram ter os meninos um estilo de vida mais ativo

mediante o envolvimento em atividades físicas extracurriculares. Considerando a amostra global em Henrique (2004), 59,2% se caracterizaram como praticantes de atividade extracurricular. No estudo de Nolasco (2007), 53,2% da amostra se declararam praticantes de atividades extracurriculares. Nesta pesquisa, a proporção de praticantes se aproxima das expressas em outros estudos, corroborando os estudos citados, pois a prática extracurricular se mostra existente em pouco mais da metade da amostra nos estudos.

Ao se cruzar as análises da prática extracurricular e sexo dos participantes, Nolasco (2007) relata uma significativa lacuna entre os sexos masculino e feminino. No estudo a proporção de praticantes masculinos foi de 76,5%, enquanto as meninas representaram apenas 31,3% das praticantes extracurriculares. Henrique (2004), ao estabelecer perfis dos praticantes de atividades extracurriculares identificou o perfil contrastante entre os sexos, sendo os rapazes caracterizados como praticantes e as meninas não praticantes de atividades extracurriculares. Descreveu, ainda, que o perfil de atividades dos meninos foram os esportes com predominância do futebol, ao passo que foi característico das meninas praticantes a ginástica estética e a natação. Sendo estas atividades cumpridas em clubes, academias ou projetos sociais.

Com relação a análise das práticas extracurriculares em função de escalões etários (10-11; 12-15; +15 anos), Henrique (2004) não encontrou associação significativa entre indivíduos de distintas faixas etárias e a prática de atividades extracurriculares. Nolasco (2007) observou evolução na prática extracurricular entre as faixas etárias definidas de 12-14; 15-16 e 17-18 anos. Nas faixas etárias iniciais a proporção de praticantes foi em torno de 53%, evoluindo para 66,7% entre os indivíduos entre 17 e 18 anos de idade.

Dentre os fatores computados para as atitudes dos egressos face a EF, foi a importância que atribuíram à disciplina durante a escolarização. Constatou-se que 73,6% dos participantes consideraram-na importante em elevado grau mediante os registros de importante ou muito importante.

Foi atribuída importância ou muita importância à EF por mais da metade dos respondentes (73,6%). Ao se analisar categorias por sexo, 73,5% das moças e 75% dos rapazes consideraram a disciplina importante. O percentual encontrado se aproxima dos resultados obtidos em relação às faixas etárias, com 74,8% dos participantes de 18-25 anos e 72% de 26-32 anos assinalando alta importância à EF cursada durante a escolarização.

Dialogando os resultados relativos ao gosto pela EF com a literatura que envolve o gosto e a importância atribuída à EF, percebe-se que na maioria dos estudos os

estudantes demonstram gostar de modo significativo da EF, mas nem sempre o seu grau de importância encontra-se com o mesmo *status*. Em parte dos estudos mesmo os estudantes gostando da EF, ao determinar a importância da disciplina colocam-na como uma das últimas ou as classificam em nível relativamente baixo (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; FREY, 2007; RIPARI *et al.*, 2018). Em outros estudos, a EF aparece no escalão superior das escolhas, mas sempre após a matemática e o português, sendo estas registradas sempre como mais importantes em face de seu *status* curricular (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015; SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Portanto, percebe-se que os resultados aqui encontrados não corroboram as pesquisas retrocitadas. Possivelmente, nos estudos citados o contexto das questões apresentadas seja interpretado em função exclusivamente da vida escolar e relação com as disciplinas curriculares, ao passo que na nossa investigação a questão é apresentada de modo a levar os indivíduos a refletirem sobre a importância da EF para as suas vidas. É plausível considerar que ao desfocar a EF do currículo escolar, os respondentes tenham-na avaliado de um modo diferente, não comparando-a a outras disciplinas curriculares. A pesquisa de Oliveira *et al.* (2008) contribui com este raciocínio, pois a manifestação da importância da disciplina acontece sem pô-la em confronto com as demais áreas disciplinares. Neste caso, a magnitude da importância atribuída pelos estudantes até supera os resultados que encontramos, chegando a corresponder a 92% de concordância pelos estudantes.

Tratando-se da importância, estudos evidenciam que alunos tendem a considerar a EF como disciplina menos importante no currículo escolar, sobretudo em comparação com português e matemática (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; FREY, 2007; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015; RIPARI *et al.*, 2018; SO *et al.*, 2020; SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Importa referir que nos estudos de Brandolin, Koslinski e Soares (2015) e Souza, Freitas e Furlan (2020), a EF apareceu como a terceira disciplina mais importante, mas, mesmo assim, foi indicada depois de português e matemática. Esses dados não corroboram com os achados da presente investigação, tendo em vista que os participantes assinalaram conceber a EF como “importante” ou “muito importante” para sua vida. Diferente disso, Oliveira *et al.* (2008) não investigaram a importância atribuída às disciplinas, mas apenas a EF de forma específica. Nesse estudo, os resultados corroboram com nossos achados, com a EF sendo considerada importante por 92% dos casos. O mesmo aconteceu no estudo de Moura *et al.* (2013), com os alunos atribuindo importância à EF em 47,6% dos casos da Escola 1 e 73,7% dos casos da Escola 2.

Maia *et al.* (2019) explicam que essa supervalorização às disciplinas de português e matemática está relacionada com a questão sociocultural, à medida em que, atualmente, a escola tem como um de seus objetivos principais o preparo dos alunos para avaliações de larga escala e para as provas de acesso ao ensino superior (antes vestibular), fazendo com que os alunos voltem a elas seus esforços. Por isso, disciplinas que não são integradas nessas avaliações ou têm pouco peso nas provas, como a EF, não recebem a devida valorização no currículo escolar e para a própria formação.

Charlot (2005) problematiza o conceito da “qualidade da educação” e ressalta que um dos problemas é justamente o caráter ideológico dos conteúdos avaliados, com apenas exigências de competências relacionadas ao português e a matemática. Em consonância, Charlot (2009b) explica que há demasiada valorização à apenas uma forma de saber, que é a dos enunciados. Oliveira *et al.* (2008) recorrem a Betti e Liz (2003) ao argumentarem sobre a tendência no meio escolar de valorizar mais as disciplinas “heurísticas e científicas”, e minorar as disciplinas humanísticas. Por isso, a EF que trabalha com o *corpo-sujeito*, não recebe seu devido valor. Contudo, é esquecido o fato de que a EF também trabalha com a apropriação de *saberes-enunciados*. O autor, então, reforça que a EF não deve ser considerada como as demais disciplinas, pois, de fato, não é, pois lida com outras formas de aprender. Mas, isso não quer dizer que apresenta menor importância ou menos legitimidade frente às demais, pelo contrário.

Finalizada a abordagem precedente sobre a perspectiva quantitativa da atitude face à EF, damos sequência às discussões sob o viés qualitativo inferido a partir da manifestação dos sujeitos no GF.

De forma similar e de maneira geral, os participantes do GF indicaram possuir atitudes positivas face à EF escolar. De maneira geral, assinalaram serem frequentes nas aulas (N=8), com relatos de que, em alguns contextos, a participação ou não participação estava vinculado ao estímulo docente que recebiam. Em estudo investigando o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas de escolares nas aulas de EF, dentre os resultados encontrados, Aniszewski *et al.* (2022) pontuam a importância do incentivo e da preocupação docente, sobretudo em relação aos alunos que não participam das aulas, reforçando a importância e necessidade de escutá-los.

O gosto pela EF foi ratificado pela maioria absoluta dos participantes, excetuando uma participante que contradisse os companheiros de GF devido a aspectos vinculados à competitividade, exclusão, vergonha, sentimento de incapacidade e falta de habilidade. A falta de habilidade ou a baixa habilidade

percebida constituem aspectos inerentes e vinculantes à maior ou menor participação na EF. Aniszewski *et al.* (2019) e Aniszewski e Henrique (2023), identificaram-nas como capazes de ocasionar o desinteresse e a consequente evasão de alunos(as) das aulas de EF. Da mesma forma, nesses estudos o gosto pela disciplina esteve diretamente associado às ações docentes de estímulo ou senso de preocupação com os alunos menos participativos em dados momentos de sua escolarização (ANISZEWSKI *et al.*, 2022).

Para mais da metade dos participantes do GF a EF foi importante pelo motivo de proporcionar um espaço contrastante com o ambiente da sala de aula, maior interação social, diversão, recreação e lazer. Esse resultado dialogou com a associação livre de palavras ao representarem a EF escolar, com termos como “diversão”, “entretenimento”, “lazer” e “tempo livre”. É possível, então, perceber a visão que os alunos constroem acerca da disciplina no ambiente escolar, concebida como momento de diversão, prazer e descontração (BETTI; LIZ, 2003; FREY, 2007; DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010; BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2016), sendo legais e/ou animadas (DARIDO, 2004; RIPARI *et al.*, 2018) e por haver lazer e socialização com os colegas (ALMEIDA *et al.*, 2011; PAIXÃO; TUCHER, 2012; MOURA *et al.*, 2013).

Visando explicações sobre essa associação ao prazer, cabe referir o estudo de Santos *et al.* (2016). Os autores buscaram compreender a relação que os alunos do Ensino Fundamental estabeleciam com os saberes aprendidos na EF. A interpretação dos resultados ocorreu a partir de análise de desenhos e explicações dos desenhos pelos alunos, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Em 76% dos instrumentos da pesquisa (desenhos e suas causas) constatou-se a representação e vivências das crianças e adolescentes sobre os conteúdos da disciplina associados, sobretudo, à quadra. Em virtude dessas evidências de aprendizagens das práticas corporais, os autores conjecturam que os alunos tendem a associá-la ao prazer e a ludicidade pela possibilidade de aprender brincando. Assim como conjectura Oliveira *et al.* (2008) a EF é um dos poucos espaços, senão único, onde ao aluno é permitida a experimentação de movimentos e as consequentes consciência e conhecimento corporal e, sempre que esta condição é atendida, os alunos se sentem motivados a frequentarem o espaço da quadra e da EF. Na perspectiva do sexo dos participantes, Nolasco (2007) afirma que a competitividade e melhoria das habilidades estão mais no foco dos rapazes do que das moças, pois para estas importa mais relevante os aspectos socio-afetivos das aulas de EF.

Sob outra perspectiva, Moura *et al.* (2013) interpretam essas possibilidades associadas à EF como contra funcionalidades. Em síntese, concebem o fato de só jogar, conversar, interagir, sair da sala de aula, entre outras ações, como contra funcionalidades, explicada como “[...] os efeitos não esperados que as aulas de Educação Física constroem no cotidiano da escola a partir da interação dos atores sociais.” (p. 27). Isso, pois, ao indicarem apreciar essas ações relativas à EF, acabam por elucidar o entendimento da disciplina como uma recreação em quadra e/ou apenas o momento de sair da sala de aula, distanciando a compreensão da EF enquanto componente curricular, com objetivos e conteúdos próprios.

Destarte, com base nos resultados da pesquisa em sintonia com os estudos consultados, é notória a percepção positiva dos alunos acerca da EF na escola, tanto entre alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. No mesmo caminho, atribuíram importância à disciplina não pelas aprendizagens que poderia lhes proporcionar, mas por atributos vinculados ao lazer e/ou a diversão, sugerindo maior influência pela possibilidade de sair da rotina da sala de aula, concordando com o que indicam Brandolin, Koslinski e Soares (2015) ou como descrevem estes autores “como um tempo de ruptura com a rotina ordinária da sala de aula.” (p. 608).

5.1.3. Competências

A caracterização das competências abrangeu os fatores relacionados ao nível de habilidade, à aprendizagem realizada com facilidade/dificuldade e ao condicionamento físico que os participantes concebiam nas respectivas etapas de escolarização.

Analizando os índices médios relativos à Competências, especificamente acerca do subfator “nível de habilidade”, foi possível observar que quase metade da amostra (48,7%) se autoavaliou na escala superior de habilidade (habilidoso/ muito habilidoso) nas aulas de EF escolar. A análise de grupos não destoia muito do resultado geral. Em relação ao sexo, 48,3% das meninas e 50% dos meninos assinalaram escala similar à geral. Levando em consideração a faixa etária, 49,5% e 47,3%, respectivamente para 18-25 anos e 26-32 anos, se perceberam habilidosos ou muito habilidosos. Considerando os três fatores caracterizadores das competências, a habilidade percebida foi aquela em que prevaleceu a menor frequência de avaliações positivas por parte dos egressos.

O termo competência ou habilidade percebida associa-se ao conceito de *self*. Este é concebido como uma dimensão do autoconceito (HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005). O senso de habilidade tem importante repercussão no nível de envolvimento, engajamento

e satisfação na EF. Brandolin, Koslinski e Soares (2015) encontraram que os alunos com elevado senso de competência têm sete vezes mais chances de ter satisfação na EF do que seus colegas com baixa habilidade percebida.

Nolasco (2007) se vale do suporte de outros estudos para conjecturar que os estudantes com maior habilidade percebida têm maiores chances de realizarem práticas corporais extracurriculares e extraclasse. A pesquisa de Henrique (2004) ratifica estas inferências, indicando que aos alunos com alta percepção de habilidade associavam-se as seguintes características: eram mais ativos em termos de prática habitual e extracurricular de atividade física; experimentavam o sucesso mais vezes nas aulas; demonstravam melhor atitude frente aos conteúdos da EF; se imputaram elevada aptidão física na disciplina e informaram maior engajamento e sentimento de sucesso nas aulas de EF.

O senso de habilidade do estudante é fundamental para o seu desempenho e desenvolvimento na EF. Tão importante quanto isso é a observação e intervenção do professor no sentido de propor estratégias pedagógicas que permitam aos alunos elevar seu senso de competência. Henrique (2004) reforça a necessidade de os professores refletirem sobre estas características dos alunos de distintos níveis de habilidade, de modo a intervirem para elevar o sentimento de capacidade dos alunos “menos” dotados, pois assim contarão com a voluntariedade e empenho desses alunos nas atividades da disciplina. No entanto, se deve ter em mente que este tipo de intervenção deve começar por oferecer oportunidades reais de sucesso pois, caso contrário, a estimulação destes alunos pode ter um efeito completamente contrário àquele desejado.

Na perspectiva do sexo dos participantes, Nolasco (2007) afirma que a competitividade e melhoria das habilidades estão mais no foco dos rapazes do que das moças, pois para estas importa mais relevante os aspectos socio-afetivos das aulas de EF. De fato, a luz do aporte de diversos estudos, Henrique (2004) refere ao fato das habilidades quando declaradas por meninos e meninas, são feitas em função do grau de propriedade das atividades para o sexo masculino e feminino, respectivamente. Nestes contextos parece haver um acordo entre ambos os sexos sobre a relativização de suas competências sendo, por exemplo, os meninos mais competentes nos esportes e as meninas na dança.

A constatação de diferenças de habilidades entre meninos e meninas (principalmente as autodeclaradas) deveria inspirar os professores-pesquisadores a investigarem os valores socializados na EF escolar. Brandolin, Koslinski e Soares (2015) sugerem a possibilidade da EF reproduzir enquadramentos culturais nos quais

determinadas práticas corporais se constituem em espaços de afirmação da masculinidade. Quanto a isso, também, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) afirmam que

As distintas formas de educar os corpos de meninos e meninas, presentes desde a infância, são hoje tidas como importantes para a compreensão desse fenômeno [diferença de habilidade entre meninos e meninas], o que tem efeitos sobre as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física (p. 493).

Inferências dessa natureza foram ratificadas na prática por ao menos duas egressas durante a sessão de GF, ao relatarem as restrições e humilhações sofridas em função de, na condição de mulheres, apreciarem e manifestarem o desejo pela prática do futebol.

A habilidade (percebida ou real) constitui um fator complexo a ser gerido pelo docente no ensino-aprendizagem. Triangulando as ilações quantitativas com os dados qualitativos obtidos no GF, são diversas as formas de evidenciação das habilidades a serem geridas em classe, entre elas o momento de escolha de equipes durante as aulas.

No GF, o nível de habilidade foi apontado como fator capaz de influenciar a participação dos alunos nas aulas, principalmente nos momentos de escolha de times. Sobre essa situação, houve respondentes que eram escolhidos(as) primeiro, pois possuíam habilidades nas modalidades/atividades propostas, enquanto outros(as) eram escolhidos(as) por último justamente por não as possuírem. Em seus relatos, é possível observar a segregação pelos mecanismos de seletividade e competitividade, em face da habilidade presumida pelos pares. Este contexto gera um clima desconfortável para alguns alunos nas aulas e, conseqüentemente, afasta-os das atividades propostas quando este contexto se configura. Tenório e Silva (2013), ao desenvolverem estudo sobre a não participação dos alunos nas aulas de EF, constataram que a habilidade percebida influencia a participação na disciplina. A teoria multidimensional das Metas de Realização - *Achievement goal* (NICHOLLS, 1984; AMES, 1992) tem sido aplicada para o estudo da motivação na sala de aula em diversas áreas disciplinares, e estrutura duas orientações para as aprendizagens: maestria e performance. A teoria defende que estas orientações se associam ao clima motivacional preponderante nos ambientes de aprendizagem. Quando o clima é orientado para a performance, os alunos tendem a conceber suas capacidades sob critérios normativos, i.e., mediante a comparação social. Na EF as habilidades dos alunos são exteriorizadas e, portanto, visíveis entre os pares. A situação relatada pelos egressos no GF coincide com o perfil dos alunos orientados para a performance, pois ao perceberem sua habilidade insuficiente para atender às exigências das tarefas (neste caso o conteúdo das práticas

dirigidas) tendem a evitarem o desafio e, conseqüentemente, a atividade proposta. Iluminados pela teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, outras pesquisas sobre a motivação de estudantes nas aulas de EF revelam que um dos motivos para o afastamento das aulas é a justamente a falta de habilidade para realizar as atividades requeridas nas aulas (NASCIMENTO *et al.*, 2007; BRITO; SANTOS, 2013; ANISZEWSKI, 2018; ANISZEWSKI *et al.*, 2019; ANISZEWSKI *et al.*, 2022; ANISZEWSKI; HENRIQUE, 2023).

A responsabilidade a essa seletividade, com base nos níveis de habilidade, foi atribuída, em parte, aos colegas de turma, à competitividade, aos professores e à indústria esportiva, com a valorização do futebol fora dos muros da escola que, por sua vez, se reproduz nesse espaço. Como estratégia marcante acerca desse assunto, foi mencionada por dois participantes a escolha dos “piores” primeiro nas decisões de times, visando atenuar a exclusão e/ou escolha por último dos alunos considerados menos habilidosos. A R., escolhida por último nesses momentos, afirma que essa não é uma estratégia profícua, pois os alunos saberiam que os “piores” seriam escolhidos primeiro, explicitando-os. Sob outra perspectiva, para atenuar essa questão da exclusão, podem ser feitos acordos didáticos previamente com os(as) estudantes, traçando regras e/ou critérios (MEDEIROS, 2007).

O professor de um estudo de caso realizado por Rangel-Betti (2001) apresenta diferentes sugestões para momentos similares das aulas. Para evitar cenários de exclusão, muitas vezes a escolha dos times era feita pelo próprio professor, face a sua preocupação com a participação de todos(as). Embora fizesse a maioria das escolhas, variava suas estratégias como, por exemplo: ficavam por último, em sua escolha, aqueles considerados mais habilidosos e estes tiravam ímpar/par para decidir em qual time ficariam. Ou, escolhia alguns alunos para tirar o time e quando restavam uns seis para serem escolhidos, sugeria o ímpar/par para que estes decidissem em qual time queriam entrar. Na concepção do professor, essas estratégias permitiam que os últimos também escolhessem em qual time gostariam ou não de integrar. O importante para ele era em nenhum momento deixar algum aluno à margem e/ou desvalorizado por ser considerado menos habilidoso e, de modo oposto, não conceder vantagens aos alunos considerados mais habilidosos.

A respeito da competitividade, Almeida e Fonseca (2013) explicam que a competição deve ser trabalhada nas aulas de EF, pois possui fins educativos e faz parte das vivências interessantes pelos alunos. No entanto, para evitar a segregação a partir da competitividade, a competição na escola deve ser incentivada e adaptada aos aspectos

educativos que se objetiva desenvolver. Isso, pois, a competição está presente na sociedade, dentro e fora dos muros da escola, portanto, os alunos precisam ter contato e serem capazes de discernir que sua importância se assenta na convivência com os pares, no trabalho em equipe, na representação da escola, diferente apenas da busca pelo desempenho. Busca-se, então, a educabilidade dos envolvidos. Enquanto um meio para a educação, a competição na escola deverá ser pautada em princípios e condutas pedagógicas (REVERDITO *et al.*, 2008).

Relativamente à concepção sobre como se deram as aprendizagens na EF, surpreendeu a sobrevalorização do autorrelato nas escalas “facilidade” ou “muita facilidade” das aprendizagens, quando em torno de apenas metade dos sujeitos se declararam com bom nível de habilidade. Ou seja, enquanto aproximadamente metade da amostra se declarou habilidosa, cerca de três quartos da amostra considerou que as aprendizagens se davam com relativa ou muita facilidade. No geral, 72,9% dos respondentes informaram aprender com “facilidade” ou “muita facilidade”. Na categoria sexo, 72,4% das moças e 75% dos rapazes registraram a concretização das aprendizagens nesta modalidade da escala. Em relação ao grupo etário, 70,4% do grupo de 18 a 25 anos e 77,2% pelo grupo de 26 a 32 anos, também registraram as aprendizagens com relativa ou muita facilidade.

Triangulando estes resultados com a literatura e as manifestações no GF, é plausível afirmar que a dissonância entre os fatores relacionados à competência percebida pelos alunos pode se dever à ausência de sistematização e diversificação do currículo durante a educação básica que, conseqüentemente, leva a frequente repetição de conteúdos entre os ciclos de formação (ROSÁRIO; DARIDO, 2005; TENÓRIO; SILVA, 2013; COSTA; MATTOS, 2020; KAWASHIMA; MOREIRA, 2020).

No GF, os(as) participantes que autoavaliaram sua aprendizagem com relativa ou muita facilidade mencionaram a falta de diversificação dos conteúdos como principal facilitador, pois a repetição das atividades acabava por deixar a disciplina mais fácil. É compreensível na medida em que, em geral e conforme percebem os alunos, são poucos os conteúdos e modalidades concentrados durante quase toda a escolarização, i.e., futebol e demais componentes do “Quadrado mágico”, queimado, pequenos jogos e estafetas, etc., entre os quais os jovens pouco conseguem perceber a diferença de abordagem dos conteúdos durante o avançar dos anos de escolaridade.

Ainda no GF, os(as) respondentes que registraram respostas no meio da escola ou no pólo oposto aos anteriores, ou seja, que assinalaram relativa ou muita

difficuldade em suas aprendizagens indicaram como problemáticas a falta de habilidade e a ausência da figura do professor na explicitação do que gostaria que os alunos realizassem (objetivos claros das atividades). Dialogando com esta questão, Henrique (2004) sugere que haja uma concepção eclética na EF escolar, baseada na diversidade de atividades propostas e das capacidades solicitadas, propiciando oportunidades de sucesso aos envolvidos(as) e, quiçá, modificando as Atitudes, inclusive, de alunos que não gostam da disciplina frente aos conteúdos mais tradicionais que compõem o currículo. Para tal, é crucial a atuação do professor de EF, para diagnosticar e planejar atividades considerando as capacidades dos alunos, explicitando e justificando os objetivos e situações critério de aprendizagem. Nessa perspectiva, as tarefas não deverão ser muito fáceis ou muito difíceis. Pelo contrário, deverão ser desafiadoras e, ao mesmo tempo, deverão favorecer a aprendizagem de todos(as) (CAETANO; JANUÁRIO, 2009), contribuindo, ainda, para construir ou reforçar o sentimento de competência dos(as) envolvidos(as) (HENRIQUE, 2004; HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005). Ademais, o apoio dado pelo professor tenderá a influenciar no envolvimento e engajamento dos alunos nas atividades propostas (ANISZEWSKI; HENRIQUE, 2023), necessitando, para tal, além de sua presença ativa nas situações de ensino, o compromisso ético com a profissão mediante o qual fiduciariamente responsabilize-se por viabilizar as aprendizagens discentes.

Caetano e Januário (2009) elucidam que ao propor atividades apropriadas ao nível de habilidade do alunado, é possível propiciar, além de experiências positivas e maior motivação para as aulas, o desenvolvimento do sentimento de competência estável e atitudes positivas frente à disciplina.

No processo de ensino e aprendizagem, a personalidade, as atitudes, as crenças, os valores, as percepções pessoais e as pré-concepções são fatores influenciadores do comportamento, do envolvimento e, por sua vez, da aprendizagem de alunos nas aulas de EF (CAETANO; JANUÁRIO, 2009). Nesse contexto, é possível identificar alunos com diferentes competências, possuindo, também, distintas experiências e percepções sobre a EF (HENRIQUE, 2004). Visando desenvolver nos alunos a crença de competência e aprendizagem positivas, é reforçada a importância de planejar e desenvolver programas de EF condizentes com os níveis de competência dos alunos, bem como que lhes proporcione desafios viáveis de serem superados, proporcionando as condições para perceberem o domínio das tarefas com sucesso. Durante a fase de planejamento, tanto a autopercepção de competência dos alunos quanto a real competência diagnosticada pelos

professores deve ser considerada para a sistematização e construção dos planos de ensino (HENRIQUE, 2004; HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005; CAETANO; JANUÁRIO, 2009).

O último fator associado à competência na EF foi a referência ao condicionamento físico. Sua inserção não teve o sentido de relação com um componente de domínio no campo da EF escolar, mas de uma condição que contribui para a adequada realização das atividades físicas inerentes às tarefas. A exemplo disso, Marinho *et al.* (2020, p. 4) supõem “que a percepção em relação ao nível de aptidão física dos escolares está associada pelos mesmos pela qualidade de sua participação nas aulas de educação física”.

Nesta pesquisa, considerando a totalidade da amostra, maioritariamente os participantes (62,8%) demonstraram conceber o condicionamento físico em nível elevado, sendo bom (39,2%) ou muito bom (23,6%). O mesmo se estendeu aos grupos por sexo, com 60,9% das mulheres percebendo seu condicionamento físico bom ou muito bom, e 66,7% dos homens nas mesmas modalidades da escala. A análise em relação à faixa etária não denota diferenças substantivas em vista de 62,7% do grupo de 18-25 anos e de 63,2% do grupo de 26-32 anos terem a percepção de condicionamento físico nas modalidades escalares mais elevadas (bom e muito bom).

Rememore-se que em relação a este fator estamos referindo a autopercepção de aptidão física, pois metodologicamente não se recorreu a medidas de condicionamento físico real no momento da pesquisa. Com base na pesquisa conduzida por Marinho *et al.*, (2020), independente no nível real de condicionamento físico e, também, sem conhecê-lo, a maioria dos escolares investigados demonstraram a crença de alta percepção da aptidão física. Para os autores, os alunos com níveis adequados de aptidão física são mais prováveis de se engajarem nas atividades da EF. É possível que tal fenômeno também tenha influenciado os resultados desta pesquisa. A nossa pesquisa ainda ratifica o estudo citado ao se verificar que a percepção sobre a aptidão física dos indivíduos do sexo masculino foi mais elevada do que a informada pelas meninas em uma componente da aptidão física. Por isso a recomendação de estimular mais as meninas à prática de atividades físico-motoras de modo que elas possam diminuir a diferença em relação aos rapazes.

Araújo e Araújo (2002) ao pesquisarem as possibilidades para medir a autopercepção corporal, encontraram componentes da aptidão física influenciados pelo padrão de atividade física regular no passado e no presente. Importante, também, foi observar a correlação entre a autopercepção corporal e a condição dos indivíduos se mostrarem mais fisicamente aptos.

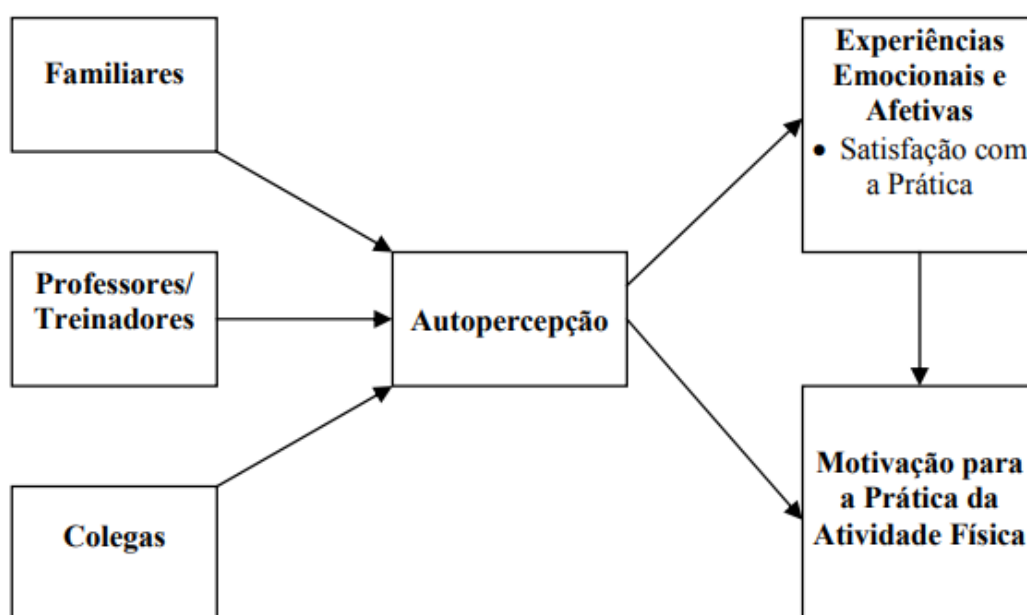
Em Nörnberg (2004), não obstante inexistir diferenças nos índices de aptidão física relacionada à saúde, as diferenças foram significantes em relação a aptidão física relacionada ao desempenho esportivo, sendo maior entre os meninos. Este resultado se repetiu quando o parâmetro de comparação foi a idade, em que os meninos apresentam mais aptidão a partir dos 12 anos se acentuando na adolescência. A autora relacionou, ainda, a aptidão física e a percepção de competência dos jovens. Mesmo tendo verificado a tendência dos mais aptos apresentarem maiores índices de percepção de competência, esta relação não foi suficiente para afirmar a sua existência.

5.1.4. Suporte Social

O suporte social aqui referido se trata de um constructo funcional inerentes às redes sociais que abrange troca de informações, auxílio material, emocional e sentimental em geral associados às relações entre grupos e/ou pessoas (NUNES; PONTES; SILVA, 2020).

Tendo Weiss (2000) como referência, Henrique (2004) adaptou um modelo mediacional que ilustra os agentes sociais influenciadores do envolvimento, satisfação e motivação na arena das atividades físico-esportivas (Figura 2). Os determinantes sociais se consolidam nos agentes de socialização que interagem com o indivíduo influenciando a sua atitude e agência frente às atividades físicas.

Figura 2. Determinantes sociais da motivação para a prática de atividade física



Fonte: Henrique (2004) adaptado de Weiss (2000).

A influência é indireta, i.e., as ações dos agentes sociais atuam sobre a percepção dos indivíduos e em função da natureza desta interação os indivíduos se mostrarão mais ou menos motivados à prática de atividade física.

Nesta pesquisa, a rede de suporte social investigada a caracterizá-la foi composta por estes agentes (pais/responsáveis, professores de EF e colegas) visando conhecer como interagem com os(as) jovens em relação ao engajamento nas aulas de EF. Dado a interação sistêmica destes agentes, modelamos esta seção no sentido de quando possível integrar os elementos de análise no percurso da discussão.

No intuito de promover uma síntese dos achados sobre o suporte social na amostra investigada apresentamos os resultados, inicialmente, quantitativos. Considerando a totalidade da amostra, a ordem de magnitude da concordância com a receptividade de apoio social foi de 72,9% considerando estimulados ou muito estimulados pelos professores de EF, seguido por 67,6% dos egressos em favor dos colegas de classe e, por último, 45,3% dos sujeitos avaliando positivamente o estímulo dos pais/responsáveis.

Utilizando o parâmetro do sexo dos participantes, o grupo feminino mantém a estabilidade dos resultados similar aos resultados da amostra, portanto, mantendo-se a mesma ordem de importância dos estímulos recebidos pelos agentes sociais, professores de EF (74,7%), colegas de classe (60,9%) e pais/responsáveis (49,4%). Entretanto, no grupo masculino a ordem causada pela porcentagem da percepção de estímulo recebido foi diferente, destacando-se os colegas de turma (78,3%), professores de EF (71,7%) e pais/responsáveis (38,3%) como aqueles que foram percebidos essencialmente como estimuladores da prática da EF. Além da inversão da ordem entre professores e colegas de classe, constatou-se maior percentual dos homens do que as mulheres na categoria colegas de classe (78,3% vs 60,9%, entre homens e mulheres); e, contrariamente, menor percentual do que as mulheres em relação aos pais/responsáveis (38,3% vs 49,4%, entre homens e mulheres) que sugere significativa diferença nas categorias entre os grupos por sexo. Dessa forma, os rapazes se sentiriam mais apoiados pelos colegas de classe do que as meninas; ao passo que se sentiram menos apoiados pelos pais/responsáveis do que seus pares femininos.

O resultado constatado entre os rapazes indica que a rede social com os colegas é mais densa do que as meninas. Tais relações e suporte social baseado primeiramente nos colegas pode ter como causa o fato de meninos brasileiros serem mais incentivados a prática desportiva, principalmente, o futebol (PEIXOTO, 2012), conteúdo até demasiadamente presente nas aulas de EF. Mediante a estatística de regressão, Peixoto

(2012) conjectura que os rapazes que recebem apoio social dos amigos têm 68% de chances de alcançar o tempo mínimo de atividade física para ser considerado ativo em comparação com os pares que não recebem o suporte de seus colegas. Já entre as meninas, o suporte recebido pelos pais aumenta em 210% as chances de estas alcançarem o tempo mínimo de atividade física para serem consideradas ativas.

No que concerne aos escalões etários, 75,9% do grupo entre 18 e 25 anos perceberam-se mais estimulados pelos professores de EF, seguido da indicação dos colegas de classe por 61,6% dos respondentes e, por fim, 49,5% dos egressos assinalando os pais/responsáveis. Também neste grupo se constata uma estabilidade em relação ao grupo completo da amostra. No entanto, entre os egressos da faixa etária 26-32 anos, a exemplo do grupo masculino, observa-se a inversão dos agentes percebidos como maiores apoiadores. Neste grupo, 77,2% dos respondentes perceberam em primeiro plano o suporte dos colegas de turma, seguido por 68,4% dos professores de EF e 38,6% dos pais/responsáveis. Verifica-se que o grupo de 26-32 anos tendem a sentirem em menor intensidade o apoio recebido dos pais/responsáveis que seus pares de 18-25 anos.

Observa-se, de maneira geral no grupo todo e nos grupos categorizados por sexo e idade, ser comum a percepção de menor intensidade de estímulo dos pais/responsáveis, inclusive, não alcançando 50% dos egressos com a indicação de estímulos adequados. Esta evidência mostra um sério problema para a predição da participação discente nas aulas de EF, diante da importância que a literatura deposita nos pais/responsáveis como agentes influenciadores do senso de competência e participação nas atividades. Nunes, Pontes e Silva (2020) imputam esta importância porque se constitui na nossa “primeira rede social”, comprometida com a segurança das pessoas durante todas as etapas da vida; e pelo poder de expansão para outras redes, ou seja, escola, comunidade e amigos. O primeiro contexto de inserção que podemos analisar é a família. Sendo a primeira rede social, é considerada a mais importante, pois fornece, na maioria das vezes, segurança em todas as etapas da vida, caracterizando suas relações que se expandem a outras redes de apoios sociais, tais como a escola, a comunidade, os amigos e os professores.

Já o suporte dos pares, colegas ou amigos são estruturados de diferentes formas, como faz saber Piola (2015, p. 22), recorrendo a Pratt *et al.* (2012):

- 1) adolescentes influenciam-se mutuamente no início de uma atividade;
- 2) um adolescente pode se engajar em uma atividade pelo fato de seu melhor amigo ser ativo; e
- 3) adolescentes envolvidos em atividades físicas e esportivas estabelecem relações de amizade.

Cabral (2020), em pesquisa longitudinal, encontrou, ao longo do tempo, de modo significativo o declínio do suporte social do pai, mãe e amigos e, consequentemente, da prática de atividades físicas. Ainda neste estudo, o apoio social de pai, mãe e amigos foi significativamente associado a atividade física praticada pelos adolescentes.

De maneira geral e em função dos grupos (sexo e faixa etária), os escores alcançados foram semelhantes em indicação dos estímulos da rede de suporte dos(as) investigados(as). De forma específica, considerando pais, professores e amizade com os colegas de turma, o primeiro grupo foi considerado como o que menos os(as) estimulavam à participação nas aulas da disciplina, enquanto professores e colegas de turma os(as) estimulavam de forma similar. Aniszewski e Henrique (2023) elucidam que alunos(as) seguros em seus relacionamentos – com pais, professores e colegas, são mais propensos a aceitarem seus fracassos acadêmicos de forma mais positiva, bem como tendem a ser mais envolvidos com a aprendizagem, mais autônomos e com sentimentos melhores sobre si. Além disso, a sensação de segurança e o crescimento saudável são facilitados ao estabelecerem conexões e se sentirem aceitos no contexto em que estão inseridos.

Corroborando os resultados acerca do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, Delgado, Paranhos e Vianna (2010) verificaram, no aspecto relacionamento intraescolar, relação boa ou ótima entre professor-aluno – ótimo por 75% das alunas da escola particular e bom por 83% das alunas da escola pública; e aluno-aluno – ótimo por 67% e bom por 33% das alunas da escola particular e bom por 58% e 25% ótimo das alunas da escola pública. Sobre o menor estímulo dos pais encontrado na pesquisa, de igual forma, Oliveira *et al.* (2008) encontraram em seu estudo que o incentivo desses atores em relação às aulas de EF escolas não acontecia em 64% dos casos.

Ao buscarmos elucidação, no GF, acerca dessa questão dos incentivos de Suporte Social à participação nas aulas de EF, encontramos diferenças em relação aos professores. Nos relatos de que o suporte dos professores não foi significativo foram diversos os motivos a justificar tal assertiva: (a) um egresso explicitou que já era muito motivado para participar das aulas e por isso percebia pouca influência do professor; (b) outra egressa se manifestou de forma diferente em relação às etapas de ensino, pois no Ensino Fundamental I não percebia o suporte da professora (com agravante ao relatar a postura sexista da professora ao não permiti-la jogar futebol). No entanto, no Ensino Fundamental II se sentiu estimulada pela docente da disciplina; (c) ainda por etapas de ensino, outra egressa explicou que não

havia estímulos docentes no Ensino Fundamental, o que mudou no Ensino Médio com a entrada de outra professora de EF; (d) mais um egresso não percebeu o suporte do professor, justificando que o docente não diversificava o conteúdo, bem como não se importava em estimular alunos que ficavam às margens da quadra; (e) um deles manifestou que percebia o apoio do professor, mas avaliava que este suporte poderia ser maior e estendido a outros alunos; (f) a última egressa relatou diferenças entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Reportou dois professores dos quais não percebeu o devido suporte, pois um deles desenvolvia o ensino de modo demasiadamente tradicional, com posturas sexistas. No Ensino Médio, criticou o professor pela excessiva flexibilidade em que cedia o controle das aulas aos alunos.

Sem dúvida o professor exerce fundamental influência ao apoiar não só socialmente o aluno, mas, principalmente, comprometendo-se com a sua aprendizagem e dando-lhe suporte pedagógico visando o sucesso nas tarefas. Feitosa *et al.* (2005) relataram correlações positivas e significantes entre o sucesso acadêmico do aluno e a atenção do professor, acolhimento dos colegas de classe e o gosto do aluno pela escola. Nesse sentido, quanto maior foi a atenção do professor, o acolhimento dos pares e a atitude favorável face à escola, melhor foi o desempenho do aluno.

Em estudos inclinados a investigar os possíveis fatores geradores da não participação de alunos das aulas de EF, encontra-se, entre outros, a falta de planejamento e atenção de professores (NASCIMENTO *et al.*, 2007) e, nesse mesmo viés, a falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas (TENÓRIO; SILVA, 2013), considerados como capazes de conduzir ao afastamento discente das aulas da disciplina.

No estudo de Robitaille (2019), por exemplo, encontrou-se a insatisfação dos alunos acerca do apoio de seus professores de EF. Acrescentaram que a disciplina não contemplava a inclusão, privilegiando os considerados mais habilidosos em detrimento dos que necessitam de apoio pedagógico para concretizar aprendizagens.

Na realidade, espera-se que o professor socialize os conhecimentos curriculares da EF e lide pedagogicamente com o público com o qual está atuando (COSTA; MATTOS, 2020). Tratando-se de rede de suporte, é essencial que o professor não permita a exclusão e que tente evitar ao máximo situações de constrangimento em suas aulas (RANGEL-BETTI, 2001). Isso, pois, durante as atividades corporais, a prática pedagógica do professor pode influenciar, sobremaneira, as interações entre os(as) envolvidos (BRITO; SANTOS, 2013).

Assim, a falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas na EF escolar é um dos motivos encontrados para a não participação dos alunos nas aulas da disciplina. Isso, pois, a ausência docente nas ações de ensino interfere na qualidade pedagógica da disciplina na escola, o que, por sua vez, é capaz de influenciar na construção da especificidade da disciplina e, consequentemente, em sua legitimação. Ainda, a presença docente nas aulas é essencial para mobilizar os(as) alunos(as) que por vezes estão distantes (TENÓRIO; SILVA, 2013).

Em relação aos pais, duas situações clássicas se deram a perceber no GF. A antecipar que nenhuma das falas dos egressos, de forma constante, os pais/responsáveis se configuraram como agentes efetivos de apoio social aos filhos. Apenas uma participante relatou que os pais intercederam junto à escola no sentido de resolver o contexto sexista enfrentado pela filha ao não lhe ser permitido jogar futebol nas aulas de EF. A luz dos demais relatos, a maior parte dos pais/responsáveis assumiam a postura de exigir dos filhos o bom desempenho escolar, figurativamente caracterizado pela obtenção de boas notas na escola, sem fazerem menção a EF; enquanto um egresso relatou que os pais cobravam bom desempenho escolar, incluindo, nessa exigência, também a EF.

Ao passo que é lamentável registrar tais eventos e circunstâncias, infelizmente representa em grande parte a atitude e postura da comunidade escolar em relação ao desempenho acadêmico dos filhos. É também de se lastimar, em vista do que já foi discutido anteriormente, da família representar a primeira rede de apoio social do ser humano, bem como longo na manutenção de tal rede social (NUNES; PONTES; SILVA, 2020).

A pesquisa de Feitosa *et al.* (2005) reforça a importância do suporte social dos pais, ao demonstrar que as dificuldades de dialogar com os pais foram diretamente relacionadas com problemas de comportamento disruptivos, fato que não está distante do que observamos na escola contemporânea.

Sobre esse assunto, So *et al.* (2020, p. 9) apontam que, não raro, expressões como “EF não cai no vestibular” e “o mercado de trabalho não exige isso” denotam a falta de importância e desvalorização atribuída à EF na escolar. Há, então, nesse contexto e na sociedade, uma valorização concedida à conteúdos hegemônicos como português e matemática, conforme já referido anteriormente. Assim, é notória a escola enquanto instituição social marcada por relações de força políticas e sociais e que, embora não se restrinja aos ideais e modelos sociais, acaba por servir aos interesses da classe dominante,

conforme explica Charlot (1983). Então, a escola enquanto um espaço que induz a relação com o saber (CHARLOT, 2007a), acaba por instituir a predominância e importância às duas disciplinas, em detrimento da EF, não sendo encarada importante como componente curricular (SO *et al.*, 2020).

A amizade com os colegas de turma influenciava positivamente a participação dos(as) respondentes nas aulas. Aniszewski e Henrique (2023), ao investigarem aspectos qualitativos sobre os vínculos sociais estabelecidos na EF escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental, observaram que as relações sociais estabelecidas nas aulas da disciplina podem influenciar na participação e, por outro lado, no afastamento discente.

Importa mencionar que em dois contextos as participantes R₂ e R₈ demonstraram o desejo de participar das atividades esportivas e, por serem meninas, ouviam adjetivos inconvenientes de seus pares por serem habilidosas, principalmente das meninas. No mesmo estudo referenciado acima, aspectos negativos relativos aos vínculos sociais foram associados com atitudes vexatórias, situações constrangedoras de prática, conflitos, dificuldades de interação e/ou influência dos pares para o afastamento da disciplina (ANISZEWSKI; HENRIQUE, 2023). Em seus relatos, fica evidente que os aspectos negativos da prática esportiva eram atenuados por outras conexões que estabeleciam nesse contexto, principalmente com os meninos, configurando a importância de tais relações para continuarem participando das aulas. Diferente do relatado pelas respondentes, sobre os adjetivos serem direcionados por colegas meninas, no estudo de Delgado, Paranhos e Vianna (2010) situações de discriminação e exclusão de meninas nas práticas esportivas também aconteciam, mas eram ocasionadas pelos meninos.

5.2. Os sentidos das aprendizagens na Educação Física escolar

A investigação das aprendizagens na EF escolar abrangeu três perspectivas, a saber: (a) aprendizagens conseguidas que levaram os egressos a considerarem a disciplina importante para as suas vidas – aquelas que consideraram relevantes para a vida; (b) aprendizagens concretizadas na EF escolar que facultam a sua prática contemporânea e cotidiana – em que medida a prática cotidiana de atividade física contempla aprendizagens concretizadas na disciplina ; (c) quais aprendizagens estimularam os egressos à prática da EF escolar – motivos da frequência à disciplina. Entendemos que estas três dimensões respondem em importante medida como a EF escolar é legitimada pelos alunos no curso de sua escolarização.

5.2.1. Aprendizagens relevantes, imbricantes e catalisadoras

Quanto à importância atribuída à EF a partir das aprendizagens oriundas da disciplina, houve regularidade dos registros considerando os resultados da totalidade do grupo investigado e nos grupos de sexo e faixa etária. Nos três âmbitos apareceram a aprendizagem dos esportes, indumentárias para a prática de atividade física - de caráter procedimental; benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar, aprendizado das regras, importância da regularidade da atividade física para a saúde e bem-estar - de caráter conceitual; o respeito às diferenças individuais, perseverança e determinação para a superação de desafios - de caráter atitudinal. Todos estes registros apresentaram magnitude moderada a alta em relação às escalas utilizadas. Ao considerar a média das opções em cada uma das dimensões dos conteúdos, observou-se a prevalência das dimensões conceitual e atitudinal em relação à dimensão procedimental.

Estudos como os de Betti e Liz (2003), Darido (2004), Beggiato e Silva (2007), Delgado, Paranhos e Vianna (2010), Ferreira, Graeber e Matias (2014) e Ripari *et al.* (2018) buscaram investigar, dentre outros aspectos, os benefícios e/ou as aprendizagens relativas à EF escolar. Em todos os estudos destacou-se as modalidades esportivas como principal benefício e/ou aprendizagem proveniente das aulas da disciplina. A título de exemplo, no estudo de Betti e Liz (2003), aprender os esportes foi mencionado como principal benefício da EF para 93% das alunas investigadas. Darido (2004), ao investigar o que os alunos mais aprenderam nas aulas de EF, obteve como resultados a aprendizagem da prática esportiva nos três anos de escolaridade analisados (5ª série do Ensino Fundamental - 79%; 7ª série do Ensino Fundamental - 72,7%; e 1º ano do Ensino Médio - 57,8%).

Predominantemente, no estudo de Ferreira, Graebner e Matias (2014), as modalidades esportivas aparecem como conteúdo desenvolvido na EF (38%). Essa ênfase também é encontrada por Ripari *et al.* (2018), com os autores elucidando que a tratativa deste conteúdo acontecia na prática e na teoria. Evidências semelhantes foram encontradas em pesquisas de Neuenfeldt e Klein (2020) e Delgado, Paranhos e Vianna (2010). Considerando que o desenvolvimento curricular abrangia tais conteúdos, é plausível e passível afirmar que os alunos reconheceriam entre seus aprendizados estes mesmos conteúdos.

Alunas da segunda fase do ensino fundamental registraram entre as opções apresentadas por Betti e Liz (2003) os benefícios percebidos como decorrentes do ensino da EF. As alunas registraram, além dos esportes como aprendizado já referido, a melhoria do condicionamento físico, fortalecimento muscular e o desenvolvimento corporal, aparecendo com 93% e 70,9% dos registros.

Depreende-se que o valor e a importância atribuída a um objeto vinculam o foco em sua apropriação. Na pesquisa de Beggiato e Silva (2007) a pergunta indutora levava aos alunos do ensino fundamental a destacarem os conteúdos mais importantes nas aulas de EF. Os resultados, para além da vinculação dos esportes à EF, indicam que o desenvolvimento físico e o bem-estar foram fatores referidos pelos alunos.

Diferente dos achados descritos anteriormente, no estudo de Frey (2007), no foco de alunos do ensino médio sobre os benefícios da EF, os esportes apareceram apenas como terceira indicação (30,4%), depois de referências à saúde (69,2%) e ao desempenho físico (36,5%).

Os resultados desta pesquisa ratificam os dados encontrados nos estudos referenciados, pois em geral, os esportes se apresentam no imaginário discente como conteúdos associados à EF e, portanto, passíveis de aprendizagem.

Outro aspecto que nos permite confrontar ou, por outro lado, avultar a interpretação dos resultados obtidos é contemplar o cotidiano das aulas de EF no sentido de observar o que é ensinado. As pesquisas demonstram certa regularidade na constatação do ensino dos esportes como conteúdos preponderantes. Logo, não surpreende que estes conteúdos sejam maioritariamente externados pelos alunos como fruto de aprendizagens e/ou importantes. A título de exemplo, Rosário e Darido (2005) ao investigarem seis professores de EF experientes constataram a inclusão do “quadrado mágico” em seus programas. Outros conteúdos práticos compreenderam jogos lúdicos, infantis, adaptados, recreativos e brincadeiras. Contudo, ao analisar seus relatos, foi possível perceber que haviam elementos dos esportes tradicionais nos jogos propostos, sendo, em sua maioria, jogos pré-desportivos.

Com relação aos conhecimentos sobre os benefícios sobre a atividade física para a saúde e bem-estar que se manifestou em um conjunto de registros assinalados (e.g., regularidade da atividade física, prevenção de doenças, hábitos sedentários, etc.), apesar dos alunos representarem associados à EF, conjectura-se sobre a real fonte de informação através da qual os alunos adquirem o conhecimento. A refletir sobre esta questão, Cozzensa da Silva *et al.* (2016), com alunos de 13 a 19 anos, reportam que independente

do sexo a primeira fonte de informação apontada por 93,4% é a televisão, seguida dos professores de EF por 85,6% e por último os médicos com 75,9%. Embora a proporção de respondentes que indicou o professor de EF como fonte deste conhecimento seja alta, a dúvida sobre onde os escolares obtêm este conhecimento é plausível em função da grande participação da mídia televisiva e, quiçá, atualmente nas redes sociais.

O diálogo estabelecido com a literatura se desenrola e conversa diretamente com os achados no GF. Isso, pois, embora o R₅ tenha recordado que teve duas aulas teóricas sobre conteúdos diferentes dos esportes (*skate* e *pilates*), houve a indicação predominante do esporte como monoconteúdo ministrado nas aulas. Importa considerar que o R₅, dentre os oito participantes do GF, concluiu a escolarização mais recentemente, em 2021. Acredita-se que suas experiências “diversificadas”, considerando o todo, podem estar embasadas na BNCC, especificamente o *skate* na unidade temática práticas corporais de aventura e o *pilates* na unidade temática ginásticas, contextualizado a partir das ginásticas de condicionamento físico (BRASIL, 2018). Percebe-se que os conteúdos diferentes dos tradicionais fogem do padrão e, talvez, por isso tenha sido significativo e marcante para o respondente.

Os jogos, as brincadeiras, as lutas, as ginásticas, as danças e os esportes são algumas das manifestações corporais construídas ao longo do tempo pelos seres humanos, as quais constituem o leque de conteúdos que podem ser trabalhos na escola, na disciplina EF. Contudo, essa diversidade de saberes não é uma realidade em muitos contextos, pois os professores da disciplina ainda são demasiadamente influenciados pela concepção esportivista da EF (ROSÁRIO; DARIDO, 2005), como evidenciaram os resultados da presente pesquisa e o diálogo com a literatura.

Assim, a notória predominância dos conteúdos esportivos nas aulas de EF (DARIDO, 2004) levam os pesquisadores(as) a alertarem sobre a importância e a necessidade da diversificação dos conteúdos (ROSÁRIO; DARIDO, 2005; BEGGIATO; SILVA, 2007; DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010; COSTA; MATTOS, 2020), permitindo que os alunos mostrem seus potenciais e para que não sejam excluídos e/ou se afastem das aulas da disciplina (BEGGIATO; SILVA, 2007). Sobre o afastamento discente, estudos voltados à motivação indicam que a falta de diversificação dos conteúdos já se configura como um dos motivos para a não participação de alunos nas aulas de EF (TENÓRIO; SILVA, 2013). Sob a ótica de professores, essa diversificação é atravessada pela insegurança ou sentimento de despreparo na proposição de conteúdos diferentes dos abordados frequentemente, somado à resistência discente ao propor outros

conteúdos nas aulas, principalmente pela expectativa destes em relação aos conteúdos esportivos (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Ilustrando essa preferência das práticas esportivas nas aulas de EF, é possível referir o estudo de Costa e Mattos (2020). Os autores tiveram como objetivo identificar se/como/por que a EF tem deixado lacunas, ao longo do tempo, no aprendizado de escolares. Foi conduzido um estudo exploratório, de natureza descritiva e interpretativa. O questionário semiaberto foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa 16 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Niterói/RJ. Para os(as) respondentes, a essência da EF se assenta nos esportes coletivos, jogos e brincadeiras populares, sendo estes os conteúdos predominantes nas aulas da disciplina. Embora haja uma evidente falta de diversificação dos conteúdos, quando questionados sobre o que mudariam nas aulas, 75% dos investigados afirmaram não mudar nada.

O estudo de Schneider e Bueno (2005) também elucida a preferência da prática esportiva pelos alunos. Os autores investigaram a relação de 50 alunos do Ensino Médio com os saberes compartilhados nas aulas de EF. Em relação ao interesse ou desinteresse frente às aulas da disciplina, predominou o interesse em 80% dos respondentes. Ao investigar a função da EF na escola, parte indicou o acesso à prática esportiva de forma organizada e parte relacionou a possibilidade de sair da sala de aula e estar com os pares, aspectos que dialogam com nossos achados. No mais, pela EF ser realizada fora da sala de aula, os alunos, em sua maioria, acabam por considerá-la como uma aula mais livre e, dentre os motivos pelo gosto, indicou-se a distração das outras matérias.

Contraditoriamente, em alguns estudos as modalidades esportivas aparecem como o que os alunos mais gostam e, ao mesmo tempo, o que menos gostam nas aulas de EF (BETTI; LIZ, 2003; FREY, 2007; MOURA *et al.*, 2013; MOREIRA *et al.*, 2017). Também, em outros casos, são indicadas como principal motivo da não participação de alunos nas aulas (71,7%) (FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014).

Analisando sob uma perspectiva Charloniana, cabe contextualizar os conhecimentos provenientes da EF com as figuras do aprender e a relação epistêmica com o saber, sendo indicadas três formas: *saber-objeto* e *objetivação-denominação*, *imbricação do Eu* e *distanciação-regulação*. Em síntese, na primeira forma o aprender se relaciona com a apropriação de um *saber-objeto* (saber virtual), como aqueles dispostos em livros, por exemplo. Há, então, a identificação de um saber virtual até a sua apropriação de forma consciente, sendo esse processo também chamado de *objetivação-*

denominação. Na segunda forma, trata-se do domínio (ou não) de uma atividade. Nesse caso, na *Imbricação do Eu* entende-se o Eu como corpo, com percepções, com possibilidades de agir, por exemplo, para além de reflexivo. Assim, nessa forma entende-se o aprender enquanto domínio de uma atividade “engajada” no mundo, utilizada em dada situação. Por fim, na *distanciação-regulação* o aprender envolve a capacidade de regular e dominar suas relações, considerando seus sentimentos, emoções e sistema de condutas. O sujeito, portanto, é entendido como afetivo e relacional (CHARLOT, 2007a).

A distinção entre o “nadar” e a “natação” é um exemplo dado por Charlot que se relaciona com a EF. Nesse caso, existem duas relações epistêmicas diferentes, isso, pois, a natação envolve um conjunto de enunciados constituídos a partir de um *saber-objeto*, já o nadar é vinculado a *Imbricação do Eu*, isto é, o domínio e utilização de uma atividade em dada situação. Assim, há uma distinção clara entre *saber-objeto (objetivação-denominação)*, saberes de domínio (*Imbricação do Eu*) e saberes relacionais (*distanciação-regulação*). Considerando a especificidade da EF, percebe-se que a disciplina não lida tanto com o suporte escrito, quando comparada com as demais, primando o domínio de uma atividade e envolvendo situações relacionais em seu desenvolvimento (CHARLOT, 2007a). Contudo, há uma hierarquização dos saberes sem complemento (enunciados), que acabam por desvalorizar a EF frente as demais disciplinas na escola (CHARLOT, 2009b), fato que corrobora com os resultados encontrados sobre a visão dos(as) respondentes sobre a EF, à medida em que a relacionam com momentos de distração, diversão, recreação e/ou a possibilidade de sair da sala de aula.

Assim como na fase quantitativa, no GF os(as) respondentes evidenciaram contribuições da EF no campo atitudinal, como lidar com os medos, com a vergonha, com a ansiedade, superar-se, melhorar a autoestima, trabalhar em grupo, assim como desenvolver a responsabilidade e o senso de liderança. Essas aprendizagens também foram encontradas no estudo de Souza e Tavares (2019), corroborando com os dados encontrados na presente pesquisa.

Souza e Tavares (2019) investigaram a percepção de cinco alunos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do município de Vitória-ES, sobre os conteúdos atitudinais aprendidos nas aulas de EF. Os alunos foram incluídos considerando a participação ativa nas aulas da disciplina. A coleta de dados foi realizada mediante técnica de GF. O roteiro semiestruturado que norteou a sessão foi construído a partir de tópicos de conversação, sendo eles: gostos e sabores, aprendizagens e

relacionamentos interpessoais. De maneira geral, aprender coisas da vida e aprender a ser uma pessoa melhor foram aprendizagens referidas ao serem estimulados a pensar para além do “saber fazer”, relacionando-se com a dimensão atitudinal. Especificamente, mencionaram a alegria, a vivência da liberdade e o desenvolvimento do respeito, do autocontrole, da autonomia e do companheirismo.

Foi possível constatar essas aprendizagens quando deram exemplos práticos em seus relatos, como, por exemplo, reações em situações de jogo e o respeito com as limitações do outro e as próprias. Assim, os resultados indicaram, a partir do diálogo estabelecido com os alunos, que a EF escolar possibilita a aprendizagem de conteúdos atitudinais, como normas, valores e atitudes, sendo considerado, inclusive, como um espaço pertinente para tal (SOUZA; TAVARES, 2019). No estudo de Schneider e Bueno (2005) os alunos indicaram as regras de convivência que as práticas das aulas proporcionam como uma das aprendizagens provenientes das aulas de EF.

Considerando as dimensões dos conteúdos, ao investigarem a sistematização dos conteúdos da EF escolar sob a perspectiva de professores experientes, Rosário e Darido (2005) observaram que há predominância de conteúdos procedimentais e conceituais. Atitudes, normas e valores são trabalhados em momentos de indisciplina, não sendo planejados e sistematizados, por exemplo, enquanto conteúdo da EF. Dessa forma, essas aprendizagens se situaram mais no âmbito do currículo oculto, sendo uma problemática pontuada por Souza e Tavares (2019), ou seja, são aprendizagens que acontecem, mas que não são pretendidas e/ou planejadas previamente. Os referidos autores explicam que as três dimensões são interdependentes e promovem uma aprendizagem significativa quando trabalhadas em conjunto, mas, não raro, há ênfase de uma(s) dela(s) ou, ainda, a não tratativa de alguma(s) dela(s) na prática. A dimensão procedimental, por exemplo, costuma ser trabalhada nas aulas de EF quase que unicamente (SOUZA; TAVARES, 2019), fato que dialoga com os resultados encontrados nesta pesquisa.

Na assertiva “Nada... Não me serviu para nada”, mais da metade dos(as) respondentes de todos os grupos assinalaram a opção de resposta “discordo totalmente”, com percentual variando entre 74,7% e 75,9%, isto é, consideraram que a EF os(as) proporcionou aprendizagens. Em consonância aos resultados obtidos, no estudo de Schneider e Bueno (2005), o universo de 50 alunos do Ensino Médio, a maioria (N=29) indicou aprender na EF. Sob outro ponto de vista, 18 estudantes entendiam que a disciplina nada ou quase nada os(as) proporcionava, considerando os

conhecimentos (sobre os conteúdos específicos, como os jogos, por exemplo) que já tinham aprendido fora das aulas.

Indo em sentido contrário aos nossos resultados, Robitaille (2019) buscou descrever as percepções de 208 alunos do 4º e 5º ano secundário (Ensino Médio), oriundos de três escolas da região de Québec-Canadá, acerca de suas aprendizagens na EF. Mesmo considerando a EF importante, os alunos demonstram insatisfação com as aulas e indicaram que aprenderam pouco na disciplina. Como esclarecimento, indicam que as atividades desenvolvidas são redundantes, atendem mais aos anseios dos meninos e, por vezes, são consideradas irrelevantes.

No GF, ao questionarmos a razão do “futebol”, especificamente, por ter ficado marcado em suas memórias e porque era demasiadamente praticado, os(as) respondentes indicaram, por um lado, o interesse dos alunos apenas por essa prática, com o professor ficando, muitas vezes, refém dos alunos e, por outro lado, pela proposição dos professores, sem dar abertura ao interesse dos(as) alunos(as).

Ao perguntar aos alunos de Ensino Médio o que mais gostavam nas aulas de EF, Frey (2007) obteve como resposta o gosto pelas modalidades esportivas, em primeiro lugar. De forma específica, o futebol foi indicado como esporte que mais agrada quase metade dos(as) estudantes. Na sequência, o voleibol foi indicado por 24,4% dos(as) participantes.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Betti e Liz (2003). Ao perguntarem o que as alunas do Ensino Fundamental mais gostavam nas aulas da disciplina, estas mencionaram conteúdos voltados às modalidades esportivas, aparecendo em primeiro lugar o voleibol (37,7%), seguido do handebol (29,8%) e do futebol (19,9%). O mesmo foi evidenciado no estudo de Costa e Mattos (2020), quando os alunos indicaram o queimado e o futebol como as práticas corporais que mais gostavam e atribuíam maior valor.

No estudo de Rosário e Darido (2005), a resistência dos alunos é apontada por professores como um dos problemas na proposição de novos conteúdos nas aulas de EF. Sob outro ângulo, em muitos casos os professores selecionam e organizam os conteúdos, por vezes desconectados dos interesses discentes. Nesses casos, há também resistência, porém para que aconteça a participação dos alunos nas aulas (TENÓRIO; SILVA, 2013).

Tratando da questão das relações de gênero que emergiram nos debates do GF, de forma predominante, a queimada era ministrada junto com os esportes, sobretudo como conteúdo principal para as meninas, que eram separadas dos

meninos. Além disso, as meninas que gostavam de participar das práticas esportivas compartilham, em distintos momentos, que contaram com a “militância” para conseguirem ser incluídas.

Essa questão das relações de gênero nas aulas de EF escolar configuram-se como um dos temas presentes nas agendas de pesquisadores, podendo referir, por exemplo, o estudo de Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010) e, mais de uma década depois, o estudo de Moraes, Dias e Oliveira (2023).

No primeiro estudo, os autores buscaram analisar as argumentações que dão suporte a afirmação de discriminação das meninas nas aulas de EF. Para isso, realizaram um levantamento bibliográfico das teses e dissertações no Banco de Teses do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Educação Especial (NUTESES) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nas propostas das pesquisas já se identificava a discriminação de gênero e, ainda, que o esporte se tratava do principal instrumento de reforço para tal. Contudo, após analisarem os dados das investigações constataram que a habilidade passou a configurar como fator influenciador da exclusão das meninas

No segundo estudo, conduzido por Moraes, Dias e Oliveira (2023), objetivou-se compreender quais as narrativas de gênero relativas à EF na escola, especificamente na produção científica brasileira nas Ciências da Saúde em um estudo do tipo *scoping review*. Os autores concluíram que a produção científica investigada analisou um cenário excludente e sexista que, por vezes, estimula e reproduz, de distintas maneiras, estereótipos direcionados aos grupos feminino e masculino, inclusive sobre suas vivências corporais. Nesse cenário, perpetua-se, no desenrolar do tempo, a posição das meninas em plano inferior e desigual na educação básica. Essas indicações dialogam com os relatos das participantes do GF, pois, em primeiro momento, precisaram usar da “militância” para convencer os(as) seus(suas) professores(as) que poderiam vivenciar o esporte, mesmo que mais nenhuma menina quisesse. Além disso, precisaram lidar com adjetivos inconvenientes, inclusive vindos de outras meninas, porque eram habilidosas e queriam participar das modalidades esportivas.

A coeducação aparece como uma das estratégias que pode ser utilizada rumo à superação das relações de gênero desiguais nas aulas de EF (CHAN-VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2010; MORAES; DIAS; OLIVEIRA, 2023). Os educadores, portanto, precisam buscar construir um modelo pedagógico pautado na democracia e na equidade, considerando as diferenças entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem,

sem estigmatizá-los (CHAN-VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2010). Como resultados, será possível propor aulas mais inclusivas, com relações de gênero mais igualitárias nas aulas da disciplina (MORAES; DIAS; OLIVEIRA, 2023).

Ao referirmos às lembranças sobre a organização das aulas de EF, os(as) respondentes conseguiram recordar de aspectos relativos à organização do conteúdo, enfatizando o predomínio prático da EF com apenas duas indicações da teoria compartilhada com a prática. Reforçaram que tinham contato com o básico do básico apenas para o jogo acontecer e, portanto, os conhecimentos eram mais voltados para os fundamentos.

No que concerne ao predomínio da prática, sobretudo com as atividades desenvolvidas na quadra, cenário semelhante foi encontrado no estudo de Costa e Mattos (2020), com 87,5% dos alunos informando que suas aulas aconteciam na quadra e 37,5% haviam tido aulas na sala de aula. Essas indicações levaram os autores a interpretarem que as aulas estão, de forma predominante, condicionadas à quadra. Complementam que a questão não é o desenvolvimento das atividades na quadra, configurando-se um problema apenas quando há limitação das aulas apenas a esse espaço.

No estudo de Frey (2007), os alunos indicaram que as aulas teóricas eram as que menos gostavam nas aulas de EF. Nas duas escolas investigadas, os professores trabalhavam com conteúdos teóricos, o que converge à resposta dos alunos participantes de sua pesquisa. Na escola particular, o professor apresentava o histórico e regras das modalidades esportivas, enquanto na escola pública a professora estava desenvolvendo um projeto sobre prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), Síndrome da Imunodeficiência Humana (AIDS) e gravidez precoce.

Rosário e Darido (2005), ao caracterizarem seu objeto de pesquisa, levantaram como problemática a restrição da EF ao desenvolvimento dos esportes coletivos, somada a transmissão superficial – pautada no *saber fazer*, e a falta de sistematização desse conteúdo que, predominantemente, costuma ser o único abordado. Como consequência, os conteúdos são propostos aos alunos sem os devidos critérios para sua ordenação. Acerca dos resultados, todos os professores organizam os temas por bimestres, conforme orientação das escolas as quais estão vinculados, e não apresentam planejamento diferenciado para os diferentes anos de escolaridade. Elucidam que os conteúdos não variam de um ano para o outro, havendo mudanças superficiais no grau de complexidade e aprofundamento dos conteúdos. As autoras complementam que para além de aumentar

a complexidade, é preciso que haja aprofundamentos conceituais, técnicos, metodológicos, atitudinais, entre outros.

Corroborando com a ausência de sistematização ano a ano da EF, ou seja, sua progressão pedagógica nos ciclos de ensino, no estudo de Robitaille (2019) os resultados evidenciam insatisfação dos alunos também acerca das atividades vivenciadas e suas respectivas orientações e estratégias pedagógicas. Isso, pois, enxergam pouco sentido no que está sendo proposto e, ainda, independentemente do nível, acabam por reproduzir o mesmo conteúdo em diferentes anos de escolaridade. Os alunos percebem que são poucos os desafios colocados nas tarefas de aprendizagem denunciando a falta de sistematização dos conteúdos. Em outros estudos, como o de Schneider e Bueno (2005), alunos sugerem melhorias à EF relacionadas com a melhor organização e seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos nas aulas, com vistas a boa aprendizagem.

Tratando-se dos documentos norteadores da EF em que buscamos suporte, cabe incluir nesta discussão aspectos relativos aos conteúdos da disciplina em diálogo com os PCN's e com o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Os PCN's têm como objetivo subsidiar o trabalho docente nas escolas, organizando o conjunto de conhecimentos que podem ser abordados. Os conteúdos de EF no Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ciclos) são organizados em três blocos de conteúdos, a saber: (1) esportes, jogos, lutas e ginásticas; (2) atividades rítmicas e expressivas; (3) conhecimentos sobre o corpo. Os blocos articulam-se entre si, com conteúdos em comum, mas também apresentam especificidades. Por isso, indica-se que estes devem ser desenvolvidos de forma equilibrada e adequada. Somado a isso, indica-se que os conteúdos sejam organizados considerando suas categorias conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (saber fazer) e atitudinal (normas, atitudes e valores) (BRASIL, 1997, 1998a).

Além disso, considerando a especificidade da EF, isto é, seus objetivos e conteúdos, também são elencados temas transversais, enquanto temas considerados como urgentes de tratativa para o país como um todo, são eles: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e trabalho e consumo (BRASIL, 1997, 1998a). Considerando a continuidade do que foi desenvolvido no Ensino Fundamental, espera-se que no decorrer do Ensino Médio algumas competências e habilidades sejam desenvolvidas na EF, a saber: conhecimentos de Anatomia, Fisiologia e Biologia – refere-se ao autogerenciamento das atividades corporais, isto é, capacitam os alunos para estabelecerem critérios de julgamento, analisarem criticamente a prática, bem como para

escolherem e realizarem atividades corporais saudáveis. Aqui, cita-se também a preocupação em desenvolver hábitos, inclusive à prática de atividade física continuada; as ginásticas; e os esportes, os jogos e as lutas. Ainda, no Ensino Médio, espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades e competências: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural (BRASIL, 2000).

Darido (2003) evidencia que a construção desse documento inclui diferentes abordagens que, embora tenha a finalidade de integrar o aluno na esfera da cultura corporal, apresenta traços também de concepções críticas, para a saúde, construtivistas. Ainda, a autora apresenta três aspectos que podem contribuir para melhoria das aulas e que, além disso, ampliam a visão que se tem sobre a EF: as dimensões dos conteúdos, os temas transversais e o princípio da inclusão. O primeiro amplia a ação do “fazer” para uma ação intencionalmente planejada para o “fazer”, o “conhecer” e o “ser” em relação as práticas e manifestações da cultura corporal de movimento. O segundo refere-se a inclusão de questões sociais emergentes, enquanto temas transversais, na prática pedagógica, visando à formação de cidadãos críticos e reflexivos. O terceiro diz respeito a inclusão de todos, sem discriminação.

Em 2012 foi publicado o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. O documento, alinhado também com os PCN's, foi concebido como uma referência a ser utilizada por todas as escolas do Estado, as quais deveriam construir seus planos de curso e aulas em sintonia com as competências e habilidades dispostas no documento em questão. Assim, sua finalidade estava assentada na orientação, clara e objetiva, de itens considerados indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, que deveriam ser complementados a partir da especificidade de cada realidade escolar (BRASIL, 2012).

É possível observar a organização dos conteúdos por bimestres, da seguinte forma: 6º ano – jogo, atividade rítmica e expressiva, esporte e ginástica; 7º ano – jogo, atividade rítmica e expressiva, esporte e luta; 8º ano – jogo, ginástica, esporte e luta; 9º ano – jogo, ginástica, esporte e luta. No ensino médio observa-se no 1º e 2º anos – esporte, atividade rítmica e expressiva, jogo e ginástica e, por fim, no 3º ano – esporte, jogo, esporte e ginástica. É possível analisar também a progressão em relação as competências e habilidades que se espera desenvolver no alunado (BRASIL, 2012). Ancorada nessa organização dos conteúdos, observa-se que há proposição da diversidade de conteúdos na EF escolar, contudo, por vezes, esta não acontece, como indicam os resultados da presente investigação e o diálogo estabelecido com a literatura.

Compreende-se que mesmo nos esportes (monoconteúdo), não haviam processos pedagógicos adequados, progressão pedagógica e sistematização do conteúdo a ponto de os egressos evoluírem nas etapas de ensino. A tratativa dessas questões pode ser elucidada a partir do modelo ecológico, por exemplo. O modelo ecológico é conceituado como um processo dinâmico e interdependente, na qual o comportamento de aluno e de professor se influenciam, em dimensão social, acadêmica e na sua interação. Isso significa que, a dinâmica comportamental na sala de aula, ou seja, mudanças no comportamento de professor e/ou aluno, interferem no que pode ser alcançado (HASTIE; SIEDENTOP, 1999). Essa dinâmica apresenta três sistemas inter-relacionados, sendo o administrativo, instrucional e estudante social, caracterizados por organizar e direcionar o pensamento e ação do professor e aluno (MCCAUGHTRY; TISCHLER; FLORY, 2008). Nesse cenário, estão presentes os vetores primário – se manifestam nas agendas que o professor tem para a aula; e secundário – iniciado por alunos e suas agendas e contribuem para a qualidade da ordem da sala de aula (MERRITT, 1982 *apud* HASTIE; SIEDENTOP, 1999).

O sistema de tarefas é caracterizado por organizar e direcionar o pensamento e ação do professor e aluno. E, ainda, relaciona-se à interação entre três sistemas inter-relacionados. O administrativo ou gerencial está relacionado à frequência, comportamento, vestimenta, regras, rotinas, expectativas, consequência, monitoramento e avaliação. O instrucional refere-se a informar, refinar, aplicar e estender a tarefa, ou seja, comportamento de professor e aluno para aprendizagem de um conteúdo. Para isso, o professor deve identificar o nível de desenvolvimento de suas tarefas com o nível de desenvolvimento dos alunos (HASTIE; SIEDENTOP, 1999). Além disso, incluem-se outros elementos como o risco (físico, emocional ou social), a ambiguidade, a novidade e o ritmo de apresentação e progressão. E, estudante social, ou seja, estudantes e seus vetores e, além disso, como os professores possibilitam que os alunos socializem, aumentando a participação nas tarefas (MCCAUGHTRY; TISCHLER; FLORY, 2008).

Quando relacionado a dimensão social, existe um sistema social ou agenda social dos alunos, interpretada como sistema de tarefas, podendo essa influenciar grandemente em sua participação nas aulas (HASTIE; SIEDENTOP, 1999). Por exemplo, se um aluno considera uma tarefa não atrativa, este utilizará outros componentes existentes em sua agenda para não realizá-la. Com isso, deve ser considerada a socialização e participação dos alunos nas atividades, assim como o professor deve saber identificar o ajustamento dos níveis das exigências. Em contrapartida, quando o professor não consegue conformar

as aulas e alcançar os alunos para as atividades, os alunos colocam outras prioridades em suas agendas como, por exemplo, conversar ou mexer no celular.

O sistema social, apresentado por McCaughtry, Tischler e Flory (2008), englobou três dimensões, sendo a relação entre professor e alunos – como o cuidado, questões raciais, de sexualidade, gênero e conexões emocionais influenciam no engajamento e motivação dos alunos, pois enxergam as relações como produtivas, afetando o sistema instrucional e gerencial; a relação entre alunos – risco emocional, crítica de pares e dominação, fazendo com que os alunos se afastem; e o clima social das escolas – como o apoio ou a falta de apoio da escola e como está influenciando diretamente na energia e motivação do professor por inovações educacionais, impactando na forma como os alunos enxergam a aprendizagem.

Os “vetores” estão presentes nas atividades em sala de aula, sendo caracterizados por McCaughtry, Tischler e Flory (2008) como a força – entusiasmo, expectativas, desejos e motivações com que os professores e alunos buscam a experiência educacional. Nesse sentido, o vetor somado a agenda (objetivos e entusiasmo), impulsionará o comportamento de professores e alunos, determinando como eles se comportarão. O vetor primário – se manifesta nas agendas que o professor tem para a aula, estando presente no início e sustentando as atividades, além de direcionar os comportamentos instrucionais. Este deve preocupar-se com os resultados da aprendizagem; e o vetor secundário – tipicamente iniciado por alunos e suas agendas, são capazes de atrair eventos e participantes ao longo de seu curso, contribuindo para a qualidade da ordem da sala de aula (MERRITT, 1982 *apud* HASTIE; SIEDENTOP, 1999).

A tarefa ou “trabalho acadêmico” é fundamental nesse modelo, sendo entendida como o que guia o aluno em determinada situação. Essas tarefas são divididas em: gerencial – envolve os aspectos de gerenciamento (explicação, comportamento, vestimenta); transicional – o que os alunos farão para realizar a tarefa; e instrucional – o alcance das metas alcançadas e aceitas. Nesse bojo, o currículo é entendido como um conjunto de “tarefas acadêmicas”. As dimensões da tarefa dependem do programa de ação como, por exemplo, um programa forte e com alta responsabilização tende a fazer com que os alunos exijam tarefas explícitas, ou seja, com critérios e resultados claros. E, as tarefas implícitas/gerais/rotineiras são aquelas que os alunos já praticaram e sabem ser participantes desta, fazendo com que haja menos responsabilização e risco, pois, os alunos podem ser mais livres (HASTIE; SIDENTOP, 1999).

Mesmo com a explicação das tarefas, os alunos podem apresentar comportamentos variados, na qual Marks (1988 *apud* HASTIE; SIEDENTOP, 1999) descreve a tarefa fora de tarefa – não participante, modificação da tarefa – para torna-la mais fácil ou difícil e na tarefa. Somado a isso, Son (1989 *apud* HASTIE; SIEDENTOP, 1999) inclui a “congruência de tarefas”, ou seja, uma ação congruente é quando a resposta inicial dos alunos corresponde ao que foi solicitado pelo professor. O entendimento das tarefas pode acontecer pela explicação inicial do professor, perguntando aos colegas ou observando os primeiros colegas na realização.

Além disso, podem existir alunos sem engajamento total ou com “engajamento falso”, como alunos experientes que realizam as atividades de forma adequada, mas tendem a diminuir as demandas da tarefa, continuam participando, mas conversam com seus pares, podendo afetar a coesão gerencial. Doyle (1977 *apud* HASTIE; SIEDENTOP, 1999) indica que, quando acontece algo do tipo, o professor tende a simplificar para tarefas rotineiras, diminuindo a resistência dos alunos. Woods (1978 *apud* HASTIE; SIEDENTOP, 1999) indica que pode acontecer a negociação, na qual os alunos solicitam a mudança de tarefa, podendo ser mais fácil, mais difícil e com maior chance de sucesso ou menor interação social.

Ainda ao referir-se as tarefas, Hastie e Siedentop (1999) apresentam a diferença entre “zona de respostas aceitáveis” – o professor permite flexibilização da tarefa para realização; e a “zona curricular de segurança” – professores eficazes e com dificuldade de alcançar a cooperação da turma buscam seguir o currículo, restringindo-se aos conteúdos ali estabelecidos, com o intuito de alcançar e sustentar a ordem. Essa flexibilização, no entanto, deve considerar a tarefa e o currículo a qual pertence, pois há diferença entre a adequação mínima para atender as demandas e adequações distantes da tarefa inicial proposta.

Sendo assim, durante a execução de tarefas, o professor precisa estar atento as suas decisões (supervisão e responsabilidade) de continuar ou modificar a tarefa, dependendo do desempenho dos alunos. Somado a isso, existem formas de notas ou responsabilidade informal na EF, caracterizadas como *feedbacks* e comentários (adequação, esforço e desempenho), gerais ou específicos, do professor durante a realização das tarefas. Dessa forma, esse professor tende a ter alto grau de cumprimento e envolvimento dos alunos nas tarefas.

Hastie e Siedentop (1999), em seguida, conceituam que o programa de ação contém diversas tarefas com o intuito de, ao final, o aluno gerar produtos. Os alunos

tendem a reagir de diferentes formas, sendo necessário a ação do professor também. Com isso, essa ação é considerada um “vetor dinâmico”, visto que a sua direção dependerá de como o professor vai agir durante o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é essencial a responsabilidade e supervisão do professor, acerca dos seus critérios, para conduzir esse sistema de tarefas, diferenciando a tarefa declarada pelo professor, da tarefa real produzida pelos alunos e aceita por ele. Nesse sentido, a alta congruência relaciona-se a tarefas com objetivos autênticos, necessitando de forte supervisão do professor. E, em contrapartida, tarefas com pouco risco e critérios envolvem diferentes respostas aceitáveis.

Somado a isso, McCaughtry, Tischler e Flory (2008) conceituam o plano de ação negociado, considerando este o comportamento entre professor e aluno para alcançar seus objetivos. Os autores afirmam que esse plano é constantemente contestado e, conseqüentemente, negociado para incluir o vetor dos alunos, pois, os alunos tendem a modificar a atividade para caber em suas agendas pessoais. Dessa forma, um dos equívocos da construção do planejamento é que este ocorra centrado e de forma isolada pelo professor, ou seja, é necessário considerar os interesses, necessidades e demandas dos alunos - aspectos que podem ser relacionados com a agenda social dos alunos - mediados pelo professor (SANTOS, 2014). A necessidade e importância da valorização da representação discente também é indicada por Ribeiro, Martins e Mello (2021), frente ao entendimento dos estudantes enquanto sujeitos centrais e ativos nos processos educativos.

Quantitativamente, no que concerne a frequência de prática, no dia a dia, de conteúdos aprendidos na EF, os Esportes Coletivos e os Jogos Populares foram indicados por todos os grupos. De forma semelhante, os(as) participantes praticam com menos frequência atualmente a Capoeira, as Ginásticas e as Lutas enquanto conteúdos aprendidos nas aulas de EF. Em relação aos participantes do GF, os esportes coletivos foram indicados como mais praticados atualmente pelo grupo (N=7), com as Danças sendo indicadas por uma respondente.

Os resultados corroboram com os achados de Sedorko e Finck (2016). Os autores buscaram identificar como é proposta a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de EF e verificar as concepções dos alunos em relação à disciplina de EF e ao conteúdo esporte. Compuseram a amostra cinco professores e 334 alunos do Ensino Fundamental. A maioria dos professores (80%) indicaram ênfase de suas atuações pedagógicas voltada à aquisição de hábitos acerca da prática de esportes e atividades físicas e prevenção de

doenças hipocinéticas, isto é, haviam preocupações relativas ao estilo de vida dos alunos, inclusive fora dos muros da escola. A resposta dos alunos pode ser reflexo dessa ênfase docente, haja vista que 64,5% concebem a EF importante pela difusão de conhecimentos sobre saúde e 21,6% referem o conteúdo esportivo. Ainda, 61,4% dos alunos entendem a EF e o esporte como sinônimos. Não obstante, nos momentos de lazer, 87,3% dos alunos apontaram a prática de modalidades esportivas (48,3% futsal/futebol e 36% voleibol) (SEDORKO; FINCK, 2016). Conjectura-se, então, que o gosto somado ao estímulo à prática esportiva na escola, mais a mídia enquanto aliada nesse processo, pode ter impulsionado sua adoção para fora dos muros da escola, assim como aos respondentes da presente pesquisa.

Em 2003, a partir da Lei nº 10.639, foi incluído na LDBEN o Artigo 26, tratando da obrigatoriedade da abordagem de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, em todo o currículo escolar. Em 2008, a partir da Lei nº 11.645, o referido Artigo é alterado, instituindo como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996). Dez anos depois, estudos como o de Oliveira *et al.* (2021) apontam lacunas para legitimação e aplicabilidade da Lei e de conteúdos da cultura afro-brasileira nas escolas. Por sua vez, a inserção da Capoeira na escola, enquanto conteúdo dentro da cultura afro-brasileira, ainda é encontrada apenas em datas comemorativas e iniciativas individuais, principalmente pelo preconceito ao associá-la as religiões de matriz africanas (SILVA *et al.*, 2019).

Os principais motivos para a participação nas aulas de EF foram à diversão, distração e recreação e para estar em um espaço diferente da sala de aula. No GF, a distração, diversão e recreação foi assinalada por todos os respondentes e estar em espaço diferente da sala de aula por sete.

Esses motivos foram reafirmados nos relatos dos egressos no GF, com a EF associada demasiadamente ao lazer e a possibilidade de estar na quadra. Com isso, é notório o *efeito catártico* concebido em relação à EF. Para além da liberdade de existência e interação do aluno ativo e participante nesse ambiente, a disciplina era entendida como “tempo livre”, “lazer”, “diversão”, ou seja, libertação total. A quadra aparece como importante ambiente (*feitiço da quadra*) para além da EF, inclusive se confundindo com o “lazer”, “intervalo”, “descanso”, por ser local em que acontecem essas ações rotineiramente.

O estudo de Schneider e Bueno (2005) também elucida a perspectiva dos alunos ao pôr a EF em situação análoga à distração e possibilidade de sair da sala de aula.

Tais motivos corroboram com discussões apresentadas anteriormente sobre as Atitudes dos(as) participantes sobre a EF, com os alunos enxergando a disciplina na perspectiva do lazer, da diversão, pela possibilidade de interação com os pares e/ou para sair da sala de aula (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; FREY, 2007; DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010; BARTHOLO; ALMEIDA *et al.*, 2011; SOARES; SALGADO, 2011; PAIXÃO; TUCHER, 2012; MOURA *et al.*, 2013; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2016; RIPARI *et al.*, 2018).

Mencionam, a partir de suas próprias reflexões, a importância de mais tempos de aula de EF, sendo possível a partir dessa ampliação de carga horária, inclusive, organizar melhor a disciplina em conteúdos teóricos e práticos.

Essas reflexões nos conduzem a interpretação de que a EF ainda busca por legitimidade no currículo escolar, sendo indicados em alguns dos estudos investigados a necessidade de mudanças, principalmente considerando os alunos como ativos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Como exemplos, Frey (2007) reforça a necessidade de modificações, no sentido de revisitações e reformulações na EF escolar, especificamente em seus objetivos, conteúdos e metodologias, com vistas a sua devida valorização na escola. Um dos caminhos para que isso aconteça, segundo o autor, é aceitar a opinião e participação discente no processo de planejamento da disciplina.

Delgado, Paranhos e Vianna (2010) evidenciam a importância de serem pensados e desenvolvidos métodos e estratégias, tanto pela escola quanto pelos professores, que considerem os alunos enquanto ativos nesse processo. Em colaboração, é possível que sejam selecionados e organizados os conteúdos, bem como seu planejamento e aplicação. Essa estratégia é considerada como capaz de promover o interesse e diminuir a evasão discente.

No estudo de Robitaille (2019), insatisfeitos com o formato de desenvolvimento da EF, os alunos reforçam que as atividades desenvolvidas nas aulas da disciplina não consideram seus gostos e interesses, levando-os(as) a sentir que possuem pouco controle sob o que acontece nas aulas.

5.3. Associações entre as variáveis

Encontrou-se dependências entre:

- **Frequência de participação em atividade física fora do horário escolar e sexo, com o grupo do sexo feminino demonstrando ser menos ativo quando comparado com o grupo do sexo masculino.**

De igual forma, no estudo de Henrique (2004), o grupo do sexo masculino demonstrou ter um estilo de vida mais ativo fora dos muros da escola, enquanto as meninas se autodeclararam, em sua maioria, não praticantes de atividade física extracurricular. Delgado, Paranhos e Vianna (2010), ao investigarem apenas o grupo do sexo feminino, encontrou predominância de não praticantes de atividade física fora do horário escolar, em 87% das estudantes de escola pública e 84% de escola privada. De igual forma, no estudo de Tadiotto *et al.* (2020), realizado com 140 estudantes entre 11 e 17 anos, de ambos os sexos, foi evidenciada a prevalência de atividade física pelos rapazes (50%), enquanto 27,1% de meninas se autodeclararam praticantes.

- **Gosto pela EF na escola e sexo, com as moças indicando “gostar” ou “gostar pouco” das aulas de EF escolar.**

No estudo de So *et al.* (2021), as meninas indicam o gosto pelas aulas de EF, contudo, quando comparadas com o grupo do sexo masculino, percebe-se contraste, haja vista os percentuais de 48% para as meninas e 65% para os meninos. No mesmo estudo, ao analisar o juízo de gosto entre “gosto mais/menos” e “gosto muito”, observou-se que 49% das meninas assinalaram “gosto muito”, seguido de quase o mesmo percentual para “gosto mais/menos” (42%). Já no grupo dos meninos, assinalou-se “gosto muito” em 70% dos casos e, em seguida, “gosto mais/menos” em 24%. De igual forma, no estudo de Betti e Liz (2003), embora 42,4% (N=64) das alunas tenham indicado “gostar muito” das aulas de EF na escola, é preciso considerar que 33,1% informaram “gosto” e 21,2% “gosto mais ou menos”.

- **A aprendizagem “jogar bem algum(s) esporte(s)” e sexo, com as meninas tendendo a não atribuir o mesmo valor que os meninos a essa aprendizagem na disciplina.**

Para o grupo das meninas, a prática dos esportes é entendida como conteúdo de que mais gostam e, ao mesmo tempo, menos gostam (BETTI; LIZ, 2003). No estudo de Oliveira, Macedo e Silva (2014), 38,6% das alunas indicaram que o motivo pelo qual não participavam das aulas de EF era justamente por não gostarem de esportes. Lemes *et al.*

(2022) obtiveram como resultado o esporte e o exercício físico como motivos de participação dos meninos nas aulas de EF (47%; $p=0,016$), enquanto os motivos das meninas se debruçaram na aptidão física e saúde (44%; $p=0,035$).

- **A aprendizagem “benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer” e sexo, com os rapazes tendendo a se mostrar indiferentes quanto a importância para suas vidas.**

Em estudo buscando verificar as fontes de informação sobre a importância da prática de atividade física e sua associação com nível de atividade física, Cozzensa da Silva *et al.* (2016) investigaram estudantes do Ensino Médio da zona urbana da cidade de Pelotas/RS. Dos 1.233 estudantes que compuseram a amostra, 99,8% relataram ter recebido informações de que a atividade física é benéfica para a saúde. Em relação à fonte de informação, liderou a televisão (93,4%), seguida do professor de EF (85,6%) e, por último, o médico (75,9%). Não foram encontradas diferenças com significância estatística considerando o sexo. Embora não tenha sido investigada na pesquisa referida a importância dessa temática enquanto conteúdo aprendido na EF escolar, vê-se grande tratativa por professores da disciplina. Os resultados da presente pesquisa podem indicar realmente uma indiferença em relação ao conteúdo ou, por outro lado, os respondentes podem não ter tido tanto acesso ao conteúdo e, por isso, não mensuram sua importância.

- **A aprendizagem “importância da prevenção ao uso de drogas, DST’s e gravidez na infância e adolescência” e sexo, com a pouca atribuição de valor à essa aprendizagem por moças e rapazes.**

Dos estudos analisados sobre os conteúdos, benefícios e/ou aprendizagens da EF para a vida, apenas em um apareceu a tratativa teórica de um projeto sobre prevenção à DST’s, AIDS e gravidez precoce (FREY, 2007). Em consonância, Matos, Cabo Verde e Corrêa (2019) objetivaram investigar a contribuição da abordagem dos Temas Transversais nas aulas de EF. Participaram da pesquisa 169 estudantes matriculados no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Antes da intervenção, para sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os Temas Transversais, foi proposto um questionário. A partir das respostas, evidenciou-se que nenhum aluno possuía conhecimentos sobre os Temas Transversais, apontando a não tratativa destes na escola. Talvez por isso não tenha sido atribuída importância a esses conteúdos, isto é, será que os respondentes tiveram acesso durante a escolarização?

- **A prática atual de conteúdos aprendidos na EF e sexo, com: Danças sendo mais praticadas pelas meninas; e Lutas e Esportes Coletivos sendo mais praticados pelos**

meninos. De igual forma, encontrou-se dependência entre a prática atual de conteúdos aprendidos na EF e faixa etária, com as Danças sendo mais praticadas pelo grupo de 18 a 25 anos, tendendo a não ser uma prática reconhecida como uma prática atual pelo grupo de 26 a 32 anos.

Moura *et al.* (2013), ao investigarem a prática de atividade física extracurricular, tendo como respondentes estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, observaram algumas preferências em função do sexo. O grupo do sexo masculino, por exemplo, tende a possuir maior interesse por esportes de contato físico, como esportes de quadra e prática de lutas. Diferente dos meninos, o grupo do sexo feminino tende a preferir atividades sem confronto, a exemplos: dança, ginástica de academia e vôlei.

Findada a apresentação dos resultados encontrados nas fases quantitativa e qualitativa de pesquisa, a seguir apresenta-se as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO VI

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorando, essa pesquisa teve como objetivo analisar o perfil atitudinal, de competência percebida e suporte social de egressos da Educação Física escolar, bem como as aprendizagens concretizadas na disciplina durante a Educação Básica, com vistas a responder os seguintes questionamentos: “quais são as perspectivas de alunos egressos acerca da disciplina de Educação Física cursada na Educação Básica?”, “o que os indivíduos aprenderam na disciplina de Educação Física escolar após os anos de escolarização na Educação Básica?”. Em busca do objetivo maior, trata-se de, a partir da expressão dos ex-alunos da Educação Física, compreender se a mudança de paradigma da Educação Física entre os anos 1970/1980 e as propostas curriculares que a partir de então ganham corpo são suficientes para provocar mudanças significativas no desenvolvimento curricular da disciplina e, conseqüentemente, repercutir nas aprendizagens discentes.

Os resultados evidenciaram atitudes positivas dos(as) respondentes frente à EF escolar, haja vista alta participação, gosto e importância atribuída à disciplina na escola. Em relação à participação em atividades extracurriculares, foi possível observar que parte expressiva da amostra se autodeclarou não praticante, o que nos faz refletir sobre a influência (ou não) da disciplina, na época, para a conscientização da importância da adoção do estilo de vida ativo. Destarte as atitudes positivas frente à disciplina, observou-se que o estímulo docente que os participantes recebiam, em alguns contextos, era capaz de influenciar ou restringir a participação nas aulas de EF. Além disso, a atitude de não gostar da disciplina esteve associada à competitividade, exclusão, vergonha, sentimento de incapacidade e falta de habilidade. Acredita-se que as atitudes positivas, refletidas na frequência, gosto e importância atribuída à EF, são fundamentais, sobretudo para a participação e engajamento discente nas aulas de EF, as quais podem influenciar, por exemplo, a adoção de estilos de vida ativos em momento posterior à escolarização.

Em relação à competência percebida pelos egressos, observou-se que quase metade dos participantes se concebiam com perfil habilidoso para realizar as aulas de EF escolar. Em relação a essa disposição, é importante que o professor de EF adote estratégias metodológicas capazes de permitir que o alunado eleve seu senso de competência, levando em consideração os distintos níveis de habilidade dos educandos e, ainda, possibilitando reais oportunidades de sucesso nas atividades propostas. Em

contrapartida, ao se referirem à mobilização de competências necessárias para participarem das aulas de modo efetivo, acompanhando seus conteúdos, notou-se que os participantes declararam, em sua maioria, facilidade para cumprir as exigências da disciplina. Elucidando esse achado, os participantes que indicaram aprender com facilidade explicaram que a falta de diversificação dos conteúdos foi o principal fator facilitador. Portanto, consideraram que sua aprendizagem decorria da realização de conteúdos sistemática e demasiadamente repetitivos. Por outro lado, aqueles que aprendiam com certo grau de dificuldade pontuaram a falta de habilidade e/ou a carência de estratégias didático-pedagógicas do docente frente às atividades/conteúdos propostos.

No desenvolvimento das aulas de EF, o nível de habilidade foi indicado como fator capaz de influenciar a participação dos alunos, sobretudo em momentos de escolha de times. Na ocasião, os alunos considerados mais habilidosos eram escolhidos primeiro e aqueles considerados menos dotados por último, refletindo a habilidade, seletividade e competitividade como elementos de segregação e, por consequência, afastamento de alguns alunos das aulas de EF. Para atenuar essa questão e, por vezes, evitar o afastamento discente, é imprescindível que se tenha mediação do professor da disciplina, por exemplo, propondo acordos didáticos previamente com os(as) estudantes, traçando regras e/ou critérios.

Considerando pais/responsáveis, professores de EF e colegas de turma, os primeiros agentes foram considerados aqueles que menos estimularam os respondentes à participação nas aulas de EF. O apoio social mais frequente relatado pelos egressos provieram dos professores de EF e dos colegas de turma. Os agentes sociais, nessa pesquisa caracterizados por essas três categorias, apresentam forte potencial para influenciar a interação dos indivíduos no contexto em que estão inseridos, nesse caso a EF escolar, motivando-os ou, pelo contrário, desmotivando-os à prática. Tendo isso em mente, os participantes explicaram que a amizade com os colegas de turma contribuiu para a participação nas aulas da disciplina, inclusive em momentos que aspectos negativos tenderiam a gerar o afastamento de determinadas alunas.

Nos relatos apareceram poucos estímulos advindos de professores, que estavam, por vezes, pedagogicamente “ausentes” das aulas e/ou das situações de ensino. Sem dúvida, o apoio social, o planejamento e o suporte/intervenção pedagógica dos professores são ações indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Ao colocar essas ações em prática, é possível que os alunos tenham mais chances de sucesso nas atividades que estão sendo propostas. Por outro lado, o “abandono” pedagógico pode

culminar, por vezes, em insatisfação e, por consequência, na evasão discente das aulas. Em relação aos pais/responsáveis, na perspectiva dos egressos, demonstravam maiores preocupações com o desempenho global dos jovens na escola, caracterizado na exigência de boas notas em geral, sem referência a áreas disciplinares específicas. Dessa forma, não foram considerados agentes fundamentais a influenciar da participação dos jovens na EF escolar.

A aprendizagem dos esportes, indumentárias para a prática de atividade física (*procedimental*); benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar, aprendizado das regras, importância da regularidade da atividade física para a saúde e bem-estar (*conceitual*); e o respeito às diferenças individuais, perseverança e determinação para a superação de desafios (*atitudinal*) foram assinaladas como as aprendizagens mais significativas na EF escolar ao ponto de levar os egressos a valorizá-las para suas vidas. Em contraste, ao buscarmos rememorações do GF, embora tenham aparecido contribuições da EF no campo atitudinal, evidenciou-se o esporte como monoconteúdo ministrado nas aulas, predominantemente.

Dentre os esportes, o futebol foi o mais mencionado, sendo proposto constantemente ora pelo interesse dos alunos por apenas essa prática, ora pela proposição dos professores, sem considerar o interesse dos(as) alunos(as). Na organização das aulas de EF, foi relatado o predomínio prático dos esportes (*procedimental*), com conhecimentos voltados para os fundamentos, na ocasião, visando o básico para o jogo acontecer. Por isso, foi possível compreender que mesmo nos conteúdos esportivos predominantes nas aulas, não haviam processos pedagógicos adequados, progressão pedagógica e sistematização do conteúdo a ponto de os egressos evoluírem seus conhecimentos nas etapas de ensino. Tais resultados revelam, ainda, que os pressupostos da EF pautados na esportivização ainda não foram superados.

Tratando-se da prática contemporânea de conteúdos que aprenderam na EF, os Esportes Coletivos e os Jogos Populares foram indicados por todos os grupos como prática corrente de atividade física. Analisando o conteúdo predominante nas aulas de EF e a indicação atual de atividade física dos respondentes, conjectura-se, então, que o gosto somado ao estímulo à prática esportiva na escola, mais a mídia enquanto aliada nesse processo, pode ter impulsionado a adoção da prática de atividade física fora dos muros da escola.

No que se refere às aprendizagens mobilizadoras da participação dos egressos nas aulas de EF, observou-se maior indicação da diversão, distração e recreação e a estadia

em um espaço diferente da sala de aula. Com base nas memórias e relatos dos egressos, esses motivos foram ratificados, sendo possível notar o *efeito catártico* (liberação de tensões; libertação total) na referência à EF, entendida como “tempo livre”, “lazer”, “diversão”. Ainda, a quadra aparece como importante ambiente (*feitiço da quadra*) para além da EF, inclusive se confundindo com o “lazer”, “intervalo”, “descanso”, por ser local em que acontecem essas ações rotineiramente.

Por fim, buscou-se comparar aspectos relacionados a atitudes, competências, suporte social e aprendizagens provenientes da EF escolar, considerando o sexo (feminino e masculino) e a faixa etária (18-25 anos e 26-32 anos).

Considerando o teste de associação entre as variáveis sexo e fatores da atitude, encontrou-se dependências com a frequência de participação em atividades físicas fora do horário escolar ($P=.010$), em que o grupo do sexo feminino praticou de modo significativo menos atividade física extraescolar do que o grupo masculino; e com relação à atitude face à EF ($P=.015$), com uma parte significativa das moças informando não gostar ou gostar pouco da EF escolar em comparação aos rapazes.

Em relação às aprendizagens retidas na EF escolar, foram encontradas dependências com o sexo, a saber: as moças conferindo menos importância do que os rapazes aos conhecimentos “jogar bem algum(uns) esporte(s)” ($P=.024$) e “importância atribuída ao conhecimento sobre a prevenção ao uso de drogas, DST's e gravidez na infância e adolescência” ($P=.002$); e os meninos se mostrando mais indiferentes aos conhecimentos relativos aos “benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar” ($P=.037$) para sua vida, comparados às meninas.

Também, foram encontradas dependências entre a prática cotidiana contemporânea de conteúdos aprendidos na EF com o sexo e com a faixa etária. Com o sexo, encontrou-se dependências com os conteúdos Danças ($P=.005$), Lutas ($P=.032$) e Esportes Coletivos ($P=.000$). De forma específica, o conteúdo Danças foi indicado como mais praticado atualmente pelo grupo do sexo feminino. Em polo oposto, em relação aos conteúdos Lutas e Esportes Coletivos, estes são significativamente mais praticados no dia a dia pelo grupo masculino. Com a faixa etária, foi encontrada associação significativa com a prática das Danças ($P=.000$), sendo mais praticadas pelo grupo entre 18 e 25 anos, portanto, no contexto mais atual da EF escolar.

Considerando a totalidade dos achados, é notório que a EF é permeada e atravessada por distintos fatores e fenômenos que podem influenciar positiva e negativamente a participação dos alunos durante o período de escolarização. Não

obstante, para facilitar essa jornada escolar, é indispensável que os professores da disciplina se empenhem na tratativa da cultural corporal de movimento, considerando a variedade de práticas corporais existentes e, ainda, atentando-se à natureza dos conteúdos - conceitual, procedimental e atitudinal, de forma integrada. É inegável as contribuições que a EF pode propiciar ao alunado na Educação Básica, sendo, inclusive, sua importância reafirmada pelo o grupo. Contudo, alguns elementos indicam que a EF ainda busca por legitimidade no currículo escolar, sobretudo pela sua associação à momentos de diversão, distração, recreação e liberdade. Essa busca por legitimidade também é evidenciada quando os participantes refletem e verbalizam que a EF precisa de mais tempos semanais de aula, para, também, conseguir abarcar elementos teóricos e práticos que a disciplina dispõe.

Assume-se, nesta pesquisa, as limitações epistêmicas em função do desafio e da complexidade que consiste em caracterizar os conhecimentos passíveis de aprendizagens na EF escolar, sendo esta uma árdua tarefa, senão utópica no contexto pregresso e atual da EF brasileira. Também avoca-se a limitação de cunho metodológico pela dependência da precisão dos dados em função do fator mnemônico dos participantes na condição de egressos da Educação Básica, fonte de informação sobre parte dos aprendizados concretizados e pela dificuldade de caracterizar temporalmente (fases de ensino) a expressão das crenças, concepções e percepções dos alunos consoante suas vivências.

Os resultados desta pesquisa, ainda em que pese limitações de caráter epistêmico e metodológico, estampa problemas que devem ser vencidos no campo disciplinar. A pesquisa reuniu praticamente duas gerações de egressos da EF, o que compreende a coleta de dados correspondentes/baseados a/em uma década em meia de vivências na EF escolar sob a égide de dois documentos curriculares da EF para a Educação Básica. No que tange a ecologia da sala de aula na EF escolar vemos persistir problemas relativos à orientação didático-pedagógica promovida pelo professor que incide em problemas de sistematização do conteúdo nas diferentes etapas de formação básica; a prostração docente enquanto agente responsável pelo incentivo dos alunos para o engajamento no processo educativo mediante a calibração do ensino para as suas necessidades e desafiante no estabelecimento de metas de aprendizagens para os discentes; as denotadas dificuldades docentes em adotar estratégias pedagógicas visando sensibilizar os discentes para novas e diversificadas aprendizagens a partir da leitura atenta e competente do currículo; assim como ainda buscamos a superação de estereótipos de todas as naturezas nas aulas e dos fatores negativos da competitividade nas interações entre os estudantes,

visando a inclusão da grande maioria (senão totalidade) dos discentes nas vivências da EF. Apesar da vultosa produção científica contextualizada na EF escolar e das adequações às diretrizes curriculares para a formação de professores nos falta a capacidade de promover a transposição didática dos conteúdos acadêmicos da área em saberes escolares que esclareçam aos discentes o valor e a importância da EF para a sua vida - ainda que em meio ao contexto de hierarquização do currículo na Educação Básica; e os eduquem para ver o espaço curricular da EF menos associado simplesmente ao lazer, descanso, tempo livre e espaço de fuga de outras disciplinas.

Apesar desses imensos desafios ainda a superar, merece também ser referido o que consideramos um avanço a consolidação de aprendizagens de natureza conceitual e atitudinal relatadas pelos investigados, muito embora triangulando os dados da pesquisa constatamos nem sempre resguardadas pela adequada intencionalidade. Na dimensão conceitual a indicação da EF como fonte de conhecimentos relacionados aos benefícios da atividade física e lazer para a saúde e bem-estar, o desenvolvimento da consciência sobre a necessidade de adoção de hábitos de vida saudáveis e a prevenção de doenças. No nosso ponto de vista, ainda mais digno de comemoração foi a expressão dos egressos de aprendizagens no campo atitudinal, as quais não são tão visíveis de imediato na avaliação do ensino-aprendizagem. Todavia, o respeito às diferenças individuais, perseverança e determinação para a superação de desafios, referidos clara e objetivamente pelos egressos como aprendizados provenientes da EF representam uma evolução do pensar e agir em direção a assunção e superação de desafios no processo educativo, a persistência diante de obstáculos e a inclusão e acolhimento dos diferentes em classe.

Por fim, infelizmente o “novo” revelado por esse estudo é o “velho”, isto é, ratificou-se, a partir da investigação realizada e dos dados obtidos, o que professores e pesquisadores da área da EF discutem a décadas. Em função disso, acredita-se que esse estudo, de natureza exploratória, tenha levantado questões importantes sobre a EF desenvolvida na Educação Básica, a partir de um recorte temporal e sob a ótica de egressos durante a sua escolarização e contato direto e real com a disciplina.

A título de sugestões para futuras investigações, recomenda-se que o percurso metodológico promova a análise do contraste e complementaridade das visões de estudantes e de professores na disciplina, contemplando os dois atores desse processo formativo. Também, constitui desafio para o conhecimento dos aprendizados concretizados na disciplina construir desenhos metodológicos que minimizem o efeito deletério da memorização das experiências e aprendizagens na EF escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Bonato *et al.* Percepção discente sobre a Educação Física Escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, p. 109-116, 2011. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/291148431>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ALMEIDA, Uilian Maciel; FONSECA, Gerard Maurício Martins. Jogos Escolares de Vacaria: retrato da participação dos estudantes. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/6954/6452>.

Acesso em: 29 mar. 2023.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>. Acesso em: 08 abr. 2023.

AMES, C. Salas de aula: objetivos, estruturas e motivação dos alunos. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992. Disponível em:

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ANISZEWSKI, Ellen. **O desinteresse discente pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental**: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2018. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4701>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ANISZEWSKI, Ellen *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**, v. 30, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/44939>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ANISZEWSKI, Ellen *et al.* A satisfação das necessidades dos alunos e o afastamento das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 21, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://fontouraeditora.com.br/periodico/article/1604>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ANISZEWSKI, Ellen; HENRIQUE, José. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36854, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/NhZZjvH3KB3ghLF8dj3KSBJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 mar. 2023.

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares; ARAÚJO, Claudio Gil Soares.

Autopercepção corporal de variáveis da aptidão física relacionada à saúde. **Revista**

Brasileira de Medicina do Esporte, v. 8, n. 2, mar./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922002000200003>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BARBOSA, Diego Grasel *et al.* Lembranças sobre a educação física escolar: uma narrativa de estudantes de educação física. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 123-129, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p123>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRERA, Sylvia Domingos. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 159-175, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14065>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; SALGADO, Simone da Silva. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 204-220, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/13.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BEGGIATO, Claudson Lincoln; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Educação Física Escolar no ciclo II do ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. S29-S35, mai./ago. 2007.

BELTRAMI, Dalva Marim. Dos fins da Educação Física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3743/2575>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do Ideau**, v. 6, n. 13, p. 1-15, jul., 2011. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/c6c2c313da7798b65af08ed1f95e79de151_1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BETTI, Mauro. Perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. ½, p. 70-75, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138292/133744>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280922054>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/08MBetti.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 105-115, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/fXMBxzhw98N3yfWyZfMhxDf/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim., 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29836/15612>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Carta Imperial de 30 de abril de 1828**. Aprova os estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1828. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38296-30-abril-1828-566421-publicacaooriginal-89998-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857**. Aprova o Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1857. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14.784, de 27 de abril de 1921**. Aprova o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1921. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14784-27-abril-1921-511224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941.** Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o País. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969.** Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1969a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10705.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.** Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1969b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975**. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6251.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Volume 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001.** Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10793.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Mensagem nº 672, de 01 de dezembro de 2003.** Mensagem de veto sobre alteração da redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv672-03.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Currículo Básico.** Canal Pedagógico. SEEDUC, 2012. Disponível em: <https://seeduonline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculo-b%C3%A1sico>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1824.** Arquivo Nacional MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. Dicionário Período Imperial. Pub. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/305-constituicao-de-1824>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRITO, Leandro Teófilo; SANTOS, Mônica Pereira. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-246, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kWCNMFRrjx6XDq8LZGtRvfS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CABRAL, Luciana Gatto de Azevedo. **Autoeficácia, apoio social, percepção do ambiente e atividade física de adolescentes: uma análise longitudinal**. 94f. 2020. Tese (Doutorado em Saúde, Desempenho e Movimento Humano) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UPE/UFPB, João Pessoa/PB, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20934/1/LucianaGattoDeAzevedoCabral_Tese.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

CAETANO, Angélica; JANUÁRIO, Carlos. Motivação, Teoria das Metas discentes e competência percebida. **Pensar a Prática**, v. 12/2, p. 1-12, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/5891/5364>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CALLIYERIS, Vasiliki *et al.* Pesquisa via internet como técnica de coleta de dados: um balanço da literatura e os principais desafios para sua utilização. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, v. 14, n. 4, p. 479-491, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12106/5751>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1989.

CASTRO, Leonardo Paula Fraga. Base Nacional Comum Curricular e suas relações epistemológicas com as abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, a. VI, v. 3, p. 36-50, mar. 2021. Disponível em:

https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/99e0c4_4f2cc0ce13c5465295bc4e99c7ca14ff.pdf.

Acesso em: 14 jul. 2021.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-102, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/93/78>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CHANG, Yu-Kai. *et al.* Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 15, n. 3, p. 460-466, 2016. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4974858/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila.

Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun. 2010. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9492/8925>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 159p.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803/814>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/10.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em Debate**, Fortaleza, a. 22, v. 1, n. 41, 2001. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14575/3/2001_art_bcharlot.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul./dez. 2002a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237/9476>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 23-33.

CHARLOT, Bernard. Qualidade social da escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, REP, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7977/4680>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007b. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84/127>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17,

n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://educerehomini.files.wordpress.com/2017/08/charlot-o-professor-na-sociedade-contempor3a2nea.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009a. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/165/286>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. (Orgs.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. V. 3. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 133p.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev., 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350/37913>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CHICATI, Karen Cristina. 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: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3799/2611>. Acesso em: 28 out. 2020.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171-178, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/M5NYxBZY88VPkVkqjSDbJBx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **RIGS: revista interdisciplinar de gestão social**, v. 7, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649/16131>. Acesso em: 30 mar. 2021.

COSTA, Marcia de Sousa; MATTOS, Luiz Otavio Neves. Representações de escolares sobre as aulas de educação física: estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-14, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v32n61/2175-8042-motri-32-61-e65278.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

COZZENSA DA SILVA, Marcelo *et al.* Fontes de informação sobre benefícios à prática de atividade física e fatores associados em adolescentes: estudo de base escolar. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 3, p. 237-245, 2016. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/6804/6026>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Currículo Lattes. **Currículo do sistema de Currículo Lattes**. Informações sobre o Dr. Bernard Charlot. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil, última atualização do currículo em: 13 abr. 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4687158600283895>. Acesso em: 24 abr. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 58-66, set. 1998. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/apresentacao-analise-das-principais-abordagens-educacao-fisica-escolar.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista, UNESP. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 21-33, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. In: Universidade Estadual Paulista, UNESP. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p. 34-50, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Orgs.). **Handbook of self-determination research**. New York: University of Rochester Press, p. 3-36, 2002.

DELGADO, Danilo Müller; PARANHOS, Tiago Leite; VIANNA, José Antonio. Educação Física escolar: a participação das alunas no ensino médio. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 140, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd140/educacao-fisica-escolar-a-participacao-das-alunas.htm>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 25 mar. 2022.

EAGLY, Alice H.; CHAIKEN, Shelly. Attitude Structure and Function. In: GILBERT, Daniel T.; FISKE, Susan T.; LINDZEY, Gardner. **The Handbook of Social Psychology**. USA: OUP, 4. ed., v. 1, chapter seven, 1998. p. 269-309.

FEITOSA, Fabio Biasotto *et al.* Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 129-138, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751425005.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da Educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424/2546>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/25587/17108>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FONSECA, Rubiane Giovana; HONORATO, Tony; SOUZA NETO, Samuel. As práticas corporais na legislação imperial e a construção de uma sociologia da profissão para a educação física. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 509-526, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000200010>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FONTELLES, Mauro José. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93986>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FREITAS, Henrique *et al.* Pesquisa via internet: características, processo e interface. **Revista Eletrônica GIANTI**, p. 1-11, 2004. Disponível em: http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIANTI.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

FREY, Mariana Camargo. Educação Física no Ensino Médio: a opinião dos alunos sobre as aulas. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 113, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd113/educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Liber Livro Editora Ltda.: Brasília-DF, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12641208-Educacao-fisica-progressista.html>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GIACOMONI, Cristian. **A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS (1974-1989)**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4188/Dissertacao%20Cristian%20Giacomoni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; MELO, Victor Andrade de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre a educação do corpo na década de 1930. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 343-360, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/36MDdX9S8zX8c9Xm4Z4bTJr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GOMES, Edileide de Jesus; CASCAÃO, Isabela Lemos de Lima. Participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física: uma questão de gênero. **Revista Científica UMC**, Edição Especial PIBIC, out. 2019. Disponível em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/download/882/664>. Acesso em: 07 abr. 2023.

GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, Rio Claro/SP, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/Guimaraes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HAKKERT, Ralph. **Fontes de dados demográficos**. Belo Horizonte: ABEP, 1996. 57p.

HASTIE, Peter; SIEDENTOP, Daryl. An Ecological Perspective on Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 5, p. 9-29, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249710749_An_Ecological_Perspective_on_Physical_Education. Acesso em: 08 abr. 2023.

HENRIQUE, José. **Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física**. 2004. 586f. Tese (Doutor em Ciências da Educação), Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2004. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1829/1/Santos.Jose_Tese.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

HENRIQUE, José; JANUÁRIO, Carlos. Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 1, p. 37-48, jan./abr. 2005. Disponível em:

http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n1/11n1_henrique.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud. (Org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. 1. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. Sobre as aulas de Educação Física no ensino fundamental: conhecimentos prévios para o ensino médio ou apenas mais do mesmo? **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v. 20, n. 43, p. 01-23, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1302/1455>. Acesso em: 08 abr. 2023.

KRAVCHYCHYN, Claudio *et al.* Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr., 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16109/8717>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LEMES, Vanilson Batista *et al.* Motivos para a participação nas aulas de educação física segundo adolescentes do ensino fundamental. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 625-640, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/50455/44370>. Acesso em: 02 abr. 2023.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 246-257, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199/pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes. **O Regulamento nº 7 e o método francês de ginástica**: um projeto de Educação Física Nacional (1928-1934). 259f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados/MS, 2019.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago., 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. Fontes de dados demográficos e estudos de população em Santa Catarina. **Revista NECAT**, a. 4, n. 7, p. 23-37, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/necat/article/view/3624/4268>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva *et al.* Memórias e reflexões sobre a desvalorização da Educação Física na escola brasileira. **Revista do PEMO**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580/3138>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Fundamentação teórica da educação física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203577>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003. 310p.

MARINHO, Mikaela da Silva *et al.* Aptidão física: percepção de escolares da cidade de Manaus em relação ao do nível requerido. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 16, n. 10, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/7170>. Acesso em: 07 abr. 2023.

MATOS, Julio Araújo; ORTIGARA, Vidalcir. O discurso midiático e a formação de atletas: uma questão para a educação física escolar. **Motrivivência**, a. XXV, n. 41, p. 234-246, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p234>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MATOS, Meriane Teixeira; CABO VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro; CORRÊA, Lionela da Silva. Educação Física e os Temas Transversais. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, a. 2, v. IV, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5817/4538>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MCCAUGHTRY, Nate; TISCHLER, Amy; FLORY, Sara B. The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. **National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education**, 60, p. 268-289, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483581>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria. O corpo da nação: posicionamentos governamentais sobre a educação física no Brasil monárquico. **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1131-1149, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/kvN7Jyw5h8bn6sTxxqPGZ4d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MELO, Victor Andrade de. Preocupações com a educação física: o ensino de práticas corporais nas escolas fluminenses (1836 - anos 1850). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-28, e175905, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844175905>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MORAES, Bruna Caroline Soares Lopes; DIAS, Juliana Rocha Adelino; OLIVEIRA, Rogério Cruz. As narrativas de gênero na Educação Física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas Ciências da Saúde. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8dVTp5WRPgHHyfFpRzVbrnk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MOREIRA, Caroline Herzer *et al.* Motivação de estudantes nas aulas de Educação Física: um estudo de revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 21, n. 2, p. 67-79, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4786/3561>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MOURA, Diego Luz *et al.* As contra funcionalidades: a concepção de discentes sobre a Educação Física. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 20-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9213>. Acesso em: 07 abr. 2023.

NASCIMENTO, Janaina Vargas *et al.* Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: https://sigpihid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/arquivo/Educacao%20fisica%200/2048/Vol5n1-2007-pag-329a336_Maurem.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

NEUENFELDT, Derli Juliano; KLEIN, Jaqueline Luiza. Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des)articulação. **Revista Thema**, v. 17, n. 1, p. 151-171, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1207/1440>. Acesso em: 29 mar. 2023.

NICHOLLS, John G. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984.

NOLASCO, Ronaldo César. **As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de Educação Física**. 190f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/BoletimEF.org_As-percepcoes-pessoais-dos-alunos-de-Educacao-Fisica.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

NÖRNBERG, Letícia Leal. **Aptidão física e percepção de competência de escolares**. 114f. 2004. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13022>. Acesso em: 07 abr. 2023.

NUNES, Tatiane Germano Reis; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Juventude e apoio social: um olhar sobre as redes sociais de

estudantes paraenses. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.13534.017>. Acesso em: 08 abr. 2023.

OLIVEIRA, Flavio; MACEDO, Romário; SILVA, Adson. Fatores associados a participação das alunas nas aulas de Educação Física: uma questão de gênero? **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 4, n. 5, p. 73-86, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280737479>. Acesso em: 07 abr. 2023.

OLIVEIRA, Louise Cruz Pontes *et al.* A percepção dos alunos do ensino médio da rede pública em relação às aulas de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br/periodico/article/217>. Acesso em: 07 abr. 2023.

OLIVEIRA, Marieli Nepomuceno *et al.* Cultura Afro-brasileira na Educação Física escolar: expectativa ou realidade na prática docente? **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, e36101321438, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21438>. Acesso em: 08 abr. 2023.

OLIVEIRA, Marta Regina Puhl; PEREIRA, Neiva. Memórias da educação física escolar e escolha do curso de graduação. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13565-13577, set./out. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/17510>. Acesso em: 22 jul. 2021.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 51p.

ORNELAS, José. Suporte Social: Origens, Conceitos e Áreas de Investigação. **Análise Psicológica**, 2-3, XII, p. 333-339, 1994. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70652982.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PAIXÃO, Jairo Antônio; TUCHER, Guilherme. Abordagens pedagógicas: prática docente e percepção discente sobre as finalidades da EF na escola. **Revista Científica da FAMINAS**, v. 8, n. 2, p. 11-21, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://1library.org/document/qmwgel9z-abordagens-pedagogicas-pratica-percepcao-discente-finalidades-educacao-fisica.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PATREZE, Nathalia Sara *et al.* Educação Física escolar a partir de Mauro Betti. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, a. VI, v. 3, mar. 2021. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/99e0c4_8ab76e4e61664977a3e8ffb2cbc3a3f8.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

PEIXOTO, Márcio Botelho. **Prática de atividade física e suporte social em adolescentes: um estudo de base populacional**. 128f. 2012. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012. Disponível em: http://www.guaiaa.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1940/1/Dissertacao_Marcio_Botelho_Peixoto.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

PEREIRA, Paulo; COSTA, Francisco Carreiro; DINIZ, José Alves. As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: um estudo plurimetodológico. **Boletim SPEF**, n. 34, p. 83-94, 2009. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/132/119>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PIOLA, Thiago Silva. **Associação entre o apoio social, nível de atividade física e comportamento sedentário em adolescentes**. 76f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/downloads/DISSERTACAO/2015/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Thiago%20Silva%20Piola.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1983.

RANGEL-BETTI, Irene C. Educação Física e o Ensino Médio: Analisando um Processo de Aprendizagem Profissional. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/Rangel.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Competições escolares: reflexões e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, v. 11/1, p. 37-45, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1207/3617>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RIBEIRO, Bruna Almeida; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Os conteúdos de ensino da educação física na perspectiva dos estudantes: uma revisão sistemática de produções da área. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, e67737, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/67737/37463>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RIPARI, Rennan *et al.* Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 2, e049, p. 1-12, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFYCe049/9869>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ROBITAILLE, Marie-Pier. **Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique**. 2019. 144f. Tese (Mestrado em Psicopedagogia) – Université Laval, Québec-Canadá, 2019. Disponível em: <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/8b374636-f37c-4ff6-8ed5-990eab18959b/content>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013. cap. 1, p. 16-35.

SANTOS, José Henrique *et al.* Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB). 2020.

SANTOS, K. S. **A prática das aulas de Educação Física no Desenvolvimento Escolar**. 2014. 49f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2014.

SANTOS, Verônica Freitas *et al.* Educação Física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23566/14383>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SANTOS, Wagner *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2737, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/7RQZqnSckL5pVFPNMmcrVBj/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 79-101, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/31062/25255>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115315992003.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SEDORKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Christina Madrid. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal Physical Education**, v. 27, e2745, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/npMY7sSH4jLpDkhhxjtyyND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SILVA, Aracéli Girardi. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unesc & Ciência**, ACHS Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235124902.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SILVA, Gabriela Simões *et al.* Cultura Afro-Brasileira: a capoeira na escola e na Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 94-113, ago./dez. 2019.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SILVA, Nayra Suze Souza. Educação Física no Ensino Médio: participação, interesse e opinião dos alunos quanto à obrigatoriedade no currículo escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 109-118, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184425/170699>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVEIRA, Sergio Roberto; GUEDES, Claudia; TUIBEO, Jeff. Participação feminina no Pré-mirim nos Jogos Escolares de São Paulo: declínio de interesse ou aumento das barreiras? **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, p. 97-107, jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173154/163525>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SO, Marcos Roberto *et al.* Gosto, importância e participação: a relação dos estudantes do ensino médio com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-23, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76302/44684>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SO, Marcos Roberto *et al.* Gosto, importância e participação de meninas e meninos na Educação Física no ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 1, e158, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4399/439966635010/html/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, a. 17, n. 169, jun. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2017.

SOUZA, Adriano Lopes; TAVARES, Otávio. A percepção discente em relação às aprendizagens dos conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-16, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v31n58/2175-8042-motrivivencia-31-58-e56259.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SOUZA, Crislaine Amelia; FREITAS, Josiane Fujisawa Filus; FURLAN, Cássia Cristina. A aula de Educação Física no ensino médio: um panorama da participação dos alunos da região da Grande Dourados – MS. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 79-85, 2020. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25012/16610>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SUTIL, Cristina. **Memórias escolares do ensino de Educação Física: “o tempo fez com que a gente aprendesse a ver as coisas com outros olhos...”**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS,

2009. Disponível em:

http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6497/1/Dissertacao_Cristina_Sutil.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

TADIOTTO, Maiara Cristina *et al.* Associação do nível de atividade física habitual entre pais e filhos. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 3, p. 43-47, 2020.

Disponível em: [https://e-](https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25462/16393)

[revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25462/16393](https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25462/16393). Acesso em: 02 abr. 2023.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, a. XV, n. 31, 2013.

Disponível em: [https://www.metodista.br/revistas/revistas-](https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/168/125)

[ipa/index.php/EDH/article/viewFile/168/125](https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/168/125). Acesso em: 07 abr. 2023.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 479p.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VALLADÃO, Rafael. Da pré-história à regulamentação: breve ensaio sobre a história da Educação Física. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, a. 13, n. 129, fev. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd129/a-regulamentacao-ensaio-sobre-a-historia-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo I. Questionário Sociodemográfico

Anexo II. Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB)

Anexo III. Roteiro para o Grupo Focal

ANEXO I	
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:	
1. Data de nascimento: dia/mês/ano	
1.1. Qual é sua faixa etária? ☐ 18-25 anos ☐ 26-32 anos ☐ 33-37 anos ☐ 38-43 anos ☐ 44-49 anos ☐ 50-56 anos ☐ 57-63 anos ☐ 64-70 anos ☐ 71 anos ou mais	
2. Profissão (Se for professor(a), informe a disciplina em que atua):	
3. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder	
4. Estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ União estável ☐ Divorciado(a) ☐ Viúvo(a)	
5. Cor/Raça: ☐ Branca ☐ Amarela ☐ Preta ☐ Parda ☐ Indígena ☐ Prefiro não me classificar ☐ Prefiro não responder	
6. Qual o nível educacional mais alto que você possui? ☐ Ensino médio completo ☐ Ensino superior incompleto ☐ Ensino superior completo ☐ Pós-Graduação (Nível: Especialização) ☐ Pós-Graduação (Nível: Mestrado) ☐ Pós-Graduação (Nível: Doutorado)	
7. No <u>mês passado</u>, qual foi aproximadamente sua renda familiar <u>líquida</u>, isto é, a soma de rendimentos, já com os descontos, de todas as pessoas que contribuem regularmente para as despesas de sua casa? ☐ Até R\$1000,00 ☐ Entre R\$1001,00 e R\$2000,00 ☐ Entre R\$2001,00 e R\$3000,00 ☐ Entre R\$3001,00 e R\$4000,00 ☐ Entre R\$4001,00 e R\$5000,00 ☐ Entre R\$5001,00 e R\$6000,00 ☐ Entre R\$6001,00 e R\$7000,00 ☐ Mais de R\$7000,00	
8. Você reside em qual Estado do Brasil?	

9. Em que ano concluiu a Educação Básica (Ensino médio/2º grau)?
10. Você cursou a educação básica em qual Cidade/Estado do Brasil?
11. Você cursou a disciplina Educação Física em que período da Educação Básica? (Selecione as opções correspondentes) ☐ Educação Infantil (creche/pré-escola) ☐ Ensino Fundamental I/Ensino Primário (1º ao 5º ano/1ª a 4ª série) ☐ Ensino Fundamental II/Ginásio (6º ao 9º ano/5ª a 8ª série) ☐ Ensino Médio/2º grau (1º ao 3º ano)
12. Você pratica atividade física regular? ☐ Sim ☐ Não
13. Caso tenha marcado a opção “SIM” para prática de atividade física regular, responda: Você acredita que qual(ais) fator(e)s te influenciou(ram) à prática? (Nessa questão você pode marcar quantas opções desejar) ☐ Educação Física escolar ☐ Mídia ☐ Redes sociais ☐ Estética/Aparência ☐ Recomendação médica ☐ Melhor qualidade de vida ☐ Adotar de hábitos saudáveis ☐ Corpo saudável ☐ Para ser aceito na sociedade ☐ Orientação dos pais/familiares ☐ Diversão/Lazer ☐ Social (amigos) ☐ Consciência dos benefícios ☐ Saúde psicológica ☐ Bem-estar ☐ Condicionamento físico ☐ Sonho profissional ☐ Beleza da atividade ☐ Competência ☐ Me desafiar ☐ Competição

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (QSEFEB)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento acerca da educação física escolar cursada durante a Educação Básica. Por favor, indique sua resposta, com base em suas vivências, experiências e aprendizagens relacionadas as aulas de educação física na escola, em cada uma das perguntas abaixo. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

1. Em que tipo de escola cursou a Educação Básica/ Educação Escolar (até o terceiro ano do ensino médio, antigo 2º grau):

- () Somente em escola Pública
 () Parte na escola pública e parte na privada
 () Somente em escola particular

2. Durante a Educação Básica participou de equipes em campeonatos escolares e/ou eventos da Educação Física, representando a escola?

- () Sim
 () Não

3. Com que frequência você participava das aulas de educação física na escola?

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1	2	3	4	5

4. Com que frequência participava de atividades físicas fora do horário escolar?

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1	2	3	4	5

5. Quanto você gostava ou não gostava da Educação Física na escola?

Não gostava	Gostava pouco	Não gostava, nem desgostava	Gostava	Gostava muito
1	2	3	4	5

6. Qual foi a importância da Educação Física escolar para a sua vida?

Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante
1	2	3	4	5

7. Nas aulas de Educação física escolar eu me considerava um(a) aluno(a)...

Nada habilidoso	Pouco habilidoso	Nem muito/ Nem pouco habilidoso	Habilidoso	Muito habilidoso
1	2	3	4	5

8. Meu condicionamento físico nas aulas de educação física escolar era...

Muito ruim	Ruim	Suficiente	Bom	Muito bom
1	2	3	4	5

9. Nas aulas de educação física escolar, eu aprendia com...

Muita Dificuldade	Dificuldade	Nem dificuldade nem facilidade	Facilidade	Muita facilidade
1	2	3	4	5

10. Quanto seus pais te estimulavam a praticar educação física na escola?

Desestimulavam	Estimulavam pouco	Eram indiferentes	Estimulavam	Estimulavam muito
1	2	3	4	5

11. Quanto seus professores de educação física te estimulavam a participar das suas aulas?

Desestimulavam	Estimulavam pouco	Eram indiferentes	Estimulavam	Estimulavam muito
1	2	3	4	5

12. Quanto sua amizade com os colegas de turma te estimulava a participar das aulas de educação física escolar?

Desestimulava	Estimulava pouco	Era indiferente	Estimulava	Estimulava muito
1	2	3	4	5

13. ASSINALE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO ABAIXO:

A educação física na escola foi importante na minha vida porque aprendi...

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo e nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
1. a jogar bem algum(uns) esporte(s)	1	2	3	4	5
2. a postura corporal adequada para a realização de tarefas	1	2	3	4	5
3. a usar roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas	1	2	3	4	5

4. a verificar os batimentos do coração	1	2	3	4	5
5. as formas de alongamento e/ou aquecimento corporal para a realização de atividade física	1	2	3	4	5
6. a fazer aquecimento corporal para a realização de atividade física	1	2	3	4	5
7. as práticas corporais de origem afro-brasileiras e/ou indígenas	1	2	3	4	5
8. a importância da regularidade de atividade física para beneficiar minha saúde e bem-estar	1	2	3	4	5
9. a entender as reações do organismo durante a prática de atividade física	1	2	3	4	5
10. a controlar o ritmo da atividade física de acordo com as minhas capacidades	1	2	3	4	5
11. aprendi a não ultrapassar os meus limites durante a prática de atividade física	1	2	3	4	5
12. as regras do(s) esporte(s) que pratico	1	2	3	4	5
13. os benefícios das atividades físicas, esportivas e de lazer para a saúde e bem-estar	1	2	3	4	5
14. elementos históricos das atividades da educação física	1	2	3	4	5
15. hábitos para uma vida saudável	1	2	3	4	5
16. hábitos de higiene	1	2	3	4	5
17. a importância da atividade física para a prevenção de doenças (diabetes, obesidade, hipertensão e problemas cardíacos)	1	2	3	4	5
18. a importância da prevenção ao uso de drogas, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e gravidez na infância e adolescência	1	2	3	4	5
19. a respeitar as diferenças individuais	1	2	3	4	5
20. a ser solidário	1	2	3	4	5
21. a ser perseverante, determinado e superar desafios	1	2	3	4	5
22. nada... não me serviu para nada	1	2	3	4	5

14. Com que frequência você pratica, no dia a dia, os conteúdos que aprendeu na educação física escolar?

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Atletismo (arremessos, corridas, saltos)	1	2	3	4	5
2. Capoeira	1	2	3	4	5
3. Danças em geral	1	2	3	4	5
4. Ginástica (olímpica, artística, rítmica)	1	2	3	4	5
5. Jogos populares (queimada, amarelinha, bandeirinha, etc)	1	2	3	4	5
6. Lutas em geral	1	2	3	4	5
7. Natação (atividades aquáticas)	1	2	3	4	5
8. Esportes coletivos (futsal, futebol, basquete, handebol, voleibol, etc)	1	2	3	4	5
9. Esportes de rebatida (tênis de mesa, ping pong, peteca, baseball, etc)	1	2	3	4	5
10. Esportes de aventura (parkou, skate, patins, bike, etc)	1	2	3	4	5

15. ASSINALE O GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS MOTIVOS QUE TE LEVAVAM A PARTICIPAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

	Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante
1. Aprender coisas novas	1	2	3	4	5
2. Conhecer diferentes tipos de atividades físicas para praticar durante a vida	1	2	3	4	5
3. Beneficiar a minha saúde	1	2	3	4	5

4. Competir pela escola	1	2	3	4	5
5. Conhecer diferentes formas de exercitar o meu corpo	1	2	3	4	5
6. Desenvolver habilidades esportivas, bem como conhecer e aplicar suas respectivas regras	1	2	3	4	5
7. Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo	1	2	3	4	5
8. Estar em um espaço diferente da sala de aula	1	2	3	4	5
9. Desenvolver habilidades esportivas	1	2	3	4	5
10. Distração, diversão e recreação	1	2	3	4	5
11. Fazer novas amizades	1	2	3	4	5
12. Melhorar o meu condicionamento físico (resistência, força, flexibilidade)	1	2	3	4	5
13. Participar em atividades físicas e esportivas com meus colegas de turma e/ou fazer novas amizades	1	2	3	4	5
14. Garantir boa nota na disciplina	1	2	3	4	5

Você deseja participar da segunda etapa da pesquisa?

() Sim

() Não

Caso tenha respondido “SIM” na pergunta acima, por favor, preencha o campo abaixo com seu contato (e-mail e/ou celular).

ANEXO III ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL			
DIMENSÕES	PERGUNTAS	EM QUAL ENCONTRO FOI PERGUNTADO	ORDEM DE REALIZAÇÃO DAS PERGUNTAS
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	1. Ao falar “Educação Física na escola” quais palavras vem à mente de vocês? Mencionem entre 3 a 5 palavras, por favor.	1º encontro	1ª
ATITUDES	2. Vocês gostavam da EF na escola? Por que?	1º encontro	5ª
	3. Vocês achavam importante a EF na época em que estavam na escola? Por que?	2º encontro	3ª
	4. Com que frequência vocês participavam das aulas de EF na escola?	2º encontro	5ª
	5. Vocês são capazes de relatar como aconteciam as aulas de EF na escola? (A organização, a relação com as pessoas, os conteúdos. O que conseguirem recordar). O que era mais significativo na sua opinião?	2º encontro	1ª
	6. Qual foi a importância da EF escolar para a vida de vocês? Na época e atualmente.	2º encontro	6ª
	7. Na época da escola, vocês participavam de atividades físicas fora do horário escolar? Se sim, quais?	-	Não foi feita.
COMPETÊNCIAS	8. De que forma vocês acreditam que o nível de habilidade influenciava a participação dos alunos na educação física escolar?	1º encontro	3ª
	9. Como percebiam as suas habilidades nas aulas de EF? Por que?	-	Não foi feita.
	10. Como percebiam o seu condicionamento físico nas aulas de EF? Por que?	-	Não foi feita.
	11. Na opinião de vocês, vocês aprendiam com facilidade ou dificuldade as atividades na aula de EF? Por que consideram assim?	2º encontro	4ª
SUPORTE SOCIAL	12. Alguém estimulava vocês a participar das aulas de EF na escola? Se sim, quem?	-	Não foi feita.
	13. Seus pais achavam importante você participar das aulas de EF? Eles o(a) estimulavam?	2º encontro	7ª
	14. Seus professores de EF te estimulavam a participar nas aulas de EF? Se sim, de que forma?	2º encontro	2ª
	15. A amizade com os colegas de turma estimulava vocês à participação nas aulas de EF na escola? Como?	1º encontro	4ª
APRENDIZAGENS	16. Quais motivos te levavam a participar das aulas de EF?	-	Não foi feita.
	17. O que vocês consideram ter aprendido nas aulas de EF na escola?	1º encontro	2ª

	18. Com que frequência vocês praticam, no dia a dia, os conteúdos que aprenderam na EF na escola? Caso pratiquem, se possível, mencionem os conteúdos e as respectivas situações.	2º encontro	8ª
	19. Você pode indicar qual a fonte que mais contribuiu para o seu conhecimento sobre os assuntos relacionados à educação física, saúde, esportes, entre outros: a disciplina de educação física ou a mídia (TV, redes sociais, rádio, entre outros)?	2º encontro	9ª
PERGUNTAS QUE EMERGIRAM DAS DISCUSSÕES NO 1º ENCONTRO	➤ Como é que vocês se posicionam com relação à essa questão da vergonha? ➤ Qual é a razão do futebol pra vocês fazerem essa referência? Por que isso ficou guardado tanto na mente de vocês? Era a questão do futebol e vocês quererem o futebol, ou de só ser apresentado o futebol? Como é que vocês viam isso na época de vocês? Porque que o futebol predominava? ➤ A quem que vocês atribuem essa seletividade/supervalorização de habilidades nessas aulas de Educação Física? ➤ Como é que vocês veem essa atitude de vocês em relação à Educação Física mesmo diante desses problemas que vocês levantam? ➤ Vocês quando estavam lá na Educação Física na escola vocês tinham expectativa de aprender alguma coisa? A atração era porque vocês consideravam um momento de lazer? Como é que vocês percebem isso?	-	-
PERGUNTA QUE EMERGIU DAS DISCUSSÕES NO 2º ENCONTRO	➤ De uma maneira geral que vocês recordam, nas aulas de Educação Física o professor, por exemplo, ensinava elementos do jogo, fundamentos do jogo, tinha alguma parte da aula que ele ensinava, por exemplo, no voleibol, a manchete, né, o toque, o passe, a cortada? No futebol, né, que todo brasileiro acha que sabe, ele ensinava os passes com partes diferentes do pé, chutes, conhecimento tático sobre o jogo? Vocês passaram por isso? Receberam esses conhecimentos na Educação Física?	-	-

APÊNDICES

Apêndice I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionários)

Apêndice II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Grupo Focal)

Apêndice III. Termo de autorização de uso de voz e outros direitos (Grupo Focal)

Apêndice IV. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética/Plataforma Brasil

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(QUESTIONÁRIOS)

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DE ALUNOS EGRESSOS: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens”.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Esse estudo é relevante no aspecto teórico, tendo em vista a escassez de estudos que tratam sobre a temática proposta. Além disso, é relevante em nível social, pois acredita-se que os resultados podem elucidar aspectos relacionados ao desenvolvimento curricular da disciplina, à formação de estudantes universitários e à formação continuada de professores atuantes na área. Em longo prazo, essas mudanças podem impactar, inclusive, na Educação Básica, que é lócus de formação enfatizado nessa pesquisa e, ainda, em mudanças na atuação profissional nessas instituições de ensino, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Tem como objetivo analisar as perspectivas de alunos egressos sobre a disciplina de educação física cursada na Educação Básica, especificamente acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. Sobre os procedimentos, a análise será feita sob a perspectiva de indivíduos de ambos os sexos e diferentes faixas etárias, que tenham concluído a Educação Básica regular e que necessariamente cursaram a disciplina de educação física em algum momento da escolarização. Trata-se de um modelo de pesquisa misto sequencial, recorrendo a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. De delineamento transversal, com viés retrospectivo. Terá caráter descritivo, exploratório, comparativo e correlacional. Será realizada via *web*. Após consentirem participar da pesquisa, os participantes serão solicitados a responder dois questionários, enviados via *link*, sendo eles: o Questionário Sociodemográfico e o Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB). Todos os procedimentos metodológicos garantem o anonimato dos respondentes e total sigilo das respostas, as quais serão utilizadas apenas para efeito de divulgação científica.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Esta pesquisa apresenta riscos mínimos e previsíveis. O indivíduo pode se sentir desconfortável no momento de respostas nos questionários. Por isso, será alertado desde o início que, mesmo inicialmente concordando em participar da pesquisa, o participante pode deixar de participar, caso deseje. Em função dos benefícios, o estudo permitirá analisar aspectos relativos à educação física escolar, especificamente sobre as atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. Os resultados podem contribuir para subsidiar reflexões, debates, adoção de estratégias de ensino e possíveis mudanças relativas ao desenvolvimento dos conteúdos a serem propostos nas aulas de educação física.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: A participação ocorrerá exclusivamente via *web*, pelo *link* disponibilizado para preenchimento dos questionários. Acredita-se que o preenchimento dos instrumentos não ultrapasse 15 minutos. Será garantido total sigilo dos sujeitos, não sendo divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Os dados coletados ficarão em segurança em computadores de acesso restrito aos pesquisadores. 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.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O(A) Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O(A) Sr(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento que achar necessário. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. Você possui garantia ao direito à indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa que irá cobrir qualquer custo relacionado. É assegurado o sigilo e a sua privacidade pelos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa. Sua identificação ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Não haverá forma de ocorrer sua identificação em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo e os dados obtidos não serão usados para outros fins.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora Gabriela Simões Silva esclareceu que todos os dados desta pesquisa serão sigilosos e somente os pesquisadores terão acesso. Foi explicado que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora no celular (21) 98436-5640 ou o CEP responsável pela pesquisa no contato (21) 2765-4000.

DIANTE DO QUE FOI APRESENTADO, DECLARO QUE CONCORDO EM PARTICIPAR DESSE ESTUDO:

() Sim

() Não

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(GRUPO FOCAL)

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DE ALUNOS EGRESSOS: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens”.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Esse estudo é relevante no aspecto teórico, tendo em vista a escassez de estudos que tratam sobre a temática proposta. Além disso, é relevante em nível social, pois acredita-se que os resultados podem elucidar aspectos relacionados ao desenvolvimento curricular da disciplina, à formação de estudantes universitários e à formação continuada de professores atuantes na área. Em longo prazo, essas mudanças podem impactar, inclusive, na Educação Básica, que é lócus de formação enfatizado nessa pesquisa e, ainda, em mudanças na atuação profissional nessas instituições de ensino, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Tem como objetivo analisar as perspectivas de alunos egressos sobre a disciplina de educação física cursada na Educação Básica, especificamente acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. Sobre os procedimentos, a análise será feita sob a perspectiva de indivíduos de ambos os sexos e diferentes faixas etárias, que tenham concluído a Educação Básica regular e que necessariamente cursaram a disciplina de educação física em algum momento da escolarização. Trata-se de um modelo de pesquisa misto sequencial, recorrendo a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. De delineamento transversal, com viés retrospectivo. Terá caráter descritivo, exploratório, comparativo e correlacional. Será realizada via *web*. Após consentirem participar da pesquisa, os participantes do Grupo Focal serão informados do dia de reunião, que acontecerá remotamente, na Plataforma *Meet*. Todos os procedimentos metodológicos garantem o anonimato dos respondentes e total sigilo das respostas, as quais serão utilizadas apenas efeito de divulgação científica.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Esta pesquisa apresenta riscos mínimos e previsíveis. O indivíduo pode se sentir desconfortável no momento da participação no Grupo Focal. Por isso, será alertado desde o início que, mesmo inicialmente concordando em participar da pesquisa, o participante pode deixar de participar, caso deseje. Em função dos benefícios, o estudo permitirá analisar aspectos relativos à educação física escolar, especificamente sobre as atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. Os resultados podem contribuir para subsidiar reflexões, debates, adoção de estratégias de ensino e possíveis mudanças relativas ao desenvolvimento dos conteúdos a serem propostos nas aulas de educação física.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: A participação ocorrerá exclusivamente via *web*, por acesso à Plataforma *Meet* em dois dias de reunião. A reunião acontecerá por, aproximadamente, duas horas cada. Será garantido total sigilo dos sujeitos, não sendo divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Os dados coletados ficarão em segurança em computadores de acesso restrito aos pesquisadores. 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.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O(A) Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O(A) Sr(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento que achar necessário. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. Você possui garantia ao direito à indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa que irá cobrir qualquer custo relacionado. É assegurado o sigilo e a sua privacidade pelos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa. Sua identificação ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Não haverá forma de ocorrer sua identificação em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo e os dados obtidos não serão usados para outros fins.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora Gabriela Simões Silva esclareceu que todos os dados desta pesquisa serão sigilosos e somente os pesquisadores terão acesso. Foi explicado que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora no celular (21) 98436-5640 ou o CEP responsável pela pesquisa no contato (21) 2765-4000.

DIANTE DO QUE FOI PROPOSTO, DECLARO QUE CONCORDO EM PARTICIPAR DESSE ESTUDO:

() Sim

() Não

APÊNDICE III

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E OUTROS DIREITOS (GRUPO FOCAL)

Eu AUTORIZO, desde que garantido total sigilo da minha identidade, a gravação, utilização e disponibilização do que por mim for dito, a partir das reuniões de Grupo Focal, vinculadas ao projeto de dissertação intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DE ALUNOS EGRESSOS: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens”, desenvolvido pela discente Gabriela Simões Silva e seu orientador Prof. Dr. José Henrique dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Autorizo, em caráter gratuito, para fins de divulgação científica, não comercial e não exclusivo, em qualquer material, em qualquer idioma, em todos os países, por qualquer meio ou modalidade. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a qualquer título.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora Gabriela Simões Silva esclareceu que todos os dados desta pesquisa serão sigilosos e somente os pesquisadores terão acesso. Foi explicado que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora no celular (21) 98436-5640 ou o CEP responsável pela pesquisa no contato (21) 2765-4000.

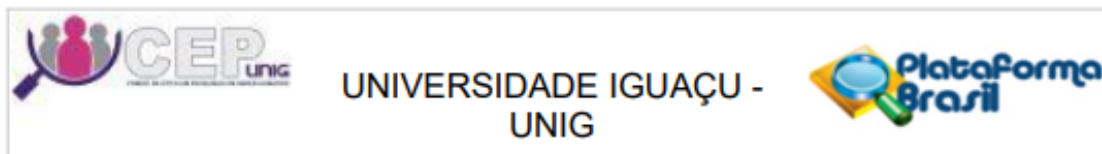
DIANTE DO QUE FOI PROPOSTO, DECLARO QUE CONCORDO EM PARTICIPAR DESSE ESTUDO:

() Sim

() Não

APÊNDICE IV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA/PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DE ALUNOS EGRESSOS: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens

Pesquisador: GABRIELA SIMOES SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58954022.5.0000.8044

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: 5.584.915

Apresentação do Projeto:

A prática de atividades físicas está presente na vida humana desde os primórdios. No sistema educacional, os primeiros debates e iniciativas voltadas à Educação Física (EF) começaram a aparecer no início do período imperial, embora esta ainda não estivesse incluída na organização da educação nacional. Em cada momento histórico, a EF contou com diferentes concepções e apareceu nos Documentos Legais com distintos objetivos. Essas concepções que perpassaram e perpassam a área foram/são capazes de influenciar, por exemplo, os objetivos, conteúdos e pressupostos para a disciplina. Estudos recentes referem que a EF ainda busca por legitimidade pedagógica e curricular. Constata-se ainda grande prevalência dos conteúdos esportivos nas aulas e forte associação da disciplina à perspectiva biológica. Esses apontamentos da comunidade científica nos fizeram questionar: "quais são as perspectivas de alunos egressos acerca da disciplina de EF cursada na educação básica?", "o que os indivíduos aprenderam na disciplina de EF após os anos cursados na educação básica?", "essas aprendizagens remetem a concepções historicamente estabelecidas?", e, por fim, "será que os pressupostos da EF pautados na

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 5.584.915

esportivização foram superados a partir de mudanças de paradigma?". Dessa forma, considerando ainda as tensões relativas à legitimação da disciplina, essa pesquisa terá como objetivo analisar as perspectivas de alunos egressos sobre a disciplina de EF cursada na educação básica, especificamente acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. Será adotado o método de pesquisa misto sequencial, recorrendo à combinação de métodos qualitativos e quantitativos. De delineamento transversal, com viés retrospectivo. Terá caráter descritivo, exploratório, comparativo e correlacional. Será realizada remotamente. Na fase qualitativa, a amostra se configurará conveniente. Nessa fase, a amostra será composta por oito participantes. Na fase quantitativa, a amostragem se configurará conveniente no primeiro momento e não-probabilística voluntária no segundo. Nessa fase, amostra se apoiará na técnica bola de neve (snowball sampling), iniciando com 100 participantes selecionados pela pesquisadora, atendendo a critérios de conveniência. No final, espera-se que, no mínimo, 500 participantes componham a amostra. Para a coleta de dados, serão utilizados Roteiros para o Grupo Focal (fase qualitativa) e dois questionários (fase quantitativa), sendo eles: o Questionário Sociodemográfico e o Questionário de Sondagem sobre a Educação Física na Educação Básica (QSEFEB). Os dados qualitativos serão tratados mediante Técnica de Análise de Conteúdo. Os dados quantitativos serão tratados estatisticamente no Software IBM SPSS Statistics, por meio de estatística descritiva e inferencial. Cabe mencionar que a análise dos resultados será apoiada nas ideias do Professor e Pesquisador Bernard Charlot, bem como em Documentos Legais da área e estudos disponíveis na literatura relativos à investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as perspectivas de alunos egressos sobre a disciplina de educação física cursada na educação básica, especificamente acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens.

Objetivo Secundário:

Descrever as perspectivas de alunos egressos acerca da educação física escolar cursada na

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 5.584.915

educação básica, considerando aspectos relacionados a atitudes, competências, suporte social e aprendizagens; Comparar as aprendizagens provenientes da educação física escolar em função do sexo, ano de conclusão da escolarização básica e natureza jurídica da instituição de ensino (pública ou privada); Analisar a existência de relações conceituais entre as propriedades das aprendizagens evocadas/retidas por alunos egressos e as concepções legitimadas no campo da educação física correspondentes a distintos períodos históricos de desenvolvimento da disciplina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos e previsíveis. O indivíduo pode se sentir desconfortável no momento da participação no Grupo Focal e respostas nos questionários. Por isso, será alertado desde o início que, mesmo inicialmente concordando em participar da pesquisa, o participante pode deixar de participar, caso deseje.

Benefícios:

Esse estudo permitirá analisar aspectos relativos à educação física escolar, especificamente sobre as atitudes, competências, suporte social e aprendizagens. Os resultados podem contribuir para subsidiar reflexões, debates, adoção de estratégias de ensino e possíveis mudanças relativas ao desenvolvimento dos conteúdos a serem propostos nas aulas de educação física.

Os Riscos e Benefícios são coerentes, de acordo com a proposta da pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considero que a proposta de uma amostragem de 500 participantes, precisará de uma dedicação ímpar, por parte da pesquisadora na coleta e análise de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende ao solicitado corretamente

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as informações contidas no projeto, os resultados podem apontar dados importantes e necessários no contexto do tema.

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA

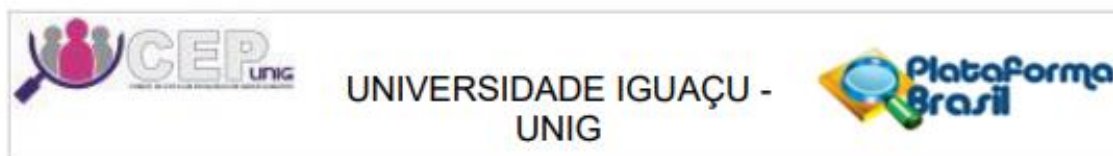
CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



Continuação do Parecer: 5.584.915

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O participante, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1932504.pdf	02/08/2022 11:36:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDissertacao.pdf	01/08/2022 11:25:26	GABRIELA SIMOES SILVA	Aceito
Outros	InstrumentosDeColetaDeDados.pdf	29/06/2022 11:25:48	GABRIELA SIMOES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	29/06/2022 11:24:35	GABRIELA SIMOES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermosDissertacao.pdf	30/04/2022 19:59:12	GABRIELA SIMOES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA

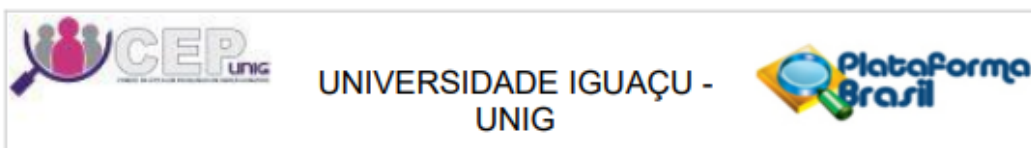
CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



Continuação do Parecer: 5.584.915

NOVA IGUAÇU, 16 de Agosto de 2022

Assinado por:
José Claudio Provenzano
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era
Bairro: JARDIM NOVA ERA **CEP:** 26.275-580
UF: RJ **Município:** NOVA IGUAÇU
Telefone: (21)2765-4005 **E-mail:** cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.