

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLA DA CONCEIÇÃO LETTNIN

**(DES)SERIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO COMO  
PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE: VISÃO DE ALUNOS E  
PROFESSORES**

CARLA DA CONCEIÇÃO LETTNIN

**(DES)SERIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO COMO  
PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE: VISÃO DE ALUNOS E  
PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Porto Alegre  
2013

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L651d Lettnin, Carla da Conceição  
(Des)seriação da educação física no ensino médio como proposta de contribuições à saúde : visão de alunos e professores / Carla da Conceição Lettnin. – Porto Alegre, 2013.  
232 f. : il.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientação: Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Educação. 2. Educação Física – Ensino Médio.  
3. Educação e Saúde. 4. Educação Física – Métodos de Ensino.  
I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 372.86

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297**

CARLA DA CONCEIÇÃO LETTNIN

**(DES)SERIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO COMO  
PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE: VISÃO DE ALUNOS E  
PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**Aprovada em: 17 de Dezembro de 2013**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – FACED/PUCRS**

---

**Prof. Dr. Saul Neves de Jesus – FCHS/UAlg (por parecer)**

---

**Prof. Dr. Roberto Mesquita – UNINOVE/SP**

---

**Prof. Dr. Renato Siqueira Rochefort – ESEF/UFPel**

---

**Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal – FACED/PUCRS**

---

**Prof. Dra. Tércia Rita Davoglio – FACED/PUCRS**

Porto Alegre 2013

Dedico este trabalho aos DISCENTES da Educação Básica, em especial aos alunos do Colégio de Aplicação (UFRGS/POA), que me fizeram emprender esforços na compreensão sobre a importância de trajetórias distintas para uma formação com sentido e significado.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo tornou-se realidade não apenas pelos meus esforços e dedicação, mas pelas interações, contribuições e incentivos a mim transmitidos. Sendo assim, passo aos agradecimentos que não poderia deixar referir.

Primeramente a Deus, por todas as oportunidades e possibilidades.

A minha família, que ao longo da minha vida dedica-se à minha felicidade, incentivando-me a seguir em busca dos meus sonhos. Muito obrigada pela paciência, carinho e compreensão.

A meu orientador professor Claus Dieter Stobäus, pelo conhecimento, pela confiança e pela amizade. Com você aprendi o real significado desse processo. Serei eternamente grata por suas contribuições profissionais e pessoais.

Ao professor Saul Neves de Jesus, pelas valiosas contribuições no período de estágio, mas, sobretudo, pelos ensinamentos sobre o que é de fato importante à vida e ao bem-estar das pessoas.

Aos professores membros da Banca, expressões em seus campos de conhecimento e modelos de competência, por terem aceitado fazer parte da avaliação final deste trabalho. Obrigada pelas sugestões significativas e esclarecedoras que contribuíram para qualificá-lo.

Aos professores Luis Cid e Tércia Rita Davoglio pelo processo de validação dos instrumentos e pelas inúmeras contribuições que enriqueceram este estudo e minha formação. Jamais esquecerei das lições aprendidas.

A Jandyra Fachel, pelas orientações e intervenções precisas sobre estatística. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e torná-lo compreensível.

Aos professores do PPG Educação, PPG Serviço Social e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UAlg, especialmente, Juan Mosquera, Bettina Santos, Leda Lísia Portal, Maria Inês Vitória, Gleny Guimarães, Luís Faísca, Joana Vieira dos Santos, que além de contribuírem com meu crescimento intelectual, ampliaram minha visão de mundo.

Aos funcionários Anahi Azevedo, Patrícia Botelho, Camila Teixeira do PPGEDU e Carla Ferro, António Ramos e Paula Simões do setor de intercâmbio da UAlg. Vocês foram imprescindível para a concretização desse estudo. Muito obrigada!

Aos colegas de curso do PPG Edu e da UAlg, em especial, aqueles com quem pude conviver mais, através dos grupos de pesquisa: Mal/Bem-Estar, Saúde e Inclusão, PROMOT e Saúde e Bem-estar do Centro Universitário de Investigação em Psicologia (CUIP), obrigada pelos momentos de apoio e trocas.

Aos colegas que ultrapassaram os limites acadêmicos - Aline Mendes, Jamile Zacharias, Karina Dohms, Magda Altafini, Martha Sozo, Silvana Zarth, e que contribuíram de forma significativa com este estudo, incluindo os colegas da UAlg Pedro Lobo, Rui Marguilho, Susana Imaginário e Joana Elias. Muito obrigada por compartilharem suas trajetórias e pela amizade.

A Ana Castro Guimarães e a Karina Dohms pelo auxílio nas intermináveis transcrições, incentivo, carinho e amizade, sem vocês seria impossível terminar o estudo no prazo estabelecido!

A Luciana Miotto Dalprat e a Cléia da Conceição Lettnin pelo auxílio fundamental em todas as etapas deste trabalho. Muito obrigada pela paciência, incentivo e pelas palavras sábias e de conforto ao longo dessa jornada.

A todos meus AMIGOS, muito obrigada pelo carinho, compreensão e por me encorajarem a prosseguir acreditando na relevância deste estudo. Agradeço por todos os momentos de descontração, cuidado e escuta atenta. Sou muito grata a Deus por ter VOCÊS em minha vida.

Aos meus ‘desafetos’, agradeço pelos obstáculos colocados, que me fizeram aumentar minha resiliência e ampliar meu conhecimento para enfrentar os desafios.

A CAPES, UFRGS, PUCRS, UAlg, Escolas Secundárias do Algarve e ao Colégio de Aplicação que tornaram possível minha qualificação. Muito obrigada a todos os funcionários, gestores, professores e alunos implicados nesse processo, em especial aos professores de Educação Física e aos alunos do Ensino Médio/Secundário.

Ao professor Marlon Mello de Almeida pela gentileza de contribuir com o seu conhecimento para a revisão ortográfica desse trabalho. Muito obrigada, querido amigo!

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, [...], tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207)

## RESUMO

Este estudo quanti-qualitativo, descritivo convergente, analisou a visão de docentes e discentes, do Colégio de Aplicação da UFRGS/Porto Alegre, sobre a (des)seriação – proposta estrutural, implementada em 2012, para a Educação Física (EF) escolar no Ensino Médio (EM) direcionada à diversidade –, que teve como objetivo aproximar os alunos das práticas físico-desportivas, vislumbrando uma vida mais saudável. Primeiramente, 176 alunos entre 14 e 18 anos, responderam ao questionário sobre o Bem-Estar Discente na EF. Visando obter a opinião dos participantes do estudo sobre o novo formato implementado, entrevistou-se 7 professores de EF e constituiu-se um grupo focal com 14 alunos, os quais entrevistaram 138 colegas do EM. Para complementar os diálogos emitidos com a realidade prática, foram observados aulas de EF, registros de faltas e composição das turmas em diários de campo dos professores. A análise estatística apontou que os discentes sentiram bem-estar na nova proposta, pois avaliaram positivamente o Ambiente de Aprendizagem da EF (M= 4,04; DP= 0,69) e as Necessidades Psicológicas Básicas na EF (M= 3,83; DP= 0,58), apresentando alto nível de motivação, que pode aumentar a aderência às práticas. A análise de conteúdo das falas, retiradas das entrevistas e do grupo focal, revelou que os discentes e docentes consideram que a (des)seriação está adequada, pois contribuiu, dentre outras categorias, com as dimensões da categoria **Aspectos da Saúde** (físico, social, psicológico e espiritual), com o envolvimento dos discentes, enaltecendo **Aspectos da Participação**, com o desenvolvimento de **Aspectos do Conhecimento** de forma diversificada ou complexa e com os elementos dos **Aspectos Pessoais**, tornando o processo de formação singular. Constatou-se que ao respeitar o amadurecimento, os níveis de aprendizagem e os interesses dos alunos as chances de êxito no processo educativo aumentam, pois reduziu-se em mais de 50% o número de faltas na EF e 97% dos discentes (n=138) e 100% dos docentes (n=7) relataram experiências positivas no novo formato. Conclui-se que possibilidades de escolhas, oferecidas nesse universo (des)seriado, tornaram possível o transitar dos alunos em busca de uma aproximação de suas necessidades internas, trazendo-lhes equilíbrio, harmonia e motivação. Essa nova proposta, de olhar singular, oportunizou caminhos e trajetórias distintas dentro de um objetivo comum, a formação do ser, norteado pela educação e saúde integral. Entretanto, a proposta, por si só, não garante esse propósito. Novas normatizações, intenção de gestores, docentes e discentes, e, continuidade de outras descobertas podem promover elementos saudáveis.

**Palavras Chave:** Educação; Saúde; Educação Física; Ensino Médio; (Des)seriação.

## ABSTRACT

This quantitative and qualitative study, descriptive convergent examined the vision of teachers and students, the College Application UFRGS/Porto Alegre, on the (un)serialization – structural proposal for Physical Education (PE) school in High School directed to diversity – which aims to bring students from physical and sporting practices, envisioning a healthier life. First, 176 students aged 14 to 18 years, answered a questionnaire about the Student Wellness at PE. To access the opinion of the study participants on the new model implemented was interviewed 7 PE teachers and constituted a focus group with 14 students, which interviewed 138 colleagues of High School. To complement the dialogue issued and practical reality were observed PE classes, records of absences and composition of classes in field diaries of teachers. The statistical analysis showed that students felt well-being in the new model, as assessed positively Learning Environment PE ( $M= 4.04$ ,  $SD= 0.69$ ) and Basic Psychological Needs in PE ( $M= 3.83$ ,  $SD= 0.58$ ), with high level of motivation, which can increase the grip on their practices. The content analysis of the speeches, from interviews and focus groups revealed that students and teachers consider that the (un) serialization is appropriate because it contributed, among other categories, with the dimensions of the category **Health Aspects** (physical, social , psychological and spiritual), with the involvement of students, **Aspects of Participation**, with the development of **Knowledge Aspects** of diverse or complex and the elements of the **Personal Aspects**, making the process of singular formation. It was found that by respecting the maturation, learning levels and interests of students chances of success increase in the educational process, as reduced by more than 50% the number of faults in PE and 97% of students ( $n= 138$ ) and 100% of teachers ( $n= 7$ ) reported positive experiences in the new format. Therefore possibilities of choice offered in this universe (un)series, made possible the transition of students looking for an approximation of their internal needs, bringing them harmony, balance and motivation. This new proposal, with a unique look, provided opportunity different trajectories within a common goal, the formation of human being, guided by education and overall health. However, the proposal by itself does not guarantee that purpose. New norms, the intention of managers, teachers and students, and the continuity of other findings may also promote healthy elements.

**Keywords:** Education, Health, Physical Education, High School Education, (Un)serialization.

## RESUMEN

Este estudio cuantitativo y cualitativo, descriptivo convergente, examinaron la visión de los docentes y estudiantes, el Colegio Aplicación UFRGS/Porto Alegre, sobre (de)serialización – propuesta estructural para la Educación Física (EF) en la escuela secundaria (ES) dirigida a la diversidad –, que tiene como objetivo acercar a los alumnos prácticas físicas y deportivas, vislumbrando una vida más sana. En primer lugar, 176 estudiantes entre 14 y 18 años, respondieron a un cuestionario sobre el bienestar estudiantil en EF. Para conocer la opinión de los participantes en el estudio sobre el nuevo modelo implementado fueron entrevistados 7 profesores de Educación Física y se constituyó un grupo focal con 14 estudiantes, que entrevistaron a 138 colegas de la ES. Para complementar las hablas con la realidad práctica se observaron las clases de EF, los registros de ausencias y la composición de las clases en diarios de campo de los profesores. El análisis estadístico mostró que los estudiantes sentían bienestar en el nuevo modelo, según la evaluación de aprendizaje positiva para el Medio Ambiente EF ( $M= 4,04$ ,  $SD= 0,69$ ) y las Necesidades Psicológicas Básicas en EF ( $M= 3,83$ ,  $SD=0,58$ ), con un elevado nivel de motivación, que puede aumentar la adhesión a las prácticas. El análisis de contenido de las declaraciones, de las entrevistas y grupos focales, reveló que los estudiantes y los profesores consideran que la (de)serialización es apropiada, ya que contribuyó, entre otras categorías, las dimensiones de la categoría los **Aspectos de la salud** (física, social, psicológico y espiritual), con la participación de los estudiantes, destacando los **Aspectos de la Participación**, con el desarrollo de los **Aspectos del Conocimiento** de forma diversa o compleja y los elementos de los **Aspectos Personales**, haciendo que el proceso sea de formación singular. Se encontró que mediante el respeto de la maduración, los niveles de aprendizaje y los intereses de los estudiantes aumentan las posibilidades de éxito en el proceso educativo, ya que redujeron en más de un 50% el número de fallos en EF y el 97% de los estudiantes ( $n = 138$ ) y el 100% de los maestros ( $n= 7$ ) reportan experiencias positivas en el nuevo formato. Se concluyó que las posibilidades de opciones que se ofrecen en este universo (de)seriado, hicieron posible la transición de los estudiantes que buscan una aproximación de sus necesidades internas, con la armonía, el equilibrio y la motivación. Esta nueva propuesta permite diferentes trayectorias, teniendo en cuenta matices individuales dentro de un objetivo común, formación del ser, pautada el educación y salud integral. Nuevas normas, intención de los administradores, maestros y estudiantes, y continuidad de estudios promueven elementos sanos.

**Palabras-clave:** Educación; Salud; Educación Física; Educación Secundaria; (De)serialización.

## LISTA DE FIGURAS

	<b>p.</b>
<b>Figura 1</b> - Hierarquia das necessidades humanas adaptado de Maslow (1987). ....	43
<b>Figura 2</b> - Relação entre autoconceito, autoimagem e autoestima .....	56
<b>Figura 3</b> - Matriz do questionário BEDEF - versão portuguesa.....	68
<b>Figura 4</b> - Matriz do questionário BEDEF - versão brasileira.....	70
<b>Figura 5</b> - Importância hierárquica dos Aspectos da Saúde no papel da EF .....	173

## LISTA DE QUADROS

	<b>p.</b>
<b>Quadro 1</b> - Indicadores da categoria Aspectos da Saúde na visão discente.....	141
<b>Quadro 2</b> - Indicadores da categoria Aspectos Pessoais na visão dos discentes.....	157
<b>Quadro 3</b> - Indicadores da categoria Aspectos do Conhecimento na visão discente ..	160
<b>Quadro 4</b> - Qualificação das experiências discentes com a Educação Física .....	162
<b>Quadro 5</b> - Avaliação dos discentes sobre os Aspectos Externos à Proposta .....	163

## LISTA DE TABELAS

	<b>p.</b>
<b>Tabela 1</b> - Escalas que compõe o instrumento BEDEF .....	64
<b>Tabela 2</b> – Estrutura das turmas de EF, IC e DE (des)seriadas .....	84
<b>Tabela 3</b> - Quantitativo de alunos nas atividades extra EF.....	88
<b>Tabela 4</b> - Comparação longitudinal de uma turma na EF com relação ao número de faltas.....	91
<b>Tabela 5</b> - Correlações de Spearman entre as variáveis dependentes.....	93
<b>Tabela 6</b> – Correlação das variáveis psicológicas com as variáveis dependentes do estudo.....	94
<b>Tabela 7</b> - Influência da Motivação Intrínseca com relação às variáveis dependentes do estudo.....	96
<b>Tabela 8</b> - Importância da EF na escola para os Aspectos da Saúde - visão dos professores.....	99
<b>Tabela 9</b> - Constituição das turmas por interesse do aluno e os Aspectos da Saúde...	101
<b>Tabela 10</b> – Contribuições da (des)seriação aos Aspectos da Saúde discente .....	105
<b>Tabela 11</b> - A (des)seriação e os modelos anteriores de EF .....	109
<b>Tabela 12</b> – Outras categorias que surgiram com a (des)seriação da EF no EM na opinião dos docentes.....	112
<b>Tabela 13</b> - Participação e motivação dos alunos nas aulas de EF na visão docente ..	117
<b>Tabela 14</b> – Fatores que favorecem ou dificultam o envolvimento dos alunos com a EF .....	121
<b>Tabela 15</b> - Outros aspectos que influenciam o envolvimento dos alunos.....	127
<b>Tabela 16</b> - Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para atrair a participação dos alunos nas aulas de EF.....	130
<b>Tabela 17</b> - Aspectos externos à proposta que podem influenciar o envolvimento dos alunos na visão docente .....	135
<b>Tabela 18</b> - Propostas para a EF que visem à saúde .....	136

## LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIações

- AEF** – Ambiente da Educação Física
- AFE** – Análise Fatorial Exploratória
- BEDEF** – Bem Estar Discente na Educação Física
- BES** – Bem-Estar Subjetivo
- BPNESp** – *Basic Psychological Needs in Exercise Scale*
- CAp** – Colégio de Aplicação
- CUIP** - Centro Universitário de Investigação em Psicologia
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DE** – Disciplina Eletiva
- EF** – Educação Física
- EM** – Ensino Médio
- EMI** – Ensino Médio Inovador
- EMR** – Ensino Médio em Rede
- ET** – Equipe de Trabalho
- IC** – Iniciação Científica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- ME** – Ministério da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NAE** – Núcleo de Apoio ao Ensino
- NPB** – Necessidades Psicológicas Básicas
- NPBEF** – Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física
- OCA** – Olimpíada do Colégio de Aplicação
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PANAS** - *Positive Affects Negative Affects Scale*
- PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- QDV** – Qualidade de Vida
- QI** – Quociente de Inteligência
- QNPB\_EF** – Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física
- SDT** – *Self Determination Theory*
- SEMTEC** - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
- UFPeI** – Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

	p.
1. INTRODUÇÃO .....	17
<b>1.1. Motivações para a realização do estudo .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Contextualização do problema e sua importância.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Objetivo geral.....</b>	<b>26</b>
<b>1.4 Objetivos específicos.....</b>	<b>26</b>
<b>1.5 – Tese .....</b>	<b>26</b>
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	27
<b>2.1 (Re)pensando as práticas educativas para atender a diversidade .....</b>	<b>27</b>
2.1.1 Teorias direcionadas à singularidade do Ser .....	31
<b>2.2 Psicologia positiva para a saúde, qualidade de vida e bem-estar .....</b>	<b>36</b>
2.2.1 Os benefícios da atividade física na adolescência.....	40
<b>2.3 O que faz o indivíduo agir e permanecer .....</b>	<b>42</b>
2.3.1 Adesão em aulas de Educação Física .....	47
<b>2.4 Relações interpessoais e intrapessoal: o autoconhecimento e a afetividade como desafios do século XXI.....</b>	<b>51</b>
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	60
<b>3.1. Caracterização do estudo.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2. Contexto da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3. Amostra .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4. Instrumentos .....</b>	<b>64</b>
<b>3.5. Validação dos instrumentos e Estudo Piloto .....</b>	<b>67</b>
<b>3.6. Procedimentos de coleta dos dados .....</b>	<b>71</b>
<b>3.7. Análise dos dados.....</b>	<b>73</b>
4 –A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	76
<b>4.1. As intenções do projeto de (des)seriação na EF e sua implementação .....</b>	<b>76</b>
4.1.1. O Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a implementação da proposta Ensino Médio em Rede (EMR) .....	80
4.1.2 – Adaptações estruturais e práticas para o projeto EMR do CAp .....	81
4.1.3. A Educação Física no Ensino Médio do CAp: a proposta de (des)seriação.....	82
<b>4.2 Avaliação do AEF e da satisfação das NPBEF: efeitos quantitativos do bem-estar discente com relação à proposta .....</b>	<b>85</b>

<b>4.3 Visão dos docentes sobre a (des)seriação.....</b>	<b>97</b>
<b>4.4 Visão dos discentes sobre a (des)seriação.....</b>	<b>138</b>
<b>4.5 Observações das aulas de EF.....</b>	<b>170</b>
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A PROPOSTA DE (DES)SERIAÇÃO.....	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
<b>6.1 Sugestões e diretrizes para futuros estudos.....</b>	<b>199</b>
<b>6.2 Limitações da proposta e do estudo.....</b>	<b>200</b>
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES.....	217
<b>Apêndice 01 – TCLE para os alunos.....</b>	<b>218</b>
<b>Apêndice 02 – TCLE para os professores.....</b>	<b>219</b>
<b>Apêndice 03 – Bem-Estar Discente na EF (BEDEF) – Instrumento I.....</b>	<b>220</b>
<b>Apêndice 04 – Roteiro da Entrevista Docente – Instrumento II.....</b>	<b>224</b>
<b>Apêndice 05 – Roteiro da Entrevista Discente – Instrumento III.....</b>	<b>225</b>
<b>Apêndice 06 – Cronograma dos encontros do grupo focal.....</b>	<b>226</b>
ANEXOS.....	227
<b>Anexo 01 – Aprovação da Pesquisa no Departamento que consta a EF do CAp.....</b>	<b>228</b>
<b>Anexo 02 – Aprovação da Pesquisa na Comissão Científica do CAp/UFRGS.....</b>	<b>229</b>
<b>Anexo 03 – Aprovação da Pesquisa na Comissão Científica da PUCRS.....</b>	<b>230</b>
<b>Anexo 04 – Aprovação da Pesquisa na Plataforma Brasil.....</b>	<b>231</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico da sociedade moderna trouxe algumas consequências relacionadas à saúde e merecem atenção. De certa forma, setores da sociedade, inclusive a educação, passam por inúmeras e rápidas transformações e adaptações decorrentes desses avanços tecnológicos, e com isto, exigem a adoção de novos comportamentos. Se, por um lado, estes avanços contribuem para proporcionar maior bem-estar, conforto e conhecimento, por meio de instrumentos, máquinas, equipamentos eletrônicos e meios de locomoção, por outro lado, esse fenômeno é responsável, também, por um estilo de vida cada vez menos ativo, aumentando o sedentarismo.

Por isso, a saúde tem sido um tema emergente para vários campos do saber, entre eles a educação. Tomando por base este campo do conhecimento e remetendo-o ao ensino básico, identificamos neste recorte a área de Educação Física (EF) como um dos componentes curriculares que tem a responsabilidade pelo desenvolvimento da saúde, independente do conteúdo específico a ser trabalhado, tornando-se por sua importância uma temática transversal que norteia a maioria das ações teórico/práticas nesta área.

É importante esclarecer que a saúde, nesta pesquisa, deve ser compreendida de forma integral, para evitar possíveis equívocos quanto a essa matéria, no que diz respeito a críticas sobre a função da EF na escola como ‘promotora de saúde’, pois este discurso já está completamente superado na área, por meio da crise do paradigma da aptidão física no interior da EF escolar.

Dentro dessa compreensão, a saúde insere-se no corpo de conhecimentos da EF, ora como conteúdo horizontal, que tem por objetivo a promoção da saúde de seus alunos, ora como conteúdo vertical, na medida em que constrói ao longo da jornada uma série de saberes que os ajudarão a seguir desenvolvendo um estilo de vida saudável. Sendo assim, cabe à EF discutir as mudanças no comportamento corporal decorrentes do avanço tecnológico e analisar o impacto delas na vida do cidadão.

Dessa forma, acredita-se que o ambiente escolar é um espaço, por excelência, propício à promoção da saúde da população, pois nele poderão ser difundidas as mudanças no comportamento corporal necessárias para o bem viver. Nas aulas de EF e em outras práticas oferecidas neste contexto é que os alunos deveriam refletir e compreender estas transformações, analisando as relações que se estabelecem com o presente.

Mas, embora este seja de fato um dos compromissos da EF Escolar nos processos de ensino e de aprendizagem, o campo científico e a experiência docente têm

mostrado que, na prática, nem sempre ocorre assim. Há uma grande parcela de alunos na escola que a EF não consegue atingir, o que dificulta a realização desta reflexão.

Acredita-se que alguns fatores podem ser responsáveis por este afastamento: há muitos anos que a estrutura organizacional da EF Escolar é por séries; as aulas ainda adotam o modelo tradicional nos processos de ensino e de aprendizagem; os currículos estão baseados em apenas alguns conteúdos, sendo o principal deles o esporte. Nenhum desses fatores seria um problema, se a prática pedagógica deste componente curricular conseguisse inserir no indivíduo o principal objetivo da última etapa escolar: atitude prática ao longo da vida.

Embora a mídia auxilie e divulgue o conhecimento dos benefícios da prática sistemática de atividades físicas, presencia-se e certifica-se na literatura especializada que uma parcela significativa da população, sendo representada, principalmente, por adolescentes, jovens e adultos, se encontra afastada desses programas, o que pode contribuir para um sedentarismo epidêmico. Também, evidencia-se, em importantes estudos na área, a relação positiva entre a prática de atividades físicas na infância e/ou adolescência com a continuidade deste estilo de vida ativo em fases posteriores.

Portanto, torna-se importante que as experiências com a prática esportiva ou de exercícios físicos sejam positivas. Tais experiências poderão determinar a continuidade da pessoa nos programas sistematizados de atividade física, garantindo melhor qualidade de vida por meio da manutenção e prevenção da saúde.

### **1.1. Motivações para a realização do estudo**

Penso que uma tese é construída ao longo da trajetória de um ser humano, enquanto pessoa que vive, sente e pensa sobre determinadas situações que a vida lhe apresenta, na busca incessante de encontrar soluções para amenizar os problemas evidenciados na realidade.

A EF e o esporte sempre estiveram presentes durante a minha vida pessoal e profissional e, independente do contexto, todas as minhas ações foram balizadas pela/na educação, vislumbrando, permanentemente, o pleno desenvolvimento humano por meio das práticas físico-desportivas. Acredito que essas experiências, quando significativas, podem ser determinantes na vida do ser humano, oportunidade constatada com êxito na especialização realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) por meio da monografia denominada “Esporte Educação”, em que certificou que a prática esportiva

extracurricular na escola pode favorecer a aquisição de hábitos e atitudes positivos, diferenciando os comportamentos daqueles que a praticam.

Infelizmente, já naquela época, me deparava com um número significativo de alunos que não queriam fazer as aulas de EF, principalmente nos anos finais da educação básica, o que os distanciava, também, das práticas extracurriculares ofertadas pela escola e, por conseguinte, afastava-os de complementar sua formação por meio do esporte, pautada em valores educativos como apontou a monografia.

Mesmo reconhecendo as críticas da área de EF com relação ao esporte e ciente de que a EF escolar tem objetivos diferentes do desporto escolar ou de rendimento, acredito que ambas as práticas (EF e Desporto), na escola, podem convergir quando se trata da formação de pessoas, pois, independentemente do produto, há uma intenção maior, focada em princípios e valores, que deveria nortear qualquer processo.

No entanto, essa visão ampla não era aceita por todos da área e fomentou um processo de desentendimentos entre os adultos, em que os principais prejudicados eram as crianças e jovens, que, muitas vezes, tiveram suas experiências esportivas tolhidas/privadas pelo egoísmo de professores/treinadores ou gestão esportiva.

Por essa causa, enfrentei embates permanentes e busquei conhecer e desvendar os motivos da oferta dessas atividades para diretores, coordenadores esportivos e professores, por meio da dissertação intitulada: “Esporte Escolar: Razão e Significados”. Como esperado, os resultados denunciaram uma visão fragilizada com relação à existência destas práticas na escola, pois aqueles que faziam o esporte (professores) o visualizavam como ferramenta pedagógica para formação das crianças e jovens, e, aqueles que o proporcionava (administradores), muitas vezes, o enxergavam como simples estratégia de marketing, distanciando-se do real objetivo formativo que deve orientar qualquer prática no contexto escolar.

De uma forma ou de outra, o esporte permeava meu caminho e com ele as questões educacionais e formativas eram busca incessantes do meu fazer pedagógico, possibilitando outros olhares, que convergiam na necessidade urgente de mudanças tanto na EF escolar, quanto no desporto oferecido por essas instituições, clubes e/ou associações.

Em 2007 optei por trabalhar em uma escola de educação básica sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão e, embora tenham se passado, aproximadamente, 20 anos em que observei, pela primeira vez, o desinteresse dos jovens pelas aulas de EF, ao assumir minhas atividades profissionais constatei que o problema ainda persistia.

Transformações e mudanças na formação inicial, nos currículos das graduações e escolares direcionadas aos conteúdos, concepções e metodologias, orientadas pelas inúmeras ações revolucionárias desse componente curricular, parecem não ter sido suficientes para solucionar a falta de envolvimento dos jovens com as práticas de atividades físicas escolares, principalmente no Ensino Médio (EM).

Diante dessa constatação, iniciei um estudo para entender as diferenças e semelhanças desse componente curricular nas escolas básicas de Porto Alegre, interlaçando com as pesquisas que apontavam os motivos do afastamento dos jovens nas práticas físico-desportivas. O resultado desse estudo revelou que o formato estrutural da EF escolar (seriado), adotado pela a maioria das escolas, vem desde a década de 1960 e permanece até os dias de hoje, o que pode ser uma variável importante à adesão nas práticas oferecidas por este componente curricular, necessitando de uma importante reflexão a este respeito, o que despertou interesse investigativo diante da angústia diária como educadora.

Entendendo a EF escolar como um dos componentes curriculares responsáveis pela inserção, desenvolvimento do gosto e permanência/continuidade do indivíduo nos programas de atividade física em longo prazo, e reconhecendo a existência de um universo avesso a estes programas desde a juventude, faz-se necessário transitar pelas questões estruturais da EF sobre diferentes óticas, respaldada pela experiência docente e pelos dados científicos que apontam os motivos emitidos pelos jovens sobre o afastamento das aulas de EF.

Embora haja pesquisas que se preocuparam com a problemática em questão e ressaltaram inúmeros motivos do afastamento efetuado pelos alunos, ao detectarem possíveis falhas no sistema, não foram capazes de apontar transformações na estrutura e no funcionamento desse componente curricular nas escolas. A EF na maioria das instituições escolares, em diferentes estados, ainda é realizada por séries, sendo, portanto, um dos objetivos deste estudo analisar outras estruturas que possam trazer benefícios às pessoas.

Por estar em uma escola laboratório, a qual permite a elaboração e implementação de propostas, descaracterizar a seriação e (re)pensar outras formas de organização para as turmas de EF, juntamente com docentes e discentes, pode possibilitar o ajuste necessário para que as aulas sejam mais adequadas pelo nível de conhecimento (intensidade) e interesse (individualidade) da turma, o que independe da

idade cronológica do sujeito (princípio básico da atual estrutura organizacional da EF escolar).

Assim, justifico minha motivação ao empreender esforços para uma reforma da EF escolar no EM, em busca de alternativas que aproximem os alunos das práticas de atividades físicas, com o intuito de ampliar itinerários que possibilitem a melhor saúde da população. A organização das turmas de EF poderá acontecer independentemente da série/ano em que o aluno pertence, tendo como premissa básica o interesse do aluno com relação à prática físico-desportiva, o nível de conhecimento e a afinidade social.

Dessa forma, é imprescindível que as questões referentes ao tema proposto, enquadrado na linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, estejam fundamentadas na ótica da filosofia da diferença, na teoria da maturação biológica e de teorias da aprendizagem que ressaltam a singularidade de cada pessoa, tornando assim uma proposta desafiadora, tal como deve ser em um curso de doutorado.

A proposta de (des)seriação (integração das séries/anos para a composição das turmas para a EF), da forma que foi fundamentada, perpassou por temáticas ligadas à Pessoa e à Educação, envolvendo as Escolas, a Educação, a EF e a Educação à Saúde. Em resumo, a proposta será testada com o intuito de compreender os fatores motivacionais para mudança de comportamento dos alunos do EM visando à promoção de um estilo de vida mais ativo dentro da EF escolar e ao longo de suas vidas, na perspectiva de que suas aprendizagens extrapolem as práticas escolares e os possibilitem ser pessoas mais saudáveis.

Acredito que a possibilidade de trilhar esse caminho permitirá a construção de novos olhares acerca de como a EF Escolar deveria estar estruturada para atrair os alunos do EM, no sentido de proporcionar um espaço de reflexões nas aulas sobre as mudanças de hábitos e atitudes em direção à saúde, contribuindo para o desenvolvimento integral do Ser humano.

## **1.2. Contextualização do problema e sua importância**

A vida moderna trouxe às pessoas a possibilidade de novos comportamentos e, entre eles, a diminuição de movimentos antes requeridos por algumas atividades diárias. Este fato tem sido responsável pelo aparecimento e/ou aumento dos riscos de diversas doenças crônicas. Há evidências de que algumas doenças são mais comuns em pessoas inativas do que naquelas que se exercitam (ALVES et al., 2005; DARIDO, 2004;

MATIAS et al., 2010; NAHAS, 1997; PITANGA; LESSA, 2005; VASQUES; LOPES, 2009).

Rolim, Amaral e Monteiro (2007) afirmam que a hipertensão arterial, considerada um dos principais fatores de risco de doenças cardiovasculares, poderá ser melhorada por meio do exercício físico, proporcionando uma economia para o Sistema Único de Saúde (SUS), estimada em R\$ 28.800,00 para cada grupo de 100 pacientes em um ano.

Jorge (2012) ao ressaltar o estudo de Menezes e Wehrmeister, realizado no programa de pós-graduação do centro de pesquisas epidemiológicas da UFPel, destaca a importância da atividade física para crianças e adolescentes no sentido de amenizar o desenvolvimento de asma e bronquites, pois meninas que não praticavam exercícios estão mais propensas a agravar essas enfermidades respiratórias e aquelas que eram inativas e realizaram atividade física regular, aumentaram em 5% sua capacidade pulmonar, prevenindo-se de tais doenças. Porém, no Brasil, parece haver um aumento do sedentarismo após a idade escolar. Para Mesquita (2008) a falta de atividade física regular e orientada certamente é uma das causas de doenças registradas na fase adulta.

Seabra et al. (2008) afirmam que a inatividade física e sedentarismo são uma epidemia que tem afetado especialmente os adolescentes, tornando-se um problema de saúde pública da sociedade atual. Conforme Hallal et al. (2006), que corroboram com esta ideia, este fenômeno acontece independente das condições de desenvolvimento dos países. E justamente, nessa fase da vida, problemas como gravidez, tabagismo, uso de bebidas alcoólicas, obesidade, depressão e grande tempo livre dedicado à televisão, computador e jogos eletrônicos podem ser enfrentados pelos jovens adolescentes (GODINHO et al., 2000; MALCON; MENEZES; CHATKIN, 2003; GOMES et al., 2002; PECHANESKY; SZOBOT; SCLVOLETTO, 2004; PINHO; PETROSKI, 1999; BAHLS, 2002; SILVA; MALINA, 2003).

Logo, existe uma preocupação com a prática regular de atividade física para crianças e jovens. Embora o movimento seja uma característica peculiar dessas faixas-etárias, a qualidade de vida está em evidência, e a relevância de tal hábito orientado por profissionais especializados torna-se imprescindível (MESQUITA, 2008; PITANGA; LESSA, 2005).

Salientam Cale e Harris (1993) a importância dos professores de EF na conscientização e motivação de seus alunos para a seriedade e relevância da atividade física na infância e juventude.

Barbanti e Tricoli (2004, p. 200) confirmam:

*A necessidade das crianças e dos adolescentes de se engajarem em esportes, exercícios e atividades físicas como um dos pré-requisitos para obter saúde e melhor qualidade de vida foi reconhecida há muito tempo. O movimento em geral é vital para todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento normal, e não apenas o físico, mas também o social e o emocional. Auxílio na aprendizagem, melhor concentração, melhora do autocontrole e da autoconfiança, assim com promoção de atitudes saudáveis e positivas, têm sido bastante documentados, por isso é urgente que se promova o esporte, o exercício e a atividade física para que maior número de crianças e adolescentes sejam expostos a essas atividades.*

A prática de esportes na adolescência no estudo de Alves et al. (2005) exerceu influência na frequência e continuidade de atividade física e lazer na vida adulta, pois 94,1% dos adultos ativos foram atletas na adolescência. Por isto, a elaboração de uma proposta de EF que estimule o adolescente à prática, levando em consideração a preferência dos mesmos em relação à atividade física e o grupo de praticantes, pode ser fator preponderante para o desenvolvimento do vínculo com a prática.

Constata-se no estudo de Darido (2004) que a prática de esportes ainda é a atividade preferida pelos estudantes de 5ª e 7ª séries (anos) do Ensino Fundamental e 1º ano do EM de uma escola pública, independentemente da faixa-etária pesquisada, mas que há uma diminuição deste interesse na medida em que estes alunos vão avançando no sistema educacional.

De fato, observa-se, frequentemente, que as aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental parecem ter maior aceitação. E, no caso do desporto, cuja introdução ocorre, geralmente, a partir do 5º ano, por meio dos jogos pré-desportivos, parece haver adesão quase que total da turma. Nos anos subsequentes, em que logo ocorrem a aquisição, diversificação e aplicação dos movimentos fundamentais das modalidades esportivas, ou seja, a exigência de movimentos cada vez mais complexos, o que percebe-se é que, em geral, os alunos mais habilidosos participam efetivamente das atividades propostas, e uma boa parte da turma acaba afastando-se ou sendo mesmo excluídos, por apresentarem limitações motoras.

Acredita-se que parte dessas limitações está relacionada ao crescimento e à maturação biológica, que apontam diferenças significativas entre indivíduos e, principalmente, entre gêneros. Papalia e Olds (2000) constataram que existem diferenças individuais para o aparecimento da puberdade tanto em meninos quanto em meninas.

Logo, aqueles indivíduos amadurecidos apresentam-se mais musculosos, mais fortes, possuem uma imagem corporal favorável e podem ser melhores nos esportes.

Entender que o crescimento e a maturação biológica de uma criança, necessariamente, não se relacionam diretamente com o desenvolvimento calendário ou com a idade cronológica, pode permitir uma reflexão acerca do modelo de EF seriada adotado pela grande parcela das instituições escolares.

Couto (2009), ao fazer uma análise do contexto histórico, afirma que o sistema seriado foi, tanto para o ensino da rede pública, como para o ensino da rede privada, a forma de organização do sistema educacional para a maioria das instituições escolares. A pesquisa realizada em Porto Alegre por Bergmann e Lettnin (2011) em 06 (seis) escolas da rede pública e 05 (cinco) da rede privada validam o predito pelo autor, pois a EF, em 11 (onze) escolas investigadas, estava organizada por série/ano e separada por gênero.

Portanto a EF escolar organizada em grupos/turmas com idades cronológicas iguais ou próximas obriga crianças e jovens a passarem pelos mesmos processos de ensino e de aprendizagem, desrespeitando o princípio da individualidade. Parece que a consequência disso são aulas inadequadas, beneficiando na maioria das vezes aqueles alunos com o crescimento acelerado das capacidades físicas e habilidades motoras, pois o professor não consegue dar conta de criar inúmeras estratégias, em apenas uma aula, para um universo em geral heterogêneo.

Diante do exposto, as diferenças – física, econômica, cultural, social, cognitiva – entre os sujeitos e a heterogeneidade em classe – relacionada às diferentes metas escolares de gestores, professores, pais e alunos – são variáveis que podem ser uma das causas do processo ineficiente no qual se encontra a EF. Isso é válido tanto ao ensino e à aprendizagem quanto à estrutura organizacional inflexível – seriação/anos – a que estão subordinados escolas, alunos, professores e, por conseguinte, processos didático-pedagógicos.

Assim, percebe-se que o cerne do problema pode estar na estrutura organizacional das turmas à EF, e não só na forma de condução dos processos de ensino e de aprendizagem. O sistema estrutural seriado não tem permitido aos jovens explorar seus potenciais, pois fica subordinado à lógica cronológica, como se todos alcançassem o desenvolvimento de certas habilidades ao mesmo tempo.

Consequentemente, os mais necessitados de estímulos para a prática da atividade física ficam à margem das oportunidades e dificilmente o professor consegue atingir os objetivos do grupo como um todo. Isso acontece porque em turmas muito heterogêneas, os alunos diante dos inúmeros fracassos e constrangimentos desmotivam-se, e,

naturalmente, afastam-se daquelas experiências ruins. E, se porventura alguns alunos com menores habilidades ou capacidades físicas sobreviverem neste processo em que a retroalimentação é negativa, seus colegas, por meio dos processos de seleção, poderão excluí-los de seus grupos.

Acredita-se que essa parcela excluída é significativa e que muitos jovens acabam por algum motivo abandonando as práticas esportivas e/ou físicas porque sua experiência escolar não foi positiva. E mais do que isto, percebe-se que esses alunos, por consequência, acabam dificultando o seu processo de desenvolvimento relacional, uma vez que perdem as inúmeras possibilidades de conviver no espaço escolar porque lhes falta competência para tal.

Já alertavam Corbin (2002) e Kirk (2005) que, para que todos tenham a chance de sucesso no âmbito da EF escolar, as atividades práticas devem ser diversificadas e incentivadas desde os primeiros anos da escola, para que não ocorra a desmotivação e abandono principalmente de meninas e de alunos com menores capacidades físicas.

Sendo assim, a EF, para além de seus conteúdos, deve assumir um papel importante na escola, introduzindo uma atitude ativa na construção de conhecimentos à saúde e no desenvolvimento do ser integral.

Se a EF é um componente curricular a que todos os indivíduos têm acesso durante a fase escolar, e nela ensinam-se os benefícios da continuidade de uma vida ativa, por que ainda presenciamos tantos jovens e adultos fora dos programas sistematizados de atividades físicas?

É na EF, disciplina ainda preferida dos bancos escolares, que se vislumbra, quer seja por seus conteúdos específicos, quer seja pelos conteúdos transversais, a possibilidade de mudança cultural para a formação de indivíduos íntegros, sadios e felizes. No entanto, se a competência do “saber-fazer” tem sido um dos fatores de distanciamento nas práticas de atividades físicas, é possível que haja ineficiência pedagógica – de sistema e professores – para resgatar o aluno. Acredita-se haver necessidade de tornar as aulas de EF mais atraentes e adequadas para que o aluno possa “saber-conhecer” para “saber ser e conviver”, conceitos de educação integral trabalhados por Delors (2001).

Com tais preocupações e apontamentos, determina-se a questão que irá nortear esta investigação: **De que forma a EF Escolar no EM deveria estar estruturada para tornar-se acessível e atraente aos educandos?**

### 1.3 Objetivo geral

A presente pesquisa tem o intuito de refletir, juntamente com os professores e alunos, sobre a (des)seriação, entendendo essa como proposta de uma nova estrutura para a EF escolar no EM que atenda a diversidade, no sentido de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem para o alcance de uma vida mais saudável.

### 1.4 Objetivos específicos

1. Propor e implementar a (des)seriação na EF do EM do CAp/UFRGS em 2012;
2. Medir, após a reforma, o nível de bem-estar dos alunos por meio da avaliação do Ambiente de Aprendizagem da EF e de suas Necessidades Psicológicas Básicas neste contexto, verificando a interferência de variáveis pessoais e psicológicas;
3. Verificar o comportamento dos alunos do EM para a constituição das turmas e a frequência anual desses alunos nas aulas de EF;
4. Averiguar a opinião dos professores com relação à proposta, analisando entraves e possibilidades da (des)seriação nesse contexto e identificar suas estratégias de intervenção, no sentido de promover a participação dos alunos em aula;
5. Identificar os alunos que participaram e não participaram nas aulas de EF do EM, no ano de 2011, para criar um grupo focal com vistas a compreender sobre suas motivações nas aulas de EF e a visão deles com relação à nova proposta;
6. Observar a integração dos diferentes anos, bem como, a relação social estabelecida pelos alunos pouco envolvidos com as aulas de EF;
7. Analisar as respostas de discentes e docentes e as observações das aulas, como elementos para a reconfiguração da EF no EM do CAp em direção à educação para a saúde, após 6 meses da implementação em março de 2012.

### 1.5 – Tese

Partindo do pressuposto de que o modelo estrutural para a organização das turmas de EF escolar do CAp/UFRGS não atendia as necessidades dos alunos do EM, esta pesquisa tem como Tese central **analisar a (des)seriação como proposta de mudança da estrutura organizacional da EF no EM, sob a visão de professores e alunos, com o intuito de atender as diversidades/diferenças presentes nesse contexto e, assim, favorecer a participação discente em direção à melhor saúde (física, psicológica, espiritual e social).**

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 (Re)pensando as práticas educativas para atender a diversidade**

Constantemente o educador é desafiado a (re)pensar a educação. Um vasto e importante suporte teórico pode ser utilizado para promover as inúmeras reflexões, que sustentam a necessidade de criar novas propostas que expliquem e atendam a dinâmica complexa dos contextos educacionais.

Neste subcapítulo pretende-se fazer uma reflexão sobre as diversidades/diferenças encontradas no contexto escolar com foco na EF (EF) e apresentar alguns problemas de cunho social, que podem ser agravados na ausência de um ‘olhar individualizado’, trazendo consequências à saúde e bem-estar.

Frente a este universo de desejos, metas e intenções dos seres humanos e ao mundo globalizado em que se vive, interroga-se: que teorias educativas seriam capazes de orientar e compor o trabalho do professor no processo formativo? Que escola é esta, capaz de dar conta desse mundo plural?

Inicialmente, buscou-se apontar alguns encaminhamentos mediante a reflexão das teorias educativas para a diversidade. Contudo, apesar de considerar o momento histórico de cada uma delas, a visão de homem e de sociedade, bem como os propósitos de cada autor e/ou seus precursores, pretende-se nessa (re)leitura desvelar os elementos que podem contribuir com essa nova realidade, a qual “suplica” por práticas comprometidas com o ‘olhar singular’.

A educadora e médica italiana, Maria Montessori, foi precursora de um método pedagógico que considera o aprendizado como uma experiência individual que deve valorizar especialmente o potencial criativo da criança e seu interesse em aprender. Primeiramente, desenvolveu seu trabalho com crianças excepcionais e mais tarde aplicou o seu método a crianças ditas ‘normais’ em idade pré-escolar. Seu sistema de ensino está fundamentado na autoeducação gradual, pois parte do princípio de que a criança possui uma personalidade própria, sendo essencial para o seu desenvolvimento a promoção de tarefas autônomas e o aprendizado livre que provém da concentração aplicada nas atividades infantis. Em resumo, o autocontrole (competência) e a capacidade de decisão (autonomia) seriam os principais objetivos da aprendizagem no método montessoriano (MONTESSORI, 1909, 1912, 1916, 1948, 1949, 1965).

Outro autor que inovou o processo educacional é o respeitado psicólogo Victor Frankl (2003), fundador da logoterapia, teoria com grande importância acadêmica. Em

sua obra ‘Em Busca do Sentido’ ele menciona no item ‘A Vontade de Sentido’, o desejo dos jovens, constatada em pesquisa da John Hopkins University, de encontrarem sentido para as suas vidas, que tem estreita relação com o aspecto pessoal e espiritual. Essa pesquisa foi patrocinada pelo Instituto Nacional de Higiene Mental, com 7.948 alunos de 48 faculdades, sendo que 16% declararam que seu objetivo principal era ganhar muito dinheiro e 78% deles encontrar um objetivo e um sentido para a vida. Resultado igualmente confirmado em uma pesquisa da American Council of Education, também referida no livro, realizada com 171.509 estudantes, sendo que 68,1% deles declararam que o objetivo mais elevado era o desenvolvimento de uma filosofia de vida rica em significado.

Métodos como esses impactam na educação com questões relevantes: Somos diferentes uns dos outros? Por que somos diferentes? Qual a origem e o sentido destas diferenças? Se a genética humana fosse responsável inteiramente pela diferenciação entre os seres humanos, o que dizer dos gêmeos univitelinos com características psicológicas, de caráter, de habilidades motoras e outros fatores completamente diferentes? Como contemplar estas diferenças no processo educativo que se constitui essencialmente no sentido da vida (educar-se)?

O homem investe seus esforços de acordo com sua escala de valores e prioridades; não é por outra razão que já se viveram períodos em que a tecnologia bélica avançava mais do que a médica; os paradigmas de competitividade, desempenho, poder e sucesso norteiam muitos dos interesses humanos e isto se reflete em todas as áreas do conhecimento e da própria ciência. Assim, como não se despertou ainda, de modo geral, para a verdadeira resposta ao questionamento “quem somos?”, todo o restante de identificação de nossas necessidades resta comprometido; é um problema de premissa: se sou um corpo, um conjunto de células, tecidos, órgãos e sistemas, tenho determinadas necessidades e prioridades na vida; por outro lado, se reconheço minha essência espiritual, o entendimento sobre nossa própria identidade e natureza se modifica e passamos a transcender o conceito limitado de que somos apenas corpo; esta é a base da corrente mais moderna da psicologia, chamada “transpessoal”, assim como a base da logoterapia de Frankl (2003) e dos conceitos de saúde da OMS (1999, apud SALUM, 2012) e educação integrais propostos por Delors (2001). A modificação deste contexto surge como uma resposta à falência de métodos tradicionais, conforme a reportagem da revista época intitulada “O ponto fraco do ensino forte” (MENDONÇA, 2011).

Já dizia Camacho (2006) que a escola e a educação deveriam ser construídas com o intuito de todas as pessoas, sem exclusão, encontrarem respostas educativas que correspondam as suas necessidades e características específicas. Ser um espaço pluralista e multicultural, capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como elemento positivo de sua práxis. Dessa forma seria proporcionado o mesclar das cores, os gêneros, as capacidades, permitindo o acesso aos serviços básicos e elementares para todos os seres humanos.

Colocam Gallahue e Ozmun (2005, p.77) que:

*Cada pessoa é um indivíduo peculiar com sua própria escala de tempo para o desenvolvimento. Essa escala de tempo é a combinação da hereditariedade do indivíduo e das influências ambientais. Embora a sequência do aparecimento de características desenvolvimentistas seja previsível, o índice de aparecimento pode ser bastante variável. Portanto, a adesão rígida à classificação cronológica de desenvolvimento por idade, não tem apoio ou justificativa.*

A teoria da maturação biológica vem sustentar este discurso quando explica o fenômeno do estirão de crescimento que ocorre na puberdade, sendo em tempos diferentes para cada adolescente. Segundo Filin e Volkov (1998) é praticamente impossível identificar com exatidão o início e o final das fases de desenvolvimento, pois cada organismo é único em desenvolvimento e características. O nível de desenvolvimento físico, as possibilidades motoras, o grau de puberdade, a idade óssea e o desenvolvimento da arcada dentária caracterizam a idade biológica do sujeito. Por isso é importante considerar, juntamente com a idade cronológica, a biológica de cada um, pois a idade cronológica nem sempre coincide com a biológica.

Com base no exposto, os currículos escolares seriados deveriam ser no mínimo questionados, especialmente, no EM onde estas diferenças estão em evidência. A organização escolar deveria estar fundamentada cientificamente, respeitando as características do público que as frequenta.

Sabe-se que ao final da década de 1980 e início da década de 1990 muitas mudanças administrativas e pedagógicas foram implementadas para cumprir com as questões legais exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mas, só a partir da última década do século XX que o movimento de reorganização escolar ganha força, com as denúncias sobre os problemas da repetência e evasão, na opinião de Negreiros (2005).

Apesar de existirem experiências de políticas de não reprovação desde 1950 (BARRETTO; MITRULIS, 2004), somente no início da década de 1980 as políticas de ciclos são implementadas (MAINARDES; GOMES, 2008) e chamam a atenção com os

seus propósitos. A necessidade de buscar alternativas para enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolar e construir uma escola menos seletiva e excludente, com o intuito de romper a fragmentação curricular e assegurar o direito de todos à educação, impulsionou as propostas de organização do ensino em ciclos (COUTO, 2009; JACOMINI, 2008; MAINARDES; GOMES, 2008; FERNADES, 2007; BARRETTO, 2005).

Embora a intenção fosse nobre, a falta de projetos em torno dos ciclos e o pouco espaço e tempo para as discussões fizeram com que a proposta tivesse pouca aceitação pela comunidade educativa, evidenciando visões positivas e negativas ao seu respeito. Lettnin e Stobäus (2011), ao pesquisarem os trabalhos relacionados às escolas cicladas na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação entre 2007 e 2009 verificaram que, por vezes, os mesmos sujeitos investigados enalteciam determinada categoria do projeto e por outro lado teciam críticas negativas a mesma categoria, como por exemplo, a categoria “avaliação”, na qual positivamente era ressaltada a continuidade do aluno no processo e o respeito à individualidade, e negativamente quando denunciavam não saber o que as crianças e jovens estavam aprendendo.

Segundo Charlot (2006) nenhuma reforma política, por si só, poderá resolver um problema educacional. Na opinião dele as escolas cicladas são melhores que as escolas seriadas, mas necessitam que as práticas de toda a comunidade escolar acompanhem aquilo que se propõe, caso contrário, não funcionarão.

De fato, as escolas cicladas possuem uma proposta que prioriza o ser como único, e se as instituições e sua comunidade educativa tivessem condições para dar suporte ao que se pretende, poderia ser um caminho de oportunidades a todos, respeitando o desenvolvimento do indivíduo, seus ritmos de aprendizagem e interesses.

Uma proposta fundamentada pela filosofia da diferença defendida por Foucault, Deleuze, Espinosa, Bergson e Nietzsche, que tem interesse pela diversidade, pluralidade e singularidade do ser, pode ser a direção correta para aquilo que se busca na educação, no sentido de atender os objetivos desse universo escolar complexo em que alunos, professores e gestores estão expostos.

Logo, acredita-se que, ao respeitar as características e necessidades individuais dos alunos para a organização e funcionalidade da EF, a promoção das atividades poderá contemplar tanto os alunos pouco ativos e com dificuldades motoras, quanto àqueles mais habilidosos, que também se afastam pelo baixo nível de exigência das atividades.

Além disso, pode-se obter um recurso fundamental para a manutenção da saúde dos educandos, uma vez que o planejamento das aulas quanto à intensidade poderá adequar-se aos grupos compostos, naturalmente, por afinidades de práticas e de pessoas, pois apesar de permanecer as diferenças e heterogeneidade em classe, a aproximação natural do interesse dos participantes pode ser um fator positivo.

Para que isto ocorra, há necessidade de se (re)pensar a forma como está estruturada a EF e implementar futuras propostas que estejam baseada em teorias sólidas, pautadas no homem, em valores humanos e com uma visão positiva e coerente para o desenvolvimento dos processos de formação.

Torna-se necessário reconhecer que uma única teoria não é capaz de promover a transformação tão desejada por educadores e instituições escolares e apontar as importantes contribuições que as diversas teorias educativas tem se prestado ao avanço do sistema educacional. Como por exemplo, a pedagogia ponderada e omnicompreensiva de Cabanas (2002) denominada Teoria Antinômica da Educação: entendida como a pedagogia do meio termo, que possui realismo, equilíbrio, prudência, compreensão e flexibilidade objetivando atender as possibilidades e limitações das pessoas.

Com vistas nessa proposta baseada na diferença entre as pessoas e na heterogeneidade de interesses que pretende-se (re)pensar as aulas de EF, partindo da transformação do modelo estrutural/organizacional vigente para uma proposta estrutural pautada pelo respeito à singularidade do ser.

### **2.1.1 Teorias direcionadas à singularidade do Ser**

Neste momento o grande desafio é reunir algumas teorias que tenham como princípio a individualidade e que de alguma forma visem uma educação para/na diversidade, objetivando compreender em cada uma delas alguns aspectos imprescindíveis à construção do “eu”.

Nesta perspectiva, ressalta-se a Teoria Humanista proposta por Rogers e, de acordo com Cabanas (2002), defendida por Maslow, Buhler, Ebersole e Levinson, os quais entendem que o ser humano deve ter mais autonomia e responsabilidade para decidir o que quer aprender, sendo um auto-orientador da sua aprendizagem, defendendo um clima de total liberdade, criatividade, colaboração espontaneidade, empatia e reflexão. Nesta teoria a pessoa que pensa, sente e vive está no centro do seu

processo de aprendizagem e os aspectos emocionais são determinantes sobre o que se retém e o que se aprende. Logo, a aprendizagem atende às suas necessidades, desejos e sentimentos, afirma Cabanas (2002).

Maslow (1987), autor humanista, baseou sua teoria da motivação no conceito da autorrealização, pois percebeu que o ser humano desenvolve suas potencialidades buscando constantemente realizar-se ao longo de sua vida.

No entanto, vale lembrar que na Pedagogia Perene, segundo Cabanas (2002), a natureza humana não é nem totalmente boa nem totalmente má, por isto chama a atenção para que as tensões existentes não prejudiquem a vida individual e coletiva do ser, cabendo à pedagogia a promoção de benefícios para ambas. Nesta concepção, segundo o autor, o aluno ainda é a causa da educação, mas o professor desempenha o papel fundamental de auxiliar o aluno em sua aprendizagem.

Ainda no livro de Cabanas (2002) é possível verificar o pensamento de alguns teóricos que defendem esta pedagogia. Para Pestalozzi esta intervenção deverá ser realizada por meio do amor e da firmeza. Para Russel é impossível deixar a natureza atuar sem ajuda nenhuma diante da complexidade das sociedades modernas. Mounier defende que educar é ajudar a pessoa a despertar. Os pedagogos alemães entendem que a educação nesta pedagogia é o despertar de um desejo por via de um amor generoso, na alma de outro, no desenvolvimento da receptividade para os valores e a sua capacidade formadora de valores. Já para os espanhóis o que promoverá o desenvolvimento da criança é o desafio conforme as suas reais capacidades e possibilidades.

O gérmen da bondade possui potencial para desenvolver-se e expandir-se, mas para a maioria das pessoas é necessário um conjunto de circunstâncias favoráveis para que ele cresça. A vida em sociedade é uma dessas principais circunstâncias através do ato de conviver e da educação (ARISTÓTELES apud CABANAS, 2002). Complementando esta ideia, as teorias cognitivistas ou interacionistas partem do pressuposto de que todos os seres humanos têm condições de aprender. Cabe ao educador propiciar condições favoráveis a esta aprendizagem.

Bertrand (2001) em seu livro “Teorias Contemporâneas da Educação” traz uma divisão importante desta teoria no sentido de aclarar seus propósitos e princípios, denominadas: psicocognitivistas fundamentada por Bachelard, Piaget e Tardif; sociocognitivistas tendo como referência os autores: Bandura, Bruner e Vygotsky.

Embora Piaget e Vygotsky possuam suas raízes em solo teórico diferenciado, acredita-se que ambas poderão contribuir com a aprendizagem na/para diversidade,

ressaltando de suas teorias os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio, propostos por Piaget (apud MOREIRA, 1999), e a Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vigotsky (apud BERTRAND, 2001).

Dentro dos conceitos propostos por Piaget chama-se atenção para a importância da intervenção do professor em trazer elementos que desacomodem as estruturas cognitivas com o intuito de desenvolver novas aprendizagens. Este desequilíbrio necessário para a aquisição de novos conhecimentos torna-se fundamental e deve ser proporcionado de acordo com a capacidade de cada indivíduo, para não correr o risco de tornar inacessível sua compreensão. Dessa forma há necessidade de respeitar as diferenças entre os sujeitos.

Já Vygotsky atenta para a diversidade quando entende o importante papel da cultura na aprendizagem e as interações entre as pessoas. Neste sentido, o conceito aqui destacado é a Zona de Desenvolvimento Proximal que é compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento atual avaliado pela capacidade da criança e o nível de desenvolvimento desta criança quando obtém intervenção, ou seja, avalia-se o sujeito de forma individualizada, partindo do que ele conhece para o que pode ser aprendido com o outro. Para Bertrand (2001) quando a criança aprende a jogar um esporte a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância que existe entre o que ela sabe fazer e aquilo que pode fazer quando alguém a ensina. Logo, crianças diferentes com a mesma idade cronológica podem atingir um nível de desenvolvimento semelhante, mas o que as diferenciam são os seus potenciais – saberes iniciais – e os seus esforços para atingir esta aprendizagem. Dessa forma, a individualidade do sujeito é priorizada e fundamental para que ocorra a aprendizagem na proposta do autor. As diferentes culturas e as interações sociais enriquecem a proposta de aprendizagem na concepção de Vigotsky.

No entanto, a escola não deve trabalhar apenas com aquilo que o sujeito traz. Isto seria reduzir o conhecimento e fixar o sujeito em sua cultura. Deve estimular o indivíduo a conhecer outras culturas, para que o mesmo possa fazer relações e ampliar seus saberes. Nesse sentido, outro importante teórico da Teoria Cognitivista é Ausubel (apud MOREIRA; MASINI, 1982) que defende que a aprendizagem significativa pressupõe que o material seja potencialmente significativo para o aprendiz. A compreensão de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Para o professor detectar se a aprendizagem foi

significativa, deverá utilizar questões e problemas novos que exijam máxima transformação do conhecimento existente.

Também, a aprendizagem e os atos de uma pessoa dependem do juízo que faz de suas capacidades, então um comportamento varia em função do valor que se dá ao resultado. Para Bandura (1995, 1997) e Gredler (1992) é fundamental o professor reagir positivamente frente à progressão de uma aprendizagem pelo aluno. Segundo Bertrand (2001) isto permitirá o desenvolvimento da confiança por meio de uma imagem positiva de si mesmo e da sensação de competência para realizar a tarefa.

É importante deixar claro que o ser humano age como um todo. Logo, a afetividade está vinculada ao processo de conhecimento, orientação e motivação do ser humano (MOSQUERA; STOBÄUS, 2009).

Embora o pensamento científico tenha colaborado com a visão de separação entre conhecimentos e emoções, razão e sentimentos, Damásio (2004) em seu estudo comprova a existência de uma relação forte e profunda entre estas variáveis.

Mosquera, há mais de trinta anos, demonstrou preocupação sobre a afetividade e a cognição, mas foi na Fenomenologia, no Existencialismo, na Psicologia Humanista, na Neuropsicologia, e mais atualmente, na Psicologia Positiva que estes temas ganharam visibilidade (MOSQUERA; STOBÄUS, 2009).

Os estudos da Psicologia Positiva procuram explorar forças até então desconhecidas na mente humana, compreendendo os efeitos e resultados que podem provocar ao cotidiano e à vida de cada indivíduo, visando à felicidade e a melhora do bem-estar espiritual do sujeito. Martin Seligman (2004) diz que a felicidade é algo a ser cultivado diariamente, com bom humor, otimismo e gentileza.

Profissionais da saúde têm se preocupado com a ação que as emoções causam ao organismo humano e sua influência no equilíbrio do físico e da mente, demonstrando uma preocupação com a qualidade de vida, que irá refletir as vertentes sociais e espirituais.

Já Mosquera e Stobäus (2009, p. 14) diziam que “uma educação da afetividade e da motivação deve partir de uma visão saudável, o mais positiva possível da vida, sem abandonar o sentido de realismo que deveremos possuir para tornar concretos sonhos, imaginações e fantasias”, pois um universo sem emoções e sentimentos é depressivo, vazio e desmotivado.

Os mesmos autores ressaltam que a afetividade e a motivação são imprescindíveis para a vida humana e influenciam na tomada de decisões sábias em prol

de uma vida mais saudável. Acrescentam que a dialética sentimento-cognição-ação é muito oportuna e significativa.

Há necessidade de reconhecer que no espaço escolar existe todo um universo emocional entre os seres humanos para além da parte cognitiva. E, muitas vezes, por não saber lidar com os conflitos inter/intrapessoais acaba-se por empregar métodos inadequados perante as atitudes e/ou manifestações que conseqüentemente podem acarretar em respostas negativas, agressivas e descontroladas (MORENO et al., 2003).

Então, encontra-se na psicologia positiva e na afetividade a chave para a motivação dos educandos, na medida em que serão ressaltadas e reconhecidas as suas qualidades. A continuidade de suas ações depende de um ambiente desafiador, permeado de afeto e reforços positivos, em que a avaliação corresponda aos avanços individuais e pessoais, numa dinâmica contínua que respeite o ritmo e o tempo de cada um.

Assim, vislumbra-se a possibilidade de um educar para/na diversidade: reconhecendo o ser como único e com uma pluralidade de objetivos, anseios e desejos. Para isto, torna-se importante promover o conhecimento de si mesmo e o respeito pelo outro em um ambiente altamente positivo.

As alterações a introduzir na organização, estrutura, conteúdos e critérios de avaliações devem ser compatíveis com as possibilidades e interesses das crianças e jovens, tornando a prática de atividades físicas mais atraentes e interessantes, em uma perspectiva de formação de um estilo de vida ativo em longo prazo, reduzindo, dessa forma, as taxas de abandono.

Conforme Milistetd (2007), colocar o aluno como agente de sua própria aprendizagem, fomentar o espírito crítico, a liberdade processual para a interpretação do erro, são eixos basilares da formação a longo prazo.

Entretanto, esta participação do aluno vai depender dos modelos de ensino adotados pelos professores – diretivos e não diretivos. Por meio deles, as possibilidades das relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem variam.

Dessa forma, a flexibilidade na ação possibilitará inúmeras formas de relação, que pode facilitar ou dificultar a inclusão do indivíduo no processo. Uma atividade pode se revestir de um caráter competitivo ou recreativo, basear a valorização da eficiência ou da plasticidade, determinar regras fixas ou flexíveis. Cabe ao professor dinamizar sua intervenção, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola.

Há necessidade de transformação e dinamicidade dos processos educacionais, mas conforme Baptista (2004) somos produtores de resistências e, portanto é fundamental conhecer e conhecer-se para superar os pontos de estagnação a fim de promover mudanças.

Martin (apud CAMACHO, 2006) alerta que a homogeneização na educação é uma ameaça para a civilização. Portanto, a finalidade de aprender não é acumular informação, mas transformá-la em conhecimentos que permitam fazer opções responsáveis, com sabedoria.

Respeitar suas escolhas diante das ideias, valores, visões de mundo, pode ser um caminho para atingir a excelência pedagógica. A particularidade de cada um exige que a educação permita uma formação por caminhos diversos, e é nesta diversidade que devemos compreender este ser como único, diante da pluralidade de suas metas em prol da felicidade. Logo, o desafio do século XXI é educar para/na diversidade.

## **2.2 Psicologia positiva para a saúde, qualidade de vida e bem-estar**

A Psicologia Positiva surgiu com o intuito de investigar o lado positivo do ser humano, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências para enfrentar as situações adversas em direção à satisfação pessoal e profissional, diz Compton, conforme Jesus e Rezende (2009).

Em outras palavras, a Psicologia Positiva visa a conhecer e pesquisar os traços individuais positivos do ser humano, buscando investigar os motivos pelos quais vale a pena viver. Há necessidade de compreender que a Psicologia Positiva trabalha tanto em nível do sujeito quanto em nível das instituições, pois o desenvolvimento da parte saudável e positiva dos aspectos humanos pode ser individual ou coletiva, destacando as forças e as virtudes. Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000) a Psicologia Positiva vem trazer um novo olhar à psicologia, priorizando as potencialidades dos sujeitos e ressaltando aspectos positivos de sua vida.

No século XX devido ao excessivo pessimismo existente na sociedade e a crise econômica dos países ditos desenvolvidos, prevalecia uma tendência predominantemente negativa em relação à saúde de uma forma geral. O conceito de Saúde compreendido como apenas ausência de doença passou a ter uma visão mais holística como o completo estado de bem-estar físico, mental e social do ser humano. Embora esta visão mais integral tenha sido expressa em 1948 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), só foi adotado pela Psicologia da Saúde no início do século XXI –

área considerada responsável pela promoção e manutenção da mesma – (JESUS; REZENDE, 2009), sob influência da Psicologia Positiva.

O mesmo ocorreu com a dimensão espiritual que começou a ser valorizada neste mesmo período, embora o conceito da OMS já houvesse a reconhecido desde 1983, de acordo com Silva et al. (2012) e a adicionado, oficialmente, na resolução de 1999, segundo Salum (2012). Também, vale ressaltar que, anterior a isso, vários autores já haviam estudado essa variável. Segundo Silva et al. (2012) na psicologia encontram-se os estudos de William James (1842-1910), Charles Myers (1873-1946), Carl Gustav Jung (1875-1961) e no movimento humanista autores como Abraham Maslow (1908-1970) e Viktor Frankl (1905-1997).

Outro documento que também evidencia o direito ao desenvolvimento espiritual é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

*Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.*

Apesar da evolução que o conceito de saúde trouxe para a área e outros setores, ultrapassando os limites estreitos dos aspectos físico-somáticos (ausência de doenças) e considerando os aspectos mentais, sociais e espirituais, Conceição (1994, p. 4) já alertava que para algumas áreas afins “esta é uma conceituação estática de saúde no que se refere ao ‘estado completo de bem-estar’ e, portanto, não serve para as ações diárias em saúde”.

Neste sentido, o autor entende que, o processo contínuo de vida-saúde acontecerá no mundo dinâmico da prática. Na interação permanente de cada pessoa com seu ambiente de vida. A influência das ações do meio sobre cada sujeito pode ser positiva, para a manutenção de sua saúde, ou negativa, acarretando riscos à sua vida. Para o autor, a pessoa é estimulada pelo ambiente, se apropria conscientemente em termos afetivos e lógicos, faz suas interpretações, tira suas dúvidas e baseado nos seus conhecimentos, experimenta e cria outras formas para satisfazer seus desejos e necessidades. A partir daí resolve praticar ações no mundo, transformando-o ou mantendo-o, numa luta dinâmica e permanente.

Logo, para Conceição (1994) a pessoa saudável é aquela que ao interagir com o ambiente mantém sua integridade física, mental e social, minimizando as agressões e resolvendo os possíveis conflitos provenientes desse intercâmbio.

O conceito de saúde defendido por ele (1994, p. 5) deve conter:

*A atuação do sujeito frente aos desequilíbrios e conflitos que surgem ao longo da vida, demonstrando o melhor estado de vitalidade física, mental e social na busca de soluções. Ter saúde significa ser ativo permanentemente no ambiente em que vive, mantendo, modificando, criando tudo em conformidade com suas aspirações por uma melhor vida-saúde pessoal e comunitária.*

As pessoas tornam-se doentes pela incapacidade de resolver os desequilíbrios ou os conflitos causados pela dinâmica inter-relacional entre homem e ambiente, pois ao analisar os conceitos de saúde definidos por outras áreas, observa-se a competência do ser humano intrínseca em cada definição, conforme Conceição (1994, p. 5). Na área biológica saúde é entendida como “a manutenção do equilíbrio físico diante das mudanças ambientais – o sujeito procura o seu ótimo viver”; na área psicológica como o “completo bem-estar do sujeito, onde este por sua vez deve lutar diante dos conflitos e buscar constantes soluções para esses problemas”; e, na área social, como “a harmonia das suas necessidades com a estrutura social vigente, numa inter-relação de permanência ou de mudança, com o objetivo de atingir o que almeja, bem como as pretensões de seu grupo social”.

Embora Conceição em 1994 não tenha descrito o elemento espiritual em sua concepção de saúde, talvez pelo fato da segregação entre ciência e religião ainda muito presente nesta época, ele considera as consequências provenientes das ações do ser humano com o ambiente e o outro, em qualquer um dos planos (físico, mental e social), devendo existir harmonização pessoal e comunitária para uma melhor vida-saúde.

Diante desses dois conceitos sobre saúde aqui mencionados, constata-se que ambos concordam com uma visão da saúde de forma ampla e integral (física, mental, social e espiritual), o que os difere é que o conceito da OMS parece estar pautado no resultado, ou seja, em como o sujeito se sente avaliando seus aspectos físico, mental, social e espiritual, enquanto que a definição de Conceição ressalta a importância do processo, pois a saúde será avaliada pela atuação do sujeito com o seu ambiente diante da resolução desses aspectos da vida.

Frente ao exposto e diante da complexidade desta temática, chama-se a atenção para a subjetividade do sujeito nesta avaliação, a fim de evitar possíveis banalizações conceituais. Não raras vezes, os conceitos de Saúde e Qualidade de Vida (QDV) são utilizados como sinônimos, assim como, também, QDV, Bem-Estar, Saúde e Felicidade, quando referidos para explicar os indicadores de uma boa vida. Pais-Ribeiro (2009) esclarece que o bem-estar é parte integrante da saúde, e a saúde é a variável que melhor explica a QDV.

Na Psicologia da Saúde os especialistas referem-se à QDV inúmeras vezes, sem, entretanto, defini-la, como se, tacitamente, houvesse uma concordância sobre ela. O mesmo autor concluiu que todas as definições e medidas existentes podem ser consideradas, pois ao analisar Hunt (apud PAIS-RIBEIRO, 2009) verificou que além de não haver definições e medidas de referências, todas as pessoas sabem falar sobre QDV. Dessa forma, QDV deve ser analisada sob várias dimensões, pois ela, além de ser subjetiva, varia com o tempo e é pautada na percepção pessoal.

Para explicar esta complexidade conceitual Pais-Ribeiro (2009) utilizou o estudo de Campbell Converse e Rodgers. Esta popularização do conceito sobre QDV, que é definida tanto por especialistas quanto por leigos, acabou por dificultar seu real significado, tornando-se subjetivo. Nesse sentido, os estudos que pretendiam avaliar a QDV contribuíram também para a abstração do conceito, pois ao invés de ser percebida pelas condições de vida das pessoas, ela era avaliada por aquilo que o próprio indivíduo sentia, percebia acerca de sua vida.

O mesmo autor, ao citar Hayry, aponta três diferentes filosofias para a avaliação da QDV, uma que pressupõem a Santidade da Vida, outra a Eficiência Científica e a terceira a Autonomia Humana. Sendo esta última, a de maior interesse para explicar a subjetividade que será expressa nesse trabalho, afirmando que a QDV nada mais é do que aquilo que a pessoa considera que é, respeitando a autonomia do sujeito e a sua autodeterminação.

Outro conceito baseado na subjetividade é o do Bem-Estar que é, segundo Jesus e Rezende (2009, p. 17), “[...] o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida”. Esta ideia gerou o conceito de Bem-Estar Subjetivo (BES), oriundo dos estudos da Psicologia Positiva, que segundo Diener (2000) se traduz como a avaliação afetiva e cognitiva que as pessoas fazem das suas vidas.

Para Diener (2000, p. 34), as pessoas conhecem BES quando “[...] elas sentem muitas emoções positivas e poucas negativas, quando elas estão engajadas em atividades interessantes, quando elas experimentam muitos prazeres e poucas dores, e quando elas estão satisfeitas com suas vidas”.

Segundo Silva et al. (2012) o bem-estar subjetivo pode ser encontrado na literatura, também, por meio do termo felicidade, utilizado com frequência no livro de Seligman (2004).

Nos estudos de Jesus e Rezende (2009), o BES foi explicado com base em diferentes teorias: as “base-topo”, que consideram o BES como consequência das

experiências agradáveis vivenciadas pelo sujeito — esta teoria foi utilizada no início das pesquisas em que os principais fatores analisados eram sociodemográficos; e as teorias “topo-base”, nas quais o sujeito avalia positivamente as experiências de vida, e, por isto, sente bem-estar. Nesta última, o bem-estar é visto como causa, pois o sujeito é proativo nesta interpretação.

Baseado na teoria “topo-base”, compreende-se que uma atividade, por si só, não será capaz de promover o bem-estar no sujeito, pois necessita da avaliação que este fará de sua experiência. Portanto os benefícios advindos da prática de atividades físicas só serão alcançados se o sujeito estiver plenamente disposto a participar e seus objetivos estejam em harmonia com aquilo que está sendo proposto, encontrando sentido e significado para as suas experiências.

### **2.2.1 – Os benefícios da atividade física na adolescência**

Os benefícios da prática de atividade física para todas as idades já são conhecidos e bem documentados cientificamente. Mas, embora haja o conhecimento sobre a importância da atividade física como promoção de saúde, existe uma alta taxa de sedentarismo em todas as idades, constatado por Silva et al. (2011).

Para alguns autores, dentre eles Pires et al. (2004), o nível da prática de atividade física em adolescentes diminui devido a outras situações que desviam sua atenção. É um período de emoções intensas, em que o adolescente sente a necessidade de autoafirmação e entra em harmonia com a sua própria sexualidade. Essa fase para Lira e Dimenstein (2004) se caracteriza por profundas e abrangentes mudanças nos Aspectos Físicos e Psicológicos.

Tassitano et al. (2007) chamam a atenção de que os estudos representativos com amostras adolescentes que objetivam apontar os benefícios da atividade física, bem como as taxas de inatividade, são escassos e os resultados não são convergentes.

Sobre os benefícios da atividade física no combate da obesidade, Sabia, Santos e Ribeiro (apud SILVA et al., 2011) obtiveram resultados satisfatórios, pois com um programa de treinamento e alimentação controlada conseguiram diminuir significativamente as medidas antropométricas e a manutenção da avaliação bioquímica, nos dois tipos de exercício (aeróbico contínuo e anaeróbico intermitente).

Benefícios da atividade física regular em adolescentes foram encontrados em Rolim et al. (2007) e Matias et al. (2009) como melhores indicadores de estilo de vida

(atividade física regular, nutrição com qualidade, controle do estresse, relacionamentos positivos e comportamentos preventivos).

A pesquisa de Valois et al. (apud SILVA et al., 2011) envolvendo 4800 adolescentes americanos, mostrou que níveis mais altos de atividade física relacionavam-se a menor uso de maconha e cigarro nesta faixa-etária.

Para Zambonato (2008), a atividade física pode gerar um sentimento de autoaceitação e uma sensação de bem-estar, melhorando não só a competência esportiva e aptidão física, como também, a autoestima do adolescente.

Por todo o exposto, Silva et al. (2011) ao fazerem um levantamento bibliográfico sobre os benefícios da atividade física para os adolescentes, sugerem a utilização dessas práticas, como ferramenta de promoção e manutenção da saúde física e mental, pelos profissionais da EF.

No caso desta investigação, é na escola, por exemplo, que todas as crianças e jovens terão seu primeiro contato com a prática de atividades físicas sistematizadas por meio da disciplina de EF curricular, o que pode fazer com que elas adotem um estilo de vida ativo em longo prazo, prevenindo-se dessa forma dos riscos advindos da sociedade moderna.

Tendo este como um dos principais objetivos deste componente curricular no EM, se faz necessário entender o papel da EF escolar, que se configura de diferentes formas nas instituições brasileiras, possibilitando aos jovens várias experiências e diversas saídas de formação. Diante disso, torna-se importante investigar a concepção institucional vigente com o objetivo de encontrar os grandes erros e acertos que constituem hoje a problematização do tema.

A EF na escola é uma área que trata da cultura corporal de movimento<sup>1</sup> e que tem como finalidade introduzir e integrar o aluno nessa esfera, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e também transformá-la. Nesse sentido, o aluno deverá ser instrumentalizado para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BETTI, 1992).

---

<sup>1</sup> O autor entende por cultura corporal de movimento as formas culturais historicamente construídas por meio do exercício da motricidade humana - jogos, esportes, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas (BETTI, 2001).

Como se podem ver, os objetivos da EF vão além da saúde física. Quando se menciona o desenvolvimento da saúde nesse estudo por meio da EF, também se refere à saúde mental, social e espiritual, visando à formação integral do ser humano.

A partir desse significado mais dinâmico do termo saúde, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) fundamentam a concepção de saúde no exercício da cidadania, argumentando que é preciso capacitar os sujeitos a se apropriarem de conceitos, fatos, princípios, tomarem decisões, realizarem ações e gerarem atitudes saudáveis no contexto em que os mesmos estão inseridos. Dessa forma, fica claro que a EF escolar, por si só, não levará os alunos a adquirirem saúde, ela deve fornecer elementos que os capacitem para uma vida saudável (BRASIL, 1998c).

No entanto, nenhum objetivo poderá ser alcançado se não houver motivação do sujeito para se envolver com o seu processo de desenvolvimento. Conhecer esses motivos facilitará o planejamento das atividades para vincular o indivíduo com a proposta de ensino.

### **2.3 O que faz o indivíduo agir e permanecer**

A motivação também pode ser uma variável determinante na adesão às práticas esportivas. No estudo de Viana, Andrade e Matias (2010) os adolescentes com motivação intrínseca possuem maior nível de atividade física, comparados com os motivados extrinsecamente e os desmotivados.

O motivo, segundo Huertas (2001), é um dos elementos da motivação. Para que se possa compreender a falta de interesse dos alunos frente às atividades propostas pela EF escolar, se faz necessário investigar os conceitos sobre motivação.

Antigamente, confundia-se motivação com instinto, definindo-a, conforme referido por Davidoff (1983, p. 384), como as “forças irracionais, compulsórias, herdadas, que dão forma a tudo que as pessoas fazem, sentem, percebem e pensam”.

Os conceitos evoluíram através dos anos e novos parâmetros foram fixados. A motivação, em sua concepção atual, é compreendida por dois princípios segundo Lettnin (2005): o primeiro refere-se ao estudo das razões pelas quais se escolhe uma atividade e não outra, e o segundo trata das razões pelas quais se realizam ações com diferente grau de intensidade. Lemos (2005) define isto como os aspectos do comportamento que traduzem a motivação, sendo eles: direção ou orientação e intensidade.

Diante da diversidade de entendimentos sobre essa temática, a definição não é uma tarefa fácil. Considerando as teorias cognitivistas da motivação e da aprendizagem, entende-se por motivação o conjunto de fatores e processos que levam as pessoas a agirem ou ficarem inertes frente a determinadas situações, com a intenção de atingir uma meta (CRATTY, 1984; TAPIA; FITA, 1999, HUERTAS, 2001; SANTOS et al., 2010).

Ao se empreender uma análise da motivação em qualquer que seja a atividade, o que de fato se percebe é a permanência das pessoas nas práticas por razões absolutamente diversas. Vislumbra-se uma vasta gama de motivos e maneiras para a participação, criação ou manutenção de um grupo.

Segundo Shigunov (1998), o estudo da motivação é um dos grandes temas da psicologia. A psicologia esportiva, mais especificamente, tem investigado os aspectos motivacionais que levam a prática esportiva, seja no âmbito de competição, lazer ou recreação, por jovens e adultos.

Sabe-se que a motivação pode ser intrínseca e/ou extrínseca: na primeira, o sujeito é guiado por seus interesses pessoais; na segunda, a ação do sujeito é regulada socialmente e resulta da busca de algum resultado e seus benefícios.

A motivação intrínseca pode surgir de alguma necessidade que a desperta, seja ela fisiológica básica – alimentação, higiene, entre outras – seja a necessidade psicológica, social, de autorrealização e segurança. Necessidades, portanto, comuns a todas as pessoas, independentemente de fatores étnicos e culturais.

A hierarquia das necessidades humanas foi bem definida por Maslow (1987), conforme a Figura 1:



**Figura 1-** Hierarquia das necessidades humanas adaptado de Maslow (1987).

A necessidade fisiológica é a mais importante, necessidade simples para a sobrevivência. Após satisfazê-la, o indivíduo procurará uma forma de garanti-la. Por

isso, a necessidade de segurança vem posicionada logo acima. A necessidade social vem após a segurança, em que o ser humano sentirá desejo de se associar a outras pessoas. Logo, surge a necessidade de reconhecimento, *status* (estima) e depois a de autorrealização, que é reflexiva, interna.

Para satisfazer efetivamente suas necessidades, o indivíduo irá determinar a direção e a intensidade de seu esforço. Verifica-se, então, o surgimento da “motivação” como sendo o fator de orientação e medida do esforço humano em busca da satisfação de determinado objetivo, a partir de uma necessidade primária ou secundária.

Ao pensar desta forma, pode-se afirmar que a motivação é um sentimento ou um estado individual e particular de cada sujeito e está intimamente relacionada ao contexto em que este vive.

Na teoria proposta por Nuttin (1983) denominada *Future Time Perspective* a motivação é um processo contínuo e dinâmico da interação do organismo com o ambiente. Sendo assim, o autor entende cada pessoa como um ser único, com necessidades e motivações personalizadas diante das suas representações e projetos de vida. A motivação para o autor nasce no sujeito de forma específica para cada objeto e sua intensidade é determinada pela relação que este objeto tem com o sujeito. Assim, o comportamento motivacional do sujeito é estimulado pelo dinamismo de uma necessidade, que o mesmo identifica e aproxima-se pelo desejo, criando seus projetos de ação.

Na constatação de Biddle (1992), isso fica claro quando ele reconhece que os motivos se modificam ao longo do ciclo de vida do indivíduo. Enquanto as crianças e jovens são atraídos para as práticas esportivas pelo divertimento, prazer, melhoria das habilidades, possibilidades de vivenciarem sucesso e vitória, estarem com amigos, na idade adulta jovem é atribuído um peso maior à estética e na idade adulta tardia há uma preocupação maior com a saúde.

Nesse sentido, conforme Schmitt (2010), a noção de perspectiva futura está relacionada com a forma, o objetivo e o projeto de ação elaborado. Para Nuttin (apud LENS, 1993, p. 71) o futuro é considerado o nosso “espaço motivacional” fundamental.

No entendimento de Lens (1993, p. 70), “a Perspectiva de Tempo Futuro se caracteriza pela integração do futuro cronológico no presente psicológico do indivíduo”. O mesmo autor identifica três níveis de Perspectiva Futura: extensa, restrita e prolongada, sendo:

**Perspectiva Futura Extensa:** os sujeitos se programam para atingir os seus objetivos em um futuro distante. As distâncias temporais para estes sujeitos são mais curtas do que àqueles de perspectiva Futura restrita, logo suportam recompensas mais tardias. Neste sentido antecipam melhor as consequências em longo prazo de suas ações no presente, atribuindo maior valor aos objetivos distantes e mantendo-se mais motivados para buscar os objetivos.

**Perspectiva Futura Restrita:** os sujeitos estabelecem objetivos em curto prazo, portanto, as realizações se concretizam num futuro próximo.

**Perspectiva Futura Prolongada:** os sujeitos aguardam muitos anos para atingir seus objetivos. São os sujeitos que possuem capacidade para passar da planificação à ação. Isto também pode ocorrer com aqueles que possuem perspectiva futura extensa.

Essa transição do planejamento à ação será facilitada por uma organização clara de metas temporais. A satisfação, a perseverança e o esforço aplicado na realização de uma tarefa são maiores nos sujeitos com perspectiva futura extensa ou prolongada.

Para estes sujeitos os objetivos intermediários servem de etapas para alcançar um objetivo final, que se encontra mais distante. Assim, tornam-se maiores as chances das intenções dos sujeitos se transformarem em ações.

Por isto, o ensinar e o aprender podem ser influenciados diretamente pelo processo motivacional, sendo importante o reconhecimento dos motivos de cada sujeito com as práticas educativas proporcionadas (SANTOS et al., 2010). Como também, com base na teoria de Nuttin, numa interação muito mais ampla do sujeito com o ambiente que se inter-relacionam e influenciam o desenvolvimento do sujeito de forma simultânea, permanente e dinâmica.

A Teoria da Autodeterminação (*Self Determination Theory* [SDT]; DECI; RYAN, 1985) tem oferecido pressupostos importante para compreender e avaliar o comportamento e o funcionamento da pessoa em diversos contextos, incluindo a EF (PIRES et al., 2010; LIM; WANG, 2009; NTOUMANIS, 2005; STANDAGE et al., 2003), área específica dessa investigação.

De acordo com a SDT a motivação das pessoas não está diretamente dependente dos fatores sociais, mas sim da forma como o envolvimento promove a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: **autonomia** – necessidade do sujeito de regular as suas próprias ações –, **competência** – necessidade do sujeito de interagir com eficácia – e **pertencimento/relação** – necessidade do sujeito de estabelecer e desenvolver ligações interpessoais. Logo, a motivação vai oscilar entre formas

autônomas (mais autodeterminadas) ou controladas (menos autodeterminadas) de regulação do comportamento (RYAN; DECI, 2007).

De acordo com Ryan e Deci (2000a), a satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas (NPB) está na base da regulação da motivação para formas mais autônomas, por meio das quais estarão internalizadas as escolhas, interesses e desejos pessoais, sendo de extrema importância para a sua manutenção. Ryan e Deci (2000b) afirmam que pessoas autonomamente motivadas demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam.

Esta é uma das razões principais que leva a SDT a ser aplicada ao contexto da EF. Segundo Standage et al. (2003), este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre a forma como a motivação dos alunos influencia o seu comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de EF.

De fato, Murcia, Coll e Rojas (2008) afirmam que se forem respeitados os princípios subjacentes à SDT, na orientação do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente da EF, aumentam as probabilidades dos alunos desenvolverem um comportamento autodeterminado nesse contexto. Logo, o modelo estrutural da (des)seriação para a composição das turmas de EF no EM, sugerido nesta pesquisa, se apoia na satisfação das NPB para que se estabeleça um grau ótimo de motivação intrínseca. Assim, o aluno desenvolverá autonomia para a escolha de sua prática de EF, senso de competência para aderir ao nível de prática escolhido e senso de pertencimento à medida que seu universo interpessoal será ampliado nas turmas compostas pelas três séries desse nível de ensino, fazendo com que os alunos se aproximem entre si por alguma afinidade ou objetivo em comum, satisfazendo as suas NPB na EF e aumentando a motivação nesse ambiente.

Por conseguinte, acredita-se que o número de alunos, que poderão experimentar positivamente a EF e valorizar a prática continuada de atividade física, aumenta nessa proposta, já que há maior probabilidade de satisfazer as suas NPB vinculando-os tanto ao tipo/nível de prática quanto ao ambiente social de seu interesse. Em sentido oposto, sabe-se que os alunos que reportam experiências negativas nas aulas de EF, ou que tem uma baixa percepção de autoeficácia, são aqueles menos ativos dentro e fora da escola (NTOUMANIS, 2005; LETTNIN, 2012a; LETTNIN, 2012b).

Assim, ao conhecer os conceitos de motivação, torna-se fundamental ingressar-se no estudo da aderência de uma atividade física no âmbito escolar para apontar os

fatores já evidenciados pela comunidade científica que se relacionam e podem influenciar a carga motivacional dos sujeitos envolvidos.

### **2.3.1 Adesão em aulas de Educação Física**

A partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada por Darido (2004), observa-se que a prática de esportes é a atividade preferida pelos alunos em todas as faixas etárias escolares. No entanto, há uma ligeira e crescente diminuição desse interesse na medida em que o aluno avança no sistema de ensino. Então, por que razões os alunos perdem o interesse pela prática preferida na medida em que se aprofunda o conhecimento sobre ela?

De acordo com Okuma (apud DARIDO, 2004) os fatores que afetam a aderência podem ser classificados em atributos pessoais, ambientais, e em aspectos da atividade física em si. Referem-se aos pessoais as características dos praticantes (faixa etária, sexo, nível de escolaridade e renda), suas razões (motivações e interesses) e suas condições de saúde. Aos ambientais a disponibilidade de tempo à prática da atividade física e o local em que ocorre. E aos da atividade física em si as características do programa (periodicidade, distância, relação professor-aluno).

Acrescenta, ainda, Darido (2004), que outros fatores mostram-se importantes para a adesão inicial ao exercício, são eles: maior grau de escolaridade, maior nível socioeconômico, pais ou amigos praticantes e experiências passadas positivas ou vivenciadas com sucesso.

Um dos modelos mais comuns de desenvolvimento desportivo no meio escolar é o piramidal. Este modelo tem, em seu formato, uma visão clara de exclusão, em que a sua base é composta pelo desenvolvimento das habilidades motoras básicas nas aulas de EF e o ápice pela performance desportiva em competições nacionais escolares.

Desta forma, apenas as crianças dotadas de ótimas competências físicas tem ascendência, participando de equipes escolares, jogos regionais, e assim por diante, até a disputa a nível nacional, garantindo assim a permanência de um estilo de vida ativo.

Esta situação também é demonstrada no estudo de Darido (2004) no qual observa-se, frequentemente nas aulas de EF, apenas uma parcela dos alunos, em geral os mais habilidosos, efetivamente engajados nas atividades propostas; os professores ainda influenciados pela perspectiva desportivista, continuam a valorizar apenas os alunos que apresentam maior nível de habilidade, o que acaba afastando os que mais necessitam de estímulos para a atividade física.

Os resultados imediatos desses processos incoerentes são os seguintes: um grande número de alunos dispensados das aulas e muitos que, simplesmente, não participam dela e que, provavelmente, não irão aderir aos programas sistematizados de atividade física e/ou desportiva ao longo de seu desenvolvimento. Este estilo de vida, pouco ativo, adotado pelos estudantes, pode aumentar o risco de doenças crônicas.

No esporte extra-EF, também desenvolvido nas escolas, isto não é diferente. O estudo realizado por Mesquita, Stobäus e Mosquera (2007) ressalta que paralelamente ao aumento da participação infantil nas modalidades esportivas, está o fenômeno do abandono precoce (*burn-out*<sup>2</sup> ou *drop-out*<sup>3</sup>), antes mesmo da pré-adolescência ou da adolescência (DUDA, 1989, EWING; SEEFELD, 1989, PÉREZ, 1992, SCANLAN; SIMONS, 1995, PETLICHKOFF, 1996, FELIU, 2000, GARCÍA, 2000, GORDILLO, 2000).

A existência de bases sólidas e consistentes desenvolvidas durante o período de formação do aluno/atleta e o trabalho desenvolvido por professores/treinadores poderão determinar a continuidade ou não de crianças e jovens nas práticas esportivas. Esta formação integral pode ser otimizada ou dificultada pelas práticas esportivas, de acordo com a intenção e a maneira de implementação (LETTNIN, 2005).

Importante ressaltar que no EM o esporte é um dos conteúdos de destaque na EF Escolar, ocupando o maior percentual de desenvolvimento nos planos de trabalho dos professores desta área.

Considerando o exposto, dentre os estudos mais recentes, o ensino modificado dos jogos é o Modelo de Educação Desportiva apresentado por Siedentop (1994), no qual o autor refere que é essencial que o professor/treinador intervenha segundo três grandes eixos:

- Desenvolvimento da competência desportiva – um aluno desportivamente competente tem habilidades suficientes para participar nos jogos satisfatoriamente, entender e executar estratégias apropriadas para a complexidade do jogo, e é um jogador culto nos jogos em geral;

---

<sup>2</sup> Consideramos o *burn-out* como um afastamento definitivo do esporte. É definido como o afastamento físico, psicológico e emocional do esporte, resultado do estresse crônico, para Smith (apud GOULD, 1987).

<sup>3</sup> O *drop-out*, diferente do *burn-out*, é considerado por nós como o afastamento de uma modalidade esportiva, muitas vezes com a opção de escolha por outra modalidade. Resulta da mudança de interesses ou de uma reorientação de valores, para Smith (apud GOULD, 1987).

- Desenvolvimento da literacia desportiva – um aluno desportivamente culto entende e valoriza as regras, rituais e tradições do desporto e distingue entre as boas e más práticas desportivas, tanto no desporto para crianças quanto no profissional. É também um participante mais hábil e um consumidor mais perspicaz, enquanto fã ou espectador; e
- Promoção do entusiasmo pela prática desportiva – um aluno esportivamente entusiasmado participa e se comporta de forma que preserve, proteja e aumente a cultura desportiva, além disso, é uma pessoa que se envolve socialmente.

Um estudo realizado por Grant (1992), que tinha como intuito a implementação de um currículo baseado no Modelo de Educação Desportiva, mudou a forma dos professores pensarem, nomeadamente sobre como os objetivos gerais da educação centrada no aluno podem ser atingidos, orientados por pressupostos de desenvolvimento social e pessoal. Com relação à competição, geralmente refutada dentro da EF, o que foi referido pelos professores participantes é que esta não foi prejudicial de forma alguma, mostrando que, quando tratada de forma apropriada e significativa, minimiza a alienação por parte dos estudantes menos habilidosos e pelas meninas. Mostrou também que os estudantes aprenderam a abordar todos os seus deveres, com sinceridade e responsabilidade. Assim, o modelo pareceu auxiliar os estudantes a entenderem e a valorizarem o que é requerido para tornar o desporto recompensador, além de também contribuir para alterar a forma como percebem a si e aos outros, incrementando capacidades para serem melhores pessoas e desportistas competentes.

Hastie (1996) verificou que as unidades temáticas desenvolvidas segundo o Modelo de Educação Desportiva podem fornecer um ambiente de aprendizagem positivo para todos os estudantes em EF. Tais resultados reforçam a necessidade de mudança nas aulas de EF, no sentido de dar significado diferente às práticas habitualmente utilizadas.

Barbieri (1999) defende uma prática desportiva voltada para educação e inclusão, com finalidade no desenvolvimento integral do aluno, por meio da socialização, preservação da saúde, desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima em todas as crianças e jovens. Para o autor a prática pedagógica deve estar fundamentada nos seguintes princípios:

- *Totalidade*: Preservar a individualidade, limites e diversidade do ser humano, a partir da construção de sua identidade, baseada em ações, pensamentos e emoções.

- *Co-educação*: Promover um processo de transformação recíproca, através de ajuda mútua e troca de experiências entre meninos e meninas, professores e alunos, mais e menos habilidosos.
- *Cooperação*: Desenvolver o trabalho em equipe, as relações de parceria em prol de objetivos comuns.
- *Participação*: Garantir a participação de todos, estimulando o seu comprometimento por meio de uma cogestão e corresponsabilidade.
- *Emancipação*: Permitir que os jovens aprendam e pratiquem com autonomia e liberdade para criarem e serem críticos.
- *Regionalismo*: resgatar, preservar e valorizar o repertório individual e cultural desportivo das diferentes crianças e grupos.

Deste modo, as alterações a introduzir na organização, estrutura, conteúdos e critérios de avaliações devem ser compatíveis com as possibilidades e interesses das crianças e jovens, tornando a prática de atividades físicas mais atraentes e interessantes, em uma perspectiva de formação de um estilo de vida ativo em longo prazo, reduzindo dessa forma as taxas de abandono.

A eficácia pedagógica tem sido perseguida na área da EF ao longo de décadas, tendo sido produzidos inúmeros estudos e teorias dignos de investigação e referência (MESQUITA, 1992; HASTIE; SIEDENTOP, 1999; GRAÇA, 2001; MESQUITA; GRAÇA, 2002; SHULMAN, 2002), e que resultaram em um inegável avanço nos processos de ensino e de aprendizagem conforme apontou o estudo de Souza Sobrinho (2007).

No entanto, impositiva a constatação de que as diversas abordagens e construções acadêmicas não foram capazes, ainda, de obter a pretendida excelência pedagógica, de modo a alcançar a um grande percentual dos alunos da EF escolar a integralidade educativa que a disciplina pode e deve proporcionar, merecendo atenção contínua de investigações a esse respeito.

Nessa direção, reconhece-se que parte desse problema poderá estar além das alterações e escolhas pedagógicas realizadas, geralmente, pelo professor, mas no processo de interação entre as pessoas, tornando de suma importância pesquisas direcionadas ao autoconhecimento, às relações interpessoais, à educação dos sentimentos, numa perspectiva de “olhar para si e para o outro” visando à autoformação.

## **2.4 Relações interpessoais e intrapessoal: o autoconhecimento e a afetividade como desafios do século XXI**

A relação interpessoal deve ser entendida como uma habilidade desenvolvida para entender e conviver com outras pessoas, e a relação intrapessoal é a capacidade de relacionar-se consigo mesmo, em direção ao seu autoconhecimento.

Até pouco tempo atrás o sucesso de uma pessoa era avaliado pelo raciocínio lógico e habilidades matemáticas e espaciais (QI). Mas o psicólogo Daniel Goleman (1996) retoma uma nova discussão sobre o assunto. Ele traz o conceito da inteligência emocional como maior responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. A maioria das situações de trabalho é envolvida por relacionamentos entre as pessoas. Assim, pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão, gentileza têm mais chances de obter o sucesso.

Biddle, Good e Goodson (2000) afirmam que o professor com maiores chances de ser bem sucedido seria aquele com melhores relações interpessoais, priorizando em seus processos pedagógicos uma educação afetiva.

Mosquera e Stobäus (2008) ressaltam que para uma educação afetiva o professor necessita conhecer-se cada vez mais e melhor, analisar o momento da vida em que se encontra, em que direção objetiva ir, que sentido dá a sua existência, e que mensagem procura disseminar. Deve, ainda, respeitar o outro como ser inacabado, ter maior capacidade para ouvi-lo e compreendê-lo, considerando visões diferentes da sua. Finalmente, deve entender que se deve oportunizar espaços sociais, pois há lugar para todos no mundo. Para uma relação positiva com os outros é necessário ter abertura para a diversidade, aceitar o diferente e permitir uma estrutura democrática a fim de poder viver bem diante ao mundo múltiplo e plural.

Freire (1996) afirma que uma educação efetiva deve ser afetiva, fazendo-se necessária a integração do aluno ao contexto social. No âmbito das atividades práticas coletivas da cultura corporal de movimento com fins de expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes.

No que diz respeito à EF, os PCN (BRASIL, 1998c) apontam a necessidade de conceber as práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com o outro,

com o intuito de apropriar-se de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência.

Segundo Mesquita e Graça (2006) com base em Holt, Streat e Bengoechea, na EF, as implicações cognitivas e afetivas no ensino dos jogos devem ter uma maior importância, em detrimento ao desenvolvimento das habilidades motoras. Nesse sentido, as estratégias que modifiquem a forma de se jogar têm contribuído para o desenvolvimento do sentimento de competência e gratificação pela atividade, oferecendo aos praticantes experiências afetivas positivas.

Para Gallahue (1996), auxiliar os alunos a adquirir habilidades motoras, melhorar a aptidão física, aumentar os aprendizados cognitivos e afetivos são responsabilidades dos professores de EF, sendo para isto fundamental a promoção de um ambiente positivo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nota-se dessa forma, que o ensino dos jogos desportivos permite muito mais do que, simplesmente, a aquisição de habilidades, sendo, sobretudo uma ferramenta muito útil no processo de formação pessoal e social de crianças e jovens. Seguramente a infância é a etapa fundamental para o desenvolvimento de determinados comportamentos que, durante a adolescência e juventude, podem se converter em categorias de valor decisivas para a vida futura.

Assim, torna-se imprescindível ao professor saber como intervir, na expectativa de se alcançar um sólido desenvolvimento pessoal, social e esportivo dos seus alunos. Matvienko et al. (apud MILISTETD, 2007) afirmam que fracassos sistemáticos podem ter consequências psicológicas no desenvolvimento de jovens e resultar em baixa autoestima, depressão e níveis excessivos de ansiedade.

O estudo bibliográfico realizado por Lettnin et al. (2013b), fundamentado em importantes autores como Maslow (s.d, 1987), Mosquera (1978), Stobäus (1983), Rogers (1997), André e Lelord (2000), Assis et al. (2003), Goñi e Fernández (2009), Sbicigo et al. (2010) e Monteiro et al. (2012), apontaram que uma autoimagem e autoestima positivas e mais realistas contribuem para que as relações intra e interpessoais sejam saudáveis e afetuosas, melhorando a ação dos sujeitos no ambiente educacional.

O método do pensamento emocional estudado por Hué García (2008) pode ajudar a desenvolver os sentimentos positivos dos alunos para aumentar sua autoestima. O autor explica tais sentimentos através de Hernández, que elenca 10 sentimentos

necessários para que os alunos tenham autoestima elevada no ambiente de aprendizagem, repercutindo na melhora do bem estar pessoal e profissional:

- 1- Sentir-se significativo e não anônimo na classe em que pertence;
- 2- Sentir-se útil, colaborador e responsável pelo processo de aprendizagem;
- 3- Sentir-se compreendido;
- 4- Sentir-se respeitado;
- 5- Sentir-se valorizado;
- 6- Sentir-se querido;
- 7- Sentir-se justamente tratado;
- 8- Sentir-se ajudado a superar as dificuldades;
- 9- Sentir-se encorajado a ser eu mesmo, revendo e tomando iniciativas;
- 10- Sentir-se em um ambiente descontraído, acolhedor e divertido.

Para Dohms e Stobäus (2010) as relações entre docentes e discentes são fundamentais para um ambiente de aprendizagem saudável. Quando mal conduzidas, podem ser as principais causadoras dos problemas de aprendizagem, resultando em sentimentos de injustiça e de desvalorização da autoimagem e autoestima.

Kupfer (2003) afirma que existem choques culturais nas relações cotidianas que dificultam os resultados de aprendizagem e, por conseguinte, estimulam reações como apatia, indisciplina e agressividade. Assim, é impossível separar a vida intelectual de suas manifestações afetivas. Segundo Maturana e Rezepka (2000) o campo de convivência pressupõe uma base emocional e define as relações humanas.

Galvão (2003, p. 77) afirma que “a emoção se nutre do efeito que causa no outro” e que o sucesso de um professor no seu fazer pedagógico está atrelado, na maioria das vezes, ao ambiente que ele mesmo cria.

Vale lembrar que, embora as emoções estejam atreladas aos sentimentos, não são o mesmo processo. Segundo Damásio (2004), as emoções se apresentam primeiro do que os sentimentos. Por meio dos primeiros pensamentos, as emoções são desencadeadas, provocando os sentimentos com outras séries de pensamentos relacionados, o que geralmente amplia o estado emocional dos sujeitos. Um sentimento pode ser entendido como a percepção do estado do corpo, dos pensamentos relacionados ao tema e o modo de pensar sobre eles.

Dito isto, e dando continuidade à ideia anterior, o ambiente ou o contexto em que se estabelecem as relações humanas torna-se fundamental, pois neste universo os pensamentos serão estimulados e desencadeados, sendo realmente importante conhecer-

se e conhecer o outro; perceber seus sentimentos, suas representações, suas particularidades.

Stobäus (1983) já salientava a importância dos seres humanos em empreender seus esforços no autoconhecimento e na compreensão de fatores que provocam e/ou precipitam certos comportamentos e atitudes. A autoestima, segundo o autor, depende tanto de situações externas quanto das internas, constituindo-se numa dinâmica permanente, proveniente do autoconceito ou da autoimagem, que estão intimamente ligadas ao conhecimento de si mesmo.

Geralmente o fato de não se conhecer e não personalizar o atendimento das necessidades e características individuais dos sujeitos torna os ambientes escolares permeados de mal-estar, pois por negligenciar esta premissa reforça-se o fracasso dos envolvidos, fomentando a baixa autoestima, a baixa autoimagem, a agressividade, entre outros fatores.

“O Ponto Fraco da Escola Forte”, reportagem que foi capa da revista *Época*, em agosto de 2011, traz entrevistas e constatações no sentido de que o modelo tradicional de educação, fundada na perspectiva de intelectualização e desempenho, não contempla a necessidade das crianças e jovens, causando baixa autoestima, frustração, depressão e outros problemas graves na vida dos educandos. As escolas observadas na matéria são as que possuem as melhores notas nos sistemas de avaliação da Educação Básica e altos índices de aprovação em vestibulares no país, demonstrando que isto não significa educação de qualidade, felicidade, e conseqüentemente, saúde para os estudantes (MENDONÇA, 2011).

Crianças, jovens e adultos, por conta desse processo inadequado, estão cada vez mais doentes nestas instituições, pois conforme Jesus (2004) o mal-estar é gerado pela falta de capacidade do sujeito frente às exigências que lhe são impostas.

Para que o sujeito consiga enfrentar melhor o seu cotidiano, há necessidade de ter um conhecimento amplo sobre as emoções e desenvolver habilidades para aumentar o bem-estar pessoal e social. Neste sentido devem-se maximizar os comportamentos construtivos e reduzir os destrutivos, contribuindo para a prevenção dos riscos da sociedade, tais como: violência, angústia, ansiedade, estresse, depressão, entre outros (ALZINA, 2010).

As grandes empresas já trabalham valores de espiritualidade com seus profissionais (BARRETT, 2012), pois percebem que os relacionamentos humanos, a

exploração de nossas potencialidades e o êxito de nossos intentos depende de aspectos espirituais.

Esse estudo da (des)seriação está situado nesta gama de reflexões que contribuem para a otimização das relações sociais, para o bem-estar e autoencontro dos jovens, em uma perspectiva e entendimento de educação que nos impulse ao progresso, à saúde e à felicidade.

A melhora das relações interpessoais é encontrada como um dos elementos sugeridos para aumentar a felicidade conforme as investigações consultadas por Alzina (2010). Segundo ele, a educação emocional é compreendida como um processo educativo contínuo e permanente, que tem o propósito de potencializar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo. Entendendo ambos como sendo indispensável para o desenvolvimento da personalidade integral.

Para este autor (2010, p. 244 e 245), a educação emocional é mais do que colocar afeto nas ações educativas, é de fato educar o afeto, com o objetivo de: “adquirir um melhor conhecimento das emoções”; “identificar as emoções dos outros”; “desenvolver habilidade para controlá-las”; “prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas”; “desenvolver habilidades para gerar emoções positivas”; “desenvolver maior competência emocional”; “desenvolver habilidades para auto-motivar-se”; “adotar atitude positiva ante a vida”; e, “aprender a fluir”.

As consequências desse aprendizado segundo o autor são estas: “o aumento das habilidades sociais e das relações interpessoais satisfatórias”; “a diminuição do pensamento destrutivo e melhora da autoestima”; “a diminuição do índice de violência e agressão”; “a menor conduta antissocial”; “a redução do número de expulsões de aula”; “a melhora do rendimento escolar”; “a diminuição do consumo de drogas”; “a melhor adaptação escolar, social e familiar”; “a diminuição da tristeza e sintomatologia depressiva”; “a diminuição da ansiedade e do estresse”; e, “a redução da desordem alimentar”.

Em síntese, o conhecimento das emoções pode levar o sujeito ao autoconhecimento, além de aprender a lidar melhor com os outros. Mosquera e Stobäus (2006, apud TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p. 44) ressaltam que:

*A natureza da auto-imagem, base da auto-estima, reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e idéias que se referem à dinâmica pessoal. [...] a auto-estima faz parte de um processo de identidade que leva*

*ao conhecimento próprio, à valorização de possibilidades, à confiança na superação e à tentativa de auto-atualizar-se e auto realizar-se.*

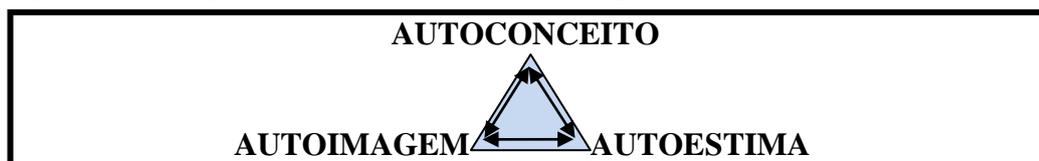
Conforme Maslow (s.d., p. 192-193), “o ser humano é, simultaneamente, o que é e o que anseia ser”, demonstrando “em sua própria natureza uma pressão por ser cada vez mais completo, da realização cada vez mais perfeita da sua condição humana”. E complementa que:

*As fontes do crescimento e da plena realização humana estão, essencialmente, no íntimo da pessoa humana e não são criadas ou inventadas pela sociedade, a qual apenas pode ajudar ou dificultar o desenvolvimento da condição humana, tal como um jardineiro pode ajudar ou tolher o crescimento de uma roseira, mas não pode garantir que ela venha a ser um carvalho.* (s.d., p. 247)

De acordo com André e Lelord (2000), os seres humanos precisam satisfazer duas grandes necessidades: a de setirem-se amados e competentes (apto/ativo). Para os autores, esse é um alimento indispensável para uma positiva/real autoestima.

Mendes et al. (2012), ao definirem os conceitos de autoimagem, autoestima e autoconceito entendem que o autoconceito possui uma dimensão descritiva associada à autoimagem e uma afetiva ligada à autoestima, sendo a autoimagem a descrição que o sujeito elabora de si (interna), não estando isenta da opinião dos outros (externa) e a autoestima o quanto o sujeito gosta de como acredita que é (interno), estando este aspecto afetivo associado também ao modo como os outros dizem que o apreciam (externo) e na credibilidade do sujeito perante isso (interno). A Figura 2 a seguir ilustra o entendimento dos autores sobre a relação desses conceitos:

**Figura 2** - Relação entre autoconceito, autoimagem e autoestima



**Fonte:** adaptado de Mendes et al. (2012)

A autoimagem e a autoestima são, respectivamente, a percepção e a apreciação que a pessoa faz de si, estando esses dois construtos associados à interpretação e a estima dos outros, resultando em um processo de elaboração do autoconceito, o que significa que as relações sociais e experiências são fundamentais para a construção do *Self*.

Na realidade brasileira, segundo Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos e Oliveira (2003), há pouquíssimas pesquisas direcionadas aos adolescentes com enfoque no autoconceito e na autoestima, o que atrapalha a percepção de si e de sua competência, refletindo na sua vida pessoal e social. Nesta mesma direção, ainda

denunciam Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010), que persiste a incompreensão do construto autoestima de adolescentes em nossa cultura, porque há um reduzido número de estudos populacionais, em nível nacional.

Avanzini (s.d., apud MOSQUERA, 1974) garante que é na adolescência a fase em que a pessoa possui o mais intenso desejo de conhecer-se, tornando este conhecimento de si uma necessidade, pois se trata de um momento em que o adolescente está buscando adquirir valor e sentido pessoal.

Segundo Harter (1999, apud SBICIGO; BANDEIRA; DELL’AGLIO, 2010, p. 396), é na adolescência que “a noção do autovalor torna-se um aspecto central porque os indivíduos desenvolvem capacidades cognitivas que lhes permitem realizar abstrações a respeito do *Self*”.

Assis et al. (2003) acrescentam que, em 1996, o *National Advisory Mental Health Council* estadunidense avaliou a autoestima como o indicador essencial de saúde mental ou bem-estar psicológico.

De acordo com Mosquera (1974, p. 50),

*Pode-se dizer que a adolescência está intimamente ligada à consecução de uma auto-estima que seja o suficientemente sólida para poder resistir perante um mundo de contínuas solicitações e provas. Não é simples, porém, a possibilidade de constituir uma auto-imagem e uma auto-estima positiva e realista, porque a dependência sócio-cultural delimita e, ao mesmo tempo, bombardeia as possibilidades de um equilíbrio psicológico, através das demandas que obrigam a levar a efeito comportamentos que muitas vezes não foram devidamente preparados para possibilitar uma adaptação psicológica sadia.*

Segundo Harter (1989, apud ANDRÉ; LELORD, 2000, p. 88), os principais domínios que interferem na construção da autoestima das crianças e adolescentes são o aspecto físico, no sentido do quanto agrado aos outros como sou; as competições físico-desportivas, que visa à avaliação que o sujeito faz a respeito de suas habilidades, qualidades físicas, desempenho; a popularidade no seu meio social, representando a vertente afetiva do quanto gostam dele e quantos amigos possui; a adequação comportamental, que reflete o respeito às regras sociais, a confiança nas relações, a disciplina; o sucesso escolar, que está ligado aos resultados socialmente esperados.

André e Lelord (2000) afirmam que existem quatro ‘fontes’ de autoestima: seus pais, seus professores, seus pares e seus amigos mais próximos, que variam em grau de importância conforme a idade. Especificamente na adolescência, ocorre o afastamento parental, principalmente, quando o jovem deixa a família. Embora a avaliação de seus

pais ainda seja importante, a principal fonte de autoestima, nessa etapa, são as pessoas exteriores ao seu círculo social.

De acordo com Lettnin et al. (2013b), a vida na escola pode gerar grandes repercussões na autoestima dos adolescentes jovens, pois o ambiente escolar possibilitará uma interferência externa maior devido às relações interpessoais ampliadas.

André e Lelord (2000, p. 105) citam que uma autoestima elevada está “associada a comportamentos mais adaptados, tais como a busca de apoio social, uma relativa confiança no futuro, capacidade para se pôr em causa, uma confrontação activa com a realidade, etc.”, o que geralmente decorre de um contexto familiar favorável. Por outro lado, “uma fraca auto-estima anda mais facilmente associada a atitudes pouco produtivas e que podem agravar a situação: fatalismo, evitamento do problema, antecipações negativas, [...]”.

Sobre essa constatação, especialistas afirmam (ANDRÉ; LELORD, 2000) que quanto maior os níveis de autoestima de uma pessoa, melhores serão os resultados por ela obtidos. Contudo, crianças e adolescentes com níveis elevados/realistas de autoestima apresentam-se competentes nas áreas que julgam serem importantes e, em outras, apontam resultados medíocres.

Nessa mesma direção, Assis et al. (2003) trazem que a autoestima está vinculada ao sentido de competência e de valor que o adolescente atribui a si, associado à construção da autoconfiança.

Segundo André e Lelord (2000) o equilíbrio da autoestima está baseada em três pilares, sendo eles: o gostar de si mesmo, a imagem de si próprio e a autoconfiança, pois o jovem que se respeita – escutando suas necessidades e aspirações, independente do que possa acontecer –, que acredita em suas capacidades e consegue fazer planos para o futuro, indubitavelmente favorecerá sua autoconfiança.

Portanto, a escola deveria ser um espaço onde todas as pessoas se desenvolvem numa dinâmica inter-relacional buscando a realização humana individual e social. (JUSTO, 2009).

É neste espaço, de polissentidos e de múltiplas ações, que se encontra a possibilidade de conviver com as diferenças, entendendo que todas as pessoas possuem objetivos individuais direcionados a um objetivo comum: o da formação. O educador, principal mediador desse processo, deve esforçar-se permanentemente e de forma dinâmica na construção de diversos caminhos e inúmeras opções.

Por isso, na escola, toda a proposta educativa deve ser constituída a partir de objetivos que sejam compatíveis com as capacidades das crianças e jovens. É necessário que haja flexibilidade nos procedimentos didático-pedagógicos para permitir a participação de todos que possuem características individuais diferentes (LETTNIN, 2005).

Dessa forma, considera-se este espaço um dos mais importantes à aquisição de hábitos, atitudes e valores. O ambiente escolar possibilita a crianças e jovens a troca de experiências, constituindo a aprendizagem daquilo que é significativo à vida.

Mesquita (2004) destaca que a EF e a escola devem desempenhar um papel preponderante, desenvolvendo experiências significantes e contextualmente ricas, envolvendo os alunos como agentes ativos e construtores das suas próprias aprendizagens. Assim, valorizam-se os processos cognitivos, a tomada de decisão, fatores imprescindíveis para mudança evolutiva na sociedade atual.

É papel do professor de EF e dos demais componentes curriculares estimular o desenvolvimento integral do ser humano para enfrentar a vida que requer competências cada vez mais ecléticas, mas torna-se imprescindível reconhecer as diferenças/potencialidades de cada ser humano e oportunizar trajetórias distintas no ambiente educativo para alcançar a formação integral individualizada.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Fixadas as premissas teóricas ao desenvolvimento do estudo, passa-se a descrever os procedimentos metodológicos utilizados. Por primeiro, caracteriza-se o estudo em questão, apresenta-se o contexto da pesquisa, para, em seguida, descrever-se os participantes do estudo. Posteriormente, são abordados os instrumentos da investigação e a respectiva validação e estudo piloto. Passa-se ainda pela coleta de dados e seus procedimentos, para, ao cabo, relatar-se as limitações do método de estudo utilizado.

#### **3.1. Caracterização do estudo**

O processo de investigação deve ser orientado pela metodologia que melhor evidencie o objeto sob estudo, esclarecendo a questão central ventilada e permitindo uma análise precisa das informações coletadas (MINAYO, 2001), de forma a criar uma engrenagem que garanta uma boa identidade científica (SANTOS, 2000).

Diversas vias de acesso aos possíveis métodos e formas de estudo são vislumbradas na literatura especializada, deixando o pesquisador relativamente à vontade na busca e seleção destas. E, como bem refere Chauí (1994), a multidisciplinaridade é a chave para a apreensão simultânea e fiel de um fenômeno sob estudo. Para Oliveira (1998), o método deve ser um caminho seguro que conduza à melhor interpretação das questões atinentes à pesquisa sob a perspectiva do investigador.

Neste sentido, uma investigação que se propõe refletir a respeito de uma proposta de organização para a EF escolar no EM direcionado à saúde discente, não deve restringir-se apenas a visão de professores, mas buscar com os alunos (razão desse processo) maior abrangência de esclarecimentos das diversas nuances que fazem parte desse contexto.

Considerando-se os objetivos estabelecidos, o presente estudo foi classificado como misto, do tipo descritivo-convergente, na visão de Creswell e Plano Clark (2013). Nesse modelo, segundo os autores, elementos quantitativos e qualitativos são coletados em uma primeira fase e, posteriormente, analisados independentemente e interpretados de forma integrada.

O método misto, segundo Creswell e Plano Clark (2013), foi discutido e implementado por diversos autores, e, geralmente, recomendado com o propósito de melhorar o conhecimento a respeito do fenômeno em estudo. Segundo Flick (2009) essa

combinação de metodologias quantitativas e qualitativas surgiu com o objetivo de qualificar as pesquisas científicas, portanto, devem ser considerados como complementares.

A pesquisa de caráter quanti-qualitativo, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma proposta estruturada visando generalizações possibilitou, também, a exploração da individualidade dos sujeitos envolvidos, permitindo novas visões. A pesquisa qualitativa trabalha, conforme Minayo (2001), com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, analisando de forma mais profunda as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis; e, a pesquisa quantitativa, entende-se aquela expressa por meio de números, traduzidos pelo pesquisador em construtos, teorias ou resultados que possam ser generalizados, elementos considerados na opinião de Pais-Ribeiro (2007) fundamentais para o relatório final.

Considerou-se para o *corpus* quantitativo o levantamento de dados extraídos do questionário, adaptado ao Brasil, denominado Bem-Estar Discente na Educação Física – BEDEF – organizado por Lettnin, Jesus e Stobäus (2013). Já para o *corpus* qualitativo incluiu-se o levantamento de dados através de entrevistas com professores, os diálogos do grupo focal constituído pelos alunos do EM, os elementos apurados do instrumento III (Apêndice 5) construído por eles para os colegas do EM, e as observações das aulas de EF.

Com exceção da técnica de coleta de dados denominada Grupo Focal, as demais escolhidas são de uso comum e reconhecidas por diversos pesquisadores, sendo, portanto, importante explicá-la. A aplicação desta técnica – Grupo Focal – revela-se fundamental para Greenbaum (2000) quando o pesquisador está interessado em compreender porquê acontece determinado comportamento, neste caso o afastamento dos alunos nas aulas de EF. Iervolino e Pelicione (2001), ao estudarem os achados de Krueger e Morgan, explicam que se utiliza o grupo focal para entender as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço – nesta pesquisa direcionadas ao modelo de (des)seriação para a EF – e que a essência está na interação entre os participantes e o pesquisador, o qual busca seus dados em discussões focadas em tópicos específicos e diretivos, com duração típica de uma hora e meia.

O grupo, segundo os autores supracitados, é formado por 6 a 10 sujeitos que não são familiares uns aos outros e selecionados por apresentar características em comum, que são alvo da pesquisa. Os autores demonstraram a importância da utilização deste

método para completar informações, conhecer atitudes, opiniões, percepções e comportamentos relativos à saúde e para o desenvolvimento de programas. Assim, existe a possibilidade de melhor compreensão do fenômeno no contexto em que ocorre e do qual estes alunos são parte, desde que analisado numa perspectiva integrada.

Algumas características dos grupos focais identificadas por Greenbaum (2000) são citadas por Pais-Ribeiro (2007): autoridade do moderador (manter o grupo orientado e envolvido na discussão); capacidade para utilizar sinais verbais e não verbais como parte do processo de aprendizagem (atenção do moderador para as ações e reações); dinâmica do grupo (promover a interação para enriquecer as informações); atenção concentrada dos participantes (foco e empenho na discussão); capacidade dos participantes serem envolvidos diretamente no processo de investigação (capacidade dos participantes observarem, tomarem decisões e modificarem aquilo que está sendo discutido); segurança do grupo (discussões face a face e de forma apropriada promove cumplicidade e envolvimento); a natureza dinâmica do processo (a dinâmica valoriza os resultados); a rapidez do processo (recolha rápida de informações); o custo do processo (menor custo do projeto).

Para Pais-Ribeiro (2007), o grupo deve ser preparado antecipadamente. Primeiramente deve-se apresentar e definir o papel do moderador e garantir um ambiente amigável, confiável e de plena concentração no assunto. Os participantes devem entender o objetivo da pesquisa e o que vão fazer, como também, participar das regras de funcionamento das sessões. Antes de iniciar as discussões, o moderador deve promover uma breve apresentação dos participantes. É essencial, para o autor, que o moderador evite perguntas de resposta sim ou não, bem como aquelas que conduzem à racionalização, e permitam apenas respostas socialmente desejáveis ou politicamente corretas.

Assim, buscou-se com essas técnicas de pesquisa apreender o fenômeno estudado, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando seus pontos de vista mais relevantes. Para tanto, diversos tipos de dados, conforme listados anteriormente, foram coletados e analisados para que se entendesse a dinâmica do fenômeno investigado.

### **3.2. Contexto da pesquisa**

O presente estudo foi realizado em uma escola básica da rede federal de Porto Alegre, município de grande porte localizado no Estado do Rio Grande do Sul com

população residente de 1.409.351 habitantes. O universo geral, aproximado, de discentes e docentes no ano da investigação era de 680 alunos e 112 educadores, sendo no EM 210 estudantes e 7 professores de EF, contudo, apenas participaram aqueles que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos no item *participantes* e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide Apêndices 1 e 2).

Argumenta-se a escolha da escola por possuir a característica de uma escola-laboratório, ou seja, com maior autonomia para o desenvolvimento de ideias e projetos, o que possibilitou a realização dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa – implementação da (des)seriação no EM –, que, por meio de seus resultados, poderá servir de exemplo para outras escolas e políticas públicas.

### **3.3. Amostra**

Apesar do total de alunos do EM em 2012 ser 210 estudantes, apenas 190 responderam ao questionário BEDEF (instrumento I – Apêndice 3) na primeira etapa do estudo. Porém, de acordo com os critérios de validação, expostos no item *instrumentos*, efetivamente, 176 alunos participaram dessa etapa.

Na segunda etapa, foram entrevistados todos os professores de EF envolvidos com o último ciclo da formação básica do Colégio de Aplicação da UFRGS, totalizando 7 sujeitos.

Paralelamente a etapa anterior, iniciou-se a terceira etapa da pesquisa, na qual 14 alunos pertencentes a este nível de ensino participaram do grupo focal, sendo 8 (oito) alunos efetivamente assíduos e 6 (seis) pouco assíduos ou pouco envolvidos nas aulas de EF. Para essa etapa, alguns alunos foram convidados de forma intencional, e outros, aleatória, no entendimento de Thomas e Nelson (2002), considerando o interesse do sujeito em contribuir com a construção de uma nova EF na escola.

Justifica-se a opção de um número superior (14 sujeitos) ao recomendado na literatura especializada para a constituição do grupo focal, no sentido de prevenir-se contra uma possível ‘perda’ amostral, devido à indecisão/comprometimento de adolescentes e jovens no momento de fazer suas escolhas. Relata-se que essa decisão não comprometeu o bom funcionamento da técnica, pelo contrário, o número maior de sujeitos auxiliou a fomentar os diálogos no grupo, que tem por característica utilizar falas objetivas ao expor suas reflexões.

Ainda dentro dessa terceira etapa foram entrevistados 138 alunos do EM do CAp, de diversas modalidades físico-desportivas que constituíram a EF em 2012, com o intuito de levantar elementos e constatar a opinião deles sobre a (des)seriação.

Na última etapa do estudo, observou-se as aulas de EF ministradas pelos professores do EM do CAp, nas diversas turmas (10), em 4 dias aleatoriamente escolhidos, com o propósito de acompanhar a participação dos discentes e as relações sociais estabelecidas pelos alunos pouco envolvidos com a EF.

### 3.4. Instrumentos

Na primeira etapa do estudo, foi aplicado aos estudantes do EM o questionário denominado BEDEF, estruturado pela pesquisadora para esta pesquisa, inicialmente para ser utilizada em uma amostra portuguesa e, posteriormente, adaptado à população brasileira (instrumento I – Apêndice 3). O BEDEF é composto por dados de caracterização da escola e do sujeito e diversas escalas já conhecidas, pontuadas pela técnica tipo *Likert*, que objetivaram medir variáveis diretas ou indiretas associadas ao bem-estar discente, conforme a Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1 - Escalas que compõe o instrumento BEDEF**

Escalas	Autor(es)		Itens		Pontuação	Consistência Interna		
	BR	PT	BR	PT		BR	PT	
a	Saúde Subjetiva	Matos et al. (2006)	1		de 1 a 5	-		
b	Tempo Livre		5		de 1 a 5	0,75	0,73	
c	Ambiente e aprendizagem da EF		6		de 1 a 5	0,83	0,88	
d	Escala das NPB_EF	Lettnin, Davoglio, Stobäus e Cid (2013)	Cid, Pires, Silva e Borrego (2011)	12		de 1 a 5	0,83	0,86
e	Motivação Intrínseca	Jesus (1996)		4	de 1 a 7	0,87	0,90	
f	Escala de Otimismo	Barros de Oliveira (1998)		4	de 1 a 5	0,81	0,86	
g	Escala de Autoestima de Rosenberg	Hutz (2000)	Santos (2003)	10		de 1 a 4	0,77	0,87
h	Escala de Satisfação com a Vida	Segabinazi et al. (prelo)	Simões (1992)	10	5	de 1 a 5	-	0,86
i	PANAS	Segabinazi et al. (2012)	Simões (1993)	28	22	de 1 a 5	-	0,72

O questionário BEDEF foi constituído por nove escalas, mas para o estudo no Brasil foram utilizadas apenas sete. Salienta-se que as escalas (h) e (i), apesar de fazerem parte do instrumento original utilizado na amostra portuguesa (estudo piloto), não foram utilizadas com os alunos brasileiros, pois não estavam validadas no momento da coleta de dados – melhor detalhamento a seguir. Todas as demais escalas são transculturais ou foram validadas para a população alvo. A escala (c) de Ambiente e

Aprendizagem retirada do instrumento *Kidscreen* – Projeto Aventura Social e Saúde (Matos et al., 2006) – e a escala (e) de Motivação Intrínseca (Jesus, 1996) foram adaptadas ao contexto da EF. A escala (d) das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física – adaptada por Cid et al. (2011) da versão portuguesa da *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* - BPNESp – foi validada `a população brasileira por Lettnin et al. (2013a) por meio de Análise Fatorial Exploratória, considerando o levantamento de dados desse estudo.

A Tabela 1, também traz informações sobre o número de itens que compõem cada escala Likert, bem como sua escala de valores (pontuação). Os resultados das escalas (b), (c), (e), (f) e (h) são obtidos pela soma dos itens que as compõem.

A Escala das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (NPBEF), validada por Lettnin et al. (2013a), que compreende três dimensões da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) – Autonomia (3; 6; 9; 12); Competência (1; 4; 7; 10) e Relação (2; 5; 8; 11), possui 12 itens que são avaliados em 5 pontos. Essa escala permite fazer uma avaliação global, somando o resultado das três dimensões, ou uma avaliação individualizada, somando os 4 itens especificados no parênteses ao lado de cada dimensão.

A escala de Autoestima (g), adaptada de Rosenberg (1965) por Hutz (2000), avalia os sentimentos globais de autoestima do *self*. É constituída por 10 itens que pontuam em 4 pontos. A pontuação mais elevada representa autoestima mais positiva. Salienta-se que para a soma dos itens 2, 5, 6, 8 e 9 a pontuação deverá ser invertida, já que as afirmativas são negativas.

Embora não tenham sido utilizadas na amostra brasileira, explica-se que a composição da escala de Satisfação com a Vida (h) de Segabinazi et al. (no prelo) e a escala (i) *Positive Affects Negative Affects Scale* – PANAS – de Segabinazi et al. (2012), resultam no Bem-Estar Subjetivo (BES). Enquanto o resultado da escala (h) é obtido pela soma dos itens, o resultado da escala (i) é obtido pela soma dos Afetos Positivos (1; 2; 4; 6; 8; 9; 10; 12; 15; 16; 17; 21; 26; 28) subtraído da soma dos Afetos Negativos (3; 5; 7; 11; 13; 14; 18; 19; 20; 22; 23; 24; 25; 27).

Na segunda etapa dessa investigação foi aplicado um roteiro de perguntas semiestruturadas (instrumento II – Apêndice 4) para entrevistar os professores de EF do EM – conforme critério referido no item anterior –, em ambiente reservado, com prévio agendamento, registradas em gravação de áudio. O objetivo era identificar na etapa inicial, os alunos efetivamente assíduos e pouco assíduos/envolvidos com as aulas de

EF do EM, a visão dos educadores sobre o afastamento dos alunos do EM, as estratégias adotadas pelos docentes para promover a participação e a opinião deles em relação a (des)seriação da EF para este nível de ensino.

Na terceira etapa foi composto e organizado o grupo focal com os alunos, de acordo com as especificações descritas no item *participantes*. As sessões realizadas abordaram a importância da EF Escolar e seus conteúdos para a vida, o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) se afastam/participam das aulas de EF e de que forma, na visão deles, a EF poderia estar organizada para atrair e obter ainda mais a participação dos alunos, avaliando especificamente a proposta de (des)seriação. Outros temas relevantes para este estudo foram discutidos, como por exemplo, atividade física *versus* sedentarismo e relações interpessoais no contexto escolar. As observações desse momento foram registradas em um Diário de Campo pela pesquisadora, e os diálogos gravados em áudio e vídeo, os quais foram posteriormente transcritos.

Ainda nessa etapa, para auxiliar as discussões no grupo focal e buscar elementos concretos sobre a (des)seriação, os alunos tiveram a iniciativa de elaborar um questionário misto (instrumento III – Apêndice 5), – com questões abertas e fechadas – para que seus colegas de EM respondessem.

Na quarta etapa utilizou-se os mesmos recursos instrumentais do grupo focal – diário de campo e gravações em áudio e vídeo – para a melhor coleta dos elementos das observações feitas nas aulas de EF, realizadas no sentido de verificar a participação nas atividades propostas, bem como identificar mudanças de comportamento dos alunos pouco assíduos/envolvidos neste ambiente escolar, principalmente ao que se refere às relações interpessoais.

O estudo da integração das respostas obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa da primeira, segunda, terceira e quarta etapas – questionários, diário de campo e gravações –, completaram a tarefa de compreender a concepção dos alunos e professores acerca da (des)seriação da EF no EM face à saúde dos escolares, correspondendo ao objetivo principal dessa investigação.

Ressalta-se, ainda, que os instrumentos I e II foram construídos pela pesquisadora com base na revisão de literatura e na questão norteadora que o estudo pretendia responder. As questões do roteiro de entrevista foram divididas, de acordo com Barros e Lehfeld (1999), em perguntas de fato – questionam os fatos objetivos como idade e sexo –, de ação – questionam os comportamentos e ações do presente e do passado –, de opinião e de intenção, combinadas de maneira fechada e aberta, buscando-

se resultados mais precisos e completos acerca do universo investigado. Além disso, todos os instrumentos, com exceção daquele construído juntamente com os alunos do grupo focal, submeteram-se a estudo piloto e a validação por especialistas.

### **3.5. Validação dos instrumentos e Estudo Piloto**

Segundo Barros e Lehfeld (1999), medir com validade, confiabilidade e precisão depende de um processo controlado e seguro na seleção das técnicas de coleta de dados, sendo que a validade de um instrumento é determinada pela sua eficiência em medir o que se busca. Por essa razão, procedeu-se de forma cautelosa na realização do procedimento de validação dos instrumentos e do estudo piloto, o qual, mais adiante, se passa a descrever.

Após devidamente construídos os instrumentos de pesquisa I (BEDEF) e II (Roteiro de entrevista para os docentes), passou-se, primeiramente, para a validação sob os aspectos de clareza, objetividade de linguagem e análise de conteúdo, em que três especialistas consultados avaliaram e validaram os instrumentos como aptos à sua utilização nessa pesquisa, por apresentarem características psicométricas adequadas.

Com os instrumentos devidamente aprovados, passou-se à realização do estudo piloto para assegurar uma previsão de como conduzir o trabalho e evitar possíveis imprevistos, proporcionando-se maior segurança à pesquisa, no que se refere à testagem dos procedimentos metodológicos empregados e dos instrumentos.

Dessa forma, tanto o roteiro de entrevista, para os professores, quanto o questionário BEDEF, direcionado aos alunos, foram testados no estudo piloto, realizado em Portugal, sob a orientação do prof. Dr. Saul Neves de Jesus, da Universidade do Algarve, cujos resultados principais serão expostos a seguir e poderão ser apreciados, com maior detalhamento nos estudos Lettnin, Jesus e Stobäus (2012) – a respeito do instrumento qualitativo e Lettnin, Jesus e Stobäus (2013) – a respeito do instrumento quantitativo.

O BEDEF (versão portuguesa) contém as mesmas escalas da versão utilizada no Brasil, já apresentadas na Tabela 1 no item instrumentos desse capítulo, as quais possuem alguma relação com Bem-Estar, de acordo com a literatura. Todas as escalas são do tipo *Likert* e a maioria delas possuem o mesmo número de itens e os mesmos níveis discriminantes que as escalas na versão brasileira. Exceto a Escala de Satisfação com a Vida (DIENER et al., 1985, versão portuguesa de SIMÕES, 1992) que, na versão portuguesa, é constituída por cinco itens e avaliada por 5 pontos e a PANAS (WATSON

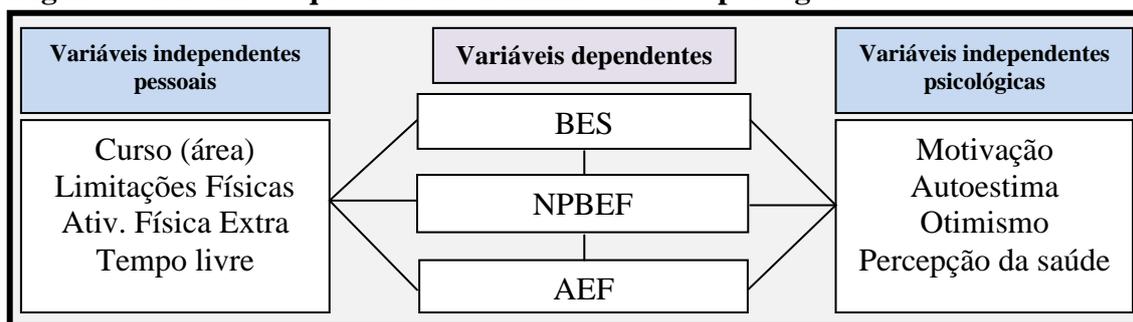
et al., 1988, versão portuguesa de SIMÕES, 1993) que contém 22 sentimentos ou emoções avaliados em 5 pontos, sendo 11 afetos positivos (1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19, 21) e 11 afetos negativos (2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20, 22), sendo que a composição dessas escalas, Satisfação com a vida (SV) e PANAS (AP e AN) por meio da fórmula  $Z(SV) + Z(AP - AN)$ , resulta no Bem-Estar Subjetivo (BES).

O objetivo da validação preliminar do BEDEF (versão portuguesa), que fez parte do estudo piloto, foi medir o bem-estar na EF de alunos do Ensino Secundário em Portugal (Médio no Brasil), por meio das escalas: Bem-Estar Subjetivo (BES), Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em EF (NPBEF) e Ambiente de Aprendizagem da Educação Física (AEF), que se apresentaram, nesse estudo, como variáveis dependentes na matriz do instrumento (Figura 3). Justifica-se que a escolha dessa última variável está baseada no estudo de Matos e Carvalhosa (2001) que evidenciou que o bem-estar pode estar relacionado com fatores externos, como o ambiente em que o sujeito vive.

Além disso, pretendeu-se relacionar essas variáveis (dependentes) com as demais variáveis denominadas: a) pessoais (curso, limitações físicas, atividade física extra, tempo livre) e b) psicológicas (motivação intrínseca, autoestima, otimismo e percepção da saúde), no sentido de verificar quais delas contribuem para predizer o bem-estar dos alunos.

Para uma melhor compreensão, apresenta-se a seguir, na Figura 3, as variáveis do instrumento e o modelo de investigação testado.

**Figura 3 - Matriz do questionário BEDEF – versão portuguesa**



Conforme Lettnin, Jesus e Stobäus (2013), no estudo piloto realizado com 189 estudantes portugueses, os resultados da Correlação de *Spearman* evidenciaram correlações de moderadas a fortes entre as variáveis dependentes; e de moderadas a fracas para a maioria das variáveis pessoais e psicológicas, considerando  $p < 0,01$  ou  $p < 0,05$ . Já a Regressão Linear, para as análises das variáveis pessoais, demonstrou que

algumas delas explicaram 27% a variância do BES, 23% a variância das NPBEF e 22% a variância do AEF; e, as variáveis psicológicas, com exceção do Otimismo, explicaram de forma conjunta ou isolada, 50% a variância do BES, 40% a variância das NPBEF e 51% a variância do AEF, considerando  $p < 0,01$  ou  $p < 0,05$ . Logo, confirma-se o modelo prévio do instrumento BEDEF, apesar do otimismo apresentar apenas correlação fraca com o AEF e as NPBEF e forte com o BES.

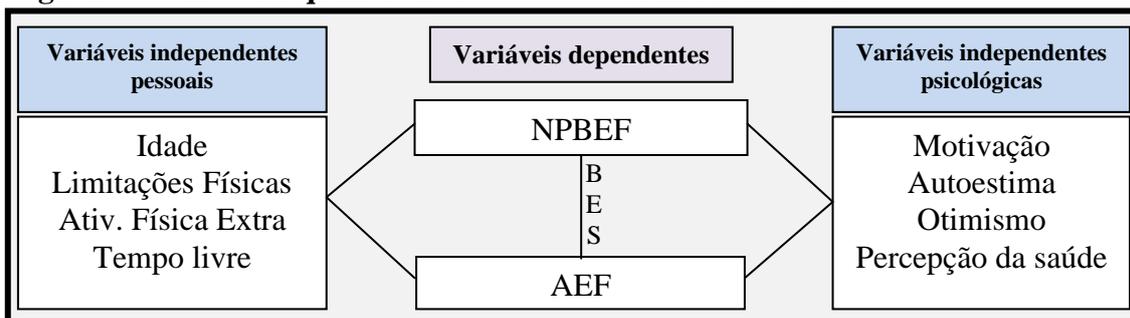
A análise da consistência interna de cada uma das escalas poderá ser verificada na Tabela 1 (p. 64). No estudo piloto em Portugal todas as escalas indicaram um coeficiente *alpha de Cronbach* acima de 0,70. Na PANAS, ao separar suas dimensões, apresentou um coeficiente *alpha de Cronbach* de 0,88 na dimensão do Afeto Positivo e 0,66 no Afeto Negativo; e na Escala das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física, de 0,80 na dimensão de Autonomia, de 0,80 na dimensão de Competência e de 0,89 na dimensão de relação.

Para o estudo no Brasil foi necessário validar a escala das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (NPBEF) para a população brasileira (LETTNIN et al., 2013a), pois as demais escalas já haviam sido utilizadas em estudos no Brasil. Como já exposto anteriormente, optou-se por retirar do instrumento a escala PANAS e a de Satisfação com a vida, pois os seus dados não teriam valor científico, já que as mesmas não estavam validadas para essa população.

Apesar de já existirem vários estudos brasileiros utilizando estas escalas (GIACOMONI, 1998, 2002, 2004; GIACOMONI; HUTZ, 2006; OTTA; FIQUER, 2004; ALBUQUERQUE; TROCCÓLLI, 2004; ALBUQUERQUE; LIMA, 2007; AVANCI et al., 2007; GOUVEIA et al., 2009; ALBUQUERQUE; SOUSA; MARTINS, 2010; GENDERA, 2010; POLETTO, 2011), há pouco detalhamento da validação das mesmas, considerando os modelos originais (DIENER et al., 1985; WATSON et al., 1988) e inexistência da escala para o público específico desta pesquisa. Além disso, até a coleta de dados, que ocorreu em agosto de 2012, não foi possível obter o modelo estrutural que compõe o resultado do bem-estar por meio dessas publicações, levando a descartar as escalas PANAS e a de Satisfação com a vida do BEDEF (versão brasileira), alterando o modelo proposto no estudo piloto para a pesquisa no Brasil. Ainda justifica-se, que para as análises de validação dessas escalas, considerando a coleta realizada no Brasil, seria necessário um número maior de participantes que não foi atingido com a amostra desse estudo.

Todavia, conforme comprovado no estudo piloto por Lettnin, Jesus e Stobäus (2013) o bem-estar subjetivo é uma variável que se correlaciona de forma moderada e significativa com as avaliações sobre as NPBEF ( $r=0,492$ ;  $p\leq 0,01$ ) e o AEF ( $r=0,522$ ;  $p\leq 0,01$ ). Portanto, o contexto brasileiro, representado nessa investigação pelos discentes, terão essas duas escalas para prever o bem-estar dos alunos do CAP com relação a (des)seriação, conforme a Figura 4.

**Figura 4 - Matriz do questionário BEDEF – versão brasileira**



Para o estudo de validação preliminar da escala NPBEF utilizou-se Análise Fatorial Exploratória (AFE). Segundo o estudo de Lettnin et al. (2013a), inicialmente evidenciou-se que a estrutura interna do QNPB-EF na amostra brasileira com três fatores, com cargas fatoriais variando de 0,49 a 0,95, atende a maioria dos critérios proposto no estudo original com a escala portuguesa (PIRES et al., 2010; CID et al., 2011), nomeadamente: *engenvales* maior que 1 (Relação: 4,18; Competência: 2,39; Autonomia: 1,31); variância explicada pelos fatores retidos foi igual a 65,87% (> 40%); consistência interna de cada fator variou de 0,75 a 0,89 (>0,70); a consistência interna do fator não aumentou significativamente se algum item fosse retirado; número de itens por fator foi de quatro (>3).

Observa-se na Tabela 1 (p. 64) que assim como no estudo piloto em Portugal, as escalas na versão brasileira apresentaram bons índices de consistência interna. Todas as escalas indicaram um coeficiente *alpha de Cronbach* acima de 0,75.

O roteiro de entrevista (instrumento II – Apêndice 2) também foi adaptado a realidade portuguesa e testado com 09 professores de EF de escolas secundárias (Ensino Médio no Brasil) da região do Algarve/PT e 09 graduandos do curso de Desporto da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Seus resultados podem ser acompanhados no estudo de Lettnin, Jesus e Stobäus (2012). Para além da capacitação da própria investigadora, tal testagem permitiu verificar a adequação das perguntas para responder os objetivos do estudo, bem como, conhecer o

discurso e a visão dos professores e futuros educadores sobre a (des)seriação, tornando o caminho mais seguro para o empreendimento do estudo no Brasil.

### **3.6. Procedimentos de coleta dos dados**

Após obter o consentimento da direção da escola e seus segmentos para a realização da pesquisa – comissão de pesquisa (Anexo 3), área, departamento (Anexo 1) e equipe de trabalho (ET) do EM, esta foi submetida com êxito à apreciação da Comissão Científica da PUCRS (protocolo nº 38/2011 – Anexo 2), que considerou não ser necessário enviar para o Comitê de Ética. Mediante a aprovação, retornou-se o contato com a escola para explicar os procedimentos da pesquisa e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores de EF do EM (Apêndice 2) e, posteriormente, o TCLE dos alunos que desejaram participar do estudo (Apêndice 1). O projeto também está cadastrado na plataforma Brasil, conforme a resolução 466/12 (BRASIL, 2012), o qual recebeu aprovação, parecer nº 184.410 (Anexo 4).

Primeiramente o instrumento I – questionário BEDEF – foi aplicado de forma presencial pela pesquisadora nas sete turmas do EM do Colégio de Aplicação (CAp). A coleta desta etapa ocorreu em agosto/2012, no turno da manhã, antecipadamente organizado com os professores na Equipe de Trabalho (ET).

De posse dos dados coletados na primeira etapa com o instrumento I, em data previamente agendada para recolher o TCLE dos professores de EF, foi realizada, uma reunião de área que objetivou identificar com os professores do EM do CAp da UFRGS os alunos pouco engajados com a EF, baseando-se pelo número de faltas, observação sistemática registrada no diário de campo ou presentes em suas memórias, considerando também os comportamentos sociais estabelecidos com os colegas. Foram desconsiderados nesse momento aqueles alunos que apresentaram algum problema de saúde e que se encontraram afastados por dispensa médica. Após, os professores foram incentivados a sensibilizar os alunos identificados para participar desse estudo. Por fim, foram agendadas as entrevistas com os professores de acordo com as suas disponibilidades, no sentido de buscar informações relevantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem implicados na adesão dos alunos nas aulas de EF.

Iniciou-se, após o devido agendamento, a aplicação do instrumento II – entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com os professores de EF do EM do CAp. Os dados foram coletados pela pesquisadora e transcritos por ela e sua colega de

doutorado Karina Dohms. A técnica utilizada para transcrever as entrevistas foi a *transcrição*, utilizada por Gattaz (1995) e Afonso (2003).

Segundo Gattaz (1995), a função dessa técnica é reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura. Na transcrição há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistado ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal (diálogo ideal em entrevistas). Para Afonso (2003) há na transcrição estrangeirismos, gírias e palavras chulas – termos que são bastante distintos quando falados ou escritos. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade por meio da *transcrição*. Nesta pesquisa preservou-se o uso coloquial da linguagem dos entrevistados, apenas foram retirados alguns vícios de linguagem, as gírias ou palavras sem valor informativo a fim de melhorar a leitura.

Para assegurar a validade das declarações obtidas e *transcriadas*, houve retorno por e-mail da pesquisadora aos entrevistados para a correção e confirmação do teor das declarações, recomendado por Stake (1998), Afonso (2003) e Flick (2009). As entrevistas aconteceram no período entre agosto e dezembro de 2012, e a *transcrição* e os retornos das entrevistas aos professores e a pesquisadora aconteceram de setembro/2012 a julho/2013.

Durante este processo o grupo focal começou a ser organizado junto à equipe de trabalho (ET) de professores do EM, em que se teve a oportunidade de oferecer uma disciplina eletiva denominada “(Des)seriação da EF e o bem-estar discente”. Após a aprovação na ET, cada proposta foi apresentada, avaliada e escolhida pelos alunos que se matricularam para compor o seu currículo. Nesse ato, foi possível identificar os alunos que desejaram participar do estudo e lhes foi entregue os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização dos pais ou responsáveis.

Em seguida, foi promovido o 1º encontro do grupo focal, no qual ocorreu a recolha dos TCLE, a explicação dos objetivos da pesquisa e da técnica escolhida, bem como, a confirmação contratual com aqueles cujos termos foram devolvidos. No decorrer dos 15 encontros, foram identificados os motivos de participação ou de pouco envolvimento/afastamento nas aulas de EF do EM, de que forma eles gostariam que a EF estivesse organizada para efetivar a participação de todos, entre outros assuntos relevantes para responder os propósitos dessa pesquisa. Os encontros do grupo focal ocorreram entre agosto/2012 e janeiro/2013.

Paralelamente às entrevistas e grupo focal, foi aplicado, pelos alunos aos colegas do EM, o instrumento III (Apêndice 5 – Roteiro de entrevista aos discentes) e observadas, pela pesquisadora, algumas aulas de EF (processo de ensino e de aprendizagem), em 4 dias diferentes, para verificar a participação e as possíveis mudanças de comportamento dos alunos afastados com relação às atividades propostas, o professor e os colegas. As observações foram realizadas durante o 2º semestre de 2012 e anotadas no diário de campo.

De posse de todos os dados, obtidos nas coletas realizadas com os professores e alunos do EM, passou-se para a etapa de análise, a fim de estabelecer as conexões possíveis entre a visão dos protagonistas e a realidade vivenciada pela pesquisa.

### **3.7. Análise dos dados**

Dencker e Da Viá (2001, p. 170) tratam com clareza e extrema precisão a importância desta fase de estudo, para que se evitem tautologias, quando descrevem que “esta é a etapa mais importante da pesquisa, o processo de análise e de interpretação dos dados, cujo objetivo é verificar se as suposições propostas pelo pesquisador são ou não pertinentes ao problema estudado”.

Para a tabulação e análise dos dados quantitativos foi utilizado o programa estatístico SPSS18 para Windows, optando pela estatística descritiva para a análise dos dados sociodemográficos; comparação entre médias (teste t e ANOVA) para apresentação das variáveis direcionadas ao grupo de estudantes; e, correlação de Spearman e regressão linear para os resultados relativos aos construtos do questionário BEDEF.

Para a análise levou-se em consideração o critério de validade descrito no item instrumentos, ou seja, foram considerados válidos os questionários respondidos na íntegra e excluídos aqueles com respostas tendenciosas. Com isso, apenas 176 participantes, dos 190, foram incluídos nas análises finais.

Já para a parte qualitativa foi utilizada análise de conteúdo segundo Moraes (1998) e seu “*corpus*” foi composto pelas entrevistas transcritas dos professores, os registros das observações das aulas e os diálogos dos alunos do grupo focal e as perguntas abertas do instrumento III (Apêndice 5) aplicado aos colegas de EF do EM.

Segundo o autor, esta análise pressupõem cinco etapas, sendo a primeira denominada “*preparação das Informações*” fase em que o pesquisador organiza o “*corpus*”, já identificado nessa pesquisa, realiza a leitura, codifica a amostra para na

sequência realizar a segunda etapa chamada “*desconstrução e unitarização*”, em que os textos serão desmontados e reorganizados em unidades de análise, nesta pesquisa definida por frase e/ou parágrafo, desde que este seja complemento da frase anterior, compartilhando da mesma ideia.

Após estas etapas, iniciou-se a terceira, reconhecida pelo autor como ‘*categorização*’ e entendida como o agrupamento das unidades de análise. Neste estudo as unidades de análise foram definidas por categorias temáticas a priori, considerando os aspectos Físico, Psicológico, Social e Espiritual que constituem a avaliação em Saúde proposta pela OMS 1999 (apud SALUM, 2012) e emergentes, com o objetivo de identificar aquilo que o *corpus* trouxe sobre a EF no EM e a (des)seriação.

Esclarece-se que não se pretendeu entrar em uma discussão profunda sobre a epistemologia das dimensões que constituem a saúde, apenas especificá-las, com base no estudo piloto (LETTNIN, 2012), para a melhor compreensão da concepção defendida nesse trabalho sobre cada uma delas. Logo, a definição apresentada é resultado de pesquisa, com o propósito de delimitar um objeto.

Dentre as dimensões da Saúde, nessa pesquisa, o **Aspecto Físico** compreende os discursos relativos à caracterização física, à prática, a aprendizagem da EF, as habilidades, as capacidades e a condição motora dos alunos, bem como, as ocorrências orgânicas e fisiológicas que decorrem desse processo. O **Aspecto Psicológico** os elementos cognitivos e afetivos dos jovens, que determinam a sua motivação, seu bem-estar, seu mal-estar e que pode influenciar seu autoconhecimento, sua autoimagem, sua autoestima, sua felicidade, entre outros sentimentos e emoções. O **Aspecto Social** está direcionado aos discursos que tratem da sociabilidade, do companheirismo, da integração, e as relações interpessoais que possam ser originárias do contexto investigado. O **Aspecto Espiritual** compõe os relatos originários das consequências das ações, demonstrando preocupação consigo e com os outros, no sentido da autoformação do caráter, do bom senso, da justiça e da paz.

Considerando-se que a espiritualidade foi recentemente reconhecida como um elemento relevante para a saúde é importante defini-la com base em alguns autores. Para Durgante (2012, p. 120), “a espiritualidade enfoca elementos imprescindíveis, transmitindo vitalidade e significado aos momentos bons e ruins”. Para ele, as pessoas praticam a espiritualidade no seu interior por meio do despertar das habilidades estimulantes no cuidado a si e aos outros. Segundo Silva et al. (2012) a espiritualidade é a forma como se vive ancorada em crenças pessoais sobre a vida e sua evolução interna,

numa dinâmica contínua que valoriza as subjetividades de cada ser. Logo, intenciona-se investigar essa dimensão no sentido da consciência ampliada, como recomenda Mosquera (2004), investindo naquilo que nos constitui – pensar, sentir, significar e agir –, elementos considerados fundamentais para a transcendência da pessoa, conforme defende Portal (2012).

A fase de categorização caracteriza-se por um trabalho exaustivo na busca de categorias válidas/pertinentes que devem ser homogêneas e consistentes. Nesse sentido, na opinião do autor as categorias podem ser criadas em uma fase inicial, intermediária e final, ou seja, as unidades de análise devem ser classificadas e reclassificadas até que se esgotem as possibilidades de integração e (re)categorização, para constituir um menor número de categorias de forma que a final seja a mais abrangente possível.

Na sequência, a quarta etapa vai tratar da *'descrição'*, que de forma qualitativa a categoria deverá apresentar o conjunto de significados que representa e seus resultados, de forma que tanto a opinião dos professores de EF quanto à dos alunos do EM esteja contemplada, conforme se pretende com os objetivos específicos 4 e 5.

O vastíssimo número de categorias foi apontado e esmiuçado na apresentação dos dados – capítulo 4 –, merecendo referência o fato de que cada categoria se deu com base na frequência das respostas apresentadas.

Por fim, a quinta etapa intitulada *'interpretação'* por Moraes (1998) consistiu em uma análise crítica desse resultado diante da fundamentação teórica existente e da realidade investigada, ressaltando aquilo que se compreende da opinião dos participantes do estudo sobre a (des)seriação e aos rumos apontados à EF Escolar em direção a saúde. Serão consideradas nessa argumentação todas as análises realizadas de forma fragmentada (quanti-quali), para que a discussão dos resultados dessa pesquisa – capítulo 5 – seja complementada pela integração das respostas obtidas pelas entrevistas dos professores, observações do grupo focal e aulas, bem como dos resultados dos instrumentos.

## **4 –A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Essa parte está estruturada em cinco subcapítulos, em que se destaca: 1º) As intenções do projeto de (des)seriação na EF e sua implementação; 2º) Avaliação do AEF e da satisfação das NPBEF: efeitos quantitativos do bem-estar discente com relação à proposta; 3º) Visão dos docentes sobre a (des)seriação; 4º) Visão dos discentes sobre a (des)seriação; e, 5º) Observações das aulas de EF. Dessa forma pretende-se responder boa parte dos objetivos específicos pré-estabelecidos nesse trabalho.

### **4.1. As intenções do projeto de (des)seriação na EF e sua implementação**

Levando-se em conta o primeiro objetivo específico – de propor e implementar a (des)seriação na EF do EM do CAp/UFRGS em 2012 – se faz necessário esclarecer que houve uma longa caminhada percorrida até a sua aprovação, que foi permeado de embates, estudos e argumentações, influenciados, principalmente, pelas reformas educacionais propostas para este nível de ensino. Assim, pretende-se realizar um breve relato da elaboração e implementação da proposta do EM do CAp visando a reforma da EF.

Para que seja possível compreender as proposições do projeto do EM atual, denominado Ensino Médio em Rede (EMR) e a origem de suas mudanças é fundamental ressaltar as principais alterações na legislação referentes a esta etapa do ensino que decorreram de importantes acontecimentos da trajetória educativa do nosso país.

Para auxiliar essa apresentação, foi utilizado o artigo de Moehlecke (2012, p.41) que fez uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), vinculada ao período histórico do país. Conforme a autora, a Constituição Federal aprovada em 1988 trouxe modificações fundamentais no que se refere à abrangência e ao caráter desse nível de ensino, pois de acordo com o art. 208, inciso II, o estado deve garantir a obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa escolar, o que consequentemente ampliou a oferta e o acesso a toda população, trazendo na década de 1990 um novo debate sobre suas funções que resulta na alteração da emenda constitucional de nº. 14, de 1996, visando enfatizar novamente os cursos profissionalizantes, com a substituição do termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” por “progressiva universalização”.

Sabe-se que inúmeras reformas foram efetuadas na busca incansável de definir de fato as funções do EM. Em 2002, Pinto já ressaltava a falta de uma identidade para

esta etapa do ensino e, dez anos mais tarde, Moehlecke (2012), baseado nos instrumentos legais, ainda demonstra a mesma preocupação de definir os seus propósitos, de qualificá-lo e de ampliar o acesso a esse nível de ensino, afirmando que a situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no Plano Nacional da Educação 2001-2011.

Tal denúncia pode ser comprovada na morosidade com que o país regulamenta suas ações, pois apesar de desde 1996 existirem leis e, a partir desse período, decretos sobre a regulamentação do EM (BRASIL, 1997, 2005), somente em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 59/2009 (art. 208, I) que obriga crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos estudarem, visando a elevar o acesso à população brasileira e a expansão dessa etapa do ensino (BRASIL, 2009).

Nesse mesmo ano, com a intenção de fortalecer as políticas do EM, principalmente no âmbito qualitativo, ultrapassando as desigualdades e promovendo o acesso a todos com maior permanência, o Ministério da Educação (ME) criou o Programa do Ensino Médio Inovador (EMI), com apoio técnico e financeiro aos estados, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual esteja garantido seu caráter propedêutico e profissionalizante. Através desse programa o ME quer incentivar o desenvolvimento de inovações pedagógicas que considerem a singularidade dos sujeitos envolvidos, decorrendo de mudanças da estrutura curricular dessa etapa educacional.

Em resumo, na visão de Moehlecke (2012), o programa é um estímulo para a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, flexibilizando o currículo através de uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do EM – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Dessa forma, o currículo deve ser estruturado para além das disciplinas, em ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, promovendo atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens.

Vale destacar que esta construção vem acontecendo desde 2003, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, promoveu um seminário nacional para promover o debate em torno do EM, originando o livro organizado por Frigotto e Ciavata (2004).

Após, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual o EM faz parte, começou a revisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM –

BRASIL, 1998c), com auxílio de diversos especialistas no assunto, culminando nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006 (BRASIL, 2006). Em 2009, o Ministério da Educação convidou um novo grupo de especialistas para revisar e atualizar as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o EM.

Paralelamente a esse momento, inicia-se também um estudo no CAP/UFRGS com a Equipe de Trabalho (ET) do EM, orientado por um grupo de professores, sobre a implementação do Programa EMI, que correspondeu às primeiras transformações curriculares visando oportunizar o atendimento das múltiplas necessidades sociais e culturais presentes na escola, garantindo a individualidade do sujeito.

Conforme nos conta Moehlecke (2012), em 2010 foi apresentado, ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação, o resultado do trabalho de revisão iniciado em 2009, pelos especialistas, que definia novas diretrizes para essa fase. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado o parecer (parecer CNE/CEB n. 5/2011) estabelecendo as novas diretrizes curriculares para o EM no Brasil (BRASIL, 2011).

Esse material, segundo a autora, é decorrente de uma atualização das diretrizes de 1998, devido às inúmeras críticas realizadas por especialistas na área (BUENO, 2000; DOMINGUES et al., 2000; KUENZER, 2000; MARTINS, 2000; ZIBAS, 2005b) relativas a contradição do discurso teórico e a realidade prática, a confusão conceitual e a conservação dos sentidos, a divergência política-ideológica e a proposta teórica, além das mudanças legislativas, sociais e do próprio EM até aqui expostas.

As DCNEM de 1998, para Moehlecke (2012), foram duramente criticadas por grupos contrários às políticas do governo FHC. Antes mesmo da sua aprovação, novas diretrizes curriculares para o EM já vinham sendo propostas e ganharam espaço na agenda do governo Lula. Na opinião da autora as novas DCNEM de 2011 parecem corrigir as arestas criticadas pelos especialistas apresentando uma proposta de currículo e identidade para o EM, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, de forma mais coerente.

A autora ressalta que um dos pontos principais as mudanças compreendem:

- Sugerir às escolas que sua estrutura curricular possua uma base única, articulada com uma parte diversificada, capaz de atender os diversos

interesses dos estudantes, tornando-se atrativa ao ponto de combater a repetência e a evasão.

As novas diretrizes apontam que a excessiva quantidade de conteúdo é prejudicial para a implementação da proposta, entretanto, há um número crescente de componentes curriculares que são exigidos pela legislação, com o discurso de que o currículo seja mais diversificado. Esse termo vem responder as críticas realizadas ao termo 'flexível' adotado pela DCNEM 1998 (BRASIL, 1998a, 1998b) e assume diversos significados nas DCNEM 2011 (BRASIL, 2011), pois por vezes representa as diferenças e identidade cultural, outras a pluralidade de interesses dos jovens e, ainda, algumas vezes, refere-se à flexibilidade.

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 das DCNEM 2011 (BRASIL, 2011) para melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento, a base nacional comum e a parte flexível que compõem o currículo sugerido para o EM deve proporcionar tempos e espaços opcionais para estudos e atividades que permitam trajetórias formativas diversas.

Problemas de ordem prática também foram detectados na realidade escolar por meio da avaliação realizada pelos professores do CAp/UFRGS, após um ano de execução do projeto EMI, o que levou um novo grupo de professores, em 2010, (re)pensar a proposta do EM para a escola, que ajustada pela equipe de trabalho (ET) e Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE), passou a implementá-la em 2011, após os tramites legais da instituição, denominando-a Ensino Médio em Rede (EMR).

Foi diante dos múltiplos olhares e perspectivas que a documentação legal vigente proporcionava e dos problemas apontados nessa pesquisa sobre o afastamento dos alunos nas aulas de EF que surgiu a possibilidade e o interesse de modificar a estrutura organizacional da EF nesta etapa final do ensino.

Logo, a implementação do formato (des)seriado para a EF no EM sofreu influência basicamente das orientações descritas nas DCNEM 2011 no que se refere à necessidade de oportunizar caminhos diversos à formação para contemplar os diferentes interesses presentes nesse contexto, e por compreender que a cronologia posta como parâmetro de desenvolvimento do aluno já encontra-se superada.

#### **4.1.1. O Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a implementação da proposta Ensino Médio em Rede (EMR)**

O CAp/UFRGS é considerado uma escola laboratório, um espaço de produção de conhecimento pedagógico, portanto, essa característica propicia a implementação de diversas propostas institucionais que visem avanços da área em geral ou específica.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2000, p. 1) incentiva e defende toda e qualquer prática que visem à transformação e melhoramento da práxis educativa:

*O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...] constitui-se em espaço privilegiado para a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas, serve de estímulo à pesquisa institucional [...] tem como referência o ensino que compreende a interação professor-aluno como base, em uma perspectiva dinâmica. [...]. A prática deve ser tratada como investigação, experimentação, espaço de descoberta e de construção [...]. Ao professor cabe fazer da sala de aula um campo de pesquisa e de seu ambiente de trabalho um laboratório. [...]. A condição privilegiada junto à UFRGS possibilita o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão voltados para propostas pedagógicas inovadoras e viáveis aos desafios contemporâneos da Educação Fundamental e Média. [...]. A prática pedagógica deve ser tratada como uma investigação, uma experimentação, um espaço de descoberta e de construção, através da qual se promovem as liberdades de pensamento e a busca de uma ação crítica e transformadora.*

Foi nesse sentido que a proposta de (des)seriação da EF no EM foi construída, levando em consideração tanto as metas do projeto vigente para esta etapa do ensino, orientadas pelas DCNEM (2011) e PPP da escola, quanto aos enfrentamentos da área com relação à participação dos alunos.

Antes de explicar a implementação da proposta de (des)seriação da EF, objetivo dessa pesquisa, pretende-se realizar uma descrição sucinta da implementação do projeto do qual a proposta faz parte.

O projeto Ensino Médio em Rede (EMR), como já dito, surgiu da necessidade de readequação do projeto denominado Ensino Médio Inovador (EMI) – implementado em 2010 – após a avaliação realizada pelos professores do EM, que contou com um levantamento de pontos positivos e negativos da proposta na opinião de professores e alunos.

A partir desse momento, inúmeras reuniões pedagógicas dessa equipe de trabalho trataram esse assunto e, assim que os professores se conscientizaram dos diversos problemas apresentados, decidiram adequar a proposta vigente.

Em junho de 2011 foi constituída uma comissão de estudos por professores desse grupo de trabalho – na qual contou com a participação desta pesquisadora –, que teve como propósito organizar os dados, interpretá-los, discuti-los e fundamentá-los,

retornando sempre ao grupo de trabalho e à comissão de ensino da escola, para, posteriormente, apresenta-los aos professores de outras etapas escolares, direção e famílias com vistas à aprovação.

Com base nos apontamentos feitos por alunos e professores para a adequação do projeto, a comissão de estudos se propôs reajustar os objetivos pré-estabelecidos para esse nível de ensino, conforme o PPP da escola, em vista não apenas de uma proposta estrutural, como também uma proposta pedagógica que possibilitasse e justificasse a nova reelaboração. Assim, objetivou-se elevar a autoestima dos estudantes ao visualizarem o seu progresso diante do esforço e empenho despendidos. O propósito era levá-los a percorrer um caminho transparente e seguro com relação aos objetivos pedagógicos, com mais confiança em sua capacidade e respeito à sua singularidade, reconhecendo os avanços realizados e as habilidades e competências desenvolvidas nos módulos curriculares cursados no semestre, ao invés de reprová-los em todo ciclo (semestre/ano).

#### **4.1.2 – Adaptações estruturais e práticas para o projeto EMR do CAp**

**1. Divisão dos Módulos:** evitar o isolamento e a falta de comunicação entre as áreas do conhecimento, além de estruturar-se na ideia de habilidades e não de conteúdos a serem vencidos ao final de cada módulo. As habilidades e competências requeridas em cada módulo foram estabelecidas entre as áreas e os departamentos e compartilhadas, primeiramente, no Seminário de Verão de 2012 e, posteriormente, nas reuniões de equipe de trabalho. Ao final do período do EM, o aluno terá que concluir os 06 módulos propostos. Os módulos são oferecidos a partir de 2012 e de acordo com o semestre em questão. Os semestres pares contariam com o oferecimento de módulos pares (2, 4, 6) enquanto que semestres ímpares (1, 3, 5) seriam oferecidos nos respectivos semestres ímpares.

**2. Turmas:** Foram constituídas por módulos, divididos por período semestral. Os módulos possuíam mais independência entre si, além de possibilitar ao aluno maior oportunidade de aprendizagem, já que, seriam ofertadas diferentes possibilidades de recuperação ao estudante, reduzindo-se assim o número de reprovação e eliminando os termos de compromisso. Os módulos ímpares dependeriam um do outro, ou seja, para cursar o módulo 3, o aluno deve ter sido aprovado no módulo 1 e não necessariamente no módulo 2. Por outro lado, o aluno que reprovou no módulo 2, poderá cursar 3, porém não poderá cursar o 4 sem haver sido aprovado anteriormente no 2.

**Turmas em caráter especial:** a iniciação científica (IC) e as disciplinas eletivas (DE) seriam compartilhadas com a EF, de modo que todos os alunos do EM, independente do módulo, fossem divididos em duas partes, ficando uma sob a responsabilidade da EF em dois períodos de 1h05min, e a outra sob a responsabilidade das DE e IC, com duração de 1h05min cada disciplina. Os alunos teriam que, obrigatoriamente, cursar 2 disciplinas eletivas e 2 disciplinas de IC ao final de 2 semestres.

**3. Recuperação dos Módulos:** No segundo semestre do primeiro ano letivo, os alunos reprovados no módulo 1 poderão cursar todas as disciplinas do módulo 2, em horário regular. Como proposta de recuperação, o aluno poderá se matricular na disciplina de recuperação do módulo 1 (na disciplina em que foi reprovado no semestre anterior), que acontecerá no turno inverso, nos horários de laboratório de ensino. A recuperação será oferecida como disciplina regular, com trabalhos e/ou avaliações, de acordo com a decisão do professor. O aluno que não for aprovado na recuperação ou optar por não fazer a disciplina deverá cursar, no primeiro semestre do ano seguinte, o módulo 1 da disciplina que foi reprovado e o módulo 3 de todas as outras disciplinas. Caso o aluno tenha sido aprovado na disciplina de recuperação, cursará o módulo 3 de todas as disciplinas, atrasando-se assim em apenas 1 semestre da disciplina reprovada e não 1 ano inteiro. O mesmo sistema de reprovações e recuperações acontece para os módulos pares, com as recuperações sendo oferecidas no primeiro semestre de cada ano letivo.

#### **4.1.3. A Educação Física no Ensino Médio do CAP: a proposta de (des)seriação**

A problemática e preocupação com a saúde integral do ser humano que expõem esta pesquisa, com relação à aderência dos alunos as aulas de EF, retratada no estudo de Darido (2004), e suas consequências nos estudos de Nahas (1997), Alves et al. (2005), Rolim et al. (2007), Zambonato (2008), Matias et al. (2009), Silva et al. (2011) sobre a importância das atividades físicas para saúde dos cidadãos é tema de incansáveis reflexões, compartilhadas com os professores da área, na tentativa de amenizar os desconfortos sentidos por alguns alunos nessa escola.

Há muito tempo que a área de EF da escola discute a elaboração de uma proposta para o EM que estimule o adolescente à prática, levando em consideração a preferência dos mesmos em relação à atividade física, acreditando ser fator preponderante para o desenvolvimento do vínculo com a prática física continuada. Esse

formato de flexibilizar a escolha dos alunos dentro do seu ano de ensino, sem pré-requisitos e nem exigências mínimas com relação aos tipos de modalidades a serem realizadas, foi efetivada no ano de 2011, pois antes desse período os alunos eram obrigados a cumprir algumas exigências.

Apesar da flexibilização reduzir o número de alunos afastados das aulas, ainda não se mostrava eficaz no combate ao mal-estar enfrentado por alguns alunos, que, desmotivados, não participavam e acabavam por desanimar também seus professores.

Avançando os estudos e as discussões sobre esse problema, a presente pesquisa apontou a proposta de (des)seriar o EM para compor as turmas de EF tentando trazer afinidade de gosto pela prática, pelo grupo de alunos e pelo nível de conhecimento. Esta proposta está fundamentada na filosofia da diferença defendida por Foucault, Deleuze, Espinosa, Bergson e Nietzsche, que tem interesse pela diversidade, pluralidade e singularidade do ser, e também, na teoria da maturação biológica que entende que o amadurecimento do indivíduo não depende exclusivamente da idade cronológica, ocorre em ritmos e tempos diferentes.

Sabe-se que a EF escolar é organizada pela maioria das escolas em grupos/turmas com idades cronológicas iguais ou próximas, constatação esta confirmada no estudo realizado por Bergmann e Lettnin (2011). Isso faz com que crianças e jovens passem pelos mesmos processos de ensino e de aprendizagem, sem uma adequação de suas possibilidades, desrespeitando o princípio da individualidade.

Do ponto de vista funcional, a proposta de (des)seriação, para ser implementada, necessitaria de algumas mudanças estruturais no currículo desse nível de ensino. A partir daí, a pesquisadora, juntamente com os professores da área de EF, se dedicaram a estruturar uma proposta compatível com o projeto EMI, em execução na época, mas somente em 2011 conseguiram aproximar seus argumentos dos propósitos do projeto EMR que iniciava suas reformulações.

Com a proposta de (des)seriação, a EF do CAp pretendia amenizar os constrangimentos que surgiam, principalmente nesta etapa do ensino, devido à exposição em processos inadequados à capacidade dos alunos, muitas vezes sem sentido e significado para os mesmos, favorecendo um ambiente agradável da aprendizagem para um estilo de vida cada vez mais saudável fisicamente, socialmente, psicologicamente e espiritualmente.

Assim, as práticas propostas na EF além de atingirem o caráter opcional, apesar de obrigatórias, poderão contemplar, com a integração dos diferentes anos

([des]seriação), as afinidades sociais dos alunos, muito importante para adesão nas práticas, e a intensidade da aula, em que os objetivos poderão ser propostos de forma desafiadora, tornando a aula mais atraente para todos.

Dessa forma, a EF foi organizada em quatro períodos de 1h05min, conforme apresenta a Tabela 2 a seguir, divididos em duas faixas-horárias, ficando dois períodos por semana intercalados (terças e sextas-feiras) para cada metade do grupo de alunos do EM integrado (turmas 90 – 1º anos, turmas 100 – 2º anos e turmas 110 – 3º anos) – 105 alunos em 2012.

**Tabela 2 – Estrutura das turmas de EF, IC e DE (des)seriadas**

PERÍODO	GRUPO	TERÇA	SEXTA	Nº. ALUNOS	FAIXA HORÁRIA
1h 05min	A	IC ou DE	IC ou DE	105	1ª
	B	EF	EF	105	
<b>1h 05min</b>	<b>A</b>	<b>EF</b>	<b>EF</b>	<b>105</b>	<b>2ª</b>
	<b>B</b>	<b>IC ou DE</b>	<b>IC ou DE</b>	<b>105</b>	

Na previsão do projeto o CAP/UFRGS, em cada faixa-horária, deveria oferecer cinco ou seis modalidades físicas e/ou desportivas, com a intenção de obter no máximo 21 alunos por turma. O número de atividades oferecidas deve levar em consideração o número de alunos existentes no ano e o número de professores disponíveis.

No ano de 2012 havia 07 turmas de EM com, no máximo, 35 alunos – totalizando 210 alunos. No primeiro ano de vigência do projeto, a instituição considerou apenas a disponibilidade dos professores, oferecendo 05 modalidades em cada faixa horária, totalizando 10 modalidades oferecidas por semestre. Algumas turmas ficaram com um número de alunos maior do que aquele estabelecido no projeto, em virtude dos desejos apontados pelos alunos.

Também no projeto inicial, os alunos deveriam fazer a escolha das modalidades físicas/desportivas *online*, juntamente com a matrícula, mas devido os ajustes no sistema isso ainda não foi possível. As atividades deveriam ser diversas e oferecidas com grau de intensidade diferente, como por exemplo: Futebol avançado; Futebol intermediário; Voleibol avançado; Voleibol intermediário; Ginástica e Caminhada; Dança; Lutas e Capoeira; Mix – várias práticas; Jogos com raquete; Dodgebol; Jogos coletivos e cooperativos; entre outros.

Em dia previamente determinado, todos os alunos do EM (210) se reuniram para escolher as práticas físico-desportivas que já haviam sido divulgadas durante a semana. Após promover um tempo para os alunos compartilharem suas ideias, eles,

independentemente do ano, fizeram a escolha das modalidades em uma ficha, juntamente com o horário das propostas de IC e DE, sendo realizadas aquelas com maior número de alunos inscritos.

As modalidades que apresentaram o número de alunos superior ao número de vagas tiveram sorteio, sendo os alunos não contemplados redistribuídos para a sua segunda ou terceira opção. Da mesma forma foram reconduzidos aqueles alunos que optaram por modalidades pouco votadas.

Conforme descrito no projeto original, no caso dos alunos conseguirem fazer a escolha das modalidades via *online*, a redistribuição dos alunos inscritos nas turmas com número inferior ou o sorteio dos alunos nas modalidades que ultrapassassem o número de vagas deveria ser realizado no primeiro dia de aula, direto com os professores de EF.

As modalidades do 1º semestre, na 1ª faixa horária, foram: Futebol masculino, Futsal feminino, Dança e Ginástica, Voleibol misto e Basquetebol misto; e, na 2ª faixa horária: Futebol masculino, Dodgebol misto, Handebol feminino, Voleibol feminino e Caminhada. Já no 2º semestre, as modalidades oferecidas na 1ª faixa horária foram: Futebol masculino, Voleibol feminino 1 e 2, Basquetebol masculino, Caminhada/Corrida, e na 2ª faixa horária foram: Voleibol Masculino, Basquete feminino, Futebol masculino, Futsal feminino, Dança.

Assim que se definiram as modalidades e as turmas (por gênero, mistas ou grau de intensidade), a área de EF responsabilizou-se por enviar uma listagem oficial dos alunos ao Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE) para cadastramento.

Expostas as orientações sobre a implementação do projeto e os ajustes realizados pela escola, equipe de trabalho e professores da área de EF do CAp, a proposta de (des)seriação foi implementada, em 2012, e experimentada por um semestre, com o intuito de posteriormente captar as visões dos atores desse processo, sendo descrita a seguir.

#### **4.2 Avaliação do AEF e da satisfação das NPBEF: efeitos quantitativos do bem-estar discente com relação à proposta**

Esse subcapítulo da análise dos dados pretende, após um semestre de experimentação, responder ao 2º objetivo específico desse estudo – medir, após a reforma, o nível de bem-estar dos discentes através da avaliação do Ambiente de Aprendizagem da EF (AEF) e de suas Necessidades Psicológicas Básicas nesse

contexto (NPBEF), verificando a correlação e a influência de variáveis pessoais (idade, atividade física extra, limitações físicas e tempo livre) e psicológicas (motivação, otimismo, autoestima e saúde percebida).

Utilizou-se para recolher esses dados o questionário denominado BEDEF (Instrumento I – Apêndice 3), adaptado de Lettnin, Jesus e Stobäus (2013) a população brasileira e ao contexto da pesquisa.

Ainda, para auxiliar nessa análise quantitativa, analisou-se também os registros práticos do cotidiano da EF no CAp, considerando os dois semestres de 2012, relativos à composição das turmas de cada modalidade e a frequência nas aulas, primeiramente para identificar de que forma os alunos do EM se comportam com relação aos conhecimentos que lhes são oferecidos, se diversificam ou especializam, e, por último, verificar se houve aumento da participação dos alunos nas aulas, comparando os resultados de frequência de uma turma no ano de 2012 com os anos 2010 e 2011.

Em primeiro lugar, serão apresentados os dados das variáveis pessoais e psicológicas, resultantes das análises descritivas para caracterização do grupo investigado. Para posteriormente, apresentar as comparações entre grupos, às correlações e as regressões, provas que contribuem para predizer o quão significativa são as afirmações descritas neste estudo.

O BEDEF foi respondido por 190 alunos do EM do CAp – 90,4% dos sujeitos da pesquisa –, mas apenas 176 foram considerados válidos, representando 83,8% dos alunos do EM, devido ao cumprimento dos critérios preestabelecidos no capítulo metodológico para a validade das respostas.

A amostra está distribuída de forma equilibrada entre os anos que compõem a etapa em estudo, sendo 56 alunos (31,8%) do 1º ano, divididos entre as turmas 91 e 92 – ambas com 28 alunos (15,9% cada) –; 58 alunos (33%) do 2º ano, representando as turmas 101 com 30 alunos (17%) e 102 com 28 alunos (15,9%) e 62 alunos (35,2%) do 3º ano, distribuídos entre as turmas 111 com 23 alunos (13,1%), 112 com 21 alunos (11,9%) e 113 com 18 alunos (10,2%).

Dos 176 alunos, 96 são do sexo feminino (54,5%) e 80 são do sexo masculino (45,5%), tendo uma distribuição de idade entre 14 e 18 anos ( $M=16,02$ ). Ao que se refere às limitações de saúde, 153 alunos da amostra (87%) não possui nenhuma indicação e apesar de 23 alunos (13 %) apresentarem alguma restrição, essas não os impedem de fazer atividades físicas. As doenças respiratórias, principalmente a asma, foram indicadas por 17 alunos, o que representa 73,9% das limitações indicadas.

Segundo Oliveira (2012), no Brasil, a asma é responsável por 5 a 10% das mortes por doenças respiratórias na população geral e é considerada a quarta causa de internações pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Na região sul as doenças respiratórias são frequentes devido às mudanças climáticas e o elevado percentual de umidade do ar, evidenciado no estudo epidemiológico de González, Victora e Gonçalves (2008), sendo fundamental para essas pessoas adotar um estilo de vida ativo para amenizar as crises recorrentes, conforme os achados de Menezes e Wehrmeister descritos na reportagem de Jorge (2012).

Embora haja alunos com doenças crônicas, mais da metade da amostra (54%) indicou sua saúde como muito boa na avaliação subjetiva e o restante dos alunos variaram suas respostas entre boa (27%) e excelente (19%), demonstrando uma percepção 100% positiva com relação à saúde.

Em relação à prática de atividades físicas, um pouco mais da metade dos participantes realizam modalidades fora da escola (92 alunos – 52%), sendo ao todo 23 modalidades diferentes, entre as quais 17 modalidades são individuais e apenas 05 delas representam as modalidades, geralmente, desenvolvidas na EF em âmbito coletivo, chamando a atenção para a urgência de adequação das práticas realizadas neste contexto, pois os alunos têm procurado fora do ambiente escolar satisfazer o seu interesse. A frequência dessas modalidades para a maioria dos praticantes variou de 02 a 04 sessões semanais com duração de 1 a 2 horas.

Apenas 38 alunos da amostra (22%) participam dos treinamentos de equipes esportivas na escola, nas modalidades de: Futebol, Voleibol, Handebol, Basquetebol e Futsal. Essas cinco modalidades tradicionais são as mesmas apontadas no parágrafo anterior, que se referiu a práticas coletivas. Sobre isso se indaga se há inexistência de infraestrutura, recursos humanos, espaços e políticas esportivas nas escolas para que outras modalidades sejam oferecidas para contemplar os diversos gostos e objetivos provenientes dos estudantes dessa faixa-etária, ou, se o que existe é originário de uma cultura esportiva tradicional que acaba por não acompanhar a evolução da sociedade contemporânea, ocasionando em um desinteresse maciço por parte dos estudantes.

Acredita-se que o mesmo aconteça na EF, desenvolvida geralmente pela maioria das escolas, ao limitar o número de modalidades oferecidas ou ministradas, diminuindo a chance de sucesso na aderência de alunos às práticas, o que resulta em um número menor de alunos a frequentar esse componente curricular e as atividades extras proporcionadas, pois seus interesses e expectativas estão longe de serem atendidos pelas

instituições de ensino. Em sentido oposto, poderia aumentar consideravelmente a motivação dos jovens à prática.

De acordo com Okuma (apud DARIDO, 2004) os atributos pessoais são um dos fatores que podem afetar a aderência dos jovens à prática, que compreende as características dos sujeitos (faixa etária, sexo, nível de escolaridade e renda), suas razões (motivações e interesses) e suas condições de saúde. Assim, análise dos resultados, através da prova de *Qui-quadrado*, permitiu constatar que os meninos praticam para além das aulas de EF mais do que as meninas, tanto nas atividades físicas extras quanto nas equipes do desporto escolar/equipes esportivas, sendo essas diferenças significativas, respectivamente,  $\chi^2 = 7,74$ ,  $p < 0,005$ ;  $\chi^2 = 33,483$ ,  $p < 0,001$ .

Esse resultado corrobora com o estudo realizado em Portugal (LETTNIN; JESUS; STOBÄUS, 2013) e demonstra a inadequação das atividades ofertadas pela escola, principalmente, para o público feminino. Conforme a Tabela 3 indica, nas atividades físicas fora da escola, apesar de prevalecer o quantitativo de meninos sobre as meninas e apresentar significância estatística, essa diferença é menor (51 alunos para 41 alunas), comparado com o quantitativo relativo ao desporto escolar (33 alunos para 5 alunas). Isso demonstra que as meninas também sentem vontade e buscam fazer atividade física, mas encontram maiores chances de aproximação, fora da escola.

**Tabela 3 - Quantitativo de alunos nas atividades extra EF**

SEXO	ATIVIDADE FÍSICA EXTRA		DESPORTO ESCOLAR	
	NÃO	SIM	NÃO	SIM
MASCULINO	29 36,3%	51 63,8%	47 58,8%	33 41,3%
FEMININO	55 57,3%	41 42,7%	91 94,8%	5 5,2%

Diante disso, afirma-se que há necessidade de ampliar o universo de modalidades no desporto escolar para contemplar as meninas dessa faixa-etária, pois longe de ser somente uma diferença entre sexos, como vários estudos divulgam, é importante questionar-se primeiro se existem oportunidades para satisfazer o gosto de ambos.

Corbin (2002) e Kirk (2005) já alertavam para a oferta ampliada de atividades no sentido de favorecer todos os alunos no âmbito da EF escolar, sobretudo, para não ocorrer desmotivação e abandono, principalmente, de meninas e de alunos com menores competências físico-desportivas.

Com a (des)seriação houve o aumento e diversificação da oferta de modalidades físico-esportivas na EF, passando de 4/5 modalidades em 2011 destinadas a um

determinado ano, para 10 modalidades em 2012 que foram oferecidas para o universo de alunos do EM, possibilitando uma aproximação mais adequada e experiências mais significativas para os alunos do CAp. Isso foi possível porque ao misturar os anos de ensino (1º, 2º, 3º) houve a possibilidade de realizar modalidades antes requeridas, que não tinham número suficiente de alunos para serem realizadas no ano específico, o que fazia com que as modalidades muito tradicionais e de maior força midiática se repetissem nos diversos anos de ensino, deixando vários alunos insatisfeitos.

Ao analisar as escolhas dos alunos para a constituição das turmas durante o 1º e 2º semestres de 2012, constatou-se que a maioria dos alunos do EM do CAp estão variando a sua modalidade, pois dos 210 estudantes 59,4% trocaram de prática no 2º semestre de 2012, demonstrando a importância dessa liberdade de escolha para essa etapa do ensino, no sentido de favorecer a sua participação. Por outro lado, 40,6% dos alunos permaneceram praticando a modalidade do 1º semestre, o que pode indicar que alguns alunos estão decididos a aprofundar sobre aquele conhecimento, e outros, podem se sentir melhor e, talvez, menos constrangidos diante daquela modalidade que corresponde as suas habilidades e competências.

Referente ao tempo livre que os estudantes dispõem, para realizar suas atividades diárias, ficou constatado que, apenas algumas vezes, esse tempo existe e eles possuem autonomia para decidir o que fazer dele. A média da amostra com relação essa variável é de 3,4, com um desvio padrão de 0,69.

Gadotti (1994) já afirmava que o processo democrático é a base para a formação da cidadania, sendo a autonomia um elemento imprescindível para o sujeito nessa construção, e Santos (2006) compreende autonomia como a capacidade das pessoas autogovernarem-se, ou seja, tomar decisões sobre sua vida.

Sobre isso se questiona: em que momento essa autonomia deverá ser incentivada? O EM é a última etapa da vida escolar básica de um jovem e acredita-se que é nesse espaço que os estudantes devem aprender a lidar com a autonomia direcionando-os para uma liberdade com responsabilidade. Por isso, família e escola, nessa etapa, devem permitir-lhes alguns momentos de escolhas, para que os mesmos se confrontem com os acertos e os erros consequentes de suas opções, em um movimento de autoformação.

Conforme destacam Lettnin et al. (2013b), os ambientes educacionais em que são priorizados a autonomia, o livre arbítrio e o interesse dos jovens para/na formação ajuda a elevar a autoestima. Dessa forma, crescem mais autoconfiantes e preparados

para intervir no mundo, pois ao sentirem-se respeitados e atendidos quanto aos seus propósitos, vinculam-se a instituição ou alguma causa maior e se responsabilizam por suas escolhas, enfrentando tanto os sucessos quanto os fracassos de suas ações.

Dentro dessa perspectiva de liberdade de escolha oportunizada na (des)seriação, a pesquisa revelou que após os alunos do CAp experimentarem a nova configuração para a composição das turmas de EF, apresentaram um elevado nível de Autoestima (média= 3,45; dp= 0,41), reafirmando os achados no estudo supracitado.

Outras variáveis psicológicas que caracterizaram esse grupo foram a Motivação e o Otimismo. Após o primeiro semestre os alunos do EM encontravam-se com moderado nível de Motivação Intrínseca na EF (média= 4,54; dp = 1,34) e com muito bom nível de Otimismo (média= 4,15; dp= 0,73). Resta saber se os resultados positivos das variáveis psicológicas podem contribuir com as avaliações a respeito das variáveis dependentes do estudo (AEF e NPBEF).

Ao aprofundar a análise sobre a variável dependente do Ambiente de Aprendizagem da Educação Física (AEF), revela-se que a maioria dos alunos está frequentemente feliz com as aulas (média=3,6; dp=0,99), ficando somente 3,4% da amostra infeliz – o que corresponde a 06 alunos. Também, os alunos mostraram que estão frequentemente satisfeitos com os seus professores de EF (média= 3,9; dp= 0,94) e apenas 02 alunos extremamente contrários a essa opinião. Ainda, a maioria gosta totalmente de ir a EF (média= 3,8; dp= 1,14) e possuem excelente relação com os seus professores (média= 4,5; dp= 0,76), sendo opostos a essas opiniões 06 e 05 alunos, respectivamente.

Logo, evidencia-se que o ambiente da EF é percebido de forma positiva pela amostra (média= 4,04; dp= 0,69), demonstrando que a proposta de (des)seriação implementada produz satisfação dos alunos com relação ao Ambiente de Aprendizagem da EF (AEF).

Outra variável dependente do estudo são as Necessidades Psicológicas Básicas em EF (NPBEF) que fazem parte da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985). A esse respeito os estudantes demonstraram estar com a sua satisfação acima do nível médio da escala, tanto na avaliação global das necessidades (média= 3,83; dp= 0,58) quanto nas dimensões de Competência (média= 3,92; dp= 0,66), de Autonomia (média= 3,75; dp= 0,78) e de Relação (média= 3,83; dp= 0,92), o que mais uma vez certifica a proposta vigente como um caminho para o bem-estar discente.

O reflexo dessa satisfação pode ser evidenciado no aumento da participação dos jovens do EM ao considerar a flexibilização do processo da EF e a frequência nas aulas. Ao comparar uma turma, que em 2010 os alunos eram obrigados a fazer um número mínimo de modalidades coletivas e individuais na EF até terminar o EM, e que em 2011, em um processo um pouco mais flexível, os alunos dentro do seu mesmo ano poderiam escolher a modalidade independente da turma, sem pré-requisitos, e em 2012, processo completamente flexível com a (des)seriação, no qual os alunos do EM poderiam escolher a modalidade independente do ano e da turma em que faziam parte, observa-se, conforme a Tabela 4 a seguir, uma redução do número de faltas nas aulas de EF por ano.

**Tabela 4 - Comparação longitudinal de uma turma na EF com relação ao número de faltas**

Período	Nº. de Alunos	Nº. de Turmas	Nível de ensino	Aulas por semana/ minutos	Nº. de aulas de EF	Faltas na EF/ano	Índice falta/aula/aluno
2010	87	3	1º ano	2 - 130 min	89 aulas	673 faltas	0,087
2011	99	3	2º ano	3 - 135 min	94 aulas	579 faltas	0,062
2012	56 - 81	2	3º ano	2 - 130 min	90 aulas	269 faltas	0,043

Embora o aumento da participação dos alunos seja evidente, para eliminar as variáveis intervenientes que se diferenciam e podem influenciar nesse resultado, optou-se por calcular um índice por meio da divisão entre o nº de faltas e o nº de aulas, e, seu resultado, dividido pelo nº de alunos. Com a mudança do regime anual para semestral, houve variações do número de alunos em cada semestre, portanto, optou-se para fins comparativos fazer a média entre os 56 e 81 discentes que passaram o ano de 2012. De posse desses resultados, constata-se na Tabela 4 que pelo índice houve aumento da participação dos alunos na EF em 2012, que pode ter sido influenciado pela gradual flexibilização do processo de constituição das turmas, demonstrando que a escolha pessoal é um elemento fundamental para o vínculo com a atividade, tornando a proposta de (des)seriação um caminho positivo para aquisição de hábitos mais saudáveis.

Destaca-se que benefícios da atividade física regular em adolescentes foram encontrados em diversos estudos, entre eles, Rolim et al. (2007), Zambonato (2008), Matias et al. (2009), Silva et al. (2011).

Ao dar continuidade à análise, encontraram-se diferenças entre gêneros, em que os meninos avaliam melhor o AEF e suas NPBEF do que as meninas, sendo estas diferenças estatisticamente significativas, na avaliação do AEF ( $t= 3,40$ ;  $p<0,001$ ), das

NPBEF ( $t= 2,631$ ;  $p<0,05$ ), da dimensão de Competência ( $t= 2,203$ ;  $p<0,05$ ) e da dimensão de Autonomia ( $t= 2,552$ ;  $p<0,05$ ).

Igualmente acontece com aqueles alunos que participam de equipes esportivas na escola, pois eles possuem uma visão mais positiva sobre essas variáveis do que os outros que não participam. Ao avaliá-las encontram-se diferenças estatisticamente significativas no AEF ( $t= 2,702$ ;  $p<0,05$ ), nas NPBEF ( $t= 2,318$ ;  $p<0,05$ ), na dimensão de Competência ( $t= 2,911$ ;  $p<0,05$ ) e na dimensão de Autonomia ( $t= 2,127$ ;  $p<0,05$ ).

Vale ressaltar que embora a dimensão de Relação apresente diferenças entre as médias de avaliação dessas variáveis, não são diferenças estatisticamente significativas, o que parece demonstrar que as relações independem do gênero e da pessoa praticar ou não o desporto na escola.

Também, a variável Atividade Física Extra não apresentou diferenças, estatisticamente significativas, em relação às variáveis dependentes investigadas (AEF e NPBEF), mesmo assim, chamou a atenção de que a variável da dimensão de Relação foi a única melhor avaliada pelo grupo de alunos que não faz atividade física extraescolar, talvez pelo fato desses alunos reforçarem suas relações interpessoais, ao ver a escola como a única possibilidade de ampliar suas relações sociais.

Por outro lado, os alunos que buscam a atividade físico-desportiva fora da escola (academias, clubes, associações, entre outros) podem ser aqueles que possuem capacidade e desejo de atingir objetivos mais complexos com as modalidades práticas da EF, e, por isso, muitas vezes não participam das aulas por não se sentirem desafiados, o que pode prejudicar suas relações nesse ambiente, ou ainda, em sentido contrário, podem ser aqueles alunos que, geralmente, enfrentam conflitos sociais na EF e, portanto, sentem necessidade de ancorar-se em outros espaços sociais (atividades físicas extras). Talvez por isso, avaliam as relações sociais na EF com menor nível.

Para verificar a relação e a influência das variáveis pessoais e psicológicas com relação às variáveis dependentes do estudo, utilizaram-se as provas de Correlação de Spearman e Regressão Linear.

Antes de passar para essas análises é importante demonstrar as correlações existentes entre as variáveis dependentes. A Tabela 5 a seguir, demonstrou que todas as variáveis estudadas se relacionam, significativamente, entre si, confirmando o modelo proposto por essa pesquisa, independentemente se analisadas de forma global ou parcial, como é o caso das dimensões de Competência, Relação e Autonomia, que

correspondem à avaliação global da variável das NPBEF e estão fortemente relacionadas, confirmando os achados de Cid et al. (2011).

**Tabela 5 - Correlações de Spearman entre as variáveis dependentes**

VARIÁVEIS	Ambiente	Autonomia	Competência	Relação
NPBEF total	,623 <sup>**</sup> p<0,001	,748 <sup>**</sup> p<0,001	,686 <sup>**</sup> p<0,001	,751 <sup>**</sup> p<0,001
Relação	,333 <sup>**</sup> p<0,001	,338 <sup>**</sup> p<0,001	,229 <sup>**</sup> p=0,002	
Competência	,560 <sup>**</sup> p<0,001	,465 <sup>**</sup> p<0,001		
Autonomia	,522 <sup>**</sup> p<0,001			

Segundo Calegari-Jacques (2003), as NPBEF possuem correlação forte ( $> 0,60$ ) com as demais variáveis analisadas e a maioria delas com a variável do AEF possuem correlações moderadas ( $>0,30$  e  $<0,60$ ).

Ao realizar a análise desses dados, permite-se dizer que entre as variáveis dependentes do estudo, quanto mais satisfeitas estão suas necessidades psicológicas básicas (NPBEF), melhor é o nível da avaliação efetuada sobre o ambiente da EF (AEF) e vice-versa, pois a correlação entre essas variáveis é positiva e estatisticamente significativa ( $p<0,001$ ), obtendo-se um coeficiente de correlação de Spearman de 0,623.

Diante disso pode-se afirmar que os alunos do CAp podem estar sentindo bem-estar nessa nova configuração para a EF, pois conforme demonstrou a pesquisa realizada por Lettnin, Jesus e Stobäus (2013), essas variáveis supracitadas se relacionam com o Bem-Estar Subjetivo (BES), embora se recomende que esta variável seja verificada na cultura brasileira.

Já a prova de correlação entre as variáveis dependentes e as variáveis pessoais (idade, tempo livre, limitações físicas, atividade física extra) não apresentaram relação com a avaliação global das NPBEF e o AEF. Apenas a dimensão de Competência isolada indicou obter correlação fraca, mas estatisticamente significativa, com a idade, em que se obteve um coeficiente de correlação de Spearman de 0,166 ( $p=0,028$ ).

Frente ao exposto pode-se dizer que na medida em que os alunos avançam em termos de idade cronológica, aumenta também sua percepção de competência, o que pode estar vinculado com o processo de amadurecimento e o maior tempo de vivências no ambiente escolar, deixando-lhes mais seguros de si.

Após os resultados das variáveis pessoais, neste momento analisa-se a correlação entre as variáveis psicológicas elencadas no instrumento – Motivação Intrínseca, Otimismo, Autoestima e Saúde percebida – e as variáveis dependentes do estudo.

Os dados da Tabela 6 a seguir revelaram que a Motivação Intrínseca se relaciona com todas as variáveis dependentes do estudo, sendo estatisticamente significativa e classificada como correlação moderada para a maioria. Portanto, é certo dizer que quanto maior a motivação dos discentes, melhor será a avaliação do AEF e das NPBEF, bem como, de suas dimensões de Autonomia, Competência e Relação.

**Tabela 6 – Correlação das variáveis psicológicas com as variáveis dependentes do estudo**

Variáveis	Ambiente	NPBEF	Competência	Autonomia	Relação
Motivação Intrínseca	,529** p<0,001	,479** p<0,001	,572** p<0,001	,390* p<0,001	,164* p=0,029
Autoestima	,227** p=0,002	,217** p=0,004	,267** p<0,001	,186* p=0,013	-
Otimismo	,187* p=0,013	,180* p=0,017	,268** p<0,001	-	-
Saúde percebida	-	-	,241** p<0,001.	-	-

Nesse sentido, a motivação intrínseca mostra-se como medida direta da avaliação que os discentes fazem das aulas de EF, tanto para a sua aprendizagem nesse ambiente ( $r=0,529$ ;  $p<0,001$ ) quanto para as suas necessidades psicológicas básicas ( $r=0,479$ ;  $p<0,001$ ), ou seja, o sujeito motivado sente-se mais competente ( $r=0,572$ ;  $p<0,001$ ), com maior autonomia ( $r=0,390$ ;  $p<0,001$ ) e mais satisfeito com suas relações ( $r=0,164$ ;  $p=0,029$ ), o que pode favorecer o seu bem-estar nesse ambiente.

Segundo Deci e Ryan (2008a; 2008b), a regulação da ação autônoma pode estimular a motivação, ou seja, as ações que satisfazem as necessidades psicológicas básicas do sujeito podem aumentar a energia disponível para auto-regulação de qualquer tarefa atribuindo-lhe maior sentido e significado, de acordo com Ryan e Deci (2008b).

Destaca-se, também, que os meninos são mais motivados do que as meninas e que essa diferença é estatisticamente significativa ( $t=4,064$ ;  $p<0,001$ ), assim como os alunos que fazem o desporto escolar possuem maior motivação que os outros que não o fazem ( $t=2,999$ ,  $p<0,005$ ).

Diante disso, por meio da motivação entende-se o porquê o número de alunos é maior que o quantitativo de alunas na prática de atividades físico-desportivas na escola, pois conforme o estudo de Viana, Andrade e Matias (2010) os adolescentes com motivação intrínseca possuem maior nível de atividade física, comparados com os motivados extrinsecamente e os desmotivados.

Já a autoestima só não se relaciona com a dimensão de Relação, pois com as demais possui uma correlação significativa, embora fraca, segundo a classificação de Callegari-Jacques (2003), o que permite dizer que quanto maior a Autoestima dos

discentes melhor será a avaliação do AEF ( $r=0,227$ ;  $p=0,002$ ), das NPBEF ( $r=0,217$ ;  $p=0,004$ ), da dimensão de competência ( $r=0,267$ ;  $p<0,001$ ) e da dimensão de Autonomia ( $r=0,186$ ;  $p=0,013$ ).

Nesse caso, a única diferença estatisticamente significativa ficou a cargo do grupo de alunos que participa das equipes esportivas da escola ( $t=3,413$ ,  $p<0,001$ ), demonstrando que o desporto escolar contribui para aumentar o nível de autoestima dos discentes.

Para Zambonato (2008), a atividade física pode gerar um sentimento de auto-aceitação e uma sensação de bem-estar, melhorando não só a competência esportiva e aptidão física, como também, a autoestima do adolescente.

Embora parte da autoestima, de acordo com Mendes et al. (2012), seja construída por um fator externo (o quanto o sujeito gosta da avaliação que os outros fazem de sua pessoa), a autoestima, nesse estudo, não se correlacionou com a dimensão de relação, ou seja, a avaliação das relações interpessoais independem do nível de autoestima que se encontram os alunos do CAp.

O otimismo possui uma relação fraca, mas significativa, com o AEF ( $r=0,187$ ;  $p=0,013$ ), as NPBEF ( $r=0,180$ ;  $p=0,017$ ) e a dimensão de Competência ( $r=0,268$ ;  $p<0,001$ ), demonstrando que as pessoas otimistas avaliam melhor o seu ambiente de aprendizagem e suas necessidades psicológicas básicas da EF, em especial a dimensão de Competência.

Já as dimensões de Autonomia e Relação, quando isoladas, não apresentaram correlação com otimismo, demonstrando que tanto faz os alunos serem otimistas ou não, isso não se correlaciona com a sua autonomia ou com as suas relações interpessoais.

Embora nessa pesquisa as meninas demonstrem ser mais otimistas do que os meninos, essa diferença não foi significativa. Mas aqueles alunos que fazem desporto escolar apresentam-se mais otimistas (média=4,39;  $dp=0,52$ ) do que aqueles que não participam (média=4,08;  $dp=0,76$ ), revelando que as equipes esportivas contribuem, significativamente, para que a pessoa seja mais positiva frente às situações da vida ( $t=2,878$ ;  $p=0,005$ ).

Por último, a Saúde percebida, que obteve um coeficiente de correlação de Spearman de 0,241 ( $p=0,001$ ) com a dimensão de competência, revela que aqueles que melhor avaliaram a sua saúde perceberam-se mais competentes nas aulas de EF, ou seja, parece que se perceber com saúde traz ao sujeito maior confiança para agir nesse ambiente.

Segundo Bertrand (2001) o desenvolvimento da confiança se dá por meio de uma imagem positiva de si mesmo e da sensação de competência para realizar determinada tarefa.

No sentido de poder verificar o quanto essas variáveis psicológicas influenciaram as variáveis dependentes do estudo, realizou-se análise de Regressão Linear, pois por meio dessa prova é possível constatar o percentual de cada variável psicológica na explicação da variação de cada uma das variáveis dependentes que demonstraram relação.

De acordo com a Tabela 7, o tratamento estatístico permitiu afirmar que para essa amostra somente a Motivação Intrínseca explica em 24% a variância do AEF ( $F=13,751$ ,  $p<0,001$ ) e 21% a variância das NPBEF ( $F=11,320$ ,  $p<0,001$ ). Quando se analisou a influência das dimensões de forma isolada, a variável ainda explica 32% a variância da dimensão de Competência ( $F=19,857$ ,  $p<0,001$ ) e 15% a variância da dimensão de Autonomia ( $F=7,562$ ,  $p<0,001$ ). A Motivação Intrínseca não apresentou influência na variância da dimensão de relação, embora essa variável apresente relação conforme demonstrou a Tabela 6 (p. 94). Da mesma forma que as demais variáveis – Autoestima, Otimismo e Saúde percebida – não indicaram, nesta pesquisa, influência significativa.

**Tabela 7 - Influência da Motivação Intrínseca com relação às variáveis dependentes do estudo.**

VARIÁVEIS DEPENDENTES	VARIÁVEL INDEPENDENTE					
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA					
	$\beta$	t	Sig	R <sup>2</sup>	F	Sig
AMBIENTE	,481	6,841	p<0,001	0,24	13,751	p< 0,001
NPBEF	,402	5,598	p<0,001	0,21	11,320	p< 0,001
COMPETÊNCIA	,462	6,917	p<0,001	0,32	19,857	p< 0,001
AUTONOMIA	,355	4,768	p<0,001	0,15	7,562	p< 0,001

Portanto, com base nesses resultados da prova de Regressão Linear, pode-se inferir que a Motivação Intrínseca é uma variável fundamental e de grande influência na avaliação da nova configuração que se encontra a EF. Ao apontar que os alunos se encontram motivados com a reforma implementada, justificam-se as respostas positivas relativas ao AEF e às NPBEF e facilita-se a promoção do bem-estar discente nesse contexto.

Também, a Motivação Intrínseca irá contribuir com as dimensões de Competência e Autonomia, importantíssima nesse ambiente no qual a exposição é maior, pois o saber fazer na EF torna as pessoas mais motivadas, seguras e confiantes,

para buscar com autonomia novos conhecimentos, no empreendimento de novas competências.

Por todo o exposto, fica claro que os discentes do CAP, de forma geral, avaliaram positivamente o AEF (des)seriado, porque esse formato permitiu-lhes que suas NPBEF – Autonomia, Competência e Relação – fossem satisfeitas, aumentando sua motivação e autoestima e permitindo-lhes sentir bem-estar.

Para complementar os dados quantitativos apresentados, passa-se para a apresentação dos dados qualitativos, com o propósito de conhecer o que pensam os professores e os alunos sobre a (des)seriação.

### **4.3 Visão dos docentes sobre a (des)seriação**

Nesse subcapítulo serão apresentados os dados referente às entrevistas realizadas com os professores do CAP, com o objetivo de caracterizar a visão deles com relação à proposta implementada, conforme consta no terceiro objetivo específico do estudo.

Ao iniciar pela caracterização dos sujeitos, apesar do EM ter 6 professores de EF responsáveis por esse nível de ensino, o número foi ampliado devido às intercorrências contratuais existentes durante a execução da Proposta de (des)seriação, no 1º semestre de 2012. Ao considerar a opinião de todos que experienciaram a (des)seriação, participaram dessa etapa do estudo 7 docentes de EF, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Dando continuidade às características dos participantes do estudo, o grupo de docentes possui média de 36,3 anos, encontrando-se a maioria entre a faixa de 29 e 34 anos (5 docentes) e os demais entre 48 e 50 anos de idade (2 docentes), demonstrando ser um grupo bastante jovem.

Todos possuem Licenciatura Plena em EF, com um tempo de experiência que varia de 6 anos a 29 anos, em média 13,6 anos desde a conclusão do seu curso. Com exceção de um docente, todos os demais possuem Curso de Pós-graduação completos, sendo 2 com Especialização, 2 com Mestrado e 2 com Doutorado, que são na área de EF (4 docentes) ou na Educação (2 docentes).

Utilizando-se a classificação dos ciclos da profissão docente, proposto por Huberman (1995) e considerando as etapas estabelecidas por Marchesi (2008), a maioria dos pesquisados (5) possuem até 15 anos de docência e se encontra entre a fase de *estabilização* e a fase de *diversificação*. A primeira corresponde ao comprometimento e à identificação com a profissão, além da autoafirmação perante os

colegas mais experientes, sentindo-se mais à vontade para enfrentar as situações adversas; e a segunda é caracterizada pela experiência e inovação, que são impulsionados pelo sentimento de segurança, fazendo com que o educador diversifique sua prática, arriscando-se mais, com o intuito de evitar uma só rotina em seu trabalho.

Os outros dois participantes deste estudo possuem até 30 anos de docência, e se encontram entre a fase da *serenidade* e a fase do *conservantismo*, segundo os autores. A fase da *serenidade* é representada pelo autoquestionamento e a aceitação do *eu real* e não do *eu ideal*, tornando-se ‘invulnerável’ à avaliação de outras pessoas, pois o docente se aceita como é, e não como os outros querem que seja. Nesse período pode ocorrer um distanciamento afetivo dos seus alunos, em decorrência da distância cronológica e da diferença de gerações entre eles. A fase do *conservantismo* é marcada por profundas críticas aos seus alunos e ao sistema educacional como um todo, podendo aparecer tanto nos docentes mais jovens como nos mais velhos, caracterizando uma resistência às inovações e uma nostalgia do passado.

Lettnin et al. (2013c), baseados nos elementos destacados por Huberman, lembram que os docentes podem vivenciar esses ciclos propostos de forma distinta durante sua carreira profissional e a forma como cada um deles encara as situações presentes no seu contexto escolar vai determinar o seu mal-estar ou bem-estar.

Para iniciar nossa análise, orientada por Moraes (1998), conforme descrito no capítulo metodológico, após cumprir com as etapas de Preparação das informações, Unitarização do corpus e Categorização, passa-se a apresentar as categorias, utilizando os relatos dos professores para descrevê-las.

Ao apresentá-las, optou-se por trazê-las contextualizadas à variável do roteiro de entrevista que as originou quando refletiram sobre a importância da EF; a participação, motivação e envolvimento discente; as estratégias adotadas para atrair a participação dos alunos; as opiniões sobre a (des)seriação; as modificações da prática docente. Dessa forma intenciona-se ressaltar ao leitor a visão dos docentes sobre cada temática investigada.

Também, para uma melhor compreensão das categorias ou das subcategorias preferiu-se demarcar os indicadores ou frases de efeito, que mais as representam, nas falas dos professores transcritas no texto.

Por último, lembra-se que a última etapa proposta por Moraes (1998), denominada *Interpretação*, será melhor efetuada no capítulo de Discussão e

interpretação dos resultados, em que serão integradas todas as informações quanti-qualitativas coletadas, referentes aos alunos e professores.

### ASPECTOS DA SAÚDE

A primeira categoria analisada nos discursos dos professores foi **Aspectos da Saúde**, categoria definida *a priori*, contida no referencial e no roteiro de entrevista, para verificar de que forma a estrutura de (des)seriação favorece a saúde dos discentes.

Independente das variáveis em que a categoria foi mencionada, os *Aspectos Físicos, Sociais, Espirituais e Psicológicos*, anteriormente definidos no capítulo metodológico, se faziam presentes nos relatos dos professores.

A categoria **Aspectos da Saúde** surgiu a partir dos discursos dos professores, ao serem questionados sobre a importância da EF na escola, a constituição das turmas por interesse dos alunos, as contribuições da proposta de (des)seriação, as experiências profissionais com a EF e o modelo vigente, e, as mudanças ocorridas na prática profissional com a implementação da proposta.

Com relação à importância da EF na escola para o EM, de acordo com a Tabela 8, a categoria **Aspectos da Saúde** contém, com maior ênfase, as respostas dos professores condensadas nas dimensões dos *Aspectos Espirituais e Psicológicos*, e a seguir nas dimensões dos *Aspectos Físicos, Sociais e Gerais*.

**Tabela 8 - Importância da EF na escola para os Aspectos da Saúde - visão dos professores**

Categoria	Indicadores	Prof.	f - %
ASPECTOS DA SAÚDE	<i>Aspectos Espirituais</i> - hábitos e atitudes, disciplina, ética, respeito, humanidade, autonomia, dedicação, firmeza, responsabilidade, cidadania, liberdade; <i>Aspectos Psicológicos</i> - mal-estar, incentivo à prática, superação, motivação, prazer, bem-estar; <i>Aspectos Físicos</i> - (des)coordenação, empenho, possibilidades práticas; <i>Aspectos Sociais</i> - relações interpessoais, socialização; <i>Aspectos Gerais</i> - atividade física, manutenção da saúde.	(P2); (P3); (P4); (P6); (P7)	71,4%

Na fala do P3 é possível identificar pelo menos duas dimensões dentro dos **Aspectos da Saúde**: a primeira está relacionada aos *Aspectos Espirituais*, quando se refere ao comportamento e atitude dos alunos, denunciando:

Tem esses **aspectos atitudinais** que são importantes, [...], que é a **atitude** de [...], ser **ético, respeitoso**, [...], mil outras coisas que a gente está acostumado a discutir aqui em relação a esporte. [...] pra mim, o importante e o que eu mais valorizo na EF, não é o conteúdo que tu aprende e sim **o que tu vais fazer com aquilo que tu aprende, qual vai ser a tua postura ética diante dos outros e diante de si** [...].

A segunda aos *Aspectos Psicológicos*, representada na fala de P3 pela motivação em ultrapassar limites e alcançar suas metas voltadas para aquilo que lhe dá prazer:

O colégio oferece um mundo, não tem como ser bom em tudo que o colégio oferece, mas pelo menos o aluno **se dedique** naquelas coisas que tem mais afinidade, e **que se esforce** naquelas que tem dificuldade para melhorar. [...], e é **esse desejo de superação**, [...], principalmente no finalzinho assim, esses alunos estão com outros horizontes, de pensar no seu futuro, de fazer escolhas, então esse tipo de coisa de intensificar um pouquinho mais **essa autonomia do aluno eu acho muito importante**, [...]. Eu não preciso continuar num ecletismo, eu posso fazer escolhas e de repente esse é o momento dessa transição, [...]. Então, por isso que eu digo, **essa pegada**, **essa vontade de se superar**, **essa firmeza de ter um objetivo**, **firmeza de fazer uma escolha e levar adiante**, de **querer melhorar** naquilo inclusive que **te dá prazer**, por que não?

Cabanas (2002), ao se reportar à Teoria Humanista, proposta por autores como Maslow, Buhler, Ebersole e Levinson, explica a importância do ser humano de ter mais autonomia e responsabilidade para decidir o que quer aprender, sendo um auto-orientador da sua aprendizagem, num clima de total liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade, empatia e reflexão.

O discurso de P6, “despertar no aluno, [...] a vontade de **praticar exercício físico até o fim da vida**”, e o de P2, a seguir, vão direcionar os **Aspectos da Saúde**, principalmente, nas dimensões dos *Aspectos Gerais* e dos *Aspectos Físicos*, caracterizando o compromisso da EF na formação de um estilo ativo e permanente:

Acho que é um momento para eles **manterem a atividade física** que eles vêm desenvolvendo desde o fundamental. É uma fase que eles não gostam muito da atividade física, ainda **estão muito descoordenados**, por isso **precisariam trabalhar** muito mais, mas eles têm muita resistência. Acho que a importância é **continuar agradando**, fazendo com que a **atividade física seja atrativa**, que eles vejam que **é legal se movimentar**, seja da forma que for.

A reportagem realizada por Jorge (2012), sobre a importância da atividade física, aponta o estudo de Alan Knuth, realizado em 99 escolas de ensino fundamental do município de Pelotas, em que se demonstra que a realidade das mesmas contribui para esse afastamento dos jovens, tanto pela falta de estrutura física, quanto pela falta de incentivo às práticas físico-desportivas escolares.

Por isso, o incentivo dos professores da área de EF destacado nas falas de P2 e P6 é fundamental para que os jovens do EM vivenciem experiências positivas, a fim de aderirem a um estilo de vida ativo no futuro.

O discurso a seguir de P7 vem exemplificar a dimensão dos *Aspectos Sociais* dentro dos **Aspectos da Saúde**, em que se ressaltam as oportunidades de convívio no ambiente da EF, num ato de responsabilidade social:

A EF tem um papel importante na vida dos jovens, não só com o oferecimento de esporte ou atividades lúdico-desportivas em si, mas também por uma questão muito importante [...], de **socialização**. [...], apesar de o Aplicação ter outros importantes espaços, eu vejo como [...], **diferentes formas de se relacionar** dentro do espaço escola.

É no ambiente da EF que P7 vislumbra complementar a formação dos alunos, principalmente com relação à dimensão dos **Aspectos Sociais**, o que corrobora com Barbieri (1999), quando afirma que a prática desportiva deve estar voltada para educação e inclusão, com finalidade no desenvolvimento integral do aluno, por meio da socialização, preservação da saúde, desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima.

Um dos requisitos priorizados na proposta de (des)seriação é a constituição das turmas por meio do interesse do aluno, seja pela modalidade prática, pela afinidade social e/ou pelo nível de conhecimento. Quando os professores foram interrogados a esse respeito, verificam-se em suas respostas na Tabela 9 que esse critério de escolha personalizada é identificado por eles como uma vantagem para os **Aspectos da Saúde**, embora dois deles (P3 e P5) indiquem-na também como uma desvantagem.

**Tabela 9 - Constituição das turmas por interesse do aluno e os Aspectos da Saúde**

VANTAGEM			
Categoria	Indicadores	Respostas	f - %
<b>Aspectos da Saúde</b>	<i>Aspectos Gerais</i> - aumenta à participação, continuidade, permanência, ajuda na frequência, constância, atividades saudáveis; <i>Aspectos Espirituais</i> - crescimento, formação, atitudes, responsabilidade, disciplina, melhora, bom exemplo, compreensão, conviver com as diferenças, experiências, interesses diversos, negociação, política; <i>Aspectos Sociais</i> - amizade, relações interpessoais, diferenças; <i>Aspectos Psicológicos</i> - motivação, persistência, saúde mental, tranquilidade, divertimento, bem-estar, prazer; <i>Aspectos Físicos</i> - oportunidades para o físico, estilo ativo, regularidade, atividades moderadas, benefícios corporais.	(P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)	<b>100%</b>
DESVANTAGEM			
Categoria	Indicadores	Respostas	f - %
<b>Aspectos da Saúde</b>	<i>Aspectos Psicológicos</i> - autoimagem, autoestima, mal-estar, resistência, fiasco, vergonha, motivação; <i>Aspectos Físicos</i> - prática continuada, diversificação da prática, habilidades.	(P5), (P3)	<b>28,6%</b>

Os indicadores positivos que tratam dos **Aspectos da Saúde** são ressaltados dessa forma.

Nos *Aspectos Gerais*:

A EF, desta forma (des)seriada e com a escolha deles pelo interesse, **facilita nisso, deles permanecerem na atividade. Isso contribui com a saúde.** (P4); O que importa para eles é **fazerem aquela modalidade que gostam**, assim **participam**. (P1); [...], ai se eu não gosto de esportes coletivos, eu vou vir fazer uma dança ou uma caminhada, **se eu gostei de fazer, eu vou seguir fazendo isso, de repente procurando fora.** (P6)

Nos *Aspectos Espirituais* aparecem, com o novo formato, a seguintes constatações:

**Existem coisas atitudinais muito legais. [...] tomar escolhas e ser disciplinado com as coisas, isso faz bem [...] esse tipo de coisa oportuniza tu melhorar, te traz um bom exemplo, [...]. (P3); Não é o simples fato de escolher, [...] mas tu ir atrás de parceiros para fazer com que aquela modalidade seja contemplada, eu acho que esse elemento é muito importante e não pode faltar. Porque [...] tenta convencê-lo de jogar aquela modalidade, vai num cara do 3º ano e diz: ‘meu vamos jogar dodgeball’? Há política, negociação e isso faz parte da vida. (P7)**

Nos *Aspectos Sociais*, o interesse do aluno na (des)seriação vai influenciar da seguinte forma:

**Faziam aula porque todas eram amigas, [...] escolheram por causa dessa relação, inclusive protegiam uma colega saindo do gol, para deixar que ela fizesse gol e conseguisse jogar. (P2)**

Já nos *Aspectos Psicológicos* vão dizer que é vantagem para a saúde fazer escolhas, pois:

**Um grupo motivado [...] quer crescer [...], a gurizada está querendo melhorar, [...]. E em termos de adquirir hábitos de vida saudáveis, eu penso [...], qualquer coisa que tu leve com constância e disciplina na tua vida vai ser muito bom, [...] mente um pouco disciplinada é uma mente regrada, é uma mente, eu acho, menos doente. [...]. (P3); Melhora porque não tem disparidade de interesse, [...]!? Quer dizer, a disparidade é menor. E, tu conseguir trabalhar com o interesse do aluno, motiva, [...]!? (P5)**

Por fim, nos *Aspectos Físicos*, P3 disse que:

**Tomar escolhas e ser disciplinado com as coisas, isso faz bem [...] para o corpo também. [...] E o esporte [...] se tu conseguir seguir fazendo... tinha um grupo que alugava a quadra lá do colégio [...], eu terminava minha aula e via aquele grupo, vou jogar um pouquinho [...]. E tinha tudo quanto era idade, mas sempre teve aquela coisinha, todos eles aprenderam um voleibolzinho no colégio, a tia lá de 50, o carinha lá de 20, outro senhor lá de 60, [...] estavam lá brincando. E isso é ótimo, uma beleza, [...].**

Essas falas refletem o quão importante, em termos de saúde, se torna oportunizar aos alunos a escolha de seus caminhos na sua formação. É exatamente isso que se propõem com a (des)seriação, vislumbrando um universo de desenvolvimento mais positivo e saudável.

Segundo sugestão do parecer (CNE/CEB n. 5/2011) das DCNEM's (BRASIL, 2011), citado no subcapítulo anterior – *as intenções do projeto de (des)seriação na EF e sua implementação* – as escolas deveriam proporcionar tempos e espaços próprios para as atividades formativas que possibilitam transitar diferentes itinerários de forma opcional, a fim de melhor atender as diferenças de condições, interesses e aspirações dos jovens estudantes.

Embora o número de professores que apontaram o critério de escolha como uma desvantagem, seja inferior ressalta-se neste momento esse olhar como forma de refletir sobre as contradições da proposta.

Os indicadores negativos aos **Aspectos da Saúde** destacados foram os que seguem.

Nos *Aspectos psicológicos*:

Eu diria assim, acho que **em relação à motivação** [...], eu não sei se leva vantagem esse tipo de estrutura. Na minha concepção **o que leva vantagem para motivar a aprendizagem do aluno é escola motivada e professores motivados**. Isso faz com que os alunos tenham uma cultura de motivação. Tanto é que a gente vê diferença aí, **alunos muito motivados para a OCA e estes mesmos alunos pouquíssimo motivados para outras atividades**. Então, eu acho que a [...] **motivação do professor** [...] **pesa muito, independente do que o cara esteja fazendo**, [...]. Se está bem legal, [...], o aluno se motiva. [...]. No caso do Aplicação que é um colégio que **incentiva uma mobilidade muito grande dos nossos alunos com autonomia**, [...], eu acho que **não casa bem um modelo que houvesse uma obrigatoriedade muito grande dos nossos alunos do início até o fim do percurso escolar deles**. [...] se fosse uma escola muito mais rígida, por exemplo, [...], **não interessa, porque eles estão lá é para cumprir ordens, esse é o aprendizado deles**, dentre outras coisas, aprender a cumprir ordens. [...] **tu é obrigado a fazer tudo, gostando ou não**, mas a cultura de escola é assim, os alunos se motivam por isso, [...]. (P3)

Ainda aparece nessa parte destacada por P5:

Porque é aquilo, **o cara que jogou futebol o Ensino Médio inteiro**, [...] vai ter um grupo de pessoas que joga **outro esporte, não vai jogar porque ele não se sente a vontade**, [...], **não sente bem**, [...], **tu só geras interesse naquilo que tu, minimamente, conhece ou entende o que está acontecendo**, [...]?! [...] **a primeira reação que a gente tem é uma reação de defensiva**. Não vou fazer isso porque [...], **não vou fazer fiasco, passar vergonha**. Talvez ele tenha **melhores condições de desenvolver hábitos saudáveis** pelo fato dele **sentir à vontade em outras atividades**, [...] outras práticas esportivas, [...]. (P5);

Nos *Aspectos Físicos*:

Porque é aquilo, **o cara que jogou futebol o Ensino Médio inteiro**, [...] **depois do Ensino Médio só vai jogar coisas que tem a ver com o futebol**, mas bom, isso, **uma modalidade só, é limitada**. [...] se ao longo dos três anos do Ensino Médio, **ele puder ter uma vivência de um universo bem maior que isso, uma vivência mais ampliada**, [...] **facilitaria na constituição de hábitos saudáveis**, [...]. (P5)

Na análise dessa categoria, sobre os elementos negativos levantados, enquanto P3 acredita que qualquer processo bem elaborado e organizado será capaz de motivar o aluno à realização da atividade ou ao conhecimento, mesmo que esteja na contramão dos seus anseios e metas, responsabilizando, única e exclusivamente, as instituições e seu corpo docente pelo sucesso na aderência das atividades propostas, P5 demonstra preocupação com a especificidade dos saberes, que em sua visão atrapalharia o processo de interação no mundo.

Além da realidade docente vivenciada pela autora, diversos estudos (DARIDO, 2004; SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011; BERGMANN; LETTNIN, 2011; JORGE, 2012; LETTNIN; JESUS; STOBÄUS, 2012) têm demonstrado o afastamento dos jovens na EF do EM, questionando a incongruência entre as expectativas desse público e o que se oferece para eles nas aulas. Fato que ocorre mesmo em escolas bem estruturadas e com um corpo docente qualificado. Sendo assim, o interesse dos alunos é uma das principais ferramentas para fazê-los se envolverem. Exemplo que pode ser extraído da própria fala de P3 quando se refere à OCA (Olimpíada do CAP), atividade de extremo interesse dos alunos.

A especialização, apontada antes por P5, é uma preocupação da proposta de (des)seriação, pois a mesma só poderá ser implementada se houver uma base rica e diversificada dos saberes que constituem a EF na escola, sendo imprescindível ter um currículo contínuo e gradual, desde os anos iniciais até a etapa final, como o da escola investigada, conforme conta P3:

**No fundamental [...] tem que oferecer as possibilidades e o aluno tem que passar por todas. [...], é uma obrigação nossa, de ampliar os horizontes dos nossos alunos. Não preciso treinar ninguém, mas eu quero mostrar tudo que tem.**

A EF do CAP desenvolve todo o conteúdo orientado pelos PCN até o 9º ano do ensino fundamental, para que depois, de posse desse conhecimento, os jovens possam ter condições de aprofundar o que já conhecem. Além disso, a modalidade na proposta é vista como ferramenta, tanto para um desenvolvimento mais complexo dos conteúdos que podem ser transferidos a outros esportes, como por exemplo, os sistemas defensivos e ofensivos das modalidades, quanto de outras questões referentes ao processo formativo – hábitos e atitudes.

Outra questão trazida pelos professores diz respeito ao bem-estar. Na fala de P3, parece que a obrigatoriedade e a responsabilidade pelo cumprimento da tarefa não oprime o aluno. Segundo ele, se essa arbitrariedade fizer parte da filosofia institucional, os estudantes já estão acostumados e conscientes desse processo. Contrariando a isso, Mendonça (2011) alerta que ambientes permeados de cobranças são focos de desenvolvimento de inúmeras doenças, pois não permitem que os jovens exponham suas vontades. No discurso de P5, competências ecléticas poderão proporcionar melhores momentos aos alunos, o que não se discute, mas sobre esse posicionamento questiona-se: por que todos deverão passar por tudo da mesma forma e aprender sobre as mesmas coisas? Por quantos anos escolares os jovens deverão ser submetidos a conteúdos que

não lhes fazem sentido? Em que tempo e espaço os estudantes devem ter protagonismo para participar de forma autônoma de sua formação?

Compartilha-se com a ideia de P5 de que o aluno com competências amplas terá mais chances de conviver no mundo, mas nem todos discentes possuem ‘pré-disposição’ físico-desportiva. Então, se a EF puder trazer segurança para uma determinada prática, pode ser que essa pessoa ainda a busque em etapas futuras, porque se sentirá bem. O desconhecimento pode lhe trazer desconforto e restrição e o conhecimento abrangente não é garantia de boa prática, o que pode desestimulá-lo. Adquirir competências e habilidades em determinada modalidade poderá fazer a diferença, para que a pessoa atue em algum espaço da cultura corporal de movimento.

Segundo Bertrand (2001), uma imagem positiva de si mesmo e a sensação de competência na realização da tarefa pode favorecer o desenvolvimento da confiança dos adolescentes e jovens. Também destacam Mosquera et al. (2006) a importância desses aspectos de autoimagem e autoestima mais real e positiva para a ação e atuação da pessoa.

Nessa mesma direção, Assis et al. (2003) trazem que a autoestima está vinculada ao sentido de competência e de valor que o adolescente atribui a si, associado à construção da autoconfiança.

Ainda com a intenção de responder aos objetivos norteadores desse estudo e trazer mais informações a respeito da colaboração dessa proposta para a saúde dos discentes, solicitou-se aos docentes que refletissem sobre cada um dos aspectos que a compõem, embora essa segregação dos **Aspectos da Saúde** seja, meramente, uma opção para apresentação didática, visto que os mesmos se interpodem.

Pode-se perceber, na Tabela 10, que as respostas dos participantes do estudo demonstram que a (des)seriação contribui de forma muito equilibrada com todos os aspectos que permeiam o construto Saúde.

**Tabela 10 – Contribuições da (des)seriação aos Aspectos da Saúde discente**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas</b>	<b>f %</b>
<b>Aspecto Social</b>	cooperação, fortalece o vínculo social, relações interpessoais, amplia relações, convivência, engajamento, favorece a amizade, mais interação, aumenta os contatos, conhece outras pessoas, proporciona boas relações, auxiliou nos conflitos, integração, melhora as relações, criam exemplos, aceitam-se, afinidade de grupo, sociabilidade, amplia o círculo social	(P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)	100%

**Continuação da Tabela 10 - Contribuições da (des)seriação aos Aspectos da Saúde discente**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas</b>	<b>f %</b>
<b>Aspecto Espiritual</b>	cooperação, colaboração, moral, respeito, não se sentem coagidos, convivência tranquila, aceitar as diferenças, acolhimento, liberdade, intimidade, lealdade, autoconhecimento, melhor tratamento, diminui a hierarquia, diminui conflitos, formação, ética, livre arbítrio, diálogo, apoio, afetividade, tratamento, exemplos, melhora a postura, melhora os comportamentos, reduz os preconceitos, diminui a exclusão, melhora das atitudes, jogo limpo, desafios	(P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)	100%
<b>Aspecto Físico</b>	intensidade, melhora do físico, desafios, equilíbrio dos níveis de conhecimento, melhor desempenho, maior empenho, desenvolvimento de habilidades, melhora o nível de jogo, aptidão, nível de aprendizagem, o avançado inspira os outros, OCA equilibrada, crescimento, aprendizagem garantida, faixas-etárias diversas não tem diferença de rendimento, aprimoramento, melhora da execução, aquisição de desenvoltura, aprendizagem da técnica	(P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)	100%
<b>Aspecto Psicológico</b>	bem-estar, envolvimento, apoio emocional, afetividade, autoimagem, autoestima, motivação, conforto, ameniza os constrangimentos, personalidade, divertimento, liderança, sentimentos, emoções	(P1), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)	85,7%

Para compreender cada um dos aspectos observe os depoimentos utilizados a seguir:

**Nos Aspectos Sociais:**

Eu acho que **teve uma grande diferença a nível social**, até a **questão da cooperação** entre eles, aqueles **alunos que esquecem o tênis pegam com os colegas de outras turmas ou séries**, [...] **eles criam um vínculo entre eles**, [...]. Nas minhas turmas eu tenho em média 5 alunos por turma em diferentes séries, [...] e eu **acho muito interessante essa forma para o relacionamento social deles**. [...] a (des)seriação ajuda nisso. (P1);

**Teve certa resistência no início com relação às criancinhas do 1º (ano)** que estavam chegando, **mas depois foi tranquilo, se inseriram, e a outra aluna do 3º (ano) [...] se juntou com outra do 1º (ano)**, eu via que elas chegavam do IC (Iniciação Científica) juntas. [...]. O que estou tentando dizer é que **as alunas escolheram a modalidade pela amizade**. (P2);

Eu acho que esse método utilizado no Aplicação, de (des)seriar, **já fortalece mais o vínculo social**, assim, do **aluno do 1º ano estar jogando junto com o do 3º, do 2º, e poder no outro semestre escolher uma outra modalidade onde ele vai conhecer outras pessoas também**, [...]. (P4);

**No início se sentem mais intimidados, mas as relações vão melhorando. Já os alunos do 3º ano começam com certo desdém**, principalmente as gurias, **mas depois eu vi um acolhimento**. Então, nas **meninas há um estranhamento maior que os meninos**. [...]. **Com os guris é muito mais rápido**, [...] os do 1º se espelham nos do 3º. (P3)

**Nos Aspectos Físicos:**

Também **conseguimos atingir um nível de intensidade melhor nas aulas, melhorando o aspecto físico**. [...], eu conversei com eles para **fazer times parelhos**, [...] então **eles se dividem e aí vão equilibrando os times, para evitar que um time seja muito bom e ganhe o jogo muito fácil dos outros, sem esforço**. (P1);

Acho que **falhou um pouquinho na intensidade** que elas precisavam [...], **nessa questão de já ter essas alunas mais avançadas**. Por não conseguir dar

atenção a esse extremo. **As turmas, em outros modelos de EF, também são heterogêneas!** O que estou tentando dizer é que **a (des)seriação na minha turma não fez com que os alunos se aproximassem pelo nível de conhecimento para melhorar a intensidade das aulas, [...] mas considero que a proposta permite fazer essa aproximação, só que os alunos tem que querer.** (P2);

**O fator motor ou físico, [...] eu acho que intensifica com a melhora do nível de jogo, pelo fato de eles considerarem que eles são habilidosos pra jogar vôlei, [...] Mas eu acho que vai muito do professor também. De elaborar a aula e ver estes aspectos aí, [...], mas se o professor não colaborar pra esse desenvolvimento aí, de nada vai adiantar. Ele é peça fundamental desse processo [...]. Eu acredito que vai chegar um ponto em que a gente vai conseguir deixar estas turmas mais homogêneas e trabalhar mais avançado. [...]** é uma proposta bem interessante. (P4);

**Eu gosto de 1º, 2º, 3º, em termos de rendimento não vejo diferença, [...], eu não sei de que série eles são, porque os comportamentos se equilibram, também. [...]. Acho que estas faixas etárias que a gente trabalhou estão muito bem, [...], não faço diferença entre aluno de 1º e 3º, eles vem e entram no esquema, todos crescem ali, muito bom, estou gostando muito e em relação às gurias também, até porque as gurias nessa faixa etária, eu acho assim, quanto mais nova maior a disposição [...]. Mas isso aí também pode se fazer numa cultura de grupo, quando o grupo tem essa pegada, que é o caso da turma 100, principalmente a turma 102, [...].** (P3);

**É uma questão de postura [...]. Não é um ganho físico, de condicionamento. [...] eu tinha 16 alunos que queriam aprender e jogando um nível de dodgeball mais básico, um dodgeball mais lento, não tão rápido e forte como aqueles outros alunos jogavam, [...]. Até que ao longo do semestre, alguns meninos e até algumas gurias, começaram a adquirir certa desenvoltura, porque o esquema não é o jogar forte no dodgeball, o lance no dodgeball é a velocidade que tu executa o movimento, [...], é a bola rápida que vai pegar no pé do cara e tu vai eliminar.** (P7)

### **Nos Aspectos psicológicos:**

**A grande maioria tem se sentido bem nesse modelo, eles não demonstraram alguma dificuldade ou contrariedade a isso, pelo menos na minha modalidade, que talvez seja mais fácil para ter esse envolvimento. Eles foram tranquilos com relação a isso, então tanto a parte psicológica [...], foram contempladas, eles sentiam-se bem em estar participando [...].** (P1);

Com relação ao psicológico [...] vou citar rapidinho um fato [...], **uma menina [...]** começou a chorar no meio da aula, aí eu fui ver o que tinha acontecido, ela **estava meio ‘depre’,** enfim, o namorado, alguns problemas. E aí [...] **várias gurias depois, no fim da aula, falaram com ela [...],** ela estava meio chateada, porque ela é meio gordinha, enfim, [...]. **Ela não sentiu vergonha. Estava bem entre elas. Então acho que em relação a isso, bem-estar, motivação [...].** (P6);

**Tu ficas constrangido de não saber jogar futebol e tem que estar ali na aula de futebol. E, nesse modelo, acho que bem menos, porque não vai ser tão constrangedor para o aluno que já foi sabendo o que ele queria fazer. [...]** se sente menos constrangido. (P4);

**Esse contato, entre eles para decidir as modalidades, acho que gerava certa ansiedade em alguns e antes alguns acabavam não sendo contemplados [...]. Alguns alunos conseguiram se sentir bem à vontade na modalidade, nas aulas e acho que foi algo gradativo, que talvez inicialmente eles estivessem mais reciosos e durante e da forma como a**

gente foi construindo [...] essa questão do bem-estar, [...], eu afirmo que sim, se construiu isso sim. (P7)

### **Nos Aspectos Espirituais:**

**Os alunos do 3º ano, eles acham que são donos da escola, [...] e exploda o resto do mundo. [...] a questão de tu te relacionares com pessoas em níveis de maturidade diferentes, tu desenvolve, assim, uma formação, e aí vai pra outra questão, assim, talvez mais ética, de respeito, e tal.** Mas é num campo especulativo, eu não teria elementos concretos assim pra avaliar. Até porque eu estou tentando tirar da cabeça isso agora. (P5);

**Tem uns dois ou três que não jogam nada, nada. Mas os guris sabem que tem que escolher, então na hora de formar as equipes para jogar tem que escolher os guris. Eles escolhem, os guris entram, os guris erram, eles ficam só me olhando, e eu quieto. Porque eles sabem que não vão cair em cima dos caras, não vão ‘xingar’. Eles sabem que eles têm que conviver com essas diferenças.** (P3);

**O espiritual também acontece. Acho que esse é um grande desafio. No início era assim, os alunos falam na cara: - vou ter que jogar com esses gurizinhos do 1º ano.** Quando não são as meninas, são os gurizinhos desse tamanho (pequenos) que da na mesma. **Isso envolve um trabalho bastante grande de atitude, de como eles vão se posicionar perante as diferenças.** Então entra esse elemento bastante forte assim. **Essa questão do respeito, da ética, do jogo limpo. Acho que essa questão de talvez ter sido a OCA menos indisciplinada, pode ser reflexo da (des)seriação, porque eles estão se conhecendo.[...] esse sistema das escolhas das modalidades e desse processo democrático que os alunos são convidados a participar, é bem interessante porque tem uma mobilização prévia disso, tipo um lobby entre os alunos. [...] eles se articulam [...].** (P7)

Com base nos relatos anteriores, percebe-se que a (des)seriação, de forma geral, contribuiu com todos os **Aspectos da Saúde** dos discentes, ressaltando na saúde dos **Aspectos Físicos** a questão da faixa-etária, ao que se refere as possibilidades quanto às aprendizagens físicas advindas dessa integração, reduzindo, também, a distância entre os mais jovens e os mais velhos; na saúde dos **Aspectos Sociais** a possibilidade de ampliação das relações na escola, favorecendo a convivência; na saúde dos **Aspectos Espirituais** o respeito pelo outro, que vai exigir a todo o instante um comportamento adequado diante das diferenças, fortalecendo nossa formação; e, na saúde dos **Aspectos Psicológicos** o encontro de si e de suas necessidades em um espaço que proporcione bem-estar.

Dessa forma, na visão dos professores, a saúde dos discentes está resguardada, pois permite que eles se sintam atendidos nessa proposta de (des)seriação em todos esses aspectos, o que poderá facilitar e promover sua participação nas atividades físico-desportivas.

Segundo a OMS (1999, apud SALUM 2012), a saúde é definida pelo completo estado de bem-estar físico, mental, social e espiritual [...]. Para Conceição (1994), esse conceito deve ser avaliado na prática, pois o jovem saudável, na visão dele, será aquele

que conseguir agir em seu contexto, resolver seus conflitos e manter o equilíbrio de todas essas áreas, propiciadas na proposta de (des)seriação segundo os professores.

Ainda, com a pretensão de aprofundar a opinião dos docentes a respeito dos benefícios que a proposta pode oferecer a saúde discente, pediu-se para que eles comparassem suas experiências profissionais anteriores com o modelo vigente de (des)seriação. Com base na Tabela 11, para os professores essa proposta diferencia-se e tem potencial de acrescentar em todos os **Aspectos da Saúde**, apontando ser um caminho de acertos diante daquilo que eles conhecem ou conheceram na área de EF como profissionais.

**Tabela 11 - A (des)seriação e os modelos anteriores de EF**

Categoria	Indicadores	Respostas	f %
<b>Aspectos da Saúde</b>	melhor organização para saúde, aumenta a participação, aumento das modalidades, aumento das faixas-horárias, diminuir o n.º. de alunos por turma, melhora do rendimento, qualificação do trabalho, facilita a promoção da saúde, responsabilidade, argumentação, autoconhecimento, físico, mental, social, espiritual, fortalece vínculo social, conhecer outras pessoas, melhora o nível de jogo, enaltece as habilidades, bem-estar, contribui para o desenvolvimento, responsabilidade do professor, evita o constrangimento, turmas menos heterogêneas, trabalho avançado, complexidade, ajuda a exercer funções, melhora a intensidade, menor disparidade de interesses, motivação, aprendemos a ser gente, a ter boas referências, ter metas, querer melhorar, querer o melhor, incentivo, cuidar de si, cuidar do seu corpo, cuidar das suas relações, tratamento das relações, independe da habilidade, coragem, resolução dos problemas, curtem, divertem-se, levam a sério, livre arbítrio, prazer, usar informações consciente, vontade, fazer o que lhe convém	<b>(P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)</b>	<b>100%</b>

Nessa direção ressaltam os docentes:

**Aqui no colégio essa talvez seja uma das melhores organizações da EF para a saúde. Em outra escola que trabalhava**, em 1984, 85, talvez 88, nós tínhamos a escolha das modalidades dessa forma: turmas mescladas por série, mas era no turno inverso. **Eles escolhiam as modalidades** que eles queriam dentro de uma faixa-horária. [...]. Esse era o maior problema, **era apenas uma vez por semana, em dois períodos juntos**, não tinha como fazer em dois períodos separados, pois as famílias iriam reclamar. Mesmo com esse horário, eles escolhiam o que eles queriam fazer. [...]. Então eles participavam. [...]. **Hoje nós temos 5 professores atuando em duas faixas-horárias de 1h05min.** (P1);

Pra mim é difícil à comparação pela pouca experiência, mas **acho que o programa está atingindo esse objetivo de promoção da saúde.** [...] **Eu vejo que a participação deles é quase total, exceto na turma da caminhada**, que a gente ouve falar que aqueles alunos que não querem fazer nada estão na caminhada, os outros grupos pelo que eu ouvi a participação é bem efetiva, **então, essa promoção da saúde, dentro daquilo que nós temos de tempo e de movimentação, foi alcançada.** (P2);

[...] **a gente não vai resolver os problemas da saúde da humanidade com a EF, com 30 minutos de exercício, três vezes por semana.** [...], mas eu acho que a gente **não pode perder de vista, também, uma das demandas**

até da própria existência do ser humano que é manter a sua vida em condições de tu exerceres tuas diferentes funções. Melhora a intensidade da aula porque não tem disparidade de interesse, [...]!? Quer dizer, a disparidade é menor. E, tu conseguir trabalhar com o interesse do aluno, motiva. Eles motivados é diferente. [...]. Ajuda a intensificar a aula o fato deles poderem escolher a modalidade, ajuda no sentido de tu ter uma homogeneidade um pouco maior de interesse, ou, uma heterogeneidade menor. (P5);

O esquema que a gente está fazendo tende a dar certo e tende acolher maior número possível de alunos, mais do que qualquer coisa que eu possa imaginar, pelo menos no momento. Pode existir, mas eu não consigo imaginar agora [...] eu penso assim, [...] nesse sentido amplo [...], bem-estar físico, mental, social, espiritual, nesse sentido de ‘vamos aprender a ser gente’, de ter boas referências aqui, de ter metas, de querer melhorar, de não ficar satisfeito com o mais ou menos das coisas. E esse tipo de trabalho, principalmente, ao que se refere ao esporte competitivo ou as atividades de EF, estimula o aluno a querer mais, a chegar mais adiante, atingir metas, eu acho isso muito providencial para o nosso aluno. Porque, às vezes, a gente vê que carece para os nossos jovens é metas de querer dar um passo à frente, [...]. Então assim, do aluno querer mais, querer ser melhor, querer melhorar as coisas, cuidar de si, do seu corpo, das suas relações. E acho que a gente provê isso tudo, muito mais isso do que conteúdo tal, e, esse tipo de proposta aqui no colégio casa bem comparado com outros tipos. (P3);

É bem diferente do que eu vivenciei, apesar de já ter mais de 30 anos, a minha EF no EM era bem fechada, um cronograma fechado, a liberdade se dava nos dois últimos bimestres, [...]. Então pegando essa experiência que eu tive como professor do Aplicação, esse sistema das escolhas das modalidades e desse processo democrático que os alunos são convidados a participar é bem interessante. (P7)

De fato, esse formato estrutural para organizar as turmas para a EF – (des)seriação – parece comprometer-se com a saúde discente, tanto no sentido de aumentar a participação nas aulas, trabalhando os *Aspectos Físicos* e *Psicológicos*, quanto pela complexidade daquilo que pode ser apreendido na escola por meio desse componente curricular, direcionando aos *Aspectos Sociais* e *Espirituais*.

Para isso, essa estrutura deve estar orientada fundamentalmente à singularidade de cada ser e à saúde integral, de forma a refletir e não banalizar aquilo que de fato importa para os processos de ensino e de aprendizagem. A ideia parece ser corroborada por P7 em seu discurso a seguir:

Critico a questão da cobrança que se tem hoje em dia disso, dessa imposição por uma vida saudável, isso eu acho um pouco complicado. Tipo, por que a gente tem que viver até os 100, 110 anos? (risos) [...] é legal poder se cuidar, mas tem que ser uma coisa natural, uma coisa prazerosa. [...]. Hoje em dia o fumante, pessoas que bebem, o diabético, o obeso, são pessoas marginais, são pessoas que a sociedade tem renegado, colocado pra fora, porque a gente tem que ter uma vida ativa, a gente tem que fazer atividade física, a gente tem que comer alimentos saudáveis [...]. Isso não pode ser uma carga pesada na vida das pessoas, mas é lógico que tu podes municiar as pessoas com essas informações, agora se a pessoa vai virar um fumante inveterado, se as pessoas não vão comer frutas, saladas e legumes e só vão comer carboidrato e carne, acho que as pessoas têm escolhas. [...] a imposição da vida ativa é complicada,

porque as pessoas tem que ter a escolha, mas a escolha deve ser consciente. [...] a gente tem que poder fazer escolhas em cima do que a gente sente vontade, sente desejo, sente prazer, acho que esse é o ponto. Talvez, fazer atividade física 3 ou 4 vezes por semana pode ser um sofrimento para a pessoa, [...] e a pessoa tem que encontrar aquilo que lhe convém. [...], acho que algumas informações atualmente são mais divulgadas e disseminadas. Na minha época, final da década de 80 e início da de 90 que eu fui aluno do EM até 96, essas coisas de hábitos saudáveis, alimentação, vida ativa não eram divulgadas, não eram ditas. [...]. No Colégio de Aplicação..., é claro que o tempo é outro e existe uma maior consciência de que é importante passar para os alunos algumas informações. [...] eu faço a crítica à imposição, mas a informação tem que chegar, [...], hoje é diferente. Claro que isso perpassa pela geração e pelo século XXI, com as tecnologias, a internet, tudo isso modificou um pouco o comportamento das pessoas em geral.[...] E aí entra muito a questão do mercado que a vida ativa produz. As pessoas vão correr, elas vão querer um calção, um tênis, então tudo isso vira consumo, vira o capitalismo, então tem todo um viés dessa imposição da vida ativa que nos temos que preparar para refletir. É muito legal, somos professores, queremos que as pessoas estejam saudáveis, mas tem que entender o que está por trás. (P7)

Por fim, ainda dentro da categoria **Aspectos da Saúde**, vale revelar que com a implementação da proposta de (des)seriação, uma das mudanças mais relevantes na prática docente trouxe benefícios a saúde dos professores, no que se refere aos *Aspectos Psicológicos*, aparecendo como elemento fundamental para auxiliar no enfrentamento do novo processo.

Os discursos dos profissionais (57,1%, n=4), que fizeram parte desse estudo, revelam que o fato da (des)seriação proporcionar a complexidade de objetivos torna o professor desafiado e motivado para o enfrentamento diário da práxis, resultando em um completo estado de bem-estar. Acompanhe as falas dos professores a seguir:

**Me sinto motivada por ensinar uma modalidade que eu domino com profundidade**, porque é uma coisa que tu já acaba tendo mais vivência, então, **tu podes proporcionar para os alunos mais, só que [...] ao mesmo tempo, por exemplo, se eu ficar só nisso**, vai acabar que aí eu posso ficar limitada como profissional. [...], porque [...] a gente **acaba se acomodando, e aí estagna, [...] fica sempre a mesma aula e tu não te motiva e os alunos também não**. Então eu acho que como professora eu prefiro variar. É uma busca por não cair no comodismo. (P6);

**Se me colocasse a dar basquete, eu até conseguiria, mas talvez eu não tivesse motivado, e isso é um grande fator para a qualidade, [...] para o grupo é mais motivante que o professor especializado, em determinada modalidade, ministre as aulas, principalmente no Ensino Médio.** (P1);

**Até pelo fato do professor também se sentir, eu acredito, mais motivado**, de saber que eu tenho uma turma de basquete, então que eu vou centrar no basquete, **que eu não preciso estar chamando todo mundo pra participar e estar inventando uma coisa diferente pra motivar os que não querem jogar e [...], que não tem vontade, que se sentem constrangidos de participar**. É uma prática favorecida, assim, o professor é favorecido com esse tipo de proposta [...]. (P4);

Mas também **eu vou muito pela empolgação dos alunos**, caio um pouco nessa tentação. Também, **porque eles estão muito motivados**. [...]. **Eu estou me sentindo mais desafiado para trabalhar melhor com meus alunos**,

[...], **principalmente, os guris (...), com as gurias eu ainda não achei um jeito melhor de trabalhar**, [...] não está sendo do jeito que eu gostaria, [...]. **O objetivo delas é outro, não é o rendimento.** [...] mas eu não vejo problema nessa altura da vida, [...], **tem horas que eu gosto de desafios e tem horas que eu gosto de ficar na mesma coisa.** (P3)

Maslow (1987) destacava que o ser humano desenvolve suas potencialidades buscando constantemente realizar-se ao longo de sua vida, portanto, o conceito de motivação do autor humanista está baseado no conceito da autorrealização. Assim como os docentes do CAp, que estão motivados e se sentem autorrealizados com relação às possibilidades que a proposta de (des)seriação trouxe ao ambiente da EF.

Dando sequência à pesquisa, ao perguntar a opinião dos participantes sobre a proposta de (des)seriação da EF no EM, além dos **Aspectos da Saúde** reconhecidos pelos professores, outros aspectos foram apontados por eles, ora de forma positiva, ora negativa, embora a parcela positiva supere aquela que contraria a proposta, de acordo com a Tabela 12.

**Tabela 12 – Outras categorias que surgiram com a (des)seriação da EF no EM na opinião dos docentes**

PONTOS POSITIVOS			
Categorias	Indicadores	Respostas	f %
<b>Aspectos do Conhecimento</b>	avanço da aprendizagem; nível de conhecimento, complexidade, interesse na prática, aprendizagem facilitada, conhecimento diversificado, formação, aprender com o outro, motiva a aprendizagem, amplia horizontes, aprofundamento, conteúdo, desacomoda os professores, desafio, habilidades pessoais	(P1); (P2); (P3); (P4); (P5); (P6); (P7)	100%
<b>Aspectos da participação</b>	muito boa, participação efetiva, respeito as diferenças, interesse, desejo de melhora, envolvimento positivo, motivação, todos faziam, engajamento, maior prática, sem obrigação, querem aprender, mais opções, aumenta a frequência, disposição	(P1); (P2); (P3); (P4); (P5); (P6); (P7)	100%
<b>Aspectos Pessoais</b>	gostos, preferências, metas, objetivos, escolhas, afinidades, interesses, individualidades, diferenças	(P6), (P4), (P3), (P7)	57,1%
<b>Aspectos do Desporto Escolar</b>	clube-escola, resultados esportivos positivos, competitividade, participação positiva na OCA, resgate do desporto escolar, organização esportiva, oportunidade de formar equipes, criar exemplos, vínculo escolar, resultados escolares	(P1), (P3), (P7);	42,8%
PONTOS NEGATIVOS			
Categorias	Indicadores	Resp.	f %
<b>Aspectos do Conhecimento</b>	nível de conhecimento, turmas heterogêneas, especialização, desempenho, prática mediana, alunos novos, compromete o avanço	(P1), (P2), (P6), (P5)	57,1%
<b>Aspectos da participação</b>	medo, interesses diferentes, sem uniforme, desmotivação, poucos casos.	(P3); (P2)	28,6%

Ao consultar a Tabela 12, destacam-se como pontos positivos os **Aspectos do Conhecimento**, os **Aspectos da Participação**, os **Aspectos Pessoais** e os **Aspectos do Desporto Escolar**, consideradas categorias *a posteriori*. Nota-se que, na visão positiva,

as três primeiras categorias supracitadas estão voltadas, diretamente, aos alunos, enquanto que a última, que trata do desporto escolar, à escola. Ressalta-se, também, que as duas primeiras categorias foram apontadas de forma negativa na visão de alguns professores, ainda que com menor frequência.

## ASPECTOS DO CONHECIMENTO

Os indicadores positivos que caracterizam os **Aspectos do Conhecimento** certificam:

Os pontos positivos é que **a gente consegue fazer as aulas, em algumas modalidades, com um nível melhor**, principalmente para aqueles que já jogam, **conseguimos avançar com esse sistema, fazendo com que os alunos tenham um nível melhor**. [...]. Penso que esse formato é **melhor em termos de qualidade de aula**, pois trabalhamos com todos os alunos que querem fazer aquela modalidade e **podemos avançar em termos de conhecimento [...], para ter um crescimento**. [...]. **A escolha já facilita a prática do professor, mas para aquele professor que sabe ministrar aquela modalidade**, por exemplo, [...] **só conseguimos avançar se conhecermos aquela modalidade. Eu tive sorte**, por que aqui na escola sempre me colocaram para trabalhar com [...] **a minha modalidade. Até trabalhei com outras modalidades na 7ª e 8ª séries, mas é outro nível, pois ali podemos ficar no básico e fica fácil para o professor**. O mais fácil, não é por que é menos trabalho, mas dependendo do grupo é **mais fácil ministrar aquilo que se conhece com profundidade**, [...], principalmente no Ensino Médio. Na minha visão, aqui no Aplicação, **nos teríamos que melhorar essa questão dos níveis intermediário e avançado**, se os critérios dos professores, em conjunto, fosse não só para o lado social, mas **visando também a qualidade, como por exemplo, separando os alunos por nível de habilidade**. (P1);

**Ensinar uma modalidade que eu domino com profundidade, [...] pode proporcionar para os alunos mais, só que ao mesmo tempo**, por exemplo, se eu ficar só nisso, vai acabar que aí eu **posso ficar limitada como profissional**. Então assim, por exemplo, **isso é uma escolha** minha, no próximo ano eu **posso pegar outra coisa, justamente pra não cair naquela mesmice [...]**. (P6);

Eu acredito assim, pelo primeiro contato que eu tive **eles se envolvem mais, [...]!? Porque junta pessoas com um nível, até talvez de habilidades e de motivação, igual ao deles**. [...], então **facilita esse tipo de aprendizagem, de trabalho**. [...] **mas tem o fato de que muitos alunos também se matriculam para experimentar no semestre uma modalidade diferente, pra eles não fazer sempre a mesma, que é válido também, [...] é uma proposta bem interessante**. [...] **uma aluna [...] perguntou** pra um professor, se o vôlei era pra turma antiga ou ela ia jogar com gente nova, **porque ela não queria. Ela disse: - ‘ah, porque eu já sei jogar muito bem, então eu não quero regredir, ter que aprender tudo de novo’ [...]**. Aí ela acabou se matriculando para o futebol pra aprender, esperando que os outros ajudem ela também. Mas eu acho que **vai muito do professor também**. [...] se o professor não colaborar pra esse desenvolvimento aí, **de nada vai adiantar. Ele é peça fundamental desse processo**. (P4);

Eu vejo assim, por exemplo, **o aluno entra no primeiro ano, nas turmas noventa que seria agora, e no primeiro semestre ele faz [...], uma modalidade seja ela qual for. Ele vai fazer com alunos que já estão no terceiro ano, que já experienciaram, no mínimo, dois anos a mais daquela modalidade**. [...]. Isso eu vejo como um aspecto positivo, disso, tu **conseguir avançar a partir da vivência com alunos que já estão num**

**momento mais avançado**, vamos dizer assim. E não falo nem de questões técnicas só [...] **a grande mudança que a gente tem que ter é de saber manejar essa diferença de aprendizado**, o que não é um problema também, **eu acho que a gente aprende com isso** [...], essa diferença de aprendizado e de processo. E assim, **são talvez dois extremos, que é o aluno que está no 3º ano e do aluno que está entrando no 1º ano, porque eles são diferentes, [...]**? Nessa idade deles, um ano, um semestre, **é muita diferença, de formação do caráter, de aprendizado** [...], então, **por exemplo, saber lidar com o aluno que está no 3º ano, está se formando, já tem certa vivência da EF, de outras coisas, que um aluno que está no 1º ano, [...]**, uma das coisas que **eu acho legal é esse desafio todo**. (P5);

E aí pensando nessa questão da motivação para a aprendizagem **dele poder escolher seguir, durante todo o EM, se aprofundar num determinado esporte ou vivenciar 6 modalidades diferentes é bastante interessante**. [...]. Os três primeiros semestres que eu tive na escola, que eu **dei dodgeball, foi sempre com turmas masculinas, uma gurizada muito a fim de jogo, e uma gurizada jogando um alto nível de dodgeball**. E aí, na (des)seriação surge a turma de **dodgeball misto, com alunos totalmente diferentes** dos alunos que jogavam o dodgeball. Então eu tive uma turma com 19 a 23 alunos de 1º, 2º e 3º anos e **tinha um equilíbrio maior**. [...], **meninas e meninos com boa e pouca experiência com o dodgeball. Muitos alunos querendo conhecer a modalidade. Os alunos que jogavam dodgeball ou fizeram dodgeball comigo, em semestres anteriores**, assim que se definiu que seria um **dodgeball misto, eles correram, porque eles sabiam que seriam um dodgeball mais leve ou menos competitivo do que eles estavam querendo**. Então, eles correram para outras modalidades e eu **fiquei com uma turma de alunos que estavam muito a fim de aprender e foi um grande desafio pra mim, porque essa turma que jogava o dodgeball mais de alto nível ficou mais no campo da competição, do aquecimento e pouca organização estratégica ou movimento, eles já tinham um conceito e um movimento de execução, eles já estavam jogando, estavam em outro nível**. [...], com essa turma (mista) eu tive que ensinar os alunos a **agarrar a bola, a fazer um arremesso, passe, [...], enfim, vários movimentos**. [...]. E aí eu fui **abordando essas questões de gênero no esporte e que ali era diferente**, [...]. Eu inicialmente **achei bem interessante e ainda acho, apesar de ter vivenciado um semestre só**. [...]. **Acho que a proposta é válida, mas acho que os professores tem que estar atentos a todo e qualquer movimento que acontece na aula. Foi um grande desafio pra mim** [...]. (P7);

Semestre passado, os **guris que eram de nível um pouco mais baixo, cresceram**. No início, assim, **pareciam uns ‘nerdizinhos’, e eu achei que eles iriam odiar o voleibol, e não, escolheram voleibol de novo**. Estão lá jogando com os guris e [...], **estão sem medo. Tem alunos que não jogavam nada e cresceram horrores**, [...]. [...] numa modalidade que nem a minha, que a **gurizada está querendo melhorar, [...], o ‘B’ não serve**. [...], **não é só aquilo trabalhar os educativos, só pra dizer que trabalhou. Quando se consegue avançar, aí tu tá com ‘a faca e o queijo na mão’, [...]. Quando eu paro para falar alguma coisa na aula eles ficam assim com os olhos desse tamanho (bem abertos)**. [...]. **Aí o que tu pedir eles fazem**. [...]. Também, **tem aqueles alunos que estão ali porque querem, [...] avançar, querem aprender, e isso é importante**. [...] Então eu acho que isso sim, esse tipo de coisa **oportuniza tu melhorar, te traz um bom exemplo, te traz uma boa memória de aluno**, [...]. Porque tecnicamente esse grupo é a equipe de vôlei e os **guris que querem performance no vôlei, querem crescer**. [...] Então eu acho muito **positivo a possibilidade de escolhas dos nossos alunos**. [...]. Os **guris de primeiro ano levam mais a sério do que estivessem sozinhos ali. Crescem! E outra, tem modelos, não querem ‘pagar mico’**. [...]. Por enquanto só vejo aspectos positivos em relação a isso! **Acho legal os alunos que circulam quanto os alunos que**

**permanecem para aprofundar a mesma modalidade. [...] São duas formas de aprofundamento, uma é [...], a diversificação da experiência, e a outra é o aprofundamento de algo que dá muito prazer. [...], tem alunos que estão desde a 7ª treinando voleibol e estão no 2º agora, eles têm mais experiência do que os que estão no 3º. [...], as diferenças se sobressaem na experiência individual do aluno. (P3)**

O conhecimento revela-se de forma positiva na diversidade de série, pois a escolha dos alunos faz com que haja aproximação de metas em comum, favorecendo o trabalho e exigindo dos professores respostas e habilidades para conduzir as situações presentes.

Contudo, certifica-se pelas declarações dos entrevistados que, ao aproximar o conteúdo dos interesses dos alunos, as chances de sucesso na aprendizagem aumentam, permitindo, inclusive, um avanço na complexidade daquilo que está em pauta.

Logo, a (des)seriação vem contrariar o cenário escolar percebido por Panizzi (2004), que reconhece a pluralidade nesse ambiente e a inadequação de estruturas pedagógicas padronizadas, na qual as diferenças são vistas de forma negativa, gerando exclusões. Esse espaço de desrespeito ao ser singular, constatado pela autora, tem originado sentimentos de desilusão, desencanto, impotência, e até mesmo, descrédito.

Em sentido oposto, de acordo com os professores, com a (des)seriação é possível a instituição multi/pluricultural ser reconhecida como espaço de produção de conhecimento, alegria, envolvimento e cooperação, se a proposta estiver balizada pelos interesses daqueles que a constituem.

Embora o número de professores, que apontaram o critério de escolha como uma desvantagem para os **Aspectos do Conhecimento**, seja inferior, ressalta-se neste momento esses olhares como forma de refletir sobre as contradições da proposta.

**Eu entendo ser um problema que a gente pode resolver ao longo do tempo, que é o fato dele escolher uma modalidade ao longo de todo Ensino Médio. [...], ele não sabe jogar vôlei, basquete, não sabe enfim, ginástica, não sabe nada disso. [...] por outro lado, [...] ele acaba se tornando, vamos dizer assim, um cara que já tá num processo mais avançado e ele tá sempre tendo que retornar, porque tem sempre alunos novos chegando. Não é que a gente sempre trabalha todo semestre igual, a gente trabalha de acordo com o coletivo de alunos que tá ali, mas só que sempre é um recomeço, então, ele nunca consegue ter acesso ao que seria o mais desenvolvido, [...]. To usando expressões que [...] não sei se são as mais adequadas, mas acho que mais ou menos a ideia é essa. [...], a EF pra mim ela tem uma gama de conhecimentos que deve ser aprendido pelo aluno. E aí, por exemplo, na nova forma da EF do Ensino Médio, o aluno ele pode ficar três anos fazendo a mesma modalidade. E claro, que por mais que a gente entenda que a modalidade é um meio pra aprender outras coisas, mesmo assim, a vivência de outras coisas ela te dá mais elementos pra ti aprender. [...]. Tem que respeitar a autonomia, tem que incentivar ele a ter diversas opções, [...]. Então, [...], eu vejo isso um aspecto ainda negativo, mas eu não acho que é o fim do mundo, eu acho que é de**

**pensar estratégias, porque eu acho que os aspectos positivos [...] superam esse aspecto negativo.** (P5);

Acho que **de ponto negativo é que acaba ficando desparelho no sentido de que algumas têm bastante experiência naquela modalidade e podem ter a opção de escolherem ela várias vezes,** [...]. Eu acho que isso vai fazer mais diferença do que as séries [...]. (P2);

**Tinham pessoas em que escolhiam a modalidade da caminhada por gostar de caminhar, enfim, de querer também introduzir a corrida e tal. Só que aí como dificuldade, eu estava só, só eu de professora, então, [...] como é que eu vou deixar o aluno ir correndo? Se eu fosse mais a frente, eu tinha que ficar controlando os de trás,** enfim [...]. **Acabou ficando uma prática mediana,** e os que queriam acabou tendo que acompanhar os mais divagares. (P6)

De certa forma, todos os professores mencionam a disparidade de conhecimentos e de habilidades como elemento que dificulta a continuidade do processo formativo, no sentido de aprofundar os saberes. Embora as análises anteriores das respostas dos mesmos professores apontem esse elemento, também, como positivo, P5 ainda traz que no processo de escolha pode-se restringir o aluno a uma determinada aprendizagem, empobrecendo sua atuação frente a outros elementos da cultura corporal de movimento.

Frente ao exposto questiona-se: os modelos anteriores que consideram a cronologia para a composição das turmas são suficientes para aproximar os alunos com nível de conhecimento similar? É possível, por meio de aulas generalizadas de EF, atingir a complexidade do conhecimento?

O estudo de Gallahue e Ozmun (2005, p. 77) já revelava que aproximar as pessoas pela idade cronológica é um equívoco e já deveria estar superado:

*Cada pessoa é um indivíduo peculiar com sua própria escala de tempo para o desenvolvimento. Essa escala de tempo é a combinação da hereditariedade do indivíduo e das influências ambientais. Embora a sequência do aparecimento de características desenvolvimentistas seja previsível, o índice de aparecimento pode ser bastante variável. Portanto, a adesão rígida à classificação cronológica de desenvolvimento por idade, não tem apoio ou justificativa.*

Por outro lado, concorda-se com a preocupação dos professores de amenizar a heterogeneidade em classe para avançar o conhecimento. Conforme previsto no projeto EMR (2011), as modalidades desportivas na EF deveriam ser oferecidas pelo nível intermediário ou avançado de conhecimento, o que ainda não foi possível, segundo os professores. Sabe-se que para cumprir com esse importante requisito, em prol do alcance da maior complexidade, além do entendimento dos professores, necessita-se dos gestores da Educação – responsáveis pelos setores pedagógicos e administrativos –, que devem fornecer os recursos necessários a sua implementação – infraestrutura física e

recursos humanos. Acredita-se que esse investimento é fundamental para melhorar a participação dos jovens nas aulas de EF escolar. Fato que já pode ser evidenciado na categoria **Aspectos da Participação** com a mudança estrutural proposta.

### ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO

A Tabela 13, a seguir, resume a visão dos professores sobre a participação e a motivação dos alunos nas aulas de EF, antes e depois da implementação da proposta.

**Tabela 13 - Participação e motivação dos alunos nas aulas de EF na visão docente**

EF ANTES DA (DES)SERIAÇÃO			
Categoria	Indicadores	Respostas	f - %
POSITIVA	boa, gostam da prática, estratégia do professor, jogos adaptados	(P1); (P7)	28,6%
NEGATIVA	não é boa, pouca aplicação, mesmo conteúdo, problema de gênero, alunos parados, uniforme, bem ruim, não levam a sério, turmas lotadas, nada é ensinado, desmotivação, não gostam, obrigação, difícil continuidade, espaços inadequados	(P1); (P6); (P4); (P3); (P7);	71,4%
EF DEPOIS DA (DES)SERIAÇÃO			
Categoria	Indicadores	Respostas	f - %
POSITIVA	muito boa, participação efetiva, escolha da modalidade, respeito as diferenças, níveis diferentes de aprendizagem, crescimento positivo, aprendizagem, interesse, desejo de melhora, envolvimento positivo, dominam o conteúdo, gostam de jogar, motivação, todos faziam, engajamento, maior prática, sem obrigação, querem aprender, afinidade social, prioriza as amizades, desfaz as rixas, mais opções, aumenta a frequência, desafio, aprimorar, disposição	(P1); (P2); (P3); (P4); (P5); (P6); (P7)	100%
NEGATIVA	heterogeneidade, diferentes níveis de aprendizagem, medo, interesses diferentes, trabalho complicado, sem uniforme, desmotivação, afinidade social, poucos casos.	(P3); (P2)	28,6%

Os indicadores da Tabela 13 revelam que antes da (des)seriação os indicadores negativos são destacados pelos professores com maior frequência, denunciando alguns problemas do modelo anterior, enquanto que após a implementação da proposta os indicadores positivos crescem, demonstrando certa adequação do que foi proposto a esse nível de ensino.

Embora sejam expressas, pela minoria dos professores, experiências positivas de modelos anteriores de EF, de acordo com os participantes:

Em anos anteriores que trabalhei aqui na escola, que eram por turmas nas séries **era boa à motivação**, [...]. (P1);

A **participação era boa**, de uma forma geral, [...] tinha um ‘bolo grande’ de **alunos que gostam muito das práticas, mas que gostavam muito do futebol e jogavam o vôlei e o basquete porque tinham que jogar**, enfim. (P7)

A maioria dos entrevistados destacou aspectos negativos referentes aos formatos anteriores, como em algumas das falas:

A participação, **não dá para dizer que era muito boa**, [...] era com **pouca aplicação**. (P1);

Na minha época eram **só esportes coletivos**, a gente não fazia **nada de esportes individuais**, [...]. E sempre tinha **a grande maioria dos meninos participando**, [...]. **A grande maioria das meninas não participava destes esportes**. (P6);

**Muita gente [...] ficava parada na EF. [...] quem não ia de uniforme, não fazia aula**, então, **tinha muita gente na arquibancada sentada, assistindo a aula. Essa é uma situação bem ruim**. (P4).

Depois de experimentarem a (des)seriação nas aulas de EF os alunos aumentaram a participação e motivação, segundo a constatação unânime dos entrevistados, de acordo com alguns discursos descritos a seguir:

**Agora eu não vejo nenhum problema** a esse respeito da (des)seriação, pois **a participação é muito boa. Estão sempre participando**, [...]. **A maioria participou efetivamente das aulas. Mesmo aqueles que não jogam bem participaram. Tiveram um crescimento muito positivo** em nossa avaliação, pois **tentaram aprender durante as aulas, tiveram interesse, buscaram melhorar**, e por isso, **o envolvimento de todos os alunos foi muito positivo**. (P1);

**As meninas gostavam da modalidade** e a grande maioria da turma havia feito semestre passado, então **o conteúdo [...] quase todas dominavam e gostavam muito de jogar. O jogo era bem motivante**. [...]. **Praticamente todas faziam as aulas, era difícil ver o mesmo aluno parado**. [...]. Num geral, **a participação foi positiva**. (P2);

**Tem esse ponto muito positivo**, assim, **dos alunos se dirigirem para o que eles gostam de fazer** mesmo. A gente acaba **não tendo que obrigar ninguém a fazer**. Quem está lá [...] são as gurias que **gostam de jogar** (a modalidade escolhida), ou, que **querem aprender** (a modalidade). (P4);

Eles se combinaram pra escolher a mesma modalidade juntos, [...] talvez, obviamente, porque alguns gostassem da modalidade, mas era, principalmente, para fazerem com os próprios colegas. [...] E realmente, [...], a gente via que a amizade deles era muito grande, [...] **sempre teve uma boa participação**. [...] Porque a coisa dele **poder escolher** permite com que tu **trabalhes um pouco com o interesse dele**. Ele tem que fazer EF, **mas ele não está ali obrigado a fazer tudo que o professor quer**. Ele está ali, pelo menos, em algum momento, dentro de algumas opções que ele pode escolher, [...]? Então assim, claro, tem alunos que, às vezes, não querem participar da aula por alguma outra razão, por uma razão externa, ou, por outra questão. Isso é normal em todas as escolas. Mas **não tem aquele aluno, que nunca faz nada, que é um problema, que não quer nada com nada, não se interessa pela modalidade, porque eles já vêm com um pouco de interesse a partir da modalidade em si**. (P5).

Nota-se nas falas dos professores que o contexto da EF é permeado de diferentes interesses e objetivos que podem influenciar a participação do aluno, sendo eles: **por afinidade de prática** – a modalidade em questão; **de pessoas** – as relações interpessoais que promovem as amizades; ou **de objetivos** – interesse pelo nível de aprendizagem, conforme a experiência a seguir vivenciada por P3:

Bom, eu tenho duas experiências diferentes aí, no primeiro semestre eu trabalhei com voleibol misto na EF. [...]. Aí, coincidiu que chegaram duas estagiárias [...], então: - ‘gente o negócio é o seguinte, **nós vamos dividir**’, [...] **não gostaram** [...]. Aí eu cheguei com **um papo diferente**, eu disse assim: - gente, **vocês viram, esta difícil jogar**, os guris aqui vão treinar para o JERGS e a puxada é grande, é muita bolada. Então assim, **eu acho que vocês vão ter melhor oportunidade, mais chances de chegar à bola, tocar na bola, se a gente dividir em dois grupos** e vai ter duas meninas para dar atenção especial para vocês. E **aí foi legal, fluiu, foi melhor**. [...] ficou **dois grupos**, [...]. Grupos mistos, **por nível de conhecimento e habilidade**. E daí assim, [...], **todo mundo aprendeu, cresceu e desenvolveu** (demonstrando alegria). [...] **no segundo semestre** [...], o vôlei masculino lotou, o vôlei feminino hiperlotou, que **tivemos que dividir em dois o vôlei feminino**, e essa divisão foi **por afinidade**, [...], então houve uma separação assim, de um grupo que estava mais focado com o 2º. ano do EM, e o outro que era mais misturado com alunas do 1º. e do 3º. ano. [...]. Do jeito que elas ficaram **com essa divisão elas estão bem. Estão participando**, se xingam, implicam umas com as outras dentro da aula, se cobram. Não de performance. O que acontece, **o grupo que ficou com o outro professor quer performance, o meu grupo quer o social** [...]. Já as outras que estão **com o outro professor elas querem desafio, elas querem crescer. Gurias que gostam. São desportistas. O objetivo é outro**. (P3).

Diante desse quadro enfrentado por P3, indaga-se: seria possível suprir ou corresponder à maioria dessas necessidades que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem sem oportunizar essa aproximação de interesses? O que faz um professor diante de uma classe com intenções plurais, em um único espaço e tempo?

Acredita-se que são as possibilidades de escolhas, oferecidas nesse universo (des)seriado, que tornam possível o transitar dos alunos em busca de uma aproximação de suas necessidades internas, trazendo equilíbrio, harmonia e motivação para os jovens, diminuindo seus conflitos, barreiras e enfrentamentos causados, muitas vezes, pela arbitrariedade e obrigação. Isso seria olhar para cada estudante de forma singular, de forma que caminhos e trajetórias seriam descritas de forma única, mesmo dentro de um objetivo comum – a formação.

Apesar de todos os professores salientarem qualidades da proposta, chama-se a atenção para os fatores negativos que surgiram com a (des)seriação e podem comprometer os objetivos desse componente curricular. Na fala do P3, a seguir, diferentes níveis de aprendizagem podem dificultar o bom andamento do processo.

Essa primeira experiência que eu tive com esse grupo, **era um grupo muito heterogêneo**, então **tinha muitas diferenças ali. Guris que estavam a fim de estourar a bola**, que são da equipe de vôlei do colégio, **gurias que estavam a fim de estourar junto com eles**, e **gurias que morriam de medo**. Então **diferenças de níveis de aprendizagem e de ímpeto também, de vontade de querer aprender**. Então, **foi uma coisa um pouco difícil**. Como o grupo era grande, no início eu tentei **separar em dois grupos por níveis, não gostaram, acharam discriminação**, [...]. Então, **vamos misturar de novo**, a gente tenta, desculpem se alguém se sentiu magoado, mas **era uma forma de tentar fazer a coisa fluir** um pouco mais. Daí misturamos, **não deu certo, por que aí as gurias ficaram com medo de**

**jogar e não participavam da aula**, tinha uma que ficava no meio da quadra, que nem um pé de mandioca, tinha medo de levar bolada.

Embora esteja estabelecido, no Projeto do EM dessa escola, que as modalidades mais procuradas devem ser ofertadas com a definição dos níveis de aprendizagem (avançado, intermediário), o que parece que ocorreu foi uma ‘junção’ dos alunos interessados em voleibol, independente do nível. Essa falha de implementação da proposta original pode ter acarretado esse problema.

Outra revelação dessa declaração é o fato de respeitar os objetivos dos alunos, deixando a escolha a seu critério, pois se torna imprescindível que essa escolha seja realizada por um objetivo pessoal (de cada sujeito) e/ou comum (social), como por exemplo, um grupo de alunos optar por um objetivo de prática que lhes proporcione lazer ou performance. Dessa forma, evita-se a avaliação e o julgamento equivocado de terceiros (professores ou coordenadores) para a escolha do ambiente ideal para o aluno.

O relato a seguir expõe a má execução ou comportamento dos alunos perante os exercícios propostos, resultando em um afastamento das aulas. Segundo P2:

**Os exercícios elas disseram que gostaram, mas durante a aula isso era um pouco complicado.** [...] A princípio o argumento para não participar era estar sem uniforme, ou não estavam a fim de fazer. [...]. Os motivos eram variados, mas não eram constantes.

Embora não fosse constante, parece haver desmotivação por parte de alguns alunos, nessa aula, devido às justificativas citadas para não participar. Se, por um lado, as alunas gostavam dos exercícios, por outro se questiona a adequação dos mesmos que podem ser desencadeantes desse afastamento, que resulta na insatisfação do P2, com relação à participação, motivação ou até mesmo execução das alunas.

Outro fator destacado por P2 está ligado à vertente social quando revela: “lembro de **apenas uma menina que disse que não iria fazer porque não aguentava mais jogar com as colegas**”. Embora as alunas se aproximem da modalidade que gostam, existe um desafio que está voltado à convivência no ambiente.

Com base nos elementos positivos e negativos que foram emitidos com relação à participação dos alunos, constata-se que, de uma forma geral, a visão dos professores em relação ao formato (des)seriado é positiva, pois por meio desse modelo houve um aumento da motivação dos alunos para a participação em aula. Ainda, com vistas na melhora do ambiente de EF, recomenda-se que as ressalvas apontadas pelos professores como aspectos negativos sejam orientadas pelo projeto original e, novamente, refletidas pelos professores da área. Contudo, independentemente das visões reveladas, parece que

os **Aspectos Pessoais** discentes devem ser considerados e respeitados para a melhora dessa participação, conforme trata a categoria a seguir.

### ASPECTOS PESSOAIS

Primeiramente, a categoria **Aspectos Pessoais** serve para caracterizar os indicadores das subcategorias que revelaram a opinião dos professores sobre o porquê alguns alunos se envolviam com a EF e outros não, sendo elas: *fraquezas, preferências, potencialidades, experiências e gênero*, conforme demonstra a Tabela 14.

**Tabela 14 – Fatores que favorecem ou dificultam o envolvimento dos alunos com a EF**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Respostas	f - %
<b>Aspectos Pessoais</b>	Fraquezas	traumas, níveis de conhecimento inferior, desmotivação, dificuldade da tarefa, menos habilidosos, mal-estar na prática, não participam, exposição, limitação, rendimento inferior, não sabem jogar, constrangimentos, resistência, vergonha, não saber fazer, isolamento.	(P1); (P2); (P3); (P4); (P5); (P6); (P7)	<b>100%</b>
	Preferências	interesse pela área, interesse pessoal, modalidade específica, gosto, perspectivas, objetivos, afinidade com o professor, afinidade com os colegas.	(P2); (P6); (P5); (P3); (P7)	<b>71,4%</b>
	Potencialidades	habilidade, nível das atividades, perspectiva, interesse, desafios, fazer o melhor, destaque, rendimento, ser bom, esforço, ser o melhor, motivação intrínseca, não se melindra, competitivo, tem desenvoltura.	(P2); (P3); (P5); (P7)	<b>57,1%</b>
	Experiências	da infância, escolas anteriores, obrigatoriedade, traumas, etapas escolares anteriores, descaso, pouco incentivo, pouco interesse, não experimentaram, não conhecem, sofreu desrespeito, foi criticado.	(P1); (P6); (P4); (P7)	<b>57,1%</b>
	Gênero	modalidade para meninos e meninas, diferentes interesses, participação inferior das meninas no desporto coletivo	(P1); (P6)	<b>28,6%</b>

Para melhor compreensão das subcategorias que compõem os **Aspectos Pessoais** observe o discurso de alguns dos professores a seguir.

#### ***Fraquezas:***

Às vezes, **quando a gente em uma turma muito misturada, faz uma aula muito difícil que o aluno não consegue fazer, [...], isso desmotiva o aluno. Acho que o nível de dificuldade influencia [...].** (P2);

**Alguns tem mais habilidades pra área das exatas e pra área da ciência, então, não sentem certa vontade ou um conforto de praticar atividades físicas, se sentem menos habilidosos do que os outros, e aí, acabam se retraindo mais, não querem fazer, ou, não querem participar,** acabam se direcionando pra uma outra área onde eles acham que tem mais habilidades, [...]. (P4);

Um aluno se sentir envergonhado de pegar e não saber dar um chute e esse espaço que é para ser de aprendizado acabar não sendo. Claro que é obrigação do professor trabalhar isso, mas a gente sabe que isso não é simples de ser trabalhado. [...] talvez os mais melindrados são os que, geralmente, na sua própria série, na sua própria turma, fique mais acuado. (P7);

### *Preferências:*

Dentro desse modelo novo, haviam meninos que queriam o voleibol por que gostavam de treinar e competir. Havia umas meninas que gostariam de competir, mas não tinha um número suficiente e aí entraram nesse grupo, e outras gurias que [...], até queriam aprender alguma coisa, mas morriam de medo da bola, [...], e tinham duas ou três que entraram por minha causa, por afinidade, [...]. Gostam de ter aula comigo. [...]. Então é isso. [...]. Teve uma das meninas que pediu para trocar, não por causa do voleibol e sim por causa do grupo. Ai a gente faz a troca, quando a gente sabe que o aluno não está se sentindo bem, a gente tenta achar um lugarzinho aconchegante para o aluno. E essa aluna foi para a dança, valeu! Porque depois ela chegou e me disse assim: - Eu tô adorando a dança, tô curtindo a dança. Como é importante isso! Não aquela coisa: [...] escolheu, não sai mais daí (altera a voz demonstrando rigidez). Nós temos que dar uma chance para o aluno. [...]. É uma coisa que é muito pessoal. Tem aluno que qualquer coisa, ou modalidade que pegar ali, vai gostar de fazer. Tem aqueles que gostam de transitar, e tem aqueles que gostam de especializar. Que nem os guris do futebol. É raro os guris matarem aula. Os meus do Vôlei, 'os peixes', não tem nenhuma falta. Tão ali porque gostam e [...], então vão e fazem porque é aquela modalidade, não é só a EF, porque se fosse dança não fariam. [...] Mas é uma coisa assim, eu acho que da forma como a gente atua, apresentando diversas opções para os nossos alunos, a gente minimiza muito a chance da não participação, do não querer participar. Obviamente tem coisas que fogem do nosso controle, que é interna ao aluno [...]. (P3);

O principal é o interesse pessoal deles [...]. (P2);

### *Potencialidades:*

Às vezes, quando a gente em uma turma muito misturada, [...], ele é habilidoso e a aula se torna muito fácil, isso desmotiva o aluno. [...]. (P2);

Na EF eu vejo que tem muitos alunos, [...] que se envolvem mesmo, que querem fazer, [...] porque eles têm alguma perspectiva com esporte. [...]. Não é que eles queiram ser atletas, mas que eles querem fazer alguma coisa muito bem, se destacar a partir daquilo. O que não é nenhum problema, cada um tem as suas opções. [...] ele tem um objetivo externo ao aprendizado na escola, entendeu? [...]. Não é que o aluno goste de EF porque [...] ele vai poder aprender várias coisas diferentes, não, [...] ele quer ser muito bom em alguma coisa, [...]. (P5);

Qualquer coisa que der para aquele aluno ele vai se puxar. [...]. Esse é um aluno mais aberto que não se sente melindrado pelos maiores ou pelos mais velhos, que talvez seja bastante competitivo ou que tenha uma boa desenvoltura. (P7);

### *Experiências anteriores:*

Acho que isso vem lá dos pequenos, 1º, 2º, 3º até 5º e 6º anos eles gostam de participar da EF, depois no 7º ano alguns começam a mudar. Aqui, tem uma gama de modalidades, mas mesmo assim, como o EM tem sempre uma turma que entra de fora da escola, os alunos vem com algumas coisas de fora. Como o professor largava uma bola para os meninos e obrigada as meninas fazerem ginástica ou vôlei para, até ultrapassar esses traumas se envolvem menos. (P1);

Eu acho que vem desde bem antes, desde o ensino fundamental, dessa coisa de como era antes a EF e como é ainda em algumas escolas, de simplesmente: - ‘ah façam o que vocês quiserem na EF, o que vocês mais gostam’. [...] esse não despertar bem cedo pra algum exercício físico, mesmo que sejam exercícios menos intensos, mais intensos, que eu acho que vem o prejuízo desde a infância e agora acaba vindo a tona. [...]. (P6);

Não querem fazer, ou, não querem participar, [...], às vezes até por falta de experimentar ou de participar mesmo. (P4);

### **Gênero:**

A grande maioria das meninas não participava destes esportes (coletivos). Quando o professor tentava enturmar mais estas turmas, **levavam elas pra uma ginástica** ou pra uma sala, mas largavam elas simplesmente, e **elas até gostavam**. (P6);

A EF em muitas escolas, claro que mudou bastante, mas ainda aqui ocorre um pouco disso com as meninas, **tem várias coisas, tem os namoradinhos e não querem fazer esporte**. (P1)

As subcategorias, da categoria **Aspectos Pessoais**, são as mesmas encontradas no estudo piloto realizado em Portugal (LETTNIN; JESUS; STOBÄUS, 2012), demonstrando que essas características pessoais estão relacionadas aos alunos de EM no contexto da EF, independentemente do país. Na avaliação dos professores brasileiros, em primeiro lugar, encontraram-se as *fraquezas* como limitantes do envolvimento dos alunos, seguido das *preferências*, como fator imprescindível à aproximação deles.

Corbin (2002) e Kirk (2005) já diziam: para que todos tenham a chance de sucesso no âmbito da EF escolar, as atividades práticas devem ser diversificadas e incentivadas desde os primeiros anos da escola, para que não ocorra a desmotivação e abandono, principalmente, de meninas e de alunos com menores capacidades físicas.

Na sequência, surgem as potencialidades e as experiências anteriores, demonstrando que a participação efetiva dos alunos nas aulas pode estar atrelada a uma característica peculiar do sujeito, quando esse demonstra possuir habilidade, mas também, a suas vivências, que podem ser avaliadas como positivas ou negativas e que vão interferir no seu comportamento.

Por último, encontra-se nos discursos dos professores que o envolvimento pode depender das questões de gênero, uma vez que as atividades desenvolvidas nas aulas de EF parecem agradar mais meninos do que meninas, segundo os educadores.

Os professores também trouxeram em seus relatos indicadores dos **Aspectos Pessoais** apontando a escolha como uma vantagem na construção de aprendizagens e de hábitos de vida saudáveis:

Eu acho que isso tem muita relação com hábitos saudáveis, porque [...], tu vai fazer porque tu gostas e não só pela obrigação de fazer EF. Tu está juntando duas coisas: a obrigação, querendo ou não, porque tu tens que

**fazer EF**, só que [...] dá **prazer de fazer e de tu praticar**. [...]. Esse eu acho que é o principal ponto positivo, que aí **vai todo mundo pra onde gosta**, [...]. **Na dança**, as meninas em geral, **todas muito participativas, queriam, gostavam, estavam aqui porque queriam dançar, mas na caminhada eu vi muitas escolhas assim, de quem não gostava de praticar exercício, aí vinha pra caminhada, porque era o mais fácil de fazer** [...]. (P6);

É, porque assim, **tem as formas diferentes do aluno escolher a modalidade, eu escolho ali porque meus amigos estão ali, eu escolho ali porque eu quero me divertir, mas tem aquele aluno que escolhe porque quer performance, quer melhorar**. Tu entendeu? **E o programa consegue contemplar tudo isso! Tem coisas diferentes ali e tem interesses diferentes. O MIX era ponto de fuga, por falta de opções, tanto é que era um grupo bem heterogêneo. Então acho positivo para a saúde essa oportunidade de escolhas** [...]. **Ele tem espaço para isso!** (P3);

**Positivo, porque facilita. O aluno tem a oportunidade de escolha**, do que ele vai fazer e ele se sente motivado pra fazer, **ele acaba buscando uma prática que ele vai participar, que ele vai se envolver mais o tempo inteiro**. (P4)

Diante do exposto, acrescenta-se que os benefícios advindos desse critério de escolha oportunizam olhar para o aluno como um ser único, em que os seus diferentes desejos, metas e/ou preferências estarão contempladas, auxiliando na formação de sua personalidade.

A (des)seriação de forma positiva consegue atingir o objetivo de respeitar gostos, preferências, expectativas que são próprios de cada ser humano. Até aqueles que não se identificam com a prática físico-desportiva podem, por meio de uma determinada escolha, aprender algumas lições. Provavelmente esses mesmos alunos, que optaram pela caminhada por ser mais fácil, fossem aqueles afastados das aulas. Dessa forma, há uma possibilidade para o conhecimento, entendendo este não como uma redução a área temática praticada (conteúdo da modalidade), mas como todos os outros saberes que poderão ser desenvolvidos por meio da prática escolhida, o que pode fazer a diferença à saúde da pessoa.

No estudo realizado por Lettnin, Jesus e Stobäus (2012), quando as atividades estão em consonância com os interesses pessoais dos alunos, há uma possibilidade maior de envolvê-los e de qualificar o ambiente de aprendizagem, beneficiando assim, à saúde discente.

Diener (2000) afirma que uma atividade, por si só, não será promotora de bem-estar, e sim, a avaliação que o sujeito fará de sua experiência. Logo, as atividades ministradas nesse contexto devem proporcionar aos jovens experiências positivas e não traumáticas, se intencionam aproximá-los da prática físico-desportiva.

Nesse sentido, outra categoria que surgiu no discurso dos professores diz respeito ao desporto escolar, que é a uma prática opcional, de caráter extracurricular,

oferecida pela área de EF e que pode servir para estimular a continuidade dos alunos nesse universo da cultura corporal de movimento. Tal prática, além de depender da demanda juvenil e ser oferecida apenas por algumas escolas, devido à necessidade de condições adequadas (recursos humanos, físicos e financeiros), parece ter apoio na nova estrutura (des)seriada, embora devam ser tratadas (EF e desporto escolar) de formas distintas.

### ASPECTOS DO DESPORTO ESCOLAR

A categoria denominada **Aspectos do Desporto Escolar** vem (re)lembrar uma prática extensiva a EF escolar e que de certa forma a (des)seriação, segundo os entrevistados, ajuda a fomentar e organizar. Acompanhe os discursos a seguir:

**Eu já tive essa experiência. [...] Isso era uma época, na década de 80, que a EF escolar estava se transformando em clube-escola. E, as escolas que faziam isso, tinham até bons resultados quando iam participar de competições a nível escolar, e outras, que não faziam, tinham maior dificuldade. (P1);**

**Basta ver a tabela de pontuação desse ano para ver o quanto foi parelho essa olimpíada. Já tivemos, outros anos, alunos de turmas inteiras desistindo da OCA. Isso não houve nessa olimpíada. Isso é fruto de proposta que não é no discurso, [...]?! É proposta que funciona baseado num trabalho que sempre foi sério. Se não, o colégio não ia nos dar essa ‘barbada’, [...]. Agora chegou o futuro vice-diretor e disse assim: - queremos institucionalizar o esporte da nossa escola. [...]. Esse ano o pouco que podemos investir já deu resultado, o handebol feminino vice-campeão feminino e o futebol juvenil masculino campeão. Bastou um pouquinho de organização. [...]. E a (des)seriação é mais um espaço que oportuniza isso. Os guris do vôlei combinaram de estar juntos na EF, eu combinei com eles. [...]. Retomar as equipes vai ser muito bom, e eu acho que é bom pra escola também, pois cria exemplos [...]? E coisas assim motivam. [...] As equipes desportivas eu acho que cria empenho, cria exemplo, aumenta esse vínculo com a escola, passa mais tempo aqui dentro da escola, para alguns é bom, para outros pode até não fazer diferença, mas para uns é bom que estejam na escola em vez de estarem em outros lugares que não devem. E eu acho também que isso cria exemplo para outros lados também: “pô cara se tu é motivado aqui porque tu não é motivado ali na sala de aula, vamos lá cara, te ‘puxa’ lá também [...]. Questão de atitude cara, [...]. (P3);**

**Os alunos se beneficiaram em ter a (des)seriação na modalidade de futebol e outras modalidades também, como o vôlei, no sentido de poder proporcionar aos alunos esse encontro de todas as séries em uma modalidade. De uma forma ou de outra eles já vivenciavam a desseriação, antes da (des)seriação, nos intervalos, nas equipes esportivas, então assim, já tinham certa experiência disso, de jogar com outro que não é da mesma série. (P7).**

Um estudo realizado por Grant (1992), que tinha como intuito a implementação de um currículo baseado no Modelo de Educação Desportiva, mudou a forma de os professores pensarem, nomeadamente sobre como os objetivos gerais da Educação

centrada no aluno, que podem ser atingidos e orientados por pressupostos de desenvolvimento social e pessoal. Com relação à competição, geralmente refutada dentro da EF, o que foi referido por aqueles professores é que esta não foi prejudicial de forma alguma, pois quando tratada de forma apropriada e significativa, minimiza a alienação por parte dos estudantes menos habilidosos e pelas meninas.

Grant (1992) mostrou, também, que os estudantes aprenderam a abordar seus deveres, com sinceridade e responsabilidade. Assim, o modelo pareceu auxiliar os estudantes a entenderem e a valorizarem o que é requerido para tornar o desporto recompensador, além de contribuir para alterar a forma como percebem a si e aos outros, incrementando capacidades para serem, melhores pessoas e desportistas competentes.

Hastie (1996) verificou que as unidades temáticas desenvolvidas segundo o Modelo de Educação Desportiva fornecem um ambiente de aprendizagem positivo para todos os estudantes em EF, primeiro, os estudantes querem estar fisicamente ativos, especialmente quando o resultado da participação é significativo; segundo, os estudantes valorizam as oportunidades de desenvolvimento social proporcionado pelo sentimento de pertença a um grupo; terceiro, os estudantes realmente gostaram, e de fato, preferiram ter um colega enquanto treinador ao professor de EF regular. Tais resultados reforçam a necessidade de mudança nas aulas de EF, no sentido de dar significado diferente às práticas habitualmente utilizadas.

Kirk e Gorely (2000) demonstram em seus estudos que muitas vezes os fundamentos da Educação Desportiva não são aplicados, sendo os principais prejudicados os próprios praticantes.

Por isso, se por um lado a (des)seriação favorece a organização de equipes esportivas na escola devido à possibilidade da integração dos anos de ensino, fazendo com que o aluno se identifique e vincule-se à instituição, por outro lado necessita de estrutura e apoio escolar, como recursos humanos, carga-horária e vontade institucional (gestores, professores, pais, alunos e outros membros da comunidade educativa).

Embora já se tenha cumprido com o objetivo de responder sobre as contribuições da proposta (des)seriada à saúde dos estudantes e sobre outros elementos que, com essa proposta, incrementaram o componente curricular de EF no EM, ainda nessa perspectiva de analisar o que emergiu do conteúdo das entrevistas docentes apontam-se outras categorias que podem favorecer o envolvimento discente, mas independem da

(des)seriação, no caso das categorias denominadas: **Aspectos Pedagógicos; Aspectos Externos à proposta e Propostas à EF no EM.**

### ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Segundo os professores, além dos Aspectos Pessoais, que é intrínseco de cada estudante, influenciar o envolvimento dos alunos, há fatores que responsabilizam os professores – *método do professor e suas características pessoais* – e, outros que pertencem ao processo – *relações interpessoais e suas consequências à saúde* –, configurando nesse contexto os **Aspectos Pedagógicos** expostos na Tabela 15 a seguir.

**Tabela 15 - Outros aspectos que influenciam o envolvimento dos alunos**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Respostas	f - %
Aspectos pedagógicos	Método do professor e suas características pessoais	descaso com a atividade, obriga a prática, determina a modalidade, dificuldade, tarefa inadequada, diálogo, definição dos objetivos, avaliação, orientação, oportunidades, contempla diferentes níveis, adapta a atividade, professor motivado.	(P1); (P2); (P6); (P3)	57,1%
	Relações interpessoais e suas consequências à saúde	tratamento, grosseria, ofensa, atitude, defesa dos direitos, abertura de diálogo, escutar o outro, respeito, valorização, tranquilidade, critério de justiça, pedido de desculpas, afetividade, inclusão, discriminação, chamar a atenção; mal-estar, bem-estar, prazer, gosto, isolamento, sentimentos ruins, desmotivação, autoimagem, autoestima, de mal com a vida, motivação; relações interpessoais, integração, diferenças, amizade, conversa, dificuldade de relacionamento, estranhamento, diferentes culturas; diferença de gênero, conflitos entre meninas, saber fazer.	(P3); (P7)	28,6%

Pode-se acompanhar, a seguir, a caracterização das subcategorias da categoria **Aspectos Pedagógicos** por meio dos discursos emitidos pelos professores:

#### *Método do professor e suas características pessoais:*

E às vezes, também, **da gente (do professor) mesmo não conseguir atingir ou acertar o nível de dificuldades das atividades práticas que motivem eles. [...] uma aula muito difícil que o aluno não consegue fazer, ou, ele é habilidoso e a aula se torna muito fácil, isso desmotiva o aluno.** (P2);

**Eu inventei o MIX e inventei a caminhada. A caminhada era para aqueles que não gostam de fazer nenhum esporte e não gostam de se expor e o MIX era para aqueles que se julgam os excluídos, [...], que não são muito bons, e no MIX tinha de tudo, [...]. Tinham aqueles que não eram muito bons em esporte, mas gostavam de fazer esporte, e tinham aqueles que não gostavam de esporte e queriam fazer outras coisas, e o MIX era super democrático porque a gente elencava uma série de atividades. [...] Foi muito legal um dia, um papo que a gente teve, com a professora que era coordenadora dos estágios, [...]: - por que vocês estão aqui no MIX? - Porque aqui a gente se acha, [...] aqui nós não somos os excluídos. - Tu**

vê, que bacana, eles até criaram um espaço para eles! Ou seja, **é aquela eterna insatisfação, positiva** eu acho. A gente (o professor) [...] aqui na nossa EF, [...] **esta sempre criando algo novo para o nosso aluno se achar,** [...], achar o rumo [...]. Mas sempre, sempre, **sempre vai haver aquele aluno que não vai conseguir estar em nenhum lugar, então a gente sempre tem que estar atento para isso, e estudar caso a caso.** (P3)

A proposta de Montessori (1909, 1912, 1948, 1965) também já se preocupava com a diversificação dos métodos de ensino para a aprendizagem na sala de aula, a fim de alcançar todos os alunos, sem distinção. O autocontrole (competência) e a capacidade de decisão (autonomia) eram elementos principais do método montessoriano que visava uma aprendizagem com sentido e significado.

Adequar o método de ensino à criança também fez parte da proposta de Hué García (2008) para aumentar a autoestima dos alunos. O Autor se baseia no que propôs Hernández quando afirma que o aluno deve: sentir-se significativo e não anônimo na classe em que pertence; sentir-se útil, colaborador e responsável pelo processo de aprendizagem; sentir-se compreendido; sentir-se respeitado; sentir-se valorizado; sentir-se querido; sentir-se justamente tratado; sentir-se ajudado a superar as dificuldades; sentir-se encorajado a ser ele mesmo, revendo e tomando iniciativas; sentir-se em um ambiente descontraído, acolhedor e divertido. Ao possibilitar esses sentimentos, os autores acreditam que além de elevar a autoestima do estudante, promoverão o seu bem-estar.

A subcategoria *Relações interpessoais e suas consequências à Saúde* está representando as interações oriundas das ações efetuadas nas aulas de EF, entre professor-aluno-colegas. A forma como cada um age ou reage nessa dinâmica relacional pode interferir na saúde discente (física, psicológica, social e espiritual) e no envolvimento dos jovens estudantes, como por exemplo:

As relações e a saúde espiritual:

**Sempre tem um aluno que fica mais escanteado, por mais que a gente procure fazer atividades de inclusão ou de chamar atenção, [...].** (P7);

**Às vezes pode ser até do próprio professor, [...], de ser ruim. Ruim no sentido de não tratar bem o aluno. Os alunos vêm, falam para mim: - Bah, aquele professor é um grosso!** [...] a gente da abertura, né!? [...] o aluno tem o conforto do sistema que funciona. [...] **a gente sempre ouviu eles! A gente sempre deu um jeito!** [...]. **Eles se sentem respeitados e valorizados.** [...]. Durante essa OCA eu tive a oportunidade de circular assim, [...] **melhor coisa é quando os caras reclamam de ambos os lados e eu confirmo a nova disputa (gesto de que a ação será repetida), pronto, tranquilo. Nós não somos obrigados a acertar sempre.** Eles até esperam que a gente vá tomar uma posição e quando a gente faz isso, pronto, fica tranquilo, sem problemas. **Então é bem aquela coisa assim, do critério de justiça,** e esse sinal (gesto de vamos discutir novamente o ponto) é um critério de justiça. **Eles sabem que eu sou justo [...], e quando eu não sou, [...], vem conversar. [...] nós criamos esse espaço pra eles assim, [...].** (P3);

### As relações e a saúde psicológica:

Quando a gente sabe que **o aluno não está se sentindo bem, a gente tenta achar um lugarzinho aconchegante para o aluno. [...] é importante isso! [...]. Nós temos que dar uma chance para o aluno. [...] o aluno está ali em um grupo tão diferenciado, tão diferenciado, que se sente um peixe fora d'água e o aluno se isola ou se sente isolado.** Pra mim, tanto faz se o aluno se isola ou se sente isolado. Pra mim da na mesma. **O aluno não está bem! E é isso que importa. O aluno tem que estar bem nas aulas de EF não importa aonde vá.** [...]. Então a gente tenta resolver isso assim, tipo a EF tem que ser que nem coração de mãe. Tem que se sentir bem. [...]. (P3);

### As relações e a saúde social:

**Teve uma das meninas que pediu para trocar, não por causa da modalidade e sim por causa do grupo. Ai a gente faz a troca. [...] não está [...] integrado com o grupo a gente tem que mudar isso. [...] tem que dar essa oportunidade, [...]. [...] isso acontece muito com aqueles alunos que não estavam ali na escolha, [...], pegou o que sobrou. É claro que a gente dá uma força: - [...], tu sempre vai encontrar pessoas diferentes, pessoas estranhas, tu tens que te relacionar, tu tens que conversar. [...] a gente troca, mas vê se faz amizade com outras pessoas também, não fica [...], sempre o mesmo grupinho. [...] esse é um caso extremado. [...] tem dificuldade de se relacionar. [...] ta um peixe fora d'água, [...] não curte as criaturas, [...] fica naquela matação de aula. [...]. (P3);**

### As relações e a saúde física:

**Acho que a gente tem espaço para melhorar nesse aspecto de chegar lá, fazer e fazer bem. Não precisa fazer muito, mas faz bem!** [...]. E aí claro, se o aluno está mobilizado e vê aquela movimentação toda, vai [...]. (P3);

**Por mais que a gente procure [...] fazer um equilíbrio com a turma, [...] hoje em dia, nesse mundo globalizado, capitalista [...] que a gente vive, varias questões perpassam [...]!? A coisa da informática, cada vez menos as crianças são estimuladas a se envolverem com uma prática, [...]. (P7)**

Nesse sentido, boa parte do envolvimento discente está, conseqüentemente, atrelado ao trabalho efetuado pelo docente, suas intenções, escolhas, e as relações provenientes desse contexto, sendo, portanto, imprescindível, para concluir o 3º objetivo do trabalho, conhecer as **estratégias pedagógicas** utilizadas por eles para atrair a participação dos alunos nas aulas de EF.

De acordo com a Tabela 16 a seguir, os educadores direcionam suas estratégias pedagógicas aos **alunos** quando criam um espaço para o diálogo; buscam saber de seus interesses; incentivam seus alunos à prática; e, procuram manter com eles uma relação afetiva; e as **atividades** quando avaliam suas escolhas/ações pedagógicas e o desempenho dos seus alunos em relação a elas; fazem adaptações de acordo com a realidade da turma; utilizam metodologias diferenciadas para a composição dos grupos em aula, para atingir determinado objetivo, promover a construção do conhecimento ou oportunizar aos seus alunos protagonismo no processo.

**Tabela 16 - Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para atrair a participação dos alunos nas aulas de EF**

Estratégias Pedagógicas		Indicadores	Respostas	f - %
<b>Foco nos Alunos</b>	Diálogo	conversa, sondagem, diagnóstico, orientação, diretrizes, exigências, clareza	(P1), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7)	<b>85,7%</b>
	Interesses	preferências, vontades, criatividade, motivação	(P6), (P4)	<b>28,6%</b>
	Incentivo	condições iguais, esforço, objetivo, modalidades	(P1), (P2)	<b>28,6%</b>
	Afetividade	acolhimento, respeito, boa relação, tratamento, carinho, atenção, bom humor, brincadeiras, paciência, firmeza, proximidade, identificação, abertura	(P3), (P7)	<b>28,6%</b>
<b>Foco nas Atividades</b>	Avaliação	do aluno, do professor, análise crítica, critérios, definição de objetivos, esforço	(P1), (P3), (P5), (P6)	<b>57,1%</b>
	Adaptação à turma	Metodologias diferenciadas, criar estratégias, trabalho diferenciado, adaptação, complexidade, adequação	(P3), (P5), (P7)	<b>42,8%</b>
	Recursos técnicos para resolução de problemas sociais e de aprendizagem	misturar os alunos, integração, atividades lúdicas, recurso humano para demonstração técnica, protagonismo, participação do aluno, construção do processo	(P2), (P3), (P7)	<b>42,8%</b>

Para melhor compreensão, serão descritas na sequência, por ordem de importância, as **estratégias pedagógicas** utilizadas pelos professores com **foco nos alunos**:

**Diálogo:**

**Eu gosto de conversar muito com os alunos, de saber o que está acontecendo, qual é o problema.** Eu nunca obrigo ninguém. [...] com o tempo eu percebo que o aluno não tá com muita disposição, não tá apresentando muita vontade de fazer as aulas, **eu tento conversar sobre qual é o problema central**, [...]. Por exemplo, eu tive [...] uma aluna, [...] que durante três ou quatro semanas [...] dizia que não ia fazer e não dava razão, motivo e explicação nenhuma. E depois de um tempão, nós fomos descobrir que ela e sua mãe suspeitavam de que ela estava grávida, [...], então é uma coisa assim, da adolescente que já tem a cabeça toda atrapalhada dessas coisas. **Mas é isso, eu tento conversar com eles, saber qual é o problema e tento envolver eles de uma forma ou de outra.** (P5);

**Eu tento ver com o aluno qual o motivo dessa desmotivação.** [...] eu tento ir até eles e **ver se realmente eles não estão querendo porque**, [...], **não gostaram da aula**. [...]. **Primeira coisa que eu faço é conversar.** (P6);

Enfim, [...] **fazer roda de conversa e botar os ‘pingos nos i’s’** [...]. Então, a partir dessa situação as conversas mais periódicas foram acontecendo. **Sempre a partir dessas conversas o clima da aula seguinte melhorava, e muito**, e tinha certo tempo, **depois de 4 ou 5 aulas dava uma caída de novo e aí retoma a conversa.** (P7);

É assim, **acolhe, ouve, respeita, mas exige e dá as diretrizes** da casa. [...]. É isso que os alunos e as alunas querem saber, pra onde nós vamos. [...] elas sabem que eu quero chegar em tal lugar [...]. **Eu tenho que dar um norte para esses alunos. Sempre vou ouvir eles, sempre vou ouvir, é uma estratégia do professor, sou pago pra isso, mas a estratégia de trabalho sou eu que digo.** É por aqui que a gente vai galera. **Se no meio do caminho**

**alterar alguma coisa, vamos conversar, mas o profissional sou eu aqui. E é isso que eles estão precisando, então vamos para lá. (P3)**

Os discursos acima apontam para a importância do *diálogo* com os estudantes como ferramenta de diagnóstico, de avaliação e de objetividade das metas e intenções que permeiam o processo educativo.

***Interesses:***

**Num dia de chuva a gente poder fazer uma aula de dança ou fazer uma aula de capoeira e, ou jogar na quadra mesmo um handebol, um vôlei, que motivem elas a vir participar. [...] saber delas quais são as motivações, quais são as vontades e os esportes que elas gostam de fazer pra gente poder vivenciar um pouco também. (P4);**

**Principalmente, quando eu as deixo criarem, a motivação delas eleva, aumenta a participação e, principalmente, o envolvimento. (P6)**

Já as estratégias voltadas aos *interesses* tratam de aproximar os conteúdos das vontades e desejos dos alunos, pois, embora se defina no início por uma modalidade, os professores preocupam-se em conhecer outras motivações que podem contribuir com a participação em aula. Ressaltam-se, na declaração de P6, os ensinamentos de que, quando o processo está centrado nos alunos, ou seja, construído com eles, as atividades ganham sentido aumentando a participação, pois são desafiados a todo o momento buscar novas aprendizagens dentro daquilo que realmente tem significado.

***Incentivo:***

**Dessa forma, tento passar para eles que todos são iguais e que será avaliado o esforço de cada um [...]. (P1);**

**Tentar atingir cada grupo pela motivação, aí cada grupo vai ser diferente, as modalidades, mas atingi-los pela motivação para eles fazerem as aulas, seria uma estratégia correta. (P2).**

Dentro de um olhar singular, os professores buscam com o *incentivo* aquilo que move os alunos internamente, reconhecendo e valorizando os seus feitos ou despertando suas curiosidades em relação ao conhecimento.

***Afetividade:***

**Eu tenho essa característica de ser um professor muito acolhedor e respeitoso. Tenho minhas loucuras como qualquer outro tem; meus rompantes e tudo, mas eu acho que na média [...] o nosso relacionamento entre professor-aluno a gente se sai bem. [...] quando acabou a guria veio e disse assim: - professor sabe aquilo que tu falou? Fiquei tri chateada, tri ofendida contigo. - Bah, meu anjo, tu me desculpa, eu tava bem atucanado, não devia ter feito isso. Aceita as minhas desculpas? Dei um abraço nela e ela ficou na boa. Mas se o professor não da esse tipo de abertura a guria vai ficar até sair do colégio com aquilo contigo. [...]. Se tu não abrir uma porta, fica marcado. [...]. Mas sem estresse. Faço umas brincadeiras assim que é uma forma de ser acolhedor, de brincar com elas, claro de forma respeitosa, elas sabem e gostam desse tipo de brincadeira. [...] Eu acho que isso, essa firmeza, esse acolhimento e esse meu bom humor, eu acho que isso mantém os alunos na minha aula e isso atrai os alunos, que se quer gostam da modalidade que eu gosto de trabalhar, mas estão por minha causa, [...], por uma questão de afinidade. [...] porque era a forma como lidar. [...]. (P3);**

**E claro, uma relação mais próxima, não de misturar questões de amizade, mas tem alunos que vem e conversam mais contigo, que se interessam por ti, tem curiosidade de saber o que tu fazes, o que tu fez. [...] essa identificação [...]. Então assim, é a forma como a gente conversa, aberto, fazendo brincadeira, brincando com eles, enfim. (P7).**

É muito importante que o ambiente educativo esteja permeado de afeto, pois é por meio dele que os alunos se sentirão acolhidos, seguros, amparados e atraídos, tornando esse um espaço tranquilo, harmonioso, facilitando assim a aprendizagem, como sugere a estratégia pedagógica orientada pela *Afetividade*.

Segundo Dohms e Stobäus (2010), as relações entre docentes e discentes são fundamentais para um ambiente de aprendizagem mais saudável, pois, quando mal conduzidas, podem ser as principais causadoras dos problemas de aprendizagem, resultando em sentimentos de injustiça e de desvalorização da autoimagem e autoestima.

Já as **estratégias pedagógicas com Foco nas atividades** se caracterizam pelos seguintes depoimentos:

***Avaliação:***

**Pergunto para elas no fim da aula: - [...] o que que acharam? [...], elas vem e dizem, [...]: - [...] ‘ah, assim a gente gosta; assim dá para tentar fazer.’ [...] depois de uma aula tento fazer uma análise crítica do que eu vi [...], essa aula foi legal, essas alunas consegui motivar, para fazer uma análise minha, pra mim mesmo. E aí, eu tive algumas aulas bem destacadas, com uma boa participação. [...] quando as aulas são boas, são motivadas, tentar achar alguma coisa [...]. (P6);**

**Eu gosto da conversa com eles para não ficar uma aula que só eu avalio [...], para que eles também avaliem, não somente o professor, mas a aula em si. [...], por diversas vezes, [...]: -‘ah não, tem que sentar de novo?’ E aí, tinha que sentar e conversar. [...], se eles tiverem críticas para fazer a mim ou acharem que não está legal alguma coisa, [...] ter o espaço para falar. E, às vezes, isso rolava legal. [...] a gente conseguia mudar em cima disso. E os alunos aqui são bem envolvidos nas discussões. Ainda bem. (P5);**

**Eu faço de um jeito. Faltou, faltinha. Sem uniforme, SU. X faltas, cartão amarelo, mais X faltas, cartão vermelho. [...]. No próximo semestre a coisa vai mudar. [...]. Não tem problema do aluno matar aula. Matou aula porque estava com preguiça, veio sem uniforme, tava menstruada, tudo bem. Agora tu não vai estar menstruada todos os dias, matar aula todos os dias. **Matou aulas todos os dias se ferrou! É simples! Pra mim é bem simples assim, [...]. São escolhas que os alunos fazem. [...] mas elas sabem [...] tem que vir a aula, não podem ter falta, a tolerância do atraso é tanto e não vamos brigar, não vamos discutir, [...], já sabem qual é o caminho. (P3);****

**Ele pode ser aquele aluno mediano, mas que busca aprender e demonstra um crescimento, será melhor avaliado. (P1).**

A *avaliação* corresponde tanto em uma análise para a melhoria da aula sob a perspectiva de alunos e professores, como também, no sentido de determinar aquilo que se pretende ao final de cada semestre, sob um olhar individualizado, no qual o desempenho do aluno dependerá única e exclusivamente dele.

***Adaptação à turma:***

Às vezes tentar criar estratégias em cima do problema que ele tem, [...] em relação à aula [...]. (P5);

O meu trabalho com os guris é bem diferente [...], eu sou uma pessoa adaptável ao grupo [...]. O professor tem que se moldar ao grupo também. Uma vez o professor sabendo como é o grupo, o professor vai traçar as diretrizes. Isso aqui é com o professor, eu estudei pra isso! (P3);

Só que em um determinado momento pra não deixar a coisa tão fácil e simples [...], eu tinha 3 ou 4 alunos que eram bons e que estavam mais a fim da competição e aí eu tive um problema, porque eu tinha 16 alunos que queriam aprender e jogando um nível de dodgeball mais básico, um dodgeball mais lento, não tão rápido e forte como aqueles outros alunos jogavam. Então, daqui a pouco, fizemos um jogo e saltou uma bola rápida na cabeça de uma guria, bah (risos) gurizada, assim não vai dá, vamos ter que ir com calma. [...] em nenhum momento eu dividi aqueles que queriam se ‘foguetear’. Todos eram meus alunos e então eu procurava contemplar todos de alguma forma! Então, em determinado momento na partida [...] algumas gurias e alguns guris mais fracos digamos assim, estavam eliminados, eles podiam se foguetear um pouco, mas daqui a pouco volta todo mundo, bom vamos com calma, vamos cuidar. (P7).

Na *Adaptação à turma*, os professores, em suas falas, demonstraram estar atentos para as adaptações possíveis em prol da redução de obstáculos, com o objetivo de elevar a participação dos alunos. Tais transformações podem ocorrer no planejamento das atividades propostas ou na mudança de estilo do professor. Chama-se a atenção para a forma como P7 lida com a heterogeneidade em classe, pois percebe exatamente o momento de oportunizar, em um mesmo espaço, alunos com níveis de aprendizagem diferentes.

***Recursos técnicos para resolução de problemas sociais e de aprendizagem:***

A presença da monitora foi bem importante, pois ela sabe jogar melhor do que eu. Eu sei a modalidade mais na teoria do que na prática, então a minha execução nem sempre agradava as alunas e eu percebi o quanto isso é importante. A monitora jogava com elas sempre que precisava completar as equipes e as alunas viam essa execução perfeita e isso motivava bem mais. [...]. Mas é isso, também tentava misturar os times, por que elas sempre escolhiam as mesmas. Então, eu peguei duas que sempre ficavam juntas para escolher as equipes e dessa forma começaram a se misturar. (P2);

Então, logo no início quando se percebe que há rixa eu mudo a forma de organizar as equipes, então, geralmente acontecia um time do 3º, um time do 1º e a aí juntava um time que era mesclado com as sobras de todas as séries, com as alunas excluídas de cada série. Então quando deixava para elas era assim que elas se organizavam. Aí eu comecei a combinar [...], nós tínhamos aula 2 vezes por semana, então a cada 4 aulas 1 vez elas faziam isso. Porque elas diziam que tinha a OCA e queriam treinar. Então assim, 3 aulas eu organizava as equipes e aí eu misturava todas. Eu misturava mesmo, a aluna “A” não se dá com a “B” então vão jogar juntas, fulana brigou com a ciclana, então vão jogar juntas. [...]. Eu sempre procurei nos aquecimento fazer atividades lúdicas, atividades cooperativas ou até competitivas, mas sempre o lúdico envolvido nisso, [...], não só chegar e fazer uma roda de alongamento. [...] em todas as minhas aulas eu iniciava com [...] uma atividade lúdica para tentar integrar [...]. Claro que eventualmente eu faço uma roda de alongamento

**e procuro dar protagonismo para eles**, mesmo que eles não quisessem, às vezes (risos). Tipo... vou dar um exercício aqui, vocês estão no EM tem EF desde o 1º ano do ensino fundamental, tiveram excelentes professores de EF, então **é impossível que vocês não saibam dizer um alongamento para fazer**. Vocês não precisam dizer exatamente o que está acontecendo, mas demonstram, a turma faz e eu corrijo. (P7);

Nos *recursos técnicos* destaca-se que, para atrair a participação dos alunos, os professores utilizavam-se das atividades para resolver problemas sociais e de aprendizagem. Os recursos técnicos empregados pelos professores variaram entre recurso humano, objetivos intrínsecos de cada atividade – lúdica, competitiva, cooperativa – e protagonismo discente.

Nas falas selecionadas observa-se a estratégia de conduzir a formação dos grupos no jogo, com o intuito de misturar os estudantes para evitar superioridade em termos de nível de habilidade/conhecimento e, por vezes, com a intenção de promover a integração. Na visão de P2, essa estratégia nem sempre era satisfatória, devido algumas alunas serem forçadas a conviver com outras, muitas vezes, contra a vontade; por outro lado, ajudou na integração. Embora a intenção do professor fosse outra – trazer equilíbrio entre as equipes –, ele reconhece que, naturalmente, contribuiu com esse processo social.

Essa avaliação traz a reflexão sobre aquilo que é realizado pelo professor e que nem sempre corresponde àquilo que ele pretendeu, ou seja, por mais que o objetivo principal de misturar as equipes fosse outro, indiretamente ocorreu a integração de todas as alunas da turma. Mesmo assim, não deve ser considerado um processo neutro, mesmo que tenha acontecido de forma natural ou informal. Hart (2010) classificaria o ocorrido dentro da aprendizagem informal, mais especificamente, aprendizagem acidental e inesperada, considerada aquela provocada independentemente da ação do professor, pois mesmo sem ter a intenção, da sua intervenção derivou a integração dos discentes.

Outra estratégia evidenciada em *recursos técnicos*, que influenciou efetivamente a participação das alunas, diz respeito à habilidade de prática e execução correta dos fundamentos da modalidade promovida, nesse caso, por um recurso humano. Nesse sentido, P2 constatou que o fato da monitora saber **“jogar melhor”** e realizar a **“execução perfeita”** dos fundamentos motivavam muito as alunas para a prática.

Alguns estudos comprovam que os professores modelo são importantes para a motivação, já salientados por Mosquera et al. (2006). E, ainda, sabe-se que na medida em que os alunos vão avançando no sistema educacional de ensino, a complexidade dos

movimentos esportivos aumenta, sendo imprescindível para a aprendizagem de alguns alunos o recurso visual.

Outros aspectos que podem gerar motivação/desmotivação e melhorar/difícultar o envolvimento dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem são aqueles externos a qualquer proposta, mas que representam a realidade, o funcionamento e a qualidade das instituições educacionais.

### ASPECTOS EXTERNOS À PROPOSTA

Conforme a Tabela 17, a categoria **Aspectos Externos à Proposta** foi evidenciada pelos professores ao expor pontos positivos e negativos na avaliação da proposta de (des)seriação.

**Tabela 17 - Aspectos externos à proposta que podem influenciar o envolvimento dos alunos na visão docente**

Categoria	Visão	Indicadores	Respostas	f %
Aspectos externos à proposta	Positiva	equipe boa de professores, apoio da instituição, carga horária da EF, sistema democrático	(P3), (P7)	28,6%
	Negativa	faixas-horárias, número de alunos, tempo de prática, desorganização DE e IC, alunos soltos, alunos perdidos, 'matação'	(P1), (P3)	28,6%

Os elementos positivos e importantes na opinião dos professores podem ser constados no discurso a seguir:

**O esquema que a gente está fazendo tende a dar certo [...]** Graças a Deus a gente tem uma equipe boa e uma instituição boa que permite que a gente faça 'as nossas loucuras'. É bom que deixe bem gravado aqui: chegaram os estagiários do professor da ESEF, que todo o semestre ele trás aqui, e eles ficaram encantados com a história do EM, o sistema, o professor pediu para enviar o projeto do EM. [...] eu disse para esse grupo: - **vocês não vão encontrar em nenhuma escola o que está acontecendo aqui, que a carga horária da EF é maior do que todas as outras disciplinas, maior do que matemática, geografia, inglês, química.** E os caras ficaram de 'boca aberta', não acreditaram que a nossa carga-horária é maior [...]. **Isso só aconteceu por vontade dos professores, porque temos vontade de fazer.** (P3)

Após, os pontos negativos que denunciam essa categoria podem ser evidenciados nos trechos selecionados de P1 e P3:

**A única desvantagem é com relação ao número de horas,** pois antes com três faixas horárias nós tínhamos turmas de 15, 18 alunos e agora com duas faixas-horárias temos turmas de 25, 20 alunos, **então um número maior de alunos diminuindo o tempo de prática.** (P1);

Tem essas implicações assim, se a escola estiver bagunçada, ou se aquele turno, ou se aquele projeto está bagunçado, isso nos bagunça um pouco também, [...]. Uma coisa que eu sei que piorou e que ajuda a desorganizar é esse espaço tempo que inclui as disciplinas eletivas, iniciação científica e EF, e que os alunos estão meio soltos nesse horário, na questão da responsabilidade de estar em cada aula. Eles começam

perdidos e terminam soltos. [...] **um pouco leve demais, sem a cobrança de presença dos alunos. [...] tem alunos que vão lá olhar a EF. Isso é um problema de falta de organização do projeto e isso pode ser que interfira também na EF, [...].** Os alunos estão transitando e isso dá margem para desorganizar. Mas também faz parte. Acho que os alunos tem que ter as suas escolhas. [...] A gente já falou reiteradas vezes nas reuniões de séries: - ‘oh, pessoal (professores, colegas), tá bagunçado o negócio. O pessoal está matando aula e está indo lá (na EF). [...] desorganiza a nossa aula [...]. (P3)

Reconhece-se nos recortes apresentados, por vezes, o apoio escolar e o esforço dos professores em experimentar o novo, e, em outros momentos, falta de estrutura e problemas na engrenagem do projeto EMR. Diante dessas constatações que ora auxiliam a proposta, ora prejudicam o bom funcionamento dela, os professores foram instigados a refletir sobre **Propostas à EF no EM** que contribuíssem com a saúde discente e a mudança do comportamento para a melhoria dos indicadores da saúde em geral.

### PROPOSTAS À EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Ao questionar os educadores se eles possuíam alguma **Proposta à EF Escolar** que possibilitasse a promoção da saúde de seus alunos ao longo da vida, a maioria enalteceu a **Proposta de (Des)seriação**, e outros ainda direcionaram suas respostas para **Políticas Públicas**. Acompanhe a categoria e seus desmembramentos na Tabela 18 a seguir.

**Tabela 18 - Propostas para a EF que visem à saúde**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas</b>	<b>f %</b>
<b>Propostas à EF no EM</b>	<b>Proposta de (des)seriação</b>	desenvolve o gosto, continuidade, obtenção do conhecimento, gestão do conhecimento, práticas alternativas, outras práticas, divulgação das modalidades, satisfação do interesse do aluno, faixa-horária; número de modalidades; redução do número de alunos na turma, qualificação do trabalho. outros conteúdos	(P1); (P4); (P5); (P6); (P3); (P7)	<b>85,7%</b>
	<b>Políticas públicas</b>	turno integral; maior carga-horária, aumento da frequência semanal; cultura de prática físico-deportiva na escola	(P1); (P3)	<b>28,6%</b>

Ao consultar a Tabela 18, percebe-se que os professores estão apostando muito na **Proposta de (Des)seriação** para o desenvolvimento da saúde dos adolescentes, e por isso, a maioria deles apontou investimentos ligados à estrutura da própria proposta, sendo, por vezes, de responsabilidade da escola – em fornecer espaços e tempos para melhor organização das turmas – e, outras, do grupo de professores – no sentido de melhorar a apresentação de oferta das atividades, avaliar a apreensão do conhecimento

produzido e qualificar o planejamento dos conteúdos transversais, que auxiliarão a formação integral dos estudantes.

**Na questão de saúde, talvez a gente pudesse dentro do programa da (des)seriação ampliar o número de modalidades, tendo seis ou sete modalidades por faixa horária, ou, aumentar o número de faixas-horárias passando para três faixas, ampliando também a oferta de modalidades, pois isso reduziria o número de alunos nas turmas e o trabalho renderia mais.** Hoje nós temos 5 professores atuando em duas faixas-horárias de 1h05min, nós poderíamos com três faixas ter 4 professores trabalhando, **ampliariamos em duas modalidades e distribuiríamos os nossos alunos** em mais duas turmas, **qualificando o trabalho.** (P1);

**Essa forma aí, já está favorecendo bastante. [...]. Talvez, quando ele sair daqui, ele não vai deixar de fazer.** Tomara que não, tomara que não. (P4);

Por exemplo, assim, **apresentar num data show o que é a tirolesa, rapadinho, o que é cada um, pois tem alguns alunos que são tão limitados que não tem noção do que existe. Acha que a EF é o Vôlei, o Futebol, o Handebol e o Basquete.** Nós temos alunos que entram de outras escolas e, **se parte deles, [...] não viveram muitas coisas diferentes, torna limitada essa escolha.** (P6);

Olha, não é uma proposta muito tematizada, [...]!? **Mas [...] a gente precisava avançar,** e isso é uma coisa que **a gente tem discutido bastante na área também.** [...]? Certamente vocês discutiram muito mais tempo do que eu e vão seguir discutindo, porque **é importante centrar este aspecto da questão da saúde, a gente entender isso, né?! Se fosse pensar alguma proposta, assim, de trabalhar, é trabalhar um pouco mais essa questão da apreensão do conhecimento relativo a isso, do que, necessariamente, a prática pela prática, vamos dizer assim. Eu não acho que a gente faça isso, a prática pela prática, mas, muitas vezes, se vincula isso. [...], de que a EF é um momento de fazer, de gastar energia, entendeu? [...]. E pra mim me parece que não é bom ter somente aula prática, ter que gastar energia, pois o aluno tem que saber o que é que ele está fazendo ali, porque que aquilo é bom, porque se deve seguir fazendo aquilo. Fazer repetições e séries de exercícios não resolve a questão, se o aluno fizer de forma alienada, [...]** Ele faz aquilo ali, meio que sem saber porque, só porque está fazendo, porque tem que tirar nota, ou porque, enfim, estão mandando, e não tem essa reflexão. **É uma questão de aprofundar um pouco mais a relação do aluno com o conhecimento, o conhecimento relativo a saúde. Não tenho dúvidas de que a prática esportiva traz benefícios, [...]?! Só que ele tem que saber porque, ele não vai viver na escola a vida inteira, então ele tem que saber para poder administrar isso no mundo, na vida, posterior a vida escolar dele.** (P5);

**Nas aulas de EF o que poderia melhorar,** uma vez estando o trabalho bem estruturado, bem sacramentado, poder discutir enquanto equipe, de como **trabalhar algumas coisas em relação, não só aos PCN, mas também outras coisas que beneficiem o aluno,** que não é só o desenvolvimento da parte prática, **tipo, o que é IMC? Porque que é bom correr? O que temos que fazer para evitar a obesidade? Todas essas coisas que a gente trabalha um tanto na informalidade em nossas aulas, mas trabalhar em quanto conteúdo, como currículo, [...] sempre há o que melhorar e em relação ao conteúdo,** algumas coisas poderiam entrar para melhorar as nossas aulas. (P3);

Eu acho que uma coisa importante, [...], mas talvez não seja tão simples, porque **talvez mexesse muito na prática do professor,** e digamos assim, **de qualquer professor, [...]. É uma correria muito grande a organização [...], e o professor que está ali, ele não dá aula só para o EM,** ele vai dar o EJA de noite, ele já deu aula de manhã, **ele está envolvido em muitas atividades**

e aí a minha sugestão entra **como trabalhar conteúdo com os alunos? É difícil, porque os próprios alunos vão, também, de certa forma resistir a isso. [...] o aluno do Aplicação tem 7 turnos por semana de aula**, aí ele tem EF [...] 1h05min por semana, no restante ele está praticamente dentro de um quadrado, de um retângulo, [...], **e tu vai chegar na EF e [...] dizer para ele que tu vai para a sala de aula**. Claro que se tu fizer isso com antecedência, planejar, beleza. Melhora e facilita um pouco para conquistar o aluno. **E aí entra uma questão de logística. Então, vamos usar os dias de chuva para fazer isso, mas quando vai chover? [...]**, e quando chove ou tu não está preparado e mesmo que tu esteja preparado a sala de audiovisual não está e aí tu precisa pegar a chave [...], **são dificuldades que se apresentam. Talvez [...], falar isso ao ar livre, durante a aula tu pode falar.** (P7)

Depois, mesmo que menos pontuada, aparecem as ideias voltadas a **Políticas Públicas**, nas quais seria ‘dever do estado’ aumentar a carga-horária dos professores de EF e, por consequência, a frequência das aulas de EF na escola e, talvez, criar um programa de fomento à prática de atividades físicas nas escolas, conduzindo para uma mudança cultural.

**Acho que aqui na escola funcionaria uma forma parecida do turno integral, de forma que as crianças teriam a possibilidade de fazer mais vezes a EF, não só num dia ou dois como funciona o integral, mas trabalhar umas quatro vezes por semana. [...] que eles fizessem mais vezes a atividade física.** (P1);

Eu acho assim, **se a gente estabelecer uma cultura de atividade física na escola, algo mais permanente, eu acho que ia ser bem melhor, como por exemplo, se tivéssemos um espaço para musculação, se tivesse um professor de dança...** tinha uma coisa muito legal que eu via lá num colégio que eu dava aula, que no recreio vinha um professor de dança e ia fazendo danças, e **as crianças iam chegando e iam dançando, dança de roda, iam curtindo, e se tivesse alguma coisa assim, no recreio uma dança para as crianças se divertir, tipo assim, uma cultura de movimento, ia ser bem legal de ter essa estrutura e até uma cultura esportiva, que tivesse uma sequência, um trabalho.** (P3).

Segundo as sugestões dos professores, há necessidade de transformação e dinamicidade dos processos educacionais. Mas, conforme Baptista (2004), somos produtores de resistências e, portanto, é fundamental conhecer e conhecer-se para superar os pontos de estagnação, a fim de conseguir promover mudanças.

Nesse sentido, passa-se para a análise daqueles que são a razão das instituições educacionais – o aluno – pois, como bem sugere o autor, ao promover alguma reforma é imprescindível conhecer os pontos de vista de todos os envolvidos.

#### **4.4 Visão dos discentes sobre a (des)seriação**

Este subcapítulo se constitui da análise efetuada sobre o material de coleta que trata da opinião dos discentes sobre a (des)seriação, para tanto foram utilizados os diálogos promovidos pelo grupo focal e as entrevistas realizadas por eles aos colegas do EM.

Conforme previsto nesta pesquisa e de acordo com Greenbaum (2000) e Pais-Ribeiro (2007), o grupo focal foi formado por alunos de EM (pessoas com características distintas) para discutir a respeito da nova estrutura implementada na EF para esse nível de ensino (objetivo em comum). Além disso, outras questões, como por exemplo, importância da EF na escola, motivações e desmotivações dos alunos para as aulas de EF, bem como, o entendimento deles sobre o conceito de saúde, se fizeram presentes para perceber o que os alunos pensam desse componente curricular.

As discussões ocorreram por meio de uma Disciplina Eletiva (DE), espaço cedido pela escola que faz parte do currículo flexível do EM, em que os alunos, apesar de serem obrigados a realizar uma por semestre, possuem o direito de escolher aquilo que querem cursar.

No primeiro encontro (11/09) os alunos, do 1º, 2º e 3º anos, foram convidados a participar do grupo focal, através de uma apresentação com as demais disciplinas eletivas oferecidas. A proposta da disciplina – (Des)seriação da EF e o bem-estar discente – foi explanada em um encontro que reuniu todas as turmas do EM e aqueles que demonstraram interesse, se inscreveram. Alguns alunos, em particular, já haviam sido sensibilizados pelos seus professores de EF para participar da construção dessa proposta, conforme o previsto nesta pesquisa no capítulo metodológico.

Foram oferecidas 7 vagas para alunos que tiveram uma participação efetiva nas aulas de EF e 7 vagas para aqueles que não/pouco participavam ou não/pouco participam desse componente curricular, sendo justificada, também na metodologia, a importância desses pontos de vista extremos para o trabalho. Após a inscrição, o grupo se consolidou com 14 alunos, 10 meninas e 4 meninos, sendo 2 alunos do 1º ano, 6 alunos do 2º ano e 6 alunos do 3º ano, e todos eles receberam o termo de consentimento livre e esclarecido para os pais/responsáveis assinarem.

Na ficha de inscrição, os alunos deveriam indicar se estavam gostando ou não da proposta de (des)seriação implementada e apesar de todos os 14 alunos marcarem que estavam gostando da (des)seriação, 6 alunos foram identificados por seus professores, juntamente com a pesquisadora, por se envolverem pouco com a EF no ano de 2011, representando 42,9% do grupo e não 50% como se pretendia.

No segundo encontro (18/09) os alunos entregaram o TCLE assinado pelos responsáveis e foram estabelecidos os objetivos da pesquisa, da disciplina e do grupo focal. Também, conheceram as regras que norteiam essa técnica e as consentiram perante o grupo, conforme recomendam Greenbaum (2000) e Pais-Ribeiro (2007).

Ao conversar sobre o porquê todos eles tinham assinalado que estavam gostando da (des)seriação, se o histórico de vários alunos presentes demonstrava pouca participação nas aulas em tempos anteriores, eles relataram:

Não gostava da EF na escola, mas agora com a liberdade de escolha, eu gosto (A1); Tinha horror de fazer o que eu não gosto, agora tenho prazer (A3); Pouco participei da EF, pois tinha vergonha dos meus colegas e medo de me expor e ser criticado (A4); Também sofro com a pressão dos meus colegas, agora posso escolher com quem fazer aula, além da modalidade que eu gosto (A5); Achei legal o fato de poder escolher a modalidade, mas não gostei porque acabei ficando sem meus amigos (A6); Nunca participei da EF, agora participo, pois sinto minha vontade respeitada (A7).

Logo, essas afirmativas confirmam a identificação realizada pelos professores e a pesquisadora a respeito da pouca participação desses seis alunos nas aulas de EF em modelos anteriores. Ressalta-se que os demais alunos (A2; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14), sempre gostaram da EF e obtiveram uma participação significativa nas aulas.

Antes de apresentar a análise dos dados, neste momento, torna-se importante destacar que durante o processo, os alunos do grupo focal resolveram, juntamente com a pesquisadora, construir uma entrevista semiestruturada para identificar a opinião de seus colegas sobre os assuntos discutidos nos encontros. Cada aluno do grupo focal ficou responsável por entrevistar 05 alunos da sua faixa-horária e 05 alunos da outra.

No entanto, participaram dessa etapa do estudo 138 alunos, o que corresponde 65,7% do total de sujeitos do EM (n=210). Esses alunos faziam parte das turmas de Voleibol (35 alunos - 25,4%), Futebol (35 alunos - 25,4%), Basquetebol (33 alunos - 23,9%), Dança (18 alunos - 13%) e Caminhada (17 alunos - 12,3%), correspondendo as duas faixas-horárias. Algumas modalidades se repetiram devido à demanda maior de alunos interessados.

Foram realizados 14 encontros presenciais e 01 encontro a distância, durante o segundo semestre de 2012, e abordados temas como norteadores das discussões, conforme o cronograma (Apêndice 6). Importa dizer que cinco encontros (16/10, 30/10, 06/11, 13/11 e 27/11) foram necessários para a construção, treinamento e aplicação do instrumento aos alunos do EM, bem como, tabulação dos dados relativos à coleta.

Conforme previsto na metodologia, as discussões, os relatos e as reflexões dos alunos do grupo focal serão apresentados em pequenos trechos, visando, também, sustentar e caracterizar as categorias da análise do levantamento de opiniões realizado com os estudantes do EM, orientando-se por Moraes (1998).

A mesma técnica de apresentação, utilizada no subcapítulo que trata da visão dos docentes, será mantida para apresentar as categorias sobre a visão dos discentes, a de demarcar os indicadores ou frases de efeito que mais as caracterizam.

Da análise dos diálogos e das entrevistas dos discentes, sobre a avaliação da proposta de (des)seriação, surgiram as seguintes categorias: **Aspectos da Saúde** (a priori), **Aspectos Pessoais**, **Aspectos do Conhecimento**, **Aspectos da participação**, **Aspectos Externos à Proposta** e **Propostas à EF no EM** (emergentes), que serão descritas a seguir, lembrando que essas categorias originaram-se de temáticas como: importância da EF na escola; motivações e desmotivações para a prática da EF; objetivos da (des)seriação; e, contribuições – pontos positivos e negativos à proposta.

### ASPECTOS DA SAÚDE

Antes de passar para a descrição das categorias, no encontro do dia 25/09, ao solicitar que os alunos do grupo focal explicassem o que eles entendem por Saúde, foram citadas com maior ênfase as seguintes expressões:

Saúde física, saúde corporal, saúde fisiológica, condicionamento, não estar doente, bem-estar, sentir-se bem, saúde mental, boas relações, estar em paz, boas atitudes.

Logo, pode-se afirmar que os alunos do grupo focal reconhecem os quatro aspectos do conceito saúde adotado pela OMS (1999, apud SALUM, 2012), sendo eles: físico, psicológico, social e espiritual.

A principal categoria revelada pela análise do material discente denomina-se **Aspectos da Saúde** e emergiu tanto dos diálogos produzidos pelo grupo focal quanto do conteúdo das entrevistas realizadas com os colegas do EM. Acompanhe seus indicadores no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 - Indicadores da categoria Aspectos da Saúde na visão discente**

Categoria	Indicadores
ASPECTOS DA SAÚDE	<p><i><b>Físico</b> – movimentos do corpo, condição física, estar bem fisicamente, exercitar o corpo, saúde física, trabalhar o corpo, condicionamento, ritmo físico, capacidade física, saber fazer, aparência, sentir-se bem com o corpo, corpo sarado, atração física, bem-estar físico, gastar energia, dieta, ficar bonita, boa forma; emagrecer, benefícios para o corpo, peso, manter em forma, preparo físico, limitações físicas, qualidades físicas, nível de conhecimento, aprendizagens diversas, habilidades, diferenças físicas, inexperiência, inferioridade, prevalência física; <b>Geral</b> - evitar o sedentarismo, conscientização a saúde, vida saudável, cuidado com a saúde, ter saúde, melhor saúde, importante para a saúde, condição de saúde, benefícios à saúde, prevenir doenças, faz bem à saúde, manter-se saudável;</i></p> <p><i><b>Psicológico</b> - incentivo, bem-estar, saúde mental, vida mais leve, motivação, descontração, alívio das tensões, divertimento, raiva, curtir, prazer, autoestima, (des)estressar, saúde psicológica, me faz feliz, relaxar, alívio do</i></p>

	<i>tédio, ansiedade, sorrir, desafios, autoconhecimento, afinidade, empatia, autoimagem, autoestima, inferioridade, timidez, mal-estar, insegurança; <b>Social</b> - socialização, aproximação social, integração, convívio, companheirismo, contato, amigos, trabalho em grupo, interação, relações interpessoais, conhecer pessoas, cooperação, coletividade, amizades novas, afinidade, exclusão, empatia, conflitos; <b>Espiritual</b> - dar exemplo, disciplina, formação, crescimento, espírito esportivo, responsabilidade, aprendizagem, diferenças, justiça, desafios, respeito, autocrítica, aceitação, ser útil, conflito, abuso com os menores, desrespeito, falta de cooperação, injustiça; exclusão.</i>
--	--

Ao indagar os alunos do grupo focal sobre a importância da EF na escola surge o seguinte diálogo:

A EF na escola é importante para **fazer com que a gente faça exercício**. (A6); **É! É importante para a saúde**. (A8); **Para o físico. Para se sentir bem** para as tarefas do dia-a-dia. (A9); **Para a saúde mental**. Precisamos **exercitar a mente** e para o **bem estar nos estudos e no cotidiano**. (A1); Para **melhorar a convivência, a relação entre as pessoas**. A **relação saudável é aquela que é positiva, que não tem conflito**. (A10); **É! Para melhorar as relações interpessoais**. (A12); **Melhorar a relação intrapessoal**, pois eu converso comigo mesma, e **assim, vou me conhecendo melhor. O que eu quero, o que eu gosto**. (A3); Acho que **é importante para ensinar a respeitar os outros, os seus limites. Ter ética, moral. Jogar limpo!** (A8); (risos) **A OCA vai servir para colocar a prova todos esses Aspectos da Saúde – físico, mental, das relações e das atitudes. Os guris têm uma relação melhor que as gurias**. (A3); **As gurias são muito chatas**. (A1); **As gurias são muito cheias de coisas**. (A3); **Os meninos são mais práticos para resolver as coisas. Já as meninas se enrolam mais**. Aquilo gera **divisão no grupo, ficam semanas falando a respeito**, e para os guris, **não**. (A14); **Existem diferenças entre sexos**. (A9)

Embora o final dessa conversa revele diferenças entre os sexos, da forma como meninas e meninos agem sobre determinadas situações, fica claro nesse diálogo a presença da categoria **Aspectos da Saúde**, pelos seus **Aspectos Gerais, Físicos, Psicológicos, Sociais e Espirituais**.

Nessa mesma direção, 77,7% dos alunos do EM, que foram entrevistados, reconhecem essa categoria, pois entendem que a EF na escola é importante pelos mesmos aspectos apontados, destacando-se na sequência os **Físicos** (28% dos alunos), os **Gerais** (24% dos alunos), os **Psicológicos** (16% dos alunos), os **Sociais** (5,7% alunos) e os **Espirituais** (4% dos alunos), representados pelas falas:

#### **Aspectos Físicos:**

Para ajudar o desenvolvimento do corpo. (F3); A escola sempre exercita nossa inteligência, deve também exercitar o corpo através das atividades físicas, porque pode acontecer o relaxamento do corpo e a má vontade de fazer qualquer esforço físico, mesmo sendo necessário. (M7); Porque aprendemos que exercícios são importantes para a saúde. (V6)

#### **Aspectos gerais:**

Para a saúde [...]. (B4); Para incentivar os alunos a ter uma vida mais saudável. (X10); É importante, pois a criança se movimenta desde cedo na escola, não ficando sedentária e, possivelmente, tomando gosto por algum esporte. (C9); Porque muitos alunos, como eu, não fazem nenhuma atividade

física fora do colégio. (V5); Muitas vezes o esporte motiva o aluno a ter outro tipo de vida, mais saudável, a gostar de praticar esporte. (C16);

***Aspectos Psicológicos:***

Para formação do bem estar do aluno. (L4); Para a descontração, aliviar o tédio das aulas. (D6); Para [...], levar uma vida mais saudável, mais leve. (YF6);

***Aspectos Sociais:***

Para o convívio com os colegas [...]. (V7); Para integrar os alunos. (L3); Também, a EF é importante para nossa socialização. (C12);

***Aspectos Espirituais:***

Acho que é uma atividade que estimula o desenvolvimento do aluno. (Y5); Pelo espírito esportivo. (V8); Aprendemos muitas coisas que levamos para a vida toda. (C12)

Segundo os PCN a EF escolar deve fornecer elementos que capacitem os alunos para uma vida saudável (BRASIL, 1998c), entendendo essa de forma integral.

Os **Aspectos da Saúde** (92 respostas – 56,4%) também foram apontados, pelos alunos do EM, quando eles explicaram o porquê faziam EF na escola e o que os motivava para a EF. A seguir algumas respostas que os exemplificam:

***Os Aspectos gerais:***

Faz bem a nossa saúde. (F1); Faço para ter saúde. (M3); É importante para a saúde. (R9);

***Os Aspectos psicológicos:***

Para ficar com uma boa autoestima. (Ve5); É bom para (des)estressar. (Yu8); É essencial para o bem-estar de quem faz. (Cr4);

***Os Aspectos Físicos:***

Ajuda a melhorar as condições físicas. (Yg9); Para manter a minha saúde física em ótimo estado e evitar doenças relacionadas ao sedentarismo. (M1); Faço para me sentir bem com o meu corpo. (L3);

***Os Aspectos Espirituais:***

Para ser um exemplo. (Ya6); Acredito que esporte e práticas de atividades físicas são importantes e necessárias para a formação. (A4); A EF [...] exige responsabilidade e comprometimento. (D6);

***Os Aspectos Sociais:***

Faz bem para a socialização dos seres. (Vi2); Por ser uma disciplina de muita interação. (F5)

Logo, 41,1% das respostas dos discentes apontam que eles fazem EF por causa dos **Aspectos da Saúde** e 56,4% das respostas dessa categoria indicam suas motivações, revelando-se a Saúde como uma preocupação dos jovens.

Há necessidade de investigar a consciência dos mesmos perante suas ações, pois muitas vezes, essas respostas podem ter sido interiorizadas ou associadas aos chavões

de senso comum: *'esporte é saúde'*; *'esporte é vida'*; *'atividade física e bem-estar'*, que de certa forma não desvaloriza o esforço social despendido para aproximar os jovens de atividades saudáveis, mas o discurso reproduzido nem sempre garante uma atitude efetiva e ativa.

Para uma atitude efetiva do jovem será necessário, como recomenda os PCN em SAÚDE (s/d), estruturar e fortalecer os comportamentos e hábitos saudáveis dos jovens, a fim de torná-los capazes de influenciar mudanças que repercutam em sua vida pessoal e social. A informação por si só não garante uma atitude ativa, por isso, a escola torna-se um espaço desafiador em direção à educação para a saúde.

Nessa mesma direção, em um dos encontros do grupo focal (02/10/2012), os alunos, de forma individual, deveriam escrever em um papel duas palavras, uma que expressasse sua motivação para fazer aulas de EF e a outra que representasse sua desmotivação para as aulas, e em uma frase justificar as palavras descritas. Ao término da proposta, os alunos compartilharam suas motivações e desmotivações com o grupo, construindo um painel com os pontos positivos e negativos. As palavras citadas por eles foram aproximadas uma das outras, considerando o seu sentido.

Os depoimentos do grupo, descritos a seguir, revelam o que de fato motiva os alunos do grupo focal a fazer aula de EF, demonstrando relação com os **Aspectos da Saúde**. Notou-se que os motivos, apontados pelos discentes para participar das aulas de EF, estão direcionados principalmente aos *Aspectos Psicológicos e Físicos*.

Acho que é importante **cuidar da saúde** não só na alimentação, mas **fazer exercícios físicos**. (A8); Para **praticar esportes para o bem-estar** pessoal. **Estar bem mentalmente e fisicamente**. (A10); Pelo **condicionamento físico e mental**. Porque **as pessoas precisam ficar bem para viver**. (A9); Porque fazer atividade física **faz a gente se sentir bem**. (A6); Quem não tem tempo para fazer exercícios fora do colégio, tem uma **oportunidade de fazer na EF**. (A7); Para **o bem-estar**, me sentir bem. (A12); Para me sentir bem, pois a **atividade física faz com que eu me sinta bem**. (A13); **Me motiva** a desenvolver minha saúde, **me sinto bem** e **me divirto**. (A11)

Já os **Aspectos da Saúde** apontados pelo grupo para representar a desmotivação para as aulas de EF foram:

As brigas com colegas e professores. (A8); A falta de interesse, quando os colegas não levam a sério. (A10); Os professores, porque tem alguns que são exigentes demais e outros que são injustos. (A3); A falta de interesse de colegas e professores. (A2); A cobrança de professores e colegas. (A4); A turma, pois os meus colegas me desmotivam. (A5); Desinteresse dos colegas que não querem fazer nada. (A7); O cansaço me deixa com preguiça de fazer. (A12); Falta de disciplina na aula, de professores, quando deixam a aula com muita liberdade, e de colegas, quando não cooperam com a aula. (A13)

As relações interpessoais, voltadas aos *Aspectos Sociais*, e as questões atitudinais dessa relação, ligadas aos *Aspectos Espirituais*, estão muito presentes nas

justificativas negativas dos alunos que, conseqüentemente, desmotivam a prática, demonstrando a importância das intenções e ações nesse ambiente. Logo, os conflitos advindos dos **Aspectos Sociais**, ressaltados pelos alunos, apontam comportamentos e atitudes que compõem os **Aspectos Espirituais** nesse processo.

Segundo Gouveia, Marques e Pais-Ribeiro (2009), a dimensão espiritual reflete da qualidade das relações que o indivíduo estabelece consigo próprio, com os outros, com o ambiente e com algo que transcende o domínio humano.

De forma similar, quando os alunos do EM foram indagados sobre o que lhes desmotivariam fazer aulas de EF, a categoria **Aspectos da Saúde** surge, representando a maior parte dos motivos negativos (54,3% das respostas), para explicar o afastamento deles das aulas. As dimensões ressaltadas pelos colegas, respectivamente, foram: os *Aspectos Sociais* (19,9%), os *Aspectos Espirituais* (17,2%), os *Aspectos Físicos* (14,5%) e os *Aspectos Psicológicos* (2,7%), conforme alguns motivos exemplificados a seguir, em cada dimensão dessa categoria.

***Aspectos Sociais:***

Exclusão; solidão; ficar sem meus amigos; colegas; a turma; professores; desrespeito; ambiente; conviver com pessoas que não gosto; conflitos; brincadeiras; pessoas diferentes; pessoas que não sabem trabalhar em grupo; pessoas que não simpatizo; extrema competição; e, preconceito.

***Aspectos Espirituais:***

Exclusão; desinteresse; desrespeito; indisciplina; injustiça; descaso de professores; empatia; convívio com pessoas diferentes; não colaboração; conflitos; preconceitos.

***Aspectos Físicos:***

Cansaço; problemas físicos; doenças; pouca movimentação; desgaste físico; menstruação; preguiça; sono; suor.

***Aspectos Psicológicos:***

Mal-estar; desmotivação; indisposição; empatia; autoimagem; autoestima; desânimo; afeto.

Portanto, os **Aspectos Sociais** e os **Aspectos Espirituais**, considerados por eles os menos frequentes na motivação, são os mais relevantes na desmotivação à EF, tanto para o grupo focal quanto para a maioria dos colegas do EM que, também, ressaltaram os **Aspectos Físicos** como inconvenientes para uma efetiva participação. Tais inconvenientes podem ser amenizados se a escola observar o melhor horário para a prática da EF; proporcionar atividades adequadas a esse público; e, permitir espaço e tempo para a sua higienização.

Com base no que expõem os alunos do EM, de forma geral, os **Aspectos da Saúde** são elementos importantes para a motivação e a desmotivação às aulas de EF, sendo os *Aspectos Físicos* e *Psicológicos*, os de maior prevalência para promover a motivação, e os *Aspectos Sociais* e *Espirituais*, a desmotivação dos discentes.

Esse resultado poderá direcionar os professores do CAP na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir daquilo que os alunos intencionam para se aproximar das práticas – melhora da condição física e bem-estar - e dos elementos que contribuem para que eles as evitem – ligados às relações sociais e aos comportamentos.

No encontro do dia 09/10/2012 ao perguntar aos alunos do grupo focal sobre qual é o objetivo da (des)seriação na opinião deles, eles revelaram estar mais voltada aos **Aspectos Sociais** da saúde:

Ela **serve para integração, convivência**, para falar com outras pessoas. (A13); **Serve para as pessoas conviverem mais** umas com as outras. (A14); Para **proporcionar uma integração maior entre o EM**. (A11); Para **não ficar só um grupinho**. Tipo, eu fazia aula com a minha turma e eu nem queria olhar para a cara das outras pessoas, porque eu nunca tinha feito aula com elas. Agora não, com a (des)seriação, eu **convivo com outras pessoas** e tenho conversado com muitas pessoas na escola **que antes não fazia**. (A1)

Quando indagados sobre esse objetivo levantado por eles e a realidade prática, aparentemente, a impressão dos discentes é positiva, persistindo nessa conversa a dimensão dos *Aspectos Sociais* e revelando as demais dimensões dos **Aspectos da Saúde** nesse processo (des)seriado, como: *Aspectos Espirituais*, *Aspectos Psicológicos* e *Aspectos Físicos*. Observe o diálogo a seguir:

No final do semestre **eu e três meninos estávamos nos prometendo e no segundo semestre caímos em turmas separadas e isso evitou acontecer uma briga dura. Vivemos numa relação de mais amizades**. (A8); **É! Diminuiu as rixas** entre as turmas e séries. (A9); **Ampliou as relações**, porque eu sou do 3º ano e faço aula com pessoas do 2º e **hoje eu convivo com eles na escola, em outros momentos**. Eu cumprimento, converso, não sou a melhor amiga, mas conheço eles. (A14); Porque nós **podemos escolher** por vários motivos a turma que queremos fazer parte. Então **nos aproximamos daquilo que nos sentimos bem**. (A5); Eu uma vez escolhi por causa da modalidade e **não conhecia ninguém**. **Aí quando faziam as equipes em aula, só sobrava eu**. (risos). **É ruim! Mas, eu me sentia bem fazendo aquela prática**. (A1); Eu também escolho a modalidade que eu sei jogar. Não gosto de me expor. (A4); Mas **não adianta saber fazer e estar em um ambiente triste**. (A5); Como também **não adianta estar com os amigos e virar chacota por não saber jogar. Cada um sabe o ambiente que vai lhe deixar feliz**. (A4); As pessoas, às vezes, **tem horror de basquete, mas vão porque os amigos estão** fazendo e porque com aquelas pessoas **se sentem bem**. (A14); Às vezes, **depende do professor. Da forma como ele age para nos deixar bem**. (A4); **A exigência da aula faz a gente fazer**. (A9); **Mas a exigência acima do que a gente pode desmotiva**. (A4)

Logo, ficou evidente nesse relato que a (des)seriação proporciona a promoção da saúde, cumprindo com aquilo que se propôs. Ora no sentido de evitar brigas (A8) e constrangimentos (A4), ora no sentido de reforçar (A8) e ampliar as relações (A14) e proporcionar aos alunos bem-estar nas aulas de EF (A1, A4).

Conforme afirma Portal (2012, p. 10): “pessoas felizes são mais saudáveis”. São pessoas que enfrentam a vida com “pensamentos positivos, alegres, sadios, amorosos e tranquilos” (p.116).

Nesse mesmo sentido Josso (2004, p. 91) explica que a felicidade é uma busca por:

*Equilíbrio vital, a ser redefinido constantemente, entre a procura e escolha de formas socioculturais que manifestem de forma concreta uma definição eminentemente pessoal da felicidade e a procura ou escolha de uma atitude interior a partir da qual serão feitas opções, que serão, em seguida, avaliadas.*

No mesmo encontro, ao pedir para que os alunos justificassem porque estavam gostando ou não da (des)seriação, o grupo comentou:

**Eu prefiro essa forma**, de todas as séries juntas, do que as anteriores. (A11); Passamos o dia todo com as mesmas pessoas nas outras aulas, e a EF, dessa forma, **oportunizou conviver com pessoas diferentes da turma**. (A5); **Eu estou no 1º ano e escolhi pela modalidade**, porque **sabia fazer**. **Eu não gostei, porque eu não falo com ninguém, pois não tem ninguém da minha turma agora na EF e antes tinha**. (A6); **Eu estou no 3º ano e prefiro ter a chance de conhecer outras pessoas**. (A14); **Eu até me esqueço de que não estou com a minha turma, sou super bem tratada**. (A3); **A EF está ótima! Estou me sentindo bem e com vontade de fazer**. (A10); **Tem pessoas que se sentem bem na EF, outras não**, pois tem matérias que elas possuem um desempenho melhor. (A11)

Novamente, ficaram evidenciados nas justificativas do grupo focal os **Aspectos da Saúde**, mesmo quando o A6 faz uma crítica negativa ao modelo. Embora o discente (A6) esteja inserido em uma prática que parece ter habilidade – *Aspectos Físicos* –, isso não permitiu a continuidade com seus colegas – *Aspectos Sociais* –, o que pode ter lhe trazido insegurança nesse ambiente. Outro fator, que pode ter contribuído para essa falta de confiança, é o fato de pertencer ao primeiro ano desse nível de ensino, em que a autoimagem e autoestima se fazem imprescindíveis, pois a cultura escolar presente ainda carrega os resquícios do modelo hierárquico, no qual os alunos provenientes desse ano são considerados iniciantes, fracos e inexperientes.

O autoconceito na visão de Mendes et al. (2012) possui uma dimensão descritiva associada à autoimagem e uma afetiva ligada à autoestima, sendo a autoimagem a descrição que o sujeito elabora de si (interna), não estando isenta da opinião dos outros (externa) e a autoestima o quanto o sujeito gosta de como acredita que é (interno),

estando esse aspecto afetivo associado também ao modo como os outros dizem que o apreciam (externo) e na credibilidade do sujeito perante a isso (interno).

Em sentido oposto, A14 vê na (des)seriação a oportunidade de ampliar suas relações, valorizando a essência da escola – *Aspectos Sociais* –, corroborando com Justo (2009), que compreende que a escola deveria ser um espaço onde as pessoas se desenvolvem numa dinâmica inter-relacional buscando a realização humana individual e social.

Ainda, nas declarações de A3 e A10 a proposta revela-se, respectivamente, desafiadora e acolhedora, pois, as diferentes séries, vão desafiar constantemente os alunos a adotar comportamentos positivos frente a essa pluralidade individual, como por exemplo, o tratamento exposto por A3 que caracteriza os *Aspectos Espirituais*, como também, tornar o ambiente acolhedor no momento em que os alunos encontram-se atendidos em suas necessidades e ambições, motivando-os e gerando um estado completo de bem-estar, como sente A10 – *Aspectos Psicológicos*.

Na visão de Marques (2003), a vertente espiritual deve fornecer elementos para os sujeitos enfrentarem as situações estressantes mantendo um nível ótimo de saúde e para Jesus e Rezende (2009) quando o resultado da avaliação desses acontecimentos da vida é positivo gera-se o bem-estar subjetivo.

Os alunos entrevistados, representando a maioria do EM (65,7%, n=138), também afirmaram estar satisfeitos com o modelo proposto para a formação das turmas na EF, pois 84,1% (n=116) disse gostar da (des)seriação. As justificativas apontadas revelam que a proposta contempla, principalmente, os **Aspectos da Saúde** (58,5%).

Assim como destacou o grupo focal, a dimensão dos *Aspectos Sociais* (44,5%) é a mais importante na visão dos alunos do EM. Na sequência, a dos *Aspectos Físicos* com 7%, a dos *Aspectos Espirituais* com 3,9% e a dos *Aspectos Psicológicos* com 3,1%. Para melhor compreensão visualize-as a seguir.

As respostas mais relevantes que integram os *Aspectos Sociais* são:

Acho que **hoje há uma interação maior** entre as turmas, [...]. (C12); É ótimo porque **tira a hierarquia de séries na escola, facilitando maior sociabilidade entre os alunos** de todas as idades. (V3); Porque nos **ajuda a interagir com outras idades e conhecer novas pessoas**. (F10)

As expressões que evidenciaram os *Aspectos Físicos* foram:

**Não vejo mal nenhum em ser misturadas** as turmas e séries, **mais novos e mais velhos**. (B9); Dá **alternativas diferenciadas de atividades** envolvendo o corpo e a oportunidade de praticar. (YF9); Os professores executam bem o seu trabalho, trazendo **qualidade para as aulas e melhorando a nossa condição física**. (C13)

Os *Aspectos Espirituais* são referenciados em frases como:

É um **sistema bastante justo**. (Yf3); É **importante pelos desafios** envolvidos (Yf8); Para **deixar de criticar o outro** (Ve3); Permite **ajudar as dificuldades dos outros** colegas de diferentes séries. (Ve4)

Os *Aspectos Psicológicos* estão representados pelas seguintes declarações:

Porque **sinto bem-estar** nesse ambiente, onde **posso fazer minhas escolhas**. (L3); Porque **conheço pessoas diferentes e aprendo a respeitar seus limites e conviver com elas**. (R2); Porque **me sinto motivado a praticar**, pois escolhi a modalidade do meu interesse. (Y6)

Já as respostas negativas à proposta (15,9%, n= 22), revelam igualmente a categoria **Aspectos da Saúde** em primeiro lugar (54,1% das respostas), dando ênfase, também, aos *Aspectos Sociais*. Acompanhe essa e as demais dimensões que a compõe:

*Aspectos Sociais* (19,4%):

**Não me relaciono com ninguém** da minha modalidade. (A6); **Gosto de jogar apenas com meus colegas** de turma. (C10);

*Aspectos Psicológicos* (12,5%):

**Me sinto inferior às meninas mais velhas**. (L7, B6); Porque **tem muita gente tímida** e isso atrapalha o jogo. (X2);

*Aspectos Espirituais* (12,5%):

Porque **há mais preferência com o 1º ano em relação à jogos físicos e a provocações entre turmas e séries**. Ao invés de acontecer na OCA, acontece antes na EF. (X1); Não me sinto a vontade, **sou muito excluído**. (V5);

*Aspectos Físicos* (9,7%):

Não gosto de **fazer EF com pessoas de outras séries**, porque **meninas mais novas**, geralmente, vão para a aula só para fazer bagunça. (V1); Não gosto de **jogar com a piizada**. (R09)

Portanto, os *Aspectos Sociais* são, na opinião dos discentes, os principais responsáveis pelos pontos positivos e negativos à proposta, demonstrando a importância das relações nesse contexto.

Afirma Alzina (2010) que a melhora das relações interpessoais é encontrada como um dos elementos sugeridos para aumentar a felicidade. Logo, os alunos buscam ampliar e (re)afirmar suas relações na EF e a (des)seriação pode contribuir com esse objetivo, dependendo da forma como é conduzido esse processo.

Acrescenta-se que na visão negativa ainda surgem, com menor grau, mas de forma equivalente, os *Aspectos Psicológicos* e *Espirituais*, com 12,5%, retratando, respectivamente, o sentimento de inferioridade e as atitudes inadequadas, originados da diferença de séries. Nos pontos positivos esses aspectos, apesar de aparecerem, se configuram com pouca frequência, assim como os *Aspectos Físicos*, os quais representam as questões de gênero e de habilidade, em ambas as visões.

Diante desse resultado, torna-se fundamental que o professor fique atento para reduzir esse sentimento e essas atitudes provenientes da diferença de séries, pois os apontamentos positivos relativos a essa forma (des)seriada tem mais a contribuir com o aluno do que a prejudicá-lo.

Dando sequência aos encontros do grupo focal, foi promovido um momento (20/11) para os alunos relatarem as observações realizadas na Olimpíada do Colégio de Aplicação (OCA), considerando o modelo implementado à EF. Visando estimular o diálogo, duas questões foram realizadas: Quais foram os fatores que chamaram a atenção de vocês na OCA? E em quais aspectos a EF (des)seriada pode ter influenciado?

Achei que **a OCA tinha que ser muito mais uma integração** entre os alunos. **Foi uma brigaçada**, teve **alunos que foram para as redes sociais para fazer intrigas** e isso não é confraternização. (A2); Mas isso aconteceu **mais no feminino**. (A10); É foi mais nos jogos femininos. **Não sei se briga, mas foi muita rivalidade**. (A9)

O diálogo emitido pelos jovens na aula do dia 20/11, que caracteriza *Aspectos Sociais e Espirituais*, surpreende a pesquisadora que já havia constatado na entrevista de alguns professores um discurso contrário.

Para contrapor aquilo que estava sendo dito e averiguar as informações emitidas pelos jovens, a pesquisadora incentivou o debate com o relato da impressão dos professores entrevistados e pediu para que os alunos refletissem a respeito: - ‘Essa foi a OCA de menor indisciplina, não quer dizer que não teve, mas foi a OCA de menor indisciplina em termos de cartões amarelos, vermelhos e de agressões físicas’.

Ah.. **não teve graça então, né!?** Acho que **não se justifica ter uma competição sem as pessoas se esforçarem, sem as pessoas querer ganhar**. (A1); **Acho que precisa brigar sim!** (risos) (A3); Eu não concordo! Acho que **não precisa**, para jogar um esporte, **ter briga para querer ganhar**. O fato de **jogar para ganhar já é a graça**. (A8); Eu não penso que é assim, ganhando é a graça. **Acho maravilhoso ganhar**, porque eu sou bem competitiva também, **mas acho que o principal objetivo** da OCA não é ganhar, e sim, uma **integração dos alunos**. Como eu já havia falado teve muitas coisas que todo mundo viu na internet e que eu acho isso ridículo. **Provocações, coisas pequenas, que não deveriam fazer parte da OCA**. (A2); **Até hoje escutamos coisas que foram publicadas na internet** e já faz um tempão que acabou a OCA. (A1)

A discussão acima inicia com certa confusão entre indisciplina e esforço, e novamente a conversa direciona-se para o fato ocorrido via *Web*, sendo necessária a intervenção da pesquisadora: – Mas isso que vocês estão falando aconteceu com todas as séries? Foi um fato isolado? Quais foram as outras ocorrências que marcaram a OCA?

Sim! **Aconteceu com uma turma feminina** do EM. (A14); **É foi um fato isolado.** Eu **não gostei do regulamento do tênis de mesa.** (A3); **É!** No regulamento dizia que podia ser duas pessoas, mas não era obrigatório. **E uma colega ganhou todas as partidas e teve uma turma que protestou, porque nós não colocamos duas pessoas, e aí a colega perdeu.** Aí os professores disseram que **a gente tinha que entregar uma carta escrita pedindo revisão do resultado,** mas eles **disseram que nós não entregamos a tempo. Nem escreveram nada e nem assinaram. Achei um descaso dos professores.** (A12); **É! Na dança não podia ter plágio da coreografia, nós reclamamos, e eles (professores) disseram que não.** (A14)

Esse relato deixa transparecer o sentimento de injustiça, causado pelo ‘descaso’ dos professores, como revela A12, ou, pela divergência de ideias como nos coloca A14, tratando, especificamente, dos *Aspectos Espirituais* caracterizados pelas ações e pelos comportamentos.

As agressões realizadas via internet podem ser consideradas agressões verbais. Ao indagar se os professores ficaram sabendo disso? E se com relação às agressões físicas, aconteceu alguma coisa? Os alunos declararam:

**Acho melhor a agressão física.** (risos) **Porque aí resolve.** É cara a cara e pronto. (A3); **Em parte eu concordo com a colega,** na questão de falar frente a frente, **mas não brigar.** (A2); **O melhor é o diálogo** e não ficar naquela fofquinha. (A14); Mas **a agressão física só acontecia em outras OCAs fora do campo, né?** (A9); Não, **nós tivemos várias ocorrências dentro do campo em outras OCAs que resultou em expulsões.** (A10)

Segundo Dahlke (2002, p.7) “o corpo é palco de acontecimentos desconhecidos da alma e, alcançado à condição de palco, nele encontramos em representada nossa tarefa de crescimento e aprendizado”.

Ainda com o intuito de avançar o conhecimento a respeito dessa realidade, perguntou a pesquisadora: - E sobre esse formato de EF (des)seriado vocês conseguiram perceber alguma mudança de comportamento na OCA? Nesse momento foi possível desvendar os **Aspectos da Saúde** nas falas dos discentes a seguir.

Acho que **a EF contribuiu porque as pessoas estão mais conscientizadas,** porque **estão convivendo mais umas com as outras,** e antes a gente só convivia com os alunos da nossa turma e série. (A11); **É! Nós estamos nos conectando com várias pessoas já na EF** e a OCA foi mais natural. **Acho que não tem mais rivalidade entre as turmas.** (A12); Eu acho que esse **processo de integração entre as turmas diminuiu as brigas, mas rivalidade tem.** (A2); Acho que **tem rivalidade, mas não tem briga,** porque **nós estamos mais a vontade com todas as pessoas, nós conhecemos todos do EM.** (A8); Como a **minha turma de handebol existiam muitas pessoas do 1º ano, nós não tínhamos rivalidade contra elas, mas quando jogamos com o terceiro que não conhecíamos quase ninguém, tinha uma maior rivalidade.** (A13); **É! Hoje nós temos um transito diferente na escola. Nós do 2º ano, olhamos para um aluno do 1º ano que está todos os dias conosco na EF, de forma diferente do que olhávamos há tempos atrás,** porque nós já nos conhecemos. (A7); **É verdade. Não existe mais essa coisa de desprezo porque o aluno é do 1º ano.** (A1); **Essa parte a EF contribuiu,** porque antes na OCA a gente só jogava e **agora existe isso da gente conhecer as pessoas, a gente conversar**

com elas, existe uma relação que vai além do jogo, então, eu acho que as pessoas estão mais integradas e amigas, por isso as brigas diminuíram. Outra coisa, também, é saber como as pessoas jogam, isso também é diferente, porque conhecemos, não é mais surpresa. (A14)

Apesar do pouco tempo de funcionamento, o diálogo acima revela que o novo formato de organização da EF contribuiu com os **Aspectos da Saúde** no contexto escolar, pois os alunos ao participarem das Olimpíadas do Colégio de Aplicação (OCA) ressaltaram: a amizade e as relações interpessoais nos *Aspectos Sociais* (A14); a consciência (A11) como consequência de um ambiente mais tranquilo, sem brigas e menor rivalidade (A12, A2; A8; A13) nos *Aspectos Espirituais*; nos *Aspectos Físicos* quando tratam das diferenças entre os mais jovens e mais velhos (A7) e a autoimagem e autoestima que resultam nos *Aspectos Psicológicos* (A1).

Com a intenção de fazer com que os alunos refletissem mais sobre os *Aspectos Físicos*, a pesquisadora lhes trouxe uma situação:

*Imaginem aquele aluno, cujo desenvolvimento físico foge do padrão de sua faixa-etária, por exemplo, ele está no 1º ano, mas tem tanta força quanto um menino do 3º ano.*

Imediatamente os alunos do grupo emitiram:

**Isso independe da idade.** (A10); Penso que a (des)seriação favoreceu para as pessoas se aproximarem de acordo com as suas habilidades. (A14); A questão é que a pessoa pode achar uma perda de tempo ficar na série dele, se o conhecimento dele ou a condição dele é maior. (A13); Eu acho que dessa forma, como está a EF, ele vai ter mais motivação para fazer aula. (A11); Ele vai ter mais desafios do que ficar na turma dele. (A12); Ele vai desenvolver muito mais porque ele poderá aprender com outras pessoas que tem as mesmas condições que ele. (A14); Sempre vai ter alunos que sabem e pessoas que não sabem a modalidade. (A12); Tens razão, mas fica difícil jogar numa turma que uns sabem muito e outros não sabem nada, e dessa forma acho que temos a oportunidade de nos aproximamos das pessoas que conhecem como nós. (A14); Numa turma de série sempre vai ter os que sabem e os que não sabem, mas assim é melhor, pois podemos ter turmas avançadas e de aprendizagem. (A11); É! Com a (des)seriação nós temos chance de integrar aqueles que sabem e aqueles que não sabem muito, pois todos são contemplados. (A13); Mas isso não aconteceu. Na turma do vôlei nós queríamos que o grupo fosse dividido em pessoas que já sabiam jogar e outro de pessoas que queriam aprender, mas o grupo não quis num primeiro momento e não saiu nada, a aula estava ruim. Depois, isso mudou, e ficou bem melhor. (A14); O professor faz sempre a mesma coisa para todos. Aí a gente que já sabe fazer, desmotiva. É que nem esse aluno, ele deveria detestar fazer aula com a série dele. (A12); É verdade. O professor fica fazendo coisas que a gente já sabe, aí é um 'saco'. (A13); Acho mais vantajoso aproximar pessoas que não sabem para elas aprenderem do que ficar tudo misturado, pois elas têm vergonha de fazer algumas coisas e nós que já sabemos, achamos ruim. (A14); Com certeza! Eu não tenho muita habilidade, então a EF pra mim sempre foi desesperadora. Muita cobrança! Agora não, estou fazendo a única modalidade que eu gosto e estou me sentindo bem, mesmo sabendo menos que meus colegas. (A4); Mas já dá para perceber a diferença das aulas hoje, pois as pessoas que estão ali porque

**gostam, e isso deixa mais parelho.** (A11); **Não tem graça marcar o Jack no handebol.** Imagina o tamanho do guri. Não tinha nem graça. (A8)

Outra situação que se trouxe para a reflexão está presente, constantemente, nas aulas de EF, e teve a intenção de aprofundar sobre os *Aspectos Psicológicos*:

*O aluno não tem tanta habilidade e precisa ou quer participar da EF, mas ele não consegue, porque se sente excluído e, conseqüentemente, se sente mal no grupo. O que vocês pensam a esse respeito?*

**Tinha um menino na minha turma que não tinha vontade.** Jogava futebol de poquete. Então, não tem o que fazer. (A8); **Mas eu acho que ele não se sentia mal. Ele não sabia jogar, mas queria aprender. No final já estava até jogando melhor.** (A9); **Vai ver, ele gosta de futebol e não importa as pessoas.** (A12); **Às vezes, a modalidade é a menos pior, e ela não se preocupou com a questão amigos.** (A2); **Eu prefiro a EF de agora [...], por não fazer na minha turma de série, pois prefiro outras pessoas.** (A5); **Eu prefiro esse sistema, pois eu posso escolher a modalidade que é menos pior para mim. Eu não gosto de EF. Mas agora com esse sistema consigo participar.** (A7); **Também podemos aprender coisas diferentes.** (A13)

Os discursos supracitados revelam-se para além dos *Aspectos Físicos* e *Aspectos Psicológicos*, demonstrando que a (des)seriação é um caminho que atinge os múltiplos interesses, competências e habilidades presentes no contexto escolar, priorizando a autonomia do discente em busca de seus sentidos e lhes proporcionando com isso bem-estar e motivação.

A aula do dia 04/12/2012 iniciou com a palestra do professor de Língua Portuguesa sobre comunicação e relações interpessoais, com o propósito de discutir *Aspectos Sociais* e *Aspectos Espirituais*, abordando as questões de comunicação e sua influência nos processos interativos, sejam eles no trabalho, aula, família, relacionamentos afetivos, amigos e/ou colegas. Enquanto o professor introduzia o assunto, os alunos demonstravam, por meio do olhar e da postura corporal, estar atentos e interessados ao tema referido.

O primeiro aspecto abordado pelo professor diz respeito aos problemas de ‘ruídos de comunicação via internet’, resgatando o papel do emissor e do receptor e os canais de transmissão, destacando a importância das comunicações por meio das redes sociais e de encontros presenciais no contexto atual, bem como suas diferenças e conseqüências nas relações interpessoais. Para exemplificar sua fala com relação aos problemas enfrentados entre a comunicação do emissor e a interpretação do receptor, o professor trouxe exemplos de anúncios, avisos e comunicações retiradas da internet. Enquanto os alunos ouviam os exemplos trazidos pelo professor, vários deles riam e se

divertiam com a ambiguidade das frases escritas. Alguns ainda expressaram: - “isso é um absurdo!” e outros: - “O pior é que isso acontece mesmo”.

O objetivo do professor era fazer com que os alunos pensassem o quanto os erros de interpretação podem atrapalhar as relações entre as pessoas, pois a intenção da fala pode ser uma e as pessoas entenderem de outra forma, resultando em mágoas, aborrecimentos, dentre outros sentimentos. Afirmou o professor que as pessoas são diferentes, possuem experiências diferentes, vivem em contextos diferentes e, portanto, cada um tem a sua forma de comunicar e de interpretar.

O segundo ponto emitido pelo palestrante baseou-se em relatos de alguns estudiosos que afirmam que todas as pessoas possuem um ‘lado escuro’ de sentimentos e impulsos, que não deveriam sentir, mas, às vezes, são inevitáveis, porque são inerentes à condição humana, então, torna-se natural sentir raiva, inveja, outros sentimentos ruins. Relatou o professor que há pessoas que até assumem esse lado negativo e convivem bem; outros se sentem mal. O importante, na opinião dele, seria reconhecer seus sentimentos para saber lidar com eles com o intuito de tornar-se uma pessoa melhor.

Alguns estudiosos, segundo o palestrante, defendem que para as pessoas se sentirem mais completas é necessário que elas assumam suas fragilidades, seus defeitos. Ao perceberem que cometeram um erro ou que não conseguiram se controlar, devem assumir isso, porque todas são feitas dessa matéria frágil e incompleta que é o ser humano. Ainda revela o professor que algumas vezes, até se consegue despistar o sentimento negativo, sublimá-lo, mas nem sempre. Portanto, minimizam-se essas situações quando se consegue reconhecer que esse sentimento existe.

Por isso, conforme pensa o palestrante, é importante saber controlar e não negar a afetação. Saber como interferir. Dar tempo para a pessoa extravasar, amenizar o sentimento. Caso contrário, corre-se o risco da pessoa nem ouvir. Neste momento, alguns alunos se posicionaram:

**Algunas pessoas não têm habilidade ou facilidade para jogar e acaba tendo muitos comentários** porque algunas pessoas não aceitam. (A10); **Eu me irrito muito fácil quando o cara não sabe jogar.** (A8)

Hoje nós estamos enfrentando uma situação que é fora da EF e que **o diálogo tem feito falta. Cada turma de 3º ano quer um paraninfo diferente.** Então, por mais que eu conheça mais pessoas **é difícil conviver com o pensamento diferente do meu.** Tem muitas picuinhas. (A14); **É! Tem pessoas que são difíceis** porque tem a cabeça muito fechada. **Não aceitam nada. Várias propostas já foram discutidas e ainda não chegamos numa solução.** (A9)

A resposta do palestrante às intervenções realizadas pelos alunos reafirmou que o processo comunicativo é sempre válido! A pessoa tem que saber conviver com essas

questões que a vida lhes apresenta, essas dificuldades. Enfim, tem que se assumir incompleta e saber que existe diferença entre a interferência e a interrupção de uma comunicação entre as pessoas. Muitas vezes, os conflitos surgem em situações que não seriam de conflito, mas eles acabam acontecendo pela diversidade de pensamento, às vezes pela necessidade que alguém tem de se afirmar, ser respeitado. Com o tempo a pessoa aprende a negociar, a ser mais flexível, para tentar conciliar a ideia.

Com o intuito de saber o que pensavam os alunos, questionou a pesquisadora:

*Vocês conseguiriam traçar um paralelo com relação ao que vocês têm vivenciado na EF e as questões que foram tratadas aqui? De que forma a (des)seriação influenciou as relações sociais na escola?*

**Um contato maior.** (A9); **Ter que conviver com as diferenças** que existem entre as pessoas. (A14); **É! Conviver com pessoas de várias séries.** (A7); **Mas, não temos que conviver com quem a gente não é afim.** (A5); **É! Mas temos que nos mostrar para as pessoas que nem conhecemos** tão bem ainda. (A1); Eu concordo em parte. **Hoje me comunico com pessoas que não são da minha turma só pelo olhar. A gente se olha e já sabemos o que o outro vai fazer. Eu acho que ganhei novas amizades com esse jeito de fazer EF.** (A8)

Para intervir nesse momento, diante das considerações expostas pelos alunos, o palestrante trouxe exemplos da matéria denominada: “assuma as suas fraquezas” (ALVES, 2012), capa da revista Vida Simples, em que evidenciou uma situação de estereótipos vivenciada pela autora, que lhe fizeram passar vergonha, vexame, diante de sua turma, durante a infância e adolescência. Acrescentou ainda o palestrante que ela só conseguiu superar o trauma por causa dos valores baseados na educação que recebeu dos pais e nas convicções que ela desenvolveu ao longo da vida, sendo suficiente para que ela se sentisse acolhida.

Ainda complementou o professor: *as pessoas que têm coragem de assumir suas limitações e fracassos se sentem confortáveis e lidam relativamente bem com o risco. Isso no plano da autoconfiança, essas pessoas não tem medo de perder ou fracassar, pois quando isso acontece, sabem que ‘faz parte do jogo’ e que ninguém precisa ‘morrer’ por causa disso. Ser vulnerável é ir ao encontro de ser quem você é na sua totalidade, reconhecendo os seus limites e imperfeições. Isso dá incrível força! Então se esconder em uma grossa camada de proteção seria um procedimento inadequado, pois se deve descobrir e conviver com suas fraquezas, seus sentimentos negativos, para não ser surpreendido e, sim, ter expectativas mais reais para superar-se.*

A visão espiritual entendida por Silva et al. (2012) ajuda a ampliar o nível de consciência, permitindo que o aluno tenha um posicionamento mais maduro diante dos

‘reveses’ da vida. Essa forma de atuação contribui com o seu crescimento, pois exercita a análise das situações por diversos ângulos, conforme nos colocam os discentes:

**É! Isso tem haver com a gente aceitar as nossas imperfeições.** (A9); **Não só as nossas, mas como as dos colegas, [...].** (A8); **É ninguém é melhor do que ninguém. Todo mundo erra.** (A10); **Somos diferentes uns dos outros e temos que nos respeitar.** (A14); **É como o caso da formatura. Ninguém se respeita. Uns querem impor suas ideias.** Falam cada vez mais alto e ninguém se ouve. (A9); **Às vezes, é apenas erro de interpretação e gera briga.** (A14); **No caso da EF, cada um tem um ritmo diferente e, às vezes, não são respeitados.** (A7); **É! Muitas vezes as pessoas não entendem que erramos não por que queremos, mas porque não sabemos fazer.** (A6); **Acho que cada um pode ter a sua avaliação.** Eu posso achar que algo está imperfeito e outra pessoa não. (A10); **Acho que falta tolerância para as pessoas.** (A6); **Isso acontece muito na EF.** (A10); **Eu me irrita, mas não com a pessoa que não sabe jogar, mas com as pessoas que não tem vontade.** Eu pergunto, porque você não pegou a bola, ai ela fala: - ai, não sei, não queria me machucar. (A14); **É, eu acho que já que ele escolheu aquela modalidade, não podia acontecer isso.** (A8); **É! Tem que pelo menos se esforçar para pegar a bola.** (A14); **É! Ter vontade pelo menos.** É o mínimo que a pessoa pode fazer. (A12); **Bah, eu me irrita!** Eu falo, oh meu, te liga. Faz isso, faz aquilo. E me irrita porque ele não faz nada. **Eu não sou o melhor, mas eu me esforço.** (A8).

Nota-se que o diálogo entre os alunos retrata uma visão de que o êxito nas atividades está fundamentalmente baseado no esforço despendido de cada pessoa e não por uma questão de habilidade/limitação. Ao provocar a reflexão, a pesquisadora questiona:

*E se essas pessoas estiverem fazendo o máximo do que elas poderiam fazer, isso não poderia ser uma limitação? Por exemplo, a pessoa adora jogar voleibol, mas é limitada tecnicamente, e, aquilo que ela faz é o máximo do esforço dela e ela se sente feliz. Essa situação não pode existir?*

Nesse momento, boa parte do grupo balançou a cabeça discordando da situação e demonstrando estar desapontado com a colocação da pesquisadora, como se essa reflexão fosse ‘passar a mão por cima’, amenizar a percepção deles. A frase mais emitida foi: - *Ah, não sôra!!*

No mesmo sentido, o professor palestrante continuou a provocação ao expressar que as pessoas, às vezes, tem medos e traumas da infância que não conseguem superar. Essa condição de ‘dar o sangue’ para fazer determinada tarefa e demonstrar interesse e não conseguir pode ser interpretado tanto como uma limitação mental, psíquica (quando a pessoa tem um bloqueio para fazer determinada coisa) quanto física (quando a pessoa não tem talento, habilidade para aquilo). Talvez a pessoa só tenha uma limitação e não má vontade!

Então, a pesquisadora segue:

*Diante de tudo que vocês ouviram quais são as suas conclusões? O que podem acarretar as más interpretações? Como foi colocado na palestra, há aspectos que são da condição humana. As reações, os sentimentos, muitas vezes não são passíveis de controle; é difícil segurar, administrar a situação. Portanto, a leitura que se faz das situações do dia-a-dia pode influenciar as relações. Pode-se ver uma coisa de uma forma e mais tarde, com o amadurecimento, ver de outro jeito.*

As pessoas mudam; crescem; se transformam, de acordo com as suas convicções e evolução, como demonstra a conversa a seguir.

**É!** Eu fiz uma leitura no início das atividades no meu grupo do vôlei e **critiquei o sistema da (des)seriação, pois me sentia muito sozinha, não conhecia ninguém. Agora isso melhorou. Conheço várias pessoas novas e estou me sentindo muito bem no meu grupo,** e ainda, **estou jogando o que eu gosto.** (A6); **As relações são importantes para nós nos sentirmos bem,** mas o que sentimos no momento pode perturbar ou fortalecer a relação, tudo depende. (A13); Mas isso faz parte da vida. **Nem sempre vamos concordar com tudo.** (A12); Eu penso que **a relação entre as pessoas deve ser construída respeitando as diferenças.** E essas diferenças podem fazer a relação crescer ou estragar, a ponto de romper o que existe. **Isso vai depender da amizade que existe e da liberdade que se tem para falar o que se pensa.** (A14); **É! Amigo de verdade é aquele que fala tudo** e não só as coisas boas. (A3)

Para Frankl (2003), o sentido da vida pode se modificar, mas jamais deixará de existir. Ele faz parte de um processo pessoal, dinâmico e natural, interligado ao momento em que o indivíduo se encontra, pois se considera às suas motivações e às suas expectativas.

## ASPECTOS PESSOAIS

A categoria **Aspectos Pessoais** é revelada nas justificativas emitidas pelos alunos sobre o porquê fazem EF, os elementos da motivação e desmotivação dos jovens dessa faixa-etária para a EF, os objetivos da proposta de (des)seriação, os pontos positivos e negativos à proposta e os motivos de escolha da modalidade físico-desportiva, sendo representada pelos indicadores do Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2 - Indicadores da categoria Aspectos Pessoais na visão dos discentes**

Categoria	Indicadores
<b>ASPECTOS PESSOAIS</b>	<i>Interesse, preferência, gosto, diversão, prazer, escolhas, bem-estar, autorrealização, atividade essencial, interesse em aprender, paixão pelo esporte, objetivos, ambiente, mal-estar, professores chatos, atividades monótonas, aprender fundamentos, desinteresse, pessoas que não gosto, falta de opção, aula teórica, fazer o que não gosto; ritmos desagradáveis, aulas repetitivas.</i>

Ao indagar os alunos do porquê fazem EF, as respostas originaram, também, a categoria **Aspectos Pessoais**, correspondendo a 29,4% (n= 138) se caracterizam pela

individualidade revelada por suas preferências, nas frases: “*Não gosto de fazer EF no colégio*” (C4); “*Porque gosto de esportes e por gosto interior*” (Ya9); por seus juízos de valor quando colocam que é uma “*Atividade essencial da vida*” (D1), ou, por ser compatível com o seu projeto pessoal, percebida na frase: “*é uma área que me agrada extremamente*” (W2); por suas limitações quando expressam “*porque eu não tenho tempo de fazer uma atividade extra, fora da escola*” (B7); ou ainda, porque conseguem se divertir e sentir prazer ao fazer EF: “[...], *é um tempo de diversão que temos*” (Y8); “*sinto prazer*” (M14).

O que de fato motiva os alunos do grupo focal a fazer aula de EF tem relação com os **Aspectos Pessoais** (38% das respostas – n= 14), sendo depois dos **Aspectos da Saúde**, o principal motivo para os alunos do EM frequentarem as aulas.

A diversão, porque não é aula de sala, de ficar prestando a atenção no conteúdo, a gente gosta, se diverte, se mexe, eu acho isso importante. (A1); Preferência, porque gosto de me movimentar. (A2)

Esse resultado chama a atenção das instituições escolares e professores de EF para um investimento maior nos **Aspectos da Saúde e Pessoais**, pois são os que determinam a motivação dos alunos, dessa escola, com maior intensidade.

Os indicadores da categoria **Aspectos Pessoais**: *mal-estar, professores chatos, atividades monótonas, aprender fundamentos, ambiente, desinteresse, pessoas que não gosto, falta de opção, aula teórica, fazer o que não gosto; ritmos desagradáveis, aulas repetitivas* constituem as desmotivações dos discentes às aulas de EF, representando 16,1% das respostas (n= 138).

Os **Aspectos Pessoais** também surgiram, em segundo lugar, nas entrevistas dos alunos do EM, para apontar os pontos positivos (24,5% – de 128 respostas) e negativos (15,3% – de 72 respostas) da proposta de (des)seriação.

O relato a seguir exemplifica pontos positivos dos **Aspectos Pessoais**:

**É diferente e inovador**, pois **todos os alunos tem oportunidade de fazer o que querem e gostam**. (YF1); Eu gosto porque **podemos [...] conviver com diferentes colegas**, também, porque podemos **escolher a modalidade** que gostamos mais e **com quem fazer aula**. (V7); **É melhor [...] as pessoas estão ali porque escolheram a modalidade**. (C14)

Para representar os pontos negativos dos **Aspectos Pessoais**, os alunos afirmam:

**Nem todos gostam de EF**. (C9); **Gostaria de escolher os ritmos** que vamos dançar. (YF4); **Gera muitas brigas**. (F9, L6); **Não gosto porque misturaram as turmas** e também porque **os horários não se encaixam com as eletivas que gostaria de fazer**. (C1)

Sobre isso, o grupo focal expõe:

As pessoas não **podem falar mal desse sistema, pois são elas que escolhem**. Nesse sistema as pessoas **podem escolher**. (A12); Eu **prefiro a**

**EF de agora porque eu posso optar [...]. (A5); Eu prefiro esse sistema, pois eu posso escolher a modalidade [...]. (A7); O programa é muito bom, pois ele permite escolher** pelos amigos, pela modalidade e pelo o que conhece. (A14); **É! As pessoas não podem responsabilizar o sistema por fazer as escolhas erradas. Ele permite escolher.** (A12); A vida da gente é assim. **A gente tem que fazer escolhas e se moldar ao ambiente.** (A13); Eu não me importo se não tenho meus amigos. **Eu quero jogar aquilo que gosto.** (A3); **Tem professores que dão liberdade e eu gosto mais de fazer aula.** (A10); **A dinâmica da aula é muito importante para me motivar a fazer aula.** (A6); **A disciplina e o controle da aula faz com que a gente sinta vontade.** (A8); É! No primeiro semestre **tinham 20 pessoas em uma turma e depois de ter aula com o professor, apenas 6 quiseram continuar.** (A12); É o que **falam da caminhada**, que é uma modalidade que os alunos escolhem porque não querem fazer nada. A caminhada não é uma fuga. **Eu gosto de caminhar** e o professor da uma aula bem intensa. (A7)

Partindo do pressuposto de que as escolhas pertencem aos **Aspectos Pessoais**, quando foi permitido aos estudantes escolherem as modalidades práticas, suas experiências foram avaliadas como ótimas (62%) e boas (35%), resultando em 97% de relatos positivos. Apenas 3% do grupo retratou suas experiências como ruins nesse novo modelo. Em sentido oposto, mais da metade dos alunos (56%), que não tiveram direito à escolha em modelos anteriores, consideraram suas experiências como ruins, apesar do restante do grupo ressaltar que, ainda assim, foram boas (36%) e ótimas (8%).

Quando os alunos do EM foram indagados do porquê escolheram aquela modalidade, as justificativas apareceram nessa ordem: por preferência/gosto (71,2%), pelos amigos (61,4%), por me sentir bem, pois sabem jogar (59,1%), por saúde (44%), pelo interesse de aprender a modalidade (28,8%), por ser pouco exigente (14%), pelo ambiente (11,4%) e pelo professor (8,3%), revelando que os **Aspectos Pessoais, Sociais e Psicológicos** são os de maior relevância, seguidos dos **Aspectos da Saúde**, que embora parcialmente representado pelos itens anteriores, aparece pontuado em quarto lugar de forma geral, e, dos **Aspectos do Conhecimento**.

Ainda, ao refinar essa análise, percebe-se que os três indicadores mais frequentes, na opinião dos discentes, referem-se aos três fatores da teoria de Deci e Ryan (1985), o primeiro que aponta a preferência/gosto trata da dimensão de *autonomia* do sujeito, o segundo, que destaca os amigos, trata da dimensão de *relação/pertencimento*, e o terceiro, vinculado ao saber jogar com o sentimento de bem-estar, trata da *competência*, ou seja, o fato da pessoa saber-fazer vai proporcioná-la um estado de bem-estar.

Logo, a investigação sobre a visão dos discentes do EM chama a atenção das instituições escolares e professores de EF para um investimento maior nos **Aspectos da Saúde e Pessoais**, considerando a teoria da autodeterminação, que parece direcionar os

comportamentos dos alunos, pois parece que, ao atender os três princípios norteadores dessa teoria, os alunos se apresentaram mais motivados com o processo educativo da EF, envolvendo-se de forma intensa e duradoura. Acredita-se que esse envolvimento positivo pode influenciar a aquisição de saberes na área, dentre eles, aqueles relacionados à manutenção da saúde.

### ASPECTOS DO CONHECIMENTO

No início das atividades do grupo focal, encontro do dia 02/10/2012, os alunos foram incentivados a resgatar o vídeo utilizado na aula anterior (25/09/2012). Para eles, o vídeo tratou sobre a importância da atividade física e da EF; sobre as tecnologias e as exigências da sociedade moderna; sobre criança, hábitos, atitudes; e, sobre sedentarismo e o envelhecimento saudável.

Em meio às recordações, A2 e A14 mencionaram uma crítica que originou a nova categoria, denominada **Aspectos do Conhecimento**.

**Eu nunca tinha relacionado às coisas que a gente aprende na EF com as exigências do dia-a-dia**, como mostrou o filme do menino que quase caiu nas escadarias, que precisou correr para pegar o ônibus, que precisou desviar de uma bicicleta para não ser atropelado e que precisou ter coordenação na hora que estava preparando as panquecas para a namorada. (A2); **É, eu também! Assuntos relacionados com o sedentarismo, má alimentação e envelhecimento a gente até ouve, mas nunca tinha feito essa relação com as coisas do dia-a-dia e, conforme o vídeo, a EF está presente em tudo no nosso dia-a-dia.** (A14)

Nesse momento, a maioria dos alunos faz sinal com a cabeça concordando com o que foi exposto. Essa constatação fez com que o grupo se inquietasse e de forma desorganizada emitisse várias declarações a respeito, certificando que, geralmente, esses assuntos não são abordados na EF da escola, mas que na opinião deles, são assuntos fundamentais, que deveriam fazer parte do cotidiano das aulas.

A categoria **Aspectos do Conhecimento** surgiu também, ao abordar sobre a importância da EF na escola; as desmotivações dos discentes para realizar as aulas de EF, os objetivos da (des)seriação, bem como, seus pontos positivos e negativos. Acompanhe no Quadro 3 seus indicadores.

**Quadro 3 - Indicadores da categoria Aspectos do Conhecimento na visão discente**

Categoria	Indicadores
ASPECTOS DO CONHECIMENTO	<i>interesse, conhecimento, aprender, prática, aprendizagens para a vida, formação, crescimento, saber, conhecer modalidades, conhecer o que fazemos, hábitos, inexperiência, falta de habilidade, qualidade da aula, competência, aprender fundamentos, aula teórica, aulas repetitivas, desafios, aprendizagens diversas, cooperação/trocas.</i>

A categoria **Aspectos do Conhecimento** aparece em segundo lugar (19,4%), nos depoimentos que justificam a importância da EF na escola.

Para **conhecer os movimentos** do corpo, **saber quais atividades podem nos auxiliar a ter uma vida saudável.** (V3); Para **conhecermos o nosso corpo** e as próprias **modalidades.** (V10); Quase não nos exercitamos e **não temos conhecimento sobre o que fazemos.** (YF4)

Na opinião dos alunos do EM, pode-se interpretar que a EF tem um papel relevante a desempenhar na escola, na medida em que demonstram consciência sobre os possíveis conhecimentos promovidos por este componente curricular e suas aplicações futuras.

Por outro lado, a categoria **Aspectos do Conhecimento** foi a última razão apontada (5,4%) por eles para representar os motivos pelos quais se afastariam das aulas de EF, revelando que o conhecimento produzido parece não ser um motivo determinante.

Portanto, apesar dos discentes reconhecerem a importância do conhecimento, apresentam-se despreocupados com a produção dele nas aulas de EF. As denúncias que refletiram a desmotivação discente e estão relacionadas à categoria supracitada são:

Inexperiência, inabilidade, qualidade da aula, falta de conhecimento, incompetência, aprender fundamentos, aula teórica, aulas repetitivas.

Ainda tratando dos **Aspectos do Conhecimento**, ao perguntar aos alunos do grupo focal, no encontro do dia 09/10/2012, quais são os objetivos da (des)seriação, eles revelaram:

O que eu acho legal é que **muitas práticas antes não poderiam ser concretizadas**, porque tinham poucos alunos para a modalidade ser realizada, e **com a (des)seriação temos mais opções.** (A3); Só acho que deveríamos **escolher as turmas também por nível de conhecimento.** (A14); Mesmo no 3º ano **tem alunos que sabem jogar, e outros não.** Isso **não depende da idade.** (A3); Na EF isso [a (des)seriação] está legal porque **o que interessa é o jogo.** (A10); Às vezes **a diferença de conhecimento** acontece porque as pessoas não escolhem por causa da modalidade e sim pelos amigos. (A1); Acho que a gente **amenizou essa diferença de conhecimento com a (des)seriação.** (A5); A EF pela **idade não resolveria o problema das diferenças.** (A13); Pessoas da mesma modalidade são diferentes, mas **possuem os mesmos interesses e condições de praticá-la**, independente da idade. (A14)

As justificativas dos alunos entrevistados, que representam a maioria do EM (65,7%), não chegou a 25%. Na opinião deles, os **Aspectos do Conhecimento** são contemplados de forma positiva (8,6%) e negativa (15,3%) na (des)seriação, respectivamente:

Porque juntou pessoas das **outras séries que sabem sobre tal modalidade** (C10); **Os mais novos aprendem com os mais velhos** (experientes). (B5, L1)

Há muitos níveis diferentes e sempre **alguns se destacam**. (YF6); Alguns **professores dão mais atenção para alguns alunos** que são capazes de realizar os exercícios sozinhos. (Ve4)

A afirmativa de Ve4 já havia sido constatada por Darido (2004) quando revela que os professores influenciados pela perspectiva do desporto de alto rendimento, continuam a valorizar apenas os alunos que apresentam maior nível de habilidade, o que acaba afastando os que mais necessitam de estímulos para a atividade física. Tal constatação demonstra ser um comportamento ainda bastante frequente nas aulas de EF e que independe do modelo, influenciando diretamente a participação discente.

### ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO

Ao qualificar a participação discente, as justificativas emitidas pelos jovens do EM geraram 31,1% (n=138) de respostas negativas, quando eles não participaram do processo de escolha de suas modalidades para a aula de EF, e, esse número no mínimo dobra, atingindo 68,9% (n=138) de respostas positivas, quando lhes é oferecida a possibilidade de fazerem suas escolhas na EF – proposta da (des)seriação (escolha da modalidade, do grupo e/ou do nível de conhecimento) -, conforme a análise efetuada no Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4 - Qualificação das experiências discentes com a Educação Física**

Quando não tive escolha	Quando tive escolha
<b>RESPOSTAS NEGATIVAS</b>	<b>RESPOSTAS POSITIVAS</b>
muito ruim, fazer e não gostar, desmotivante, modalidades paradas e cansativas, não é democrático, fazia por obrigação, não dá gosto EF, a turma era desagradável, ficar longe do que te motiva, sentimento de ser obrigado baixa o desempenho, experiências ruins, desinteresse no aprendizado, mal-estar no ambiente	experiências boas, escolher a modalidade facilita o aprendizado, agora gosto de EF, me divirto, melhor qualidade, melhor desempenho, conheci pessoas novas, ficou mais interessante, tive mais motivação, aumentou a intensidade, afinidade esportiva, possibilidade de diversificar a aprendizagem, garante a democracia, garantia do livre-arbítrio, não precisa fazer o que não gosta, dedicação com a aprendizagem, respeito do gosto pessoal, não tendo que jogar futebol está bom, aprendemos com mais prazer, aproximação de ideias, privilegia o interesse do aluno, possibilidade de ficar com amigos, faço o que gosto, escolhas são boas, sei fazer tudo, sempre há um ponto positivo, é melhor fazer o que gosta, é uma vantagem, participação aumenta, aumenta a cobrança, expansão dos horizontes, mais vontade, competência traz bem estar
<b>f = 43 – 31,1%</b>	<b>f = 95 – 68,9%</b>

Sendo assim, as principais experiências reportadas pelos alunos do EM foram registradas a seguir para melhor compreensão do leitor:

Quando eu **não tinha direito de escolher** eu **achava muito ruim**, porque eu **fazia coisas que eu não gostava**. (C2); Agora **posso me divertir jogando coisas que eu gosto**. (C3); **É sempre melhor fazer o que gostamos**, pois sai com mais qualidade. (C4); Agora **é interessante fazer algo que gosto sem ser obrigado**. (C7); Agora **é boa** porque eu queria ficar na modalidade e **tive mais facilidade para aprendê-la**. (C11); **É ruim** porque vamos, para a aula, meio **desmotivados para praticar uma modalidade que não curtimos [...]**. (C12); Agora são ótimas, porque além de escolher o esporte que gostamos, **podemos fazer também esportes diversos**. Assim aprendemos mais com outros esportes. (C18). **Ruins**, pois não julgam a nossa escolha para a prática do esporte que queremos, logo, **não se atribui DEMOCRACIA. Ótimo**,

pois assim estamos agindo de forma democrática, **valorizando conceitos como o livre-arbítrio**. (R03); **Ótimo**, porque quando temos o direito de escolha nós fizemos as coisas e **aprendemos com mais prazer, mais vontade**. (M1); Não ter escolha é ruim. **Reforça o sentimento de ser obrigado a fazer algo que não se quer e baixa o desempenho nas aulas**. (V3); Devido a vários fatores, **poder escolher é sempre uma vantagem**, sempre um **maior incentivo à prática** esportiva. (YF3); Não gosto de EF. Quando tinha que fazer algo que **não queria não havia motivação** e **quando escolhi consegui participar mais das aulas**. (YF4); Muito ruins, pois **não fazia muitas aulas porque não gostava daquilo que estava sendo ensinado**. Agora são boas, pois **faço o que me motiva e o que sei jogar**. (YF10); **Eram ótimas quando não escolhia, pois não havia muitas cobranças**. Podia ser algo que não soubesse jogar muito bem. **Com a escolha, são boas, pois somos mais cobrados**, pois quando temos que escolher, tem que ser algo que saiba um pouco. (YF9)

Diante do exposto, compreende-se que a participação dos discentes poderá ser facilitada ou dificultada de acordo com a flexibilidade do processo. Por meio de escolhas, as expectativas dos jovens estudantes do EM poderão ser contempladas. A plasticidade do processo parece trazer maiores chances de acertos, ao (re)produzir sentidos e significados nas práticas por eles escolhidas e vivenciadas. A construção de um processo participativo poderá vincular o aluno, tornando o ambiente mais interessante, ao despertar sentimentos agradáveis, positivos.

Outros fatores também servem para aproximar ou afastar os alunos das práticas físico-desportivas, independentemente do tipo de formato realizado pela EF. Apesar da categoria **Aspectos Externos à Proposta** extrapolar o que se objetivou nesse estudo, pode auxiliar na compreensão de certos comportamentos adotado pelos discentes.

### ASPECTOS EXTERNOS À PROPOSTA

Presentes na categoria **Aspectos Externos à Proposta** estão às críticas direcionadas aos *Aspectos Regulamentares*, *Aspectos de Infraestrutura e Recursos*, e, os *Aspectos da Natureza*, conforme o Quadro 5 a seguir.

**Quadro 5 - Avaliação dos discentes sobre os Aspectos Externos à Proposta**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>ASPECTOS EXTERNOS À PROPOSTA</b>	<i>Aspectos Regulamentares</i>	<i>obrigatoriedade, currículo, nota, atividade escolar, reprovação, faltas</i>
	<i>Aspectos de Infraestrutura e Recursos</i>	<i>falta de estrutura, aulas depois da EF, aula de EF a tarde, obrigatoriedade, falta de material, quadras abertas, condições do campo, qualidade do material, pouco tempo de aula, organização</i>
	<i>Aspectos da Natureza</i>	<i>chuva, frio, tempo, sol, calor</i>

### ASPECTOS REGULAMENTARES

A subcategoria *Aspectos Regulamentares* retrata que fazer EF na escola não é uma escolha, e sim, uma obrigação:

Porque **na escola é obrigado fazer**. (L3); Porque **faz parte do currículo** da escola. (Vi6); **Não posso me negar** a fazer matemática só porque não gosto de números. (Yg9)

Por sua vez, possui exigências que não podem deixar de ser cumpridas, pois, caso contrário, há consequências: “**para não ganhar faltas**”. (F5); “**se eu não fizer, eu rodo**”. (C7)

Por todo o exposto até aqui, constata-se que embora os **Aspectos da Saúde** estejam pontuados em primeiro lugar nas justificativas expostas pelos jovens para fazer EF, os **Aspectos Pessoais** e os **Aspectos Regulamentares**, com a mesma frequência de respostas (29,4%) cada, totalizam quase 60% das respostas, ora vinculando-se as suas preferências/necessidades pessoais, ora ao regulamento escolar.

Além disso, importa dizer que, se na análise fossem fragmentados os **Aspectos da Saúde**, os outros dois motivos, representados pelos **Aspectos Pessoais** e **Aspectos Regulamentares**, ocupariam o lugar mais importante na explicação desse processo, ficando a **Saúde Geral** em terceiro lugar. Independente do grau de importância dessas categorias, isso não descaracteriza o resultado, pois ao levar em consideração esta lógica, fazer EF na escola é algo que depende igualmente da pessoa, do regulamento da instituição, e, das consequências da atividade física para a saúde.

Os **Aspectos regulamentares** foram revelados também pelo grupo focal como motivação positiva à prática, mas representam a motivação de somente 5,5% dos alunos entrevistados.

A Obrigação, pois **cumprir com as regras me motiva**. (A4); Faltas, pois **muitas faltas na EF me motivam** a fazer aula. (A5)

### **ASPECTOS DE INFRAESTRUTURA E RECURSOS**

Quando os alunos foram indagados sobre o que lhes desmotivariam fazer EF, ao realizar análise da questão, descobriu-se ainda a subcategoria **Aspectos de Infraestrutura e Recursos** (8,6%), que também pertence à categoria **Aspectos Externos à Proposta**. Essa subcategoria contém críticas a elementos que são da realidade escolar, que podem dificultar ou dar suporte/auxiliar a proposta em ação, conforme os indicadores: *aulas depois da EF, aula de EF à tarde, falta de material, quadras abertas, condições do campo, qualidade do material, pouco tempo de aula*.

### **ASPECTOS DA NATUREZA**

A última subcategoria, da categoria **Aspectos Externos à proposta**, revelada nos discursos discentes, são os *Aspectos da Natureza* (5,5%), que vem caracterizar elementos da desmotivação para as aulas de EF, independente da proposta, conforme exemplifica-se:

**O clima**, por não ter aula por causa da chuva. (A9); **O frio**, porque é desagradável fazer aula. (A1); **O tempo**, quando não dá para jogar. (A11)

Percebe-se que existem inúmeras variáveis que podem influenciar os motivos pelos quais os alunos fazem ou não aulas de EF e que algumas delas fogem do controle ou da possibilidade de amenizar situações adversas por meio de intervenção humana.

Ainda, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a concepção dos alunos a respeito da EF escolar, nessa parte final, convida-se o leitor a apreciar as **Propostas à EF no EM** apresentadas pelos discentes, visando uma reflexão, no sentido de reforçar, complementar ou alterar as ideias trabalhadas na (des)seriação.

### **PROPOSTAS À EDUCAÇÃO FÍSICA NO EM**

No encontro do dia 27/11, com base nas discussões e reflexões realizadas no decorrer do semestre, os alunos foram desafiados a pensar a EF escolar do EM com um colega e organizar suas ideias em uma apresentação para ser compartilhada no final da disciplina (grupo focal).

Nas aulas dos dias 18/12/2012 e 08/01/2013 os alunos apresentaram (em duplas ou individualmente) suas ideias com relação à EF na escola, partindo do seguinte questionamento: de que forma eu gostaria que fosse a EF no EM da escola? Optou-se por destacar os elementos mais relevantes de cada apresentação, ressaltando as interrupções realizadas por questionamentos da pesquisadora, em busca de compreender melhor a ideia exposta por cada aluno.

#### **Apresentação dos alunos A8 e A9:**

**A EF atual da nossa escola está voltada aos quatro pilares da saúde:** o físico, o psicológico, o social e o espiritual. **O físico é importante para o corpo e o condicionamento**, como por exemplo, aguentar a jornada de trabalho, não estar cansado para os afazeres do dia-a-dia, para obter bons resultados e desempenho em um treinamento. **O psicológico** envolve o sentimento da pessoa ao se preparar ou realizar uma atividade física, por exemplo, **sentir bem-estar ou mal-estar, ansiedade, vontade, autoestima baixa ou elevada**. **O social trata das relações interpessoais:** amigos, colegas, famílias, professores, demais pessoas da escola e **o Espiritual é a ação do indivíduo frente a uma determinada situação**, ou seja, são as escolhas que a pessoa faz na vida, por exemplo, **o comportamento, as atitudes das pessoas perante as outras**. O espírito esportivo é fundamental

para o convívio de todos na EF. Jogar limpo! Ser honesto! Ter respeito! Promover a paz!

Então, esse sistema consegue reunir tudo isso. **A (des)seriação busca atingir um sistema de igualdade entre todos esses fatores, [...]. Por isso, nós apoiamos a (des)seriação, porque percebemos a diferença que ela trouxe para a nossa EF.**

#### **Apresentação A10 e A14:**

**A EF escolar é importante** para ajudar os alunos a não terem uma vida sedentária. O colégio traz isso **para mudar o comportamento de alguns alunos** que só querem saber de vídeo game, ficar em casa vendo televisão ou no computador, que não fazem nenhum tipo de atividade física. **Portanto, a EF vai ajudar não só a pessoa, como na alimentação e no dia-a-dia, nos aproximando mais da saúde. A prática de esportes e atividade física é uma das melhores maneiras de manter sadio o corpo e a mente,** e prontos para enfrentar os desafios do dia-a-dia. A atividade física pode proporcionar satisfação pessoal, sentir-se bem consigo e com o seu corpo.

**Defendemos a (des)seriação, pois nos proporciona o trabalho com amigos que gostamos e com pessoas que não conhecemos,** assim nos dá a possibilidade de conhecer pessoas novas e talvez de fazer novas amizades. **Além de podermos escolher atividades que realmente gostamos de praticar.** Então temos a chance de socializar com uma boa parte do colégio, aprender a conviver e fazer atividades sem ser obrigatórias.

#### **Apresentação A4 e A5:**

**Nossa EF é saúde e qualidade de vida, pois a (des)seriação melhorou a integração** entre as turmas e permitiu a escolha dos colegas de turma, **aumentando a nossa participação.**

E o professor também faz a diferença. **Se nós estivermos com um professor que incentiva e que nos sentimos bem, conseguimos participar,** mas se ele cobrar muito mais do que podemos fazer, nos desanima.

#### **Apresentação A2:**

**Defendo a (des)seriação porque entendo que ela amplia vários aspectos,** desde o nosso conhecimento por diversas modalidades, como o aprofundamento, pois temos um tempo maior para aprender aquela modalidade e o direito de escolher uma a cada semestre, como também fazer novas relações pessoais.

**A EF deve exercitar o corpo e a mente de uma forma dinâmica, através do movimento, respeitando a individualidade de cada um.**

A EF na escola é importante porque tem alunos que não fazem nada fora da escola e é importante para trabalhar o nosso corpo e a nossa mente, para fazer as coisas no dia-a-dia, para nós nos sentirmos bem psicologicamente, [...]. **Por tudo isso, eu defendo a (des)seriação, porque eu posso escolher o que eu quero fazer, com quem eu quero fazer e como eu quero fazer.**

**Também se eu fizer aula de EF com os meus amigos, sem gostar da modalidade vai influenciar no meu desempenho.** Eu posso me sentir bem por estar com os meus amigos, mas não vou me sentir bem quando eu não conseguir fazer aquilo que os meus amigos fazem. Então o meu desempenho será muito baixo, [...] **eu posso me sentir constrangida por eu não saber fazer aquilo, pois de certa forma eu vou afetar o meu psicológico.**

#### **Apresentação A1 e A3:**

Destaca-se nessa apresentação a resposta emitida a provocação realizada pela pesquisadora:

*Vocês levantaram como ponto positivo a questão das turmas não serem por nível de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, criticaram os constrangimentos oriundos das turmas mescladas (diferentes níveis de conhecimentos). Vocês tem alguma sugestão para resolvermos isso?’*

Acho que todos do EM já passaram por esse negócio de não saber jogar. **Nós já aprendemos todas as modalidades no Ensino Fundamental. E como já falamos, achamos interessante ter níveis diferentes nas turmas, porque podemos aprender com aqueles que sabem mais.** (A1)

**Dentro da modalidade podíamos fazer atividades diferentes, umas mais fáceis e outras mais difíceis, e também, fazer duplas diferentes,** para que os que sabem mais ensinar quem sabe menos, ter esse compromisso e não ficar se arriando nas pessoas que não sabem muito. **Isso iria mudar a forma das pessoas se tratarem.** (A3)

### **Apresentação A12 e A13:**

Nós vamos propor algo para complementar a proposta de (des)seriação, pois nós vimos através dos questionários que **as pessoas não estão completamente satisfeitas com a proposta. Eles gostaram dessa questão de misturar as turmas, mas eles nem sempre estão satisfeitos com o que eles escolhem.**

Então, o que pensamos é que **se os alunos pudessem escolher 2 (duas) modalidades por semestre.** Como temos aulas em dois dias diferentes, eles fariam uma modalidade em um dia e outra no outro, podendo ser em turmas diferentes. **Com isso os alunos poderiam conhecer mais pessoas e fazer novas amizades, além de ficar mais contente com suas escolhas.**

**Nós concordamos com o modelo de (des)seriação. Ficou bem melhor dessa forma do que em outros tempos, mas podemos melhorar aproximando mais ainda as escolhas dos interesses dos alunos, ampliando as relações sociais e conhecendo cada vez mais modalidades.** Dessa forma melhoraria até para a OCA, ao invés dos alunos fazerem 2 modalidades por ano, poderão fazer 4 por ano e isso ajudaria a participar mais da OCA, porque estaríamos em contato com mais modalidades.

**Eu, por exemplo, que fiz vôlei** aqui no colégio e não tive EF direito na outra escola, **só quis participar do vôlei, pois era o que eu sabia jogar. Se soubesse alguma outra modalidade, eu iria participar mais.** Outra questão é não ficar só no vôlei todo o semestre, **tendo outra modalidade, podemos tornar as aulas mais divertidas e atraentes para os alunos.**

Considera-se a sugestão das alunas positiva, pois vem reforçar aquilo que se intencionou com a proposta de (des)seriação, mas ao inferir indagou-se sobre alguns pontos, como por exemplo: – ‘a proposta conta com um número limitado de professores trabalhando no EM e também com poucos espaços físicos para ampliar a oferta de atividades. Como fariam para viabilizar essa proposta? As modalidades seriam realizadas pelo mesmo professor? Na mesma turma?’

**Não necessariamente.** Nós vamos fazer vôlei com um professor em um horário e no outro horário faríamos handebol com o professor responsável, que pode ser o mesmo, mas pode ser outro. **Não é acrescentar modalidades, nós vamos girar; fazer um rodízio pelas modalidades escolhidas.** (A12)

Ainda assim ponderou-se: ‘Ótima ideia! Mas os professores terão de acompanhar as turmas, fazer avaliações. Também, pode acontecer de alguns alunos não desejarem trocar a sua modalidade e isso faz com que a modalidade não abra vagas. Teriam alguma sugestão frente às situações colocadas?’

Nesse momento, vários alunos da turma responderam, demonstrando aprovar aquilo que estava sendo proposto pelas colegas:

**A avaliação do EM é por competências**, então independe da modalidade que estamos fazendo. (A14); **o que será necessário é que os professores terão de conversar** sobre o desempenho do aluno. (A12); e **sobre as vagas, todos terão de escolher duas modalidades** no seu horário, **então eles serão obrigados a fazer a segunda opção**. (A11); **caso tenha vaga no futebol e o aluno queira permanecer, tudo bem**. (A10)

### **Apresentação A11:**

De todas as experiências que eu passei com a EF **eu defendo a (des)seriação, porque ela ao mesmo tempo que permite conhecer várias práticas**, pois ao longo dos três anos poderemos conhecer 06 modalidades com certa profundidade, ela **também permite avançar o conhecimento** em uma única modalidade que seja do seu gosto.

Sobre a ideia da apresentação anterior, **mesmo que tenha a obrigatoriedade de escolher duas, ainda assim, será considerado a nossa preferência** com relação às modalidades que queremos aprender, **então acho válido**.

**A EF é muito importante para a saúde e bem-estar da pessoa e pelo convívio com pessoas diferentes. Quanto mais satisfeitos os alunos estiverem com a sua EF, mais eles vão participar**. Isso vai contribuir com a sua rotina e com o desenvolvimento da postura corporal, como também, aliviar as tensões do dia-a-dia e melhorar as relações.

**Essas práticas que a escola proporciona são válidas para toda a vida**. Meu irmão, já saiu da escola e ele diz que sente muita falta disso. Ele continua fazendo futebol, mas é diferente. O grupo da escola era diferente.

**Muitos jovens não têm tempo de fazer esporte em outro lugar, então a EF vem proporcionar isso** e, mais tarde, eles poderão utilizar esse conhecimento oferecido pela escola para continuar fazendo.

**O convívio no ambiente escolar melhorou com a (des)seriação. Eu não tinha o hábito de falar com as pessoas e com a (des)seriação ficou mais fácil. Hoje eu caminho pelo pátio e não tem uma pessoa que eu não conheça**, são poucas as pessoas que eu não falo. Então, acho que essa foi a maior contribuição que esse formato trouxe para os alunos.

### **Apresentação A6 e A7:**

**Muitas pessoas que nós entrevistamos não eram do colégio**, então não tiveram EF da forma que nos tivemos e **eles disseram que tinham horror de EF, mas que desse jeito, de fazer escolhas, eles gostaram**.

Outras pessoas, disseram que gostam da EF, pois ela é um momento de lazer e descontração, pois **ficamos muito tempo sentados em uma sala de aula e a EF, [...], vem repor nossa energia e fazer nos sentirmos bem**.

**A EF na escola é importante**, em nossa opinião, **para saúde, tirar a preguiça do corpo, para deixar o corpo bonitinho** e por ser um espaço onde todos os jovens podem fazer atividade física, pois **nem todos têm tempo e dinheiro para isso**.

**Sobre a (des)seriação, eu particularmente, no início não gostava muito, mas com o passar do tempo eu vi que é uma proposta inovadora, onde podemos conhecer outros pensamentos, pessoas diferentes, novas amizades.**

Muitas vezes, não gostamos das pessoas porque não as conhecemos. E **com a (des)seriação eu pude conhecer pessoas que eu vi que eram legais, eram pessoas interessantes de conhecer, e que antes eu achava chatas.** Pessoas que não são da minha série, mas que pensam como eu, que são dinâmicas também.

**Eu vivia muito no meu mundo e agora com a (des)seriação eu pude crescer, me conectar com outras pessoas, abrir meus horizontes.** Nós já estamos no EM e **isso vai ajudar amanhã** na faculdade ou no campo do trabalho, onde **nós temos que aprender a socializar.** Então, eu **mudei o meu ponto de vista com relação a (des)seriação,** pois antes eu reclamava que não conhecia ninguém e hoje estou muito feliz com a minha modalidade e porque **conheço várias pessoas que não são da minha série e que eu comecei a me dar bem.**

**As entrevistas mostraram que ainda existem pessoas que estão se escondendo nas modalidades de caminhada e ginástica, porque sentem vergonha e medo quando erram. Medo da crítica.** Nós que estamos na caminhada, às vezes, **escutamos: - ‘é se não sabem jogar nada, tem que ir para a caminhada mesmo’.** Mas, **não é por isso que estamos lá. Estamos porque gostamos. As pessoas acham que não temos competência e ficam pressionado** a gente, e **isso estressa.** Até tem pessoas que estão na caminhada e gostariam de estar no futebol, mas não vão porque tem medo de errar. Mas não é o nosso caso.

Eu **trouxe um vídeo chamado ‘mexa seu corpo’,** que é uma campanha da Beyoncé nas escolas americanas, contra a obesidade infantil, e **lá mostra todos os alunos, magrinhos, gordinhos, baixinhos, dançando do seu jeito,** e eu acho que **isso é o que queremos para a EF da nossa escola. A (des)seriação parece iniciar isso, respeitando a vontade e o interesse dos alunos, mas precisamos continuar nessa direção, pois somos muito diferentes uns dos outros e precisa ter essa compreensão.**

Ao destacar os elementos importantes de todas as apresentações e as reflexões sobre as opiniões dos discentes direcionadas à nova configuração da EF, evidencia-se que, em geral, a maioria dos alunos do EM demonstram-se favoráveis à proposta, principalmente, por respeitar e estar adequada as suas características e por atender suas necessidades e interesses, destacando assim inúmeros elementos positivos à saúde.

Já alertava Jesus (2004) que crianças, jovens e adultos, por conta de processos inadequados, estão cada vez mais doentes nas instituições, pois o mal-estar é gerado pela falta de capacidade do sujeito frente às exigências que lhes são impostas.

Embora ainda haja situações a serem melhoradas e observadas nesse contexto, por todo o exposto, a (des)seriação, na opinião dos discentes, parece reduzir o mal-estar frequentemente experimentado por eles nas aulas de EF. Essa constatação pode ter contribuído, também, com o aumento da participação dos alunos nesse ambiente, revelado por discentes e docentes na categoria *Aspectos da Participação*.

Para melhor compreensão da realidade exposta por professores e alunos, passa-se a elencar alguns pontos observados pela pesquisadora, no subtítulo a seguir.

#### **4.5 Observações das aulas de EF**

As observações mais relevantes dos discentes nas aulas de EF (des)seriada, realizadas pela pesquisadora, em 04 dias variados durante a coleta de dados, nas diferentes turmas foram:

- a) Diante dos grupos, passa despercebida a faixa-etária dos alunos, pois se constata identificação dos alunos com a turma na qual fazem parte;
- b) Todos os alunos estavam participando, independente da modalidade observada, ou seja, não existiam alunos sentados nas diferentes turmas;
- c) Os alunos interagem em grupos de diferentes anos, tanto para as atividades práticas da aula, quanto nas trocas de experiências, em que um ensinava o outro;
- d) Frequentes conversas informais aconteciam entre alunos de diferentes anos, enquanto os alunos aguardavam sua vez de jogar;
- e) A atuação dos alunos nas atividades e nos jogos acontecia de forma equilibrada, especialmente, no jogo, que não ficou centrado em alguns;
- f) De forma geral, todos os alunos se envolviam efetivamente com as atividades. Ressalta-se a participação daqueles alunos, principalmente, cujo envolvimento em 2011 foi considerado menor pelos seus professores;
- g) A proposta parece incluir os alunos, independente das suas condições físico-desportivas e de conhecimento.

Percebe-se que aquilo que foi apontado no diário de campo pela pesquisadora por meio de sua observação sistemática representa de fato a realidade prática contextual da EF vivenciada por professores e alunos, pois todos os itens, de alguma forma, correspondem às falas evidenciadas pelos atores do processo.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A PROPOSTA DE (DES)SERIAÇÃO

Com este capítulo, pretende-se cumprir com o último objetivo do estudo no sentido de analisar as respostas quanti-qualitativas dos alunos e professores e as observações das aulas, como elementos para a reconfiguração da EF no EM do CAP em direção à saúde, tentando fazer uma ponderação sobre os pontos de vistas declarados, ressaltando suas contradições e similitudes, bem como, a adequação e inadequação da proposta de (des)seriação na opinião deles sob os diferentes aspetos recomendados pela OMS.

Embora para o cumprimento desse objetivo (7) seria suficiente analisar apenas os resultados da categoria a priori – **Aspectos da Saúde** – por ter relação direta com o que se intencionou nessa pesquisa, julga-se importante traçar um paralelo com algumas categorias emergentes, que demonstraram estreita relação com a proposta e que podem complementar a reflexão sobre a saúde dos discentes. Conforme o Quadro 6 as categorias emergentes apresentadas, com maior ênfase nesse estudo, que representam as visões docentes e discentes, foram:

**Quadro 6 – Categorias emergentes que retratam a visão de docentes e discentes**

Categorias emergentes relacionadas à (des)seriação	
DOCENTES	DISCENTES
ASPECTOS DO CONHECIMENTO	
ASPECTOS PESSOAIS	
ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO	
ASPECTOS DO DESPORTO ESCOLAR	–
Categoria emergente independentemente da (des)seriação	
DOCENTES	DISCENTES
ASPECTOS EXTERNOS À PROPOSTA	
PROPOSTAS À EF NO EM	
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	–

Apesar de ser um capítulo que trata da análise e discussão, retomam-se, ainda, resultados nos quais exemplificam cada categoria, e discute-se o entrelaçamento desses discursos, provenientes das entrevistas e do grupo focal, com os elementos retirados das observações, dos resultados obtidos nos questionários e dos diários de campo dos professores.

Referente ao papel da EF escolar no EM, importa informar que, tanto para os alunos quanto para os professores, com maior ênfase, encontram-se: **Aspectos da Saúde** e **Aspectos do Conhecimento**. A primeira, por exercer um papel fundamental na continuidade de um estilo de vida ativo, e a última, com o intuito de fornecer

ferramentas para auxiliar nas escolhas dos jovens para uma atuação efetiva e na resolução de situações que lhes são impostas.

Na opinião de C9 “a criança se movimenta desde cedo na escola, não ficando sedentária e, possivelmente, tomando gosto por algum esporte”, caracterizando **Aspectos da Saúde** e, conforme define o aluno V3, a EF é importante “para conhecer os movimentos do corpo, saber quais atividades podem nos auxiliar a ter uma vida saudável”, ressaltando os **Aspectos do Conhecimento**.

Essas falas dos alunos corroboram com os professores como, por exemplo, quando P2 diz que a EF deve ser “*atrativa*” no sentido de conquistar os alunos à prática seja ela qual for, demonstrando sua importância e contribuição para a Saúde – **Aspectos da Saúde**. Nessa fase, os alunos demonstram muitas “*resistências*” pelo fato de ser ainda “*descoordenados*”, o que indica a necessidade desse ambiente ser agradável aos jovens para um trabalho mais efetivo de suas limitações, buscando complementar sua formação – **Aspectos do Conhecimento**.

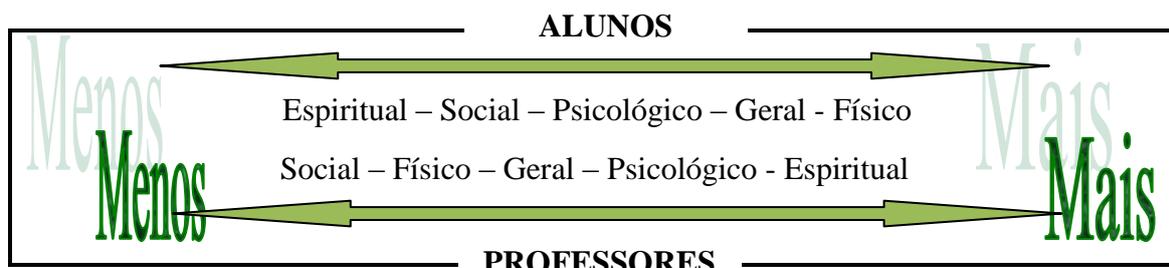
Já P3 reporta inicialmente os **Aspectos do Conhecimento**, para depois tratar dos **Aspectos da Saúde**, especialmente dos *Aspectos Espirituais e Sociais*.

**Não é o conteúdo que tu aprende e sim o que tu vais fazer com aquilo que tu aprende, qual vai ser a tua postura ética, diante dos outros e diante de si, em relação a tudo aquilo que a escola te ofereceu. [...]. Isso passa por atitudes, por experiências atitudinais, experiências de comportamento, experiências de relacionamento com os outros e consigo mesmo.**

Segundo Portal (2012, p. 110) “*Falar em vida, em saúde, em espiritualidade, [...], é falar em autoconhecimento, em autotransformação, em transcendência e, conseqüentemente, em expansão de consciência*”, numa dinâmica responsável entre pensar, sentir, significar e agir.

Os relatos docentes, bem como a concepção da autora, vão ao encontro dos direcionamentos expostos nos PCN quando se interpreta que a EF escolar, por si só, não levará os alunos a adquirirem saúde. Ela deve fornecer elementos que os capacitem para uma vida saudável (BRASIL, 1998c).

Embora ambos protagonistas – professores e alunos – sugeriram os “**Aspectos da Saúde**” em primeiro lugar para justificar o papel desse componente curricular na escola, a hierarquia desses aspectos na opinião deles se organiza de forma diferenciada, conforme a figura 5 a seguir.



**Figura 5 - Importância hierárquica dos Aspectos da Saúde no papel da EF**

A figura demonstra que enquanto os alunos enaltecem os *Aspectos Físicos* como prioridade da EF, os professores apontam os *Aspectos Espirituais* como um dos propósitos mais importantes. Essas características podem ser próprias da classe em que se encontram, pois os alunos dessa faixa-etária estão preocupados com o corpo diante das inúmeras transformações que decorrem dessa fase (ANDRÉ; LELORD, 2000; LIRA; DIMENSTEIN, 2004; GOÑI; FERNÁNDEZ, 2009), enquanto que seus professores estão empenhados e comprometidos com a última etapa da formação que deve estar direcionada aos princípios e valores básicos que constituem a pessoa de bem.

Com base nos dados, apresentados no capítulo anterior, a perspectiva da (des)seriação parece agradar tanto os alunos (84,1% dos alunos do EM – n=138) quanto os professores (100% – n=7). Ao analisar a contribuição da proposta à saúde dos discentes, percebe-se que os alunos, apesar de reconhecerem que esse formato tem potencial para desenvolver os **Aspectos da Saúde** apontados nessa pesquisa e ter ressaltado, em primeiro lugar, os *Aspectos Físicos* como papel da EF na escola, a dimensão dos *Aspectos Sociais* (44,5%), ganha destaque em seus discursos. C12 afirma:

Acho que **hoje há uma interação maior entre as turmas**, misturando 1º, 2º, 3º anos. A gente **conhece pessoas novas, com as quais não convive diariamente**, fazendo novas amizades e fazendo atividades com diferentes pessoas.

A fala do aluno pode ser confirmada na situação exposta por P7:

Acho que é uma questão de **sociabilidade** [...]. Eu lembro um episódio **quando não era (des)seriação, o aluno chegou na aula de calça jeans** e aí eu falava: - ‘**tu só vai fazer a aula se tu conseguir uma bermuda**’. **Os alunos do 2º ano fizeram EF, pede para eles. Resposta: - ‘Eu não! Eu nem conheço os caras. Não falo com ninguém do 2º ano**’. [...]. Então, isso é evidente que pela EF, IC, DE, que são integradas, **eles estão se conhecendo mais. Eles estão circulando mais**.

Já as explicações dos professores revelam um equilíbrio entre os *Aspectos – Físico, Social, Espiritual e Psicológico* –, demonstrando um reconhecimento do potencial dessa proposta para o cumprimento do propósito relacionado à saúde discente.

Para Barbanti e Tricoli (2004) essa aproximação dos jovens com os **Aspectos da Saúde** já é um processo recorrente, pois há muito tempo se reconhece a necessidade das

crianças e dos adolescentes vincularem-se a alguns esportes, exercícios e atividades físicas como pré-requisitos para obter saúde e melhor qualidade de vida.

Cumprindo com o propósito dessa pesquisa, de fornecer elementos que justifiquem a implementação dessa proposta na escola, no sentido de contribuir com a saúde discente, ao identificar, com maior ênfase nos discursos de alunos e professores, a categoria **Aspectos da Saúde** discutem-se detalhadamente os aspectos que a compõe.

Observando os *Aspectos Físicos* a (des)seriação foi capaz de trabalhar com as diferenças de idade cronológica e biológica de forma harmoniosa na opinião dos participantes do estudo, pois B9 afirma: “**Não vejo mal nenhum em ser misturadas as turmas e séries, mais novos e mais velhos**”. E, P3 diz que: “**Em relação a performance [...] não vejo diferença alguma, não me chama atenção**”.

Esses discursos foram constatados pela pesquisadora ao observar as turmas nas aulas de EF, especialmente, os itens ‘a’ e ‘c’, expostos na página 170 no subtítulo ‘*Observações das aulas de EF*’, nos quais a faixa-etária dos jovens passou ‘*despercebida*’ e a interação entre os ‘*diferentes anos*’ nas atividades propostas ocorriam de forma natural.

Ainda, sobre esse aspecto, o formato (des)seriado favoreceu um trabalho mais intenso, pois para P4 “vai chegar um ponto em que a gente vai conseguir **deixar estas turmas mais homogêneas e trabalhar mais avançado**”.

Fato reconhecido por C13 quando confessa que “os **professores executam bem o seu trabalho, trazendo qualidade para as aulas e melhorando a nossa condição física**” e P1 quando afirma que dessa forma “**conseguimos atingir um nível de intensidade melhor nas aulas, melhorando o aspecto físico**”.

P6 acredita que “**tu vais desempenhar melhor** porque tu vais estar mais motivado. Tu [...] **vais te empenhar mais** e, conseqüentemente, tu **vais desenvolver mais habilidades, [...]**”.

Embora estas questões favoráveis sejam levantadas, existe uma minoria de alunos que não gostam de fazer aulas com pessoas mais novas (V1; R9), mas segundo o aluno A13 “a pessoa pode achar uma **perda de tempo ficar na série dele, se o conhecimento dele ou a condição dele é maior**”.

Esse depoimento ressalta a importância da escolha para a adequação dos objetivos do aluno. Quanto a isso, P3 certifica que a possibilidade de escolha permite, também, que alunos com diferentes níveis de habilidades se encontrem devido à aproximação de metas comuns: “**independente do nível de habilidade deles, todos**

creceram. [...], **melhor assim em termos de rendimento do que se eu fosse encher uma aula [...] com 20 alunos da mesma série**, sendo que a metade não queria estar ali”.

Por isso, há necessidade da proposta educativa ser constituída a partir de objetivos que sejam compatíveis com as capacidades das crianças e jovens, flexibilizando os procedimentos didático-pedagógicos para permitir a participação de todos que possuem características individuais diferentes (LETTNIN, 2005).

Confirma-se o predito por meio do diálogo a seguir, que demonstra a importância dos alunos se sentirem adequadamente desafiados: “**a exigência da aula faz a gente fazer**” (A9); “**Mas a exigência acima do que a gente pode desmotiva**” (A4); “É! E o contrário também é verdadeiro. [...] depois de ter aula com o professor, apenas 6 quiseram continuar”. (A12)

Constatado por Ntoumanis (2005) e mais tarde por Lettnin (2012a; 2012b) e Lettnin, Jesus e Stobäus (2012), os alunos que reportam experiências negativas nas aulas de EF ou que tem uma baixa percepção de autoeficácia, são aqueles menos ativos dentro e fora da escola, por outro lado, aqueles que experimentam positivamente a EF e valorizam a prática continuada de atividade física tem chances de aumentar sua participação.

Na avaliação realizada sob os *Aspectos Psicológicos*, a escolha do aluno torna-se um critério imprescindível para o alcance do objetivo proposto no modelo da (des)seriação, pois ela pode ajudar na promoção de um ambiente favorável a aprendizagem, na medida em que o aluno se sente bem e motivado para a prática de determinada modalidade.

O aluno L3 vai confirmar isso dizendo: “**Sinto bem-estar nesse ambiente, onde posso fazer minhas escolhas**”. E, segundo os professores:

Esse aluno **pode escolher uma modalidade que ele menos se sintam mal**, [...] **se eu fosse um aluno que sofresse um pouco com a aula de EF**, talvez eu **buscasse por ai**, já que é um componente obrigatório [...]. (P7); Seria **esse bem-estar do aluno** em relação ao ambiente, porque **o aluno se sente mais confortável** em ir lá e jogar [...]. **Tu ficas constrangido de não saber jogar futebol e ter que estar ali na aula de futebol**. (P4)

Conforme diz um dos alunos do grupo focal “**escolho a modalidade que eu sei jogar. Não gosto de me expor**” (A4), certificado por X2 quando afirma: “**tem muita gente tímida**”. Ainda, nesse sentido, os alunos L7 e B6 possuem uma autoimagem desfavorável dizendo: “**me sinto inferior às meninas mais velhas**”, o que pode

contribuir com o sentimento de mal-estar nas aulas de EF se os interesses dos alunos não forem contemplados.

De acordo com P5, “tu conseguir **trabalhar com o interesse** do aluno **motiva**, [...]”! Corroborando com o professor, a declaração do aluno Y6 vai confirmar isso: “porque **me sinto motivado a praticar**, pois **escolhi a modalidade do meu interesse**”.

Segundo Ryan e Deci (2000b) pessoas autonomamente motivadas demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam. Logo, podem vincular-se a essa atividade por mais tempo.

Concordando com os autores, um dos alunos do grupo focal (A2) anuncia que:

**A EF ideal seria aquela que nos pudéssemos nos sentir bem e fazer aquilo que nos interessasse, para fazer melhor. Também, que todas as pessoas fossem aceitas do seu jeito. Que não existisse exclusão. E que tivesse vários tipos de esportes para atender os interesses de todos. Não adianta todos os alunos fazerem tudo, se não gostam de determinados esportes, pois não vão estar felizes e nem vão se empenhar para fazer. A EF na escola é importante [...] para não sermos discriminados por sermos descoordenados ou porque não sabemos jogar, pois isso vai interferir nas nossas relações.**

Segundo os professores, há muitos alunos que sofrem constrangimentos na EF e se traumatizam para o resto da vida, se afastando das aulas desse componente curricular na escola. Nos relatos de P5 e P1 é possível verificar o exposto acima.

**Alguns alunos não se sentem a vontade porque tu acabas expondo uma limitação que eles têm, às vezes quando tu não sabes jogar alguma coisa, alguns alunos, não é bem vergonha, mas eles simplesmente não querem fazer alguma coisa que eles possam ser constrangidos. (P5); Até ultrapassar esses traumas se envolvem menos. (P1)**

Nessa mesma direção, a importância de adequação dos processos de ensino e de aprendizagem é fundamental para a saúde psicológica dos jovens, pois desconsiderar as reais necessidades das crianças e transformar as ações desse ambiente pautadas tão somente no resultado corre-se o risco de frustrá-las, causando depressão e baixa autoestima, conforme Moreno et al. (2003) e Mendonça (2011).

Convém destacar que além da saúde dos discentes, os *Aspectos Psicológicos* contribuíram com a saúde dos docentes, no sentido de influenciar sua motivação intrínseca e bem-estar devido aos desafios e objetivos pretendidos e, por vezes, alcançados.

Dentro das teorias cognitivistas entende-se por motivação o conjunto de fatores e processos que levam as pessoas a agirem ou ficarem inertes frente a determinadas situações, com a intenção de atingir uma meta. (CRATTY, 1984; TAPIA; FITA, 1999; HUERTAS, 2001; SANTOS et al., 2010).

Os professores, ao fazer uma avaliação positiva das situações que foram promovidas pela (des)seriação, experimentaram bem-estar, pois segundo Jesus e Rezende (2009) o sujeito que avalia positivamente as experiências de vida sente bem-estar.

Na análise dos *Aspectos Sociais*, a proposta possibilita ampliar as relações interpessoais na medida em que os alunos se tornam mais sociáveis e abertos a novas amizades, proporcionando um trânsito melhor nos espaços escolares e, por consequência, a diversificação de suas experiências que contribuirão para a formação da sua autoimagem, autoestima e autoconceito.

Para os discentes “é ótimo porque **tira a hierarquia de séries na escola**, facilitando **maior sociabilidade** entre os alunos de todas as idades”. (V3); “[...] **nos ajuda a interagir com outras idades e conhecer novas pessoas**”. (F10)

Evidencia-se tal contributo nas entrevistas dos docentes P3 e P5:

Outra coisa que eu acho a mais interessante de todas, que é uma integração, ainda tímida, mas **uma integração entre alunos de séries diferentes**. [...] no meio do jogo elas começaram a se implicar umas com as outras, mas uma implicância de não estar brava uma com a outra, e sim, de quem já se conhece, quem já se relaciona, e já dá pra fazer uma brincadeirinha. [...]. não é aquela coisa assim [...] vai dar estresse, vai dar briga [...], **é uma conquista dentro da relação** [...]!? Isso, talvez uma forma velada dela dizer assim: - [...] não te topo muito, mas [...] eu te aceito aqui na aula, [...], vou te dar espaço porque está divertido aqui, [...]. [...] **elas estão juntas** e [...], **estão se aceitando**. Até teve outro dia que eu **montei três equipes**, bem misturado, e **foi bem tranquilo assim misturado**. [...]. Mas é bem mais resistente que os gurus. [...]. **Com os gurus é muito mais rápido**, na minha experiência [...] do que as gurias. [...] na hora de formar time, **todos já se conhecem, se chamam pelo nome**. (P3); **Essa integração é uma boa iniciativa e ela avança**. [...], ainda está em fase inicial pra gente fazer avaliações definitivas, mas eu acho que ela avança. **Ela é interessante. Realmente a ideia de integração entre séries, entre alunos, ela é uma coisa visível**. (P5)

Essas constatações acima refletem a afirmativa do aluno A8 quando diz: “**hoje me comunico com pessoas que não são da minha turma** só pelo olhar. A gente se olha e já sabemos o que o outro vai fazer. **Eu acho que ganhei novas amizades com esse jeito de fazer EF**”.

Se para alguns a experiência proporcionou uma aproximação que ultrapassa a relação de coleguismo, para outros o início foi difícil, pois após 04 meses de projeto A6 anuncia: “*não me relaciono com ninguém da minha modalidade*”, demonstrando descontentamento com a vertente social. Embora, alguns meses depois, a turma (des)seriada atinge seu objetivo, pois o mesmo aluno em uma das conversas do grupo focal revela:

**É eu fiz uma leitura no início das atividades no meu grupo [...] e critiquei o sistema da (des)seriação**, pois me sentia muito sozinha, não conhecia

ninguém. **Agora isso melhorou. Conheço várias pessoas novas e estou me sentindo muito bem no meu grupo, e ainda, estou jogando o que eu gosto.**

O relato, antes negativo e agora positivo, concorda com a maioria investigada ao apontar para o ganho dessa vertente nessa configuração de EF. Essa crítica, no começo da proposta, e a mudança de pensamento da aluna mostram a necessidade de um olhar individual, tanto para as questões de gênero como para as questões de turma, pois foi fundamental um tempo maior para que a relação acontecesse de fato entre os colegas de aula.

Conforme destaca P6:

**Esse novo modelo te proporciona à interação com outros alunos da escola inteira, [...] abrange mais ainda, [...], porque antes ficava muito fechado, tu conhecia os alunos da tua série e da tua turma [...], às vezes, nem conhecia quem eram os alunos da outra turma ou série e agora tem essa possibilidade. Sobre isso eu tive experiência com uma turma de meninas, era meninas das 90 com as da 112 conversando no intervalo, coisa que na nossa época isso não existia, não existia, nem pensar.**

Frente ao exposto, fica claro que a proposta de (des)seriação em relação aos *Aspectos Sociais* permite mais do que outros modelos já vivenciados, tanto pelos profissionais quanto pelos alunos, pois o exemplo trazido pelo professor demonstra que a experiência na EF extrapola, contribuindo com outros espaços escolares e fortalecendo as relações.

A (des)seriação parece alcançar o tipo de escola e educação idealizada por Camacho (2006), ao compreender este espaço como pluralista e multicultural, que deve ser capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como elemento positivo de sua práxis.

Por fim, ao constatar as situações exemplos que representam os *Aspectos Espirituais* é possível afirmar que a EF (des)seriada pode oportunizar ao aluno um exercício diário e sistemático de reflexões sobre as causas e efeitos provenientes de suas escolhas que serão vivenciadas por eles e constituirão seus hábitos e atitudes.

Na opinião de A8 e A9:

**O espiritual é a ação do indivíduo frente a uma determinada situação, ou seja, são as escolhas que a pessoa faz na vida, por exemplo, o comportamento, as atitudes das pessoas perante as outras. O espírito esportivo é fundamental para o convívio de todos na EF. Jogar limpo! Ser honesto! Ter respeito! Promover a paz!**

Para o aluno Yf3 a (des)seriação “é um **sistema bastante justo**”, apesar do aluno Ve5 ainda não se sentir contemplado com essa proposta, quando afirma: “**Não me sinto a vontade, sou muito excluído**”.

Ao encontro do que afirmou Yf3, no relato de P3 fica claro que essa forma de fazer EF proporciona um espaço para que cada aluno se identifique e se aproxime de seus interesses:

**Nós oportunizamos isso num sistema para alunos com características diferentes e personalidades diferentes, onde há inúmeras oportunidades do cara se achar**, em diferentes nichos, quer seja por afinidade dos colegas, quer seja por afinidade da modalidade físico-desportiva, quer seja pela afinidade com o professor, ou quer seja ele assim **num lugar que encontre maior energia**, [...], em último caso, também é um espaço que é mais terapêutico do que de EF, de amigos, sabe? De conversa. [...]. **Às vezes, o aluno está num momento bem crítico**, sei lá eu, perdeu o pai, perdeu a mãe, e tu ainda queres que ele vá fazer aula de basquete bem contente, também não é por aí. **Somo humanos, se não está bem, fica pertinho, não te isola, tem gente aqui.**

Contudo, apesar da ideia abranger de forma justa a escolha individualizada de cada discente, reduzindo com isso os seus conflitos internos, ainda assim, existem sentimentos que diferem de gênero, que podem estar interferindo na construção do autoconceito e, conseqüente, atuação do sujeito, embora P3 diga:

**Não vejo segregação nenhuma nas aulas**, claro se o aluno está tímido, ou se joga mal é o último a ser escolhido, mas não porque é de uma série ou outra, mas porque joga mal. **Nas meninas dá para notar certo estranhamento, que vem desde anos anteriores, mas a integração vai acontecendo.** A aula flui bem.

Percebe-se que a prática de exclusão realizada pelos colegas pode ser pela falta de habilidade, quando for realizada pelos meninos, ou por questões de relacionamento anteriores, que foram vivenciadas pelas meninas.

Por isso, para o aluno Yf8 essa forma de organização da EF “[...] **é importante pelos desafios envolvidos**”. O diálogo dos alunos, do grupo focal, trás o desafio de conviver com as diferentes séries.

**É! Hoje nós temos um transito diferente na escola.** Nós do 2º ano, **olhamos para um aluno do 1º ano que está todos os dias conosco na EF, de forma diferente do que olhávamos há tempos atrás**, porque nós já nos conhecemos. (A7); É verdade. **Não existe mais essa coisa de desprezo porque o aluno é do 1º ano.** (A1); **Essa parte a EF contribuiu**, porque antes na OCA a gente só jogava e **agora existe isso da gente conhecer as pessoas, a gente conversar com elas, existe uma relação que vai além do jogo**, então, eu acho que **as pessoas estão mais integradas e amigas, por isso as brigas diminuíram.** (A14)

Na entrevista de P3 é possível constatar essa contribuição no evento mais importante da área:

**Outra coisa que é fruto do trabalho e do projeto de (des)seriação** que chamou muita atenção, eu acho muito difícil ser coincidência, mas essa **foi a primeira olimpíada, desde que estou aqui no colégio, que não teve ‘quebra pau’, não teve briga, dentro ou fora do campo. Teve uns estranhamentos assim, mas ninguém bateu em ninguém. Teve apenas um cartão vermelho e uma OCA muito disputada ao mesmo tempo. Gente querendo ganhar. Eu vi jogos assim, que as gurias se cumprimentavam, se**

**falavam, de séries diferentes. [...] Desentendimentos tiveram, mas ninguém agrediu ninguém fisicamente [...].**

Confira isso no discurso reproduzido pelos discentes:

**É! Nós estamos nos conectando com várias pessoas já na EF e a OCA foi mais natural. Acho que não tem mais rivalidade entre as turmas. (A12); Eu acho que esse processo de integração entre as turmas diminuiu as brigas, mas rivalidade tem. (A2); Acho que tem rivalidade, mas não tem briga, porque nós estamos mais a vontade com todas as pessoas, nós conhecemos todos do EM. (A8); Como a minha turma de handebol existiam muitas pessoas do 1º ano, nós não tínhamos rivalidade contra elas, mas quando jogamos com o terceiro que não conhecíamos quase ninguém, tinha uma maior rivalidade. (A13)**

Apesar de não existirem agressões físicas, parece que a rivalidade na OCA extrapolou as quadras no naipe feminino, segundo as declarações citadas por A2, A9 e A10 (p. 150). Segundo a declaração de P5 a seguir, esses conflitos já existiam e não são exclusividade da (des)seriação, pelo contrário, na visão dele esse formato tem auxiliado na formação dos jovens.

**Não acho que esses conflitos existentes na escola sejam por causa da EF, eles já são e estão na escola. Já são coisas da própria escola mesmo e que se tem avançado nisso. Mesmo fora da EF eu acho que já tem avançado. Acho que é válida a ideia, a proposta.**

Embora o destaque na harmonia das relações entre as diferentes séries supere a ocorrência de casos pontuais, outro exemplo negativo surge na fala do aluno X1, colocando o sentimento de impotência dos alunos do 1º ano em relação aos demais, o que parece piorar com a atitude de proteção de alguns professores, denunciada na apresentação de A6 e A7.

**Porque há mais preferência com o 1º ano do EM em relação à jogos físicos e a provocações** entre turmas e séries. Ao invés de acontecer na OCA, acontece antes na EF (X1);

O único ponto negativo que trouxemos está **relacionado aos professores, porque eles parecem dar mais atenção ao 1º ano, como se os alunos do 1º ano fossem os coitadinhos**, os que não sabem nada, e isso não é legal, porque todo mundo percebe que é um aluno do 1º ano e isso chama mais atenção. (A6 e A7)

Contrário a essa visão negativa, P3 enaltece o amadurecimento dos mais jovens nessa relação, apontando melhoras:

Então, pode ser criação dentro da sala de aula, no seu nicho, no seu grupinho, mas **ali na EF eles tendem a baixar o facho, [...] e se comportam melhor, levam mais a sério. No início se sentem mais intimidados, mas as relações vão melhorando. [...]. Já os alunos do 3º ano começam com um certo desdém, principalmente nas gurias, mas depois eu vi um acolhimento. [...] os guris vai bem, cresceram, os do 1º se espelham nos do 3º.**

Para Ve3 esse sistema também serve “*para deixar de criticar o outro*”, que pode ser exemplificado pelo diálogo do grupo focal:

**É! Isso tem haver com a gente aceitar as nossas imperfeições.** (A9); **Não só as nossas, mas como as dos colegas,** [...]. (A8); **É ninguém é melhor do que ninguém. Todo mundo erra.** (A10); **Somos diferentes uns dos outros e temos que nos respeitar.** (A14); [...]; **No caso da EF, cada um tem um ritmo diferente e, às vezes, não são respeitados.** (A7); **É! Muitas vezes as pessoas não entendem que erramos não por que queremos, mas porque não sabemos fazer.** (A6); **Acho que cada um pode ter a sua avaliação.** Eu posso achar que algo está imperfeito e outra pessoa não. (A10); **Acho que falta tolerância** para as pessoas. (A6); **Isso acontece muito na EF.** (A10); **Eu me irrita, mas não com a pessoa que não sabe jogar, mas com as pessoas que não tem vontade.** [...]. **Tem que pelo menos se esforçar para pegar a bola.** (A14); **É! Ter vontade** pelo menos. É o mínimo que a pessoa pode fazer. (A12); **Bah, eu me irrita!** [...] me irrita porque ele não faz nada. **Eu não sou o melhor, mas eu me esforço.** (A8)

Observando as declarações acima se pode perceber no início do diálogo que os mesmos alunos que revelaram ser uma tarefa fácil conviver com as diferenças, demonstrando bom senso e consciência perante a singularidade do outro, na prática, ainda não conseguem tolerar as dificuldades enfrentadas por seus colegas, sendo, portanto, um desafio diário no contexto da EF.

Mais tarde, em um dos encontros do grupo focal a maioria dos alunos demonstra, novamente, saber o que fazer diante das diversidades:

**Acho que tudo depende de como agimos, da forma que falamos as coisas.** (A1); **Por isso é importante nos conhecermos,** para sabermos como agir quando algo nos desagrada. **Assim podemos evitar machucar as pessoas.** (A6); **É! Ter equilíbrio nas situações fará com que a gente faça as melhores escolhas.** (A13); **Eu não consigo! Eu me irrita!** Me irrita e pronto. (A8); **É por isso que precisamos conhecer também as pessoas, até para saber os limites. De repente o fulano não se importa que eu grite, mas outro se importaria.** (A14); **É! As relações vão ser influenciadas pelas atitudes e pelo conhecimento que temos de nós e do outro.** Eu preciso conhecer o outro para saber o limite, mas também preciso me conhecer para saber como eu reajo em determinada situação. (A9); **Eu concordo. Cada um tem um jeito e age diferente.** No treino do futebol a gente vê o professor falar de um jeito com um e de outro jeito com outros, mas **cada pessoa assimila de uma forma.** (A10); **Cada pessoa tem a sua individualidade e a sua forma para reagir.** (A7)

Stobäus (1983) já apontava a importância dos seres humanos em empreender seus esforços no autoconhecimento e na compreensão de fatores que provocam e/ou precipitam certos comportamentos e atitudes.

Portanto, o conhecimento das emoções pode levar o sujeito ao autoconhecimento, além de aprender lidar melhor com os outros, conforme nos ensina Mosquera e Stobäus (2006, apud TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p. 44) quando afirmam que:

*A natureza da auto-imagem, base da auto-estima, reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e idéias que se referem à dinâmica pessoal. [...] a auto-estima faz parte de um processo de identidade que leva*

*ao conhecimento próprio, à valorização de possibilidades, à confiança na superação e à tentativa de auto-atualizar-se e auto realizar-se.*

De acordo com P6:

A parte espiritual [...], **tratando de lealdade, respeito.** Eu acho que **um dos principais pontos positivos é justamente tirar essa escada que tem entre 1º e 3º ano**, [...], ninguém mexia com os do 3º ano, entendeu? E hoje em dia não. **Eu acho que elas aprendem a se conhecer, se respeitar e, consequentemente, se tratar melhor.**

E, conforme complementa P1:

**A grande maioria tem se sentido bem nesse modelo**, eles não demonstraram alguma dificuldade ou contrariedade a isso, então [...], a parte espiritual [...], **eles sentiam-se bem em estar [...] ajudando uns aos outros**, então isso funcionou, **até para o aspecto moral, de respeito entre eles. Em nenhum momento os alunos do 1º ano se sentiram coagidos pelos colegas do 3º.** Eu sempre converso com eles [...]. **Eu sei que é difícil a faixa-etária entre 15 e 17 anos**, principalmente os meninos, com a questão da maturidade deles, eles começam a querer mostrar que são mais homens que os outros, **mas eles conseguem e a forma que eu trabalho, tento fazer com que eles consigam ter esse respeito um pelos outros.** (P1);

Logo, a (des)seriação na EF abre a possibilidade de um transitar pelos diferentes espaços escolares com um novo olhar, pois é por meio dela que os alunos conseguem perceber a mudança de seus hábitos e atitudes na escola.

**Pensamos que já se vê um efeito de melhora com a (des)seriação, pois pessoas que antes eu nem sabia que existia na escola, hoje eu já passo e cumprimento, converso com elas.** Antes a gente via aquela rivalidade entre as séries e **hoje a gente vê pessoas de séries diferentes conversando**, não só na EF, mas no recreio, na OCA, em vários lugares. (A14 e A10)

Então, o sistema atual consegue reunir tudo isso. **A (des)seriação busca atingir um sistema de igualdade entre todos esses fatores, sendo desafiante para todos, contemplando os objetivos pessoais de cada aluno, ampliando as relações entre as pessoas e ensinando a conviver com respeito às diferenças, limitações ou potencialidades.** Por isso nós apoiamos a (des)seriação, porque percebemos a diferença que ela trouxe para a nossa EF. (A8 e A9)

Com relação a essa diferença, confira as afirmações seguintes:

**Nós não participávamos da EF** porque pertencíamos a uma turma na qual não nos sentíamos bem. **Atualmente, com a possibilidade de escolher o grupo, fazemos EF com prazer, pois não temos medo de errar.** (A5 e A4)

**Eu era uma que não fazia EF na minha outra escola e com a escolha da modalidade eu estou adorando.** Depois, **existe um respeito entre os colegas. Eu sempre sofri críticas** porque não sabia jogar e **agora não.** As pessoas que estão ali estão porque gostam e querem aprender. É muito ruim escutar toda hora alguém reclamando no seu ouvido. **Eu ficava estressada. Agora, vou para a EF com prazer e faço porque gosto. Também sinto que existe uma ajuda de todos os colegas, independente da série.** Não tem mais aquela rixa entre o 1º, 2º e 3º. (A7 e A6)

Através de um vídeo denominado “*Mexa seu corpo*” – campanha da cantora Beyonce nas escolas americanas contra a obesidade infantil – as alunas A7 e A6 deixaram claro o que desejariam à EF de sua escola:

Lá mostra todos os alunos, magrinhos, gordinhos, baixinhos, dançando do seu jeito, [...]. **A (des)seriação parece iniciar isso, respeitando a vontade e o interesse dos alunos**, mas precisamos continuar nessa direção, pois **somos muito diferentes uns dos outros e precisa ter essa compreensão.**

Segundo a experiência do professor que palestrou em um dos encontros do grupo focal (04/12), essa nova perspectiva de organização da EF inova o sistema educacional e permite esse olhar individualizado suplicado pelas alunas no parágrafo anterior:

**Na minha época** não tinha essa preocupação. **Eram os esportes. A prática pela prática.** O rendimento. **Era tudo padronizado.** Todos tinham que fazer a mesma quantidade, a mesma coisa e da mesma forma. **Ninguém pensava nessa forma individualizada, o interesse da pessoa e na pessoa. Acho que isso é muito interessante, algo inovador,** pois o que eu vejo nas escolas é a mesma EF de tempos atrás. Faltava essa leitura para a escola atual.

Diante da análise qualitativa e quantitativa realizada sobre a proposta e sua contribuição à saúde discente, percebe-se que este pode ser um caminho de acertos, visto que os alunos avaliaram o ambiente de aprendizagem da EF como positivo ( $M=4,04$ ;  $dp=0,69$ ), além da média global de suas NPBEF se encontrar elevada ( $M=3,83$ ;  $dp=0,58$ ), demonstrando que os discentes se sentem competentes ( $M=3,92$ ;  $dp=0,66$ ), autônomos ( $M=3,75$ ;  $dp=0,78$ ) e pertencentes aos seus grupos ( $M=3,83$ ;  $dp=0,92$ ).

Essa avaliação positiva do ambiente (des)seriado, também foi efetuada pelos docentes e discentes na categoria **Aspectos da Participação** e pode representar o envolvimento efetivo dos alunos nas aulas, pois apenas 06 ( $n=176$ ) demonstraram contrariedades a esse contexto. Foi com esse intuito que a proposta foi criada, de modificar o quadro constatado por Darido (2004) sobre o afastamento dos alunos do EM nas aulas de EF, e, em contrapartida, motivar os alunos desse nível de ensino a praticar atividade física na escola, já que alguns estudos comprovam que as experiências esportivas positivas na adolescência, podem ajudar na continuidade de hábitos saudáveis na vida adulta (NAHAS, 1997; ALVES et al., 2005; VASQUES; LOPES, 2009).

Segundo os professores:

**Praticamente, todas faziam as aulas**, era difícil ver o mesmo aluno parado. (P2); **a maioria participou efetivamente das aulas, mesmo aqueles que não jogam bem**, participaram. (P1); **não tem aquele aluno, que nunca faz nada**, que é um problema, que não quer nada com nada, não se interessa pela modalidade, **porque eles já vêm com um pouco de interesse na modalidade em si.** (P5); **Ter mais modalidades de escolha, [...], tem mais chances do aluno escolher o que gosta, [...] a frequência e a participação do aluno vai ser diferente.** (P3)

E, quando acontecia dos alunos faltarem, os professores afirmaram: **“os motivos eram variados”** (P2), muitas vezes até **“por uma razão externa”** (P5) a aula. Logo,

considera-se que, em geral, a participação dos alunos foi positiva, devido ao fato dos alunos gostarem da modalidade, terem experiência e/ou dominarem o conteúdo.

No entendimento de P6, esse formato cumpre com o seu objetivo: “**se os meus colegas**, daquela época, **tivessem essa oportunidade, todo mundo estaria engajado na atividade física**, entendeu? Num exercício. **Possibilitando essa maior prática**”.

A análise dos dados permitiu constatar que os alunos fazem e se motivam a participar da EF, em primeiro lugar, pelos “**Aspectos da Saúde**”, pois os elementos *Físicos, Social, Psicológico e Espiritual* trazem sentido a sua prática e, em segundo lugar, pelos “**Aspectos Pessoais**”, demonstrando a importância de o processo voltar-se para as questões individuais. Já na opinião dos professores o envolvimento dos discentes com as aulas de EF estão em primeiro lugar voltados a esses “**Aspectos Pessoais**”, que é o que os diferenciam e depois os “**Aspectos Pedagógicos**” em que estarão presentes o *método do professor e suas características pessoais* e as *relações interpessoais e suas consequências à saúde*.

Nota-se que a avaliação sobre os **Aspectos Pessoais**, realizada pelos professores, está em posição inversa a dos alunos que em primeiro lugar pensam no significado desta prática para as suas vidas. Portanto, o estudo confirma que os **Aspectos da Saúde** bem trabalhados e esclarecidos como objetivos podem vincular o aluno às aulas de EF.

No momento em que os professores pensam que o envolvimento dos educandos encontra-se, em primeiro lugar, relacionado aos “**Aspectos Pessoais**” – representados pelas *fraquezas, preferências, potencialidades, experiências* e pelo *gênero* – coerentemente suas estratégias são aplicadas ao aluno (*diálogo, interesse, incentivo e afetividade*) e, depois, às atividades (*avaliação, adaptação à turma e metodologias diferenciadas*), para atrair a participação deles para as aulas.

Na análise individualizada, as subcategorias das estratégias mais utilizadas pelos professores foram: *diálogo* (85,7%) e *avaliação* (57,1%). Esta última vista de forma distinta, como autoavaliação das aulas e desempenho dos alunos, e o diálogo foi utilizado, pela maioria dos docentes, na tentativa de saber os motivos pelos quais os alunos se encontram desmotivados ou com problemas, procurando nesse canal ouvi-los e incentivá-los coletivamente ou individualmente.

P3 também faz uso do diálogo para nortear os alunos a respeito do conteúdo que será desenvolvido, pois para ele é importante saber ‘o quê’ e ‘como’ no processo de ensino.

**Eles adoram isso. [...] saber o que vamos fazer agora. Alguém que te dê uma orientação.** Porque, às vezes, os alunos só escutam xingamento. E orientação que é bom é rara. E os alunos, precisam disso. É pra isso que eu sou professor também. [...] **essa é a tarefa do professor, diagnosticar o grupo e dizer até onde a gente pode chegar.**

Apenas P1 dirige o seu diálogo à saúde dos estudantes, explicando o significado (o ‘porquê’) daquela prática ou daquele conteúdo para as outras etapas da vida.

**Eu converso com eles**, de forma que entendam que eles não têm obrigação de serem jogadores de futebol ou ser craques, mas **eles têm que fazer uma atividade física para o futuro deles.**

De fato, os alunos do grupo focal no encontro do dia 02/10/2013 surpreenderam-se com aquilo que foi ilustrado no vídeo sobre os conteúdos apreendidos na EF e sua aplicabilidade na vida diária, denunciado pelo silêncio dessas relações em aula, sobre o significado das ações realizadas nesse contexto e os objetivos com a saúde (A2 e A14).

Na apresentação final, A2 (re)afirma:

A EF não é só chutar uma bola. **O conhecimento que ela nos traz vai servir para todas as etapas da nossa vida**, pois a vida é movimento. **Para fazer qualquer coisa no meu dia-a-dia eu preciso me movimentar e na EF aprendemos isso** desde cedo. [...], está tudo interligado, [...]. Então a EF ultrapassa os limites de apenas chutar uma bola, ela é muito mais que isso.

Barbanti e Tricoli (2004, p. 200) confirmam:

*O movimento em geral é vital para todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento normal, e não apenas o físico, mas também o social e o emocional. Auxílio na aprendizagem, melhor concentração, melhora do autocontrole e da autoconfiança, assim com promoção de atitudes saudáveis e positivas, têm sido bastante documentados, por isso é urgente que se promova o esporte, o exercício e a atividade física para que maior número de crianças e adolescentes sejam expostos a essas atividades.*

Entende-se que a proposta de (des)seriação aproxima os alunos pelos seus interesses, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem e utilizando esses interesses como ferramenta para o desenvolvimento de conhecimentos relativos à saúde, independentemente da prática.

Uma das categorias recorrentes no discurso de docentes e discentes são os **Aspectos do Conhecimento**. Quando eles refletiram sobre a importância da EF na escola, a maioria dos professores demonstrou preocupação com a ampliação dos conteúdos, o saber-fazer nas aulas de EF e o (re)criar dentro dessa cultura corporal de movimento, possibilitando autonomia para os alunos. Essa autonomia é fundamental na opinião dos docentes para que os alunos adotem um estilo de vida ativo na vida adulta e para os discentes ela é importante por tudo aquilo que ele poderá transferir para trazer benefícios a sua saúde, compreendendo de fato as aprendizagens adquiridas na EF escolar como ferramentas para um melhor viver.

O exemplo trazido por P3 revela que se pretende avançar na EF do EM:

**Na EF até a oitava série, a gente amplia bastante os horizontes dos nossos alunos, naquilo que podemos chamar de uma EF super eclética. Nós não conseguimos aprofundar grandes coisas com os nossos alunos, mas eles têm uma visão bem legal da EF que jamais teriam em outra escola, [...], a escola nem sempre consegue proporcionar que o mundo é muito maior do que aquilo, que é um dos objetivos da escola, e não entupir os alunos de conteúdos, e sim abrir os horizontes desses alunos, saber que há lugares para chegar mais longe e prover de meios para que se queira e se consiga chegar mais longe. [...], e o que a gente faz aqui é gigantesco, é enorme, então até a oitava série, a gente amplia os horizontes, e eu acho que no EM é a hora da pegada. [...] embora nós ainda não tivemos tempo para refinar, pois é o primeiro ano desse projeto diferenciado, de levantar dentro das especificidades de cada modalidades que se apresentam a cada semestre, de trazer coisas que tenham a ver com o componente curricular, tem muita coisa bacana nos PCN, de outras coisas que nós podemos trabalhar, que não é simplesmente trabalhar com o gesto técnico, com o gesto motor. Tem mil outras coisas que podemos trabalhar mesmo nas especificidades de uma modalidade, [...].**

E, P5 afirma que o EM:

**É um período em que tu [...], tu já apreendeu o real, tu já apreendeu a estrutura existente de determinada manifestação, só que tu não reproduz somente isso, tu sistematiza no pensamento isso e a partir daquilo, tendo certo domínio, tu começa a criar em cima disso, então me parece que no EM, dentro de todas as áreas, mas em especial a EF, é um momento de trabalhar com a criatividade, porque o existente já ta apreendido, [...].**

Para o aluno C15 a EF “**motiva as pessoas a cuidarem da saúde e não ficar somente em casa**”, pois segundo o aluno Yf4 “**quase não nos exercitamos e não temos conhecimento sobre o que fazemos**”.

Ainda dentro dessa categoria, os alunos revelam que alguns motivos relativos ao conhecimento os desmotivariam a realizar aulas de EF, sendo eles, a falta de habilidades, inexperiência, incompetência, desinteresse na modalidade, qualidade inferior das aulas e aulas repetitivas.

Em relação à falta de habilidade, inexperiência ou incompetência, foi possível constatar, na entrevista do professor (P2), uma preocupação com relação ao conhecimento, identificada por ele, também, como ponto negativo à proposta. Seu discurso vem retratar que esse formato (des)seriado dificulta o trabalho, devido à disparidade de saberes, “no sentido de que **algumas têm bastante experiência naquela modalidade e podem ter a opção de escolherem ela várias vezes**”. Para o professor será difícil trabalhar com as diferentes experiências dentro da mesma modalidade, do que propriamente a diferença entre faixas-etárias:

**Eu acho que vai ser bastante difícil trabalhar esse semestre agora, porque vai ter gente que vai entrar naquela mesma turma das pessoas que já escolheram fazer a modalidade, semestre passado, por sorte não terá handebol esse semestre, mas eu acho que isso a partir de agora vai começar a ficar complicado, porque vai ter gente que pode escolher três**

vezes a mesma coisa e **o professor vai ter que lidar, também, com aquele que vai escolher a modalidade pela primeira vez (P2).**

Se, por um lado, as turmas (des)seriadas poderão ser formadas por alunos com conhecimentos desequilibrados, ou seja, uns que sabem muito e outros pouco (o que também acontece em outros modelos organizacionais), exigindo do professor estratégias criativas e de inclusão, o objetivo da grande maioria na (des)seriação é em comum, neste caso, aprender a jogar determinada modalidade, o que se torna mais fácil atingi-lo.

Por outro lado, na (des)seriação, as turmas também podem ser formadas por alunos com conhecimento avançado sobre determinada modalidade, portanto, vai exigir um conhecimento ainda maior do professor com relação àquela prática, desacomodando-o e fazendo com que os professores busquem ultrapassar o conhecimento superficial das modalidades em direção a maior complexidade, o que no formato de organização tradicional (seriada) não acontecia, pois as turmas eram muito heterogêneas e com objetivos diversos, já que os alunos eram, muitas vezes, forçados a aprofundar aquilo que não lhes fazia sentido, causando possíveis constrangimentos e traumas futuros.

Prova dessa exigência pela complexidade do conhecimento aconteceu com P3:

**Me embananei todo com o 5x1, mas os gurus estavam pedindo. [...] tive que ir atrás dos livros pra ver, qual a melhor forma de fazer, como era mesmo esse troço. Sim, porque tu estás ali com um grupo maior querendo a mesma coisa, então eles exigem mais do professor, principalmente, os gurus, [...]. [...] E outra, eles estavam tão interessados, [...], que eles entenderam e executaram [...]. Não estavam avacalhando nem nada, e mesmo os que estavam fora, [...] estavam prestando atenção, [...].**

Quando o objetivo da aula vai ao encontro do interesse da classe, as chances de êxito são maiores, por esse motivo é que a premissa de interesse para a constituição das turmas pode ser promissora no sentido de desenvolver processos de ensino e de aprendizagem adequadamente complexos.

Sobre os diferentes níveis de conhecimento, os autores das teorias cognitivistas de aprendizagem como Piaget e Vygotsky apontam, em seus estudos, independente de divergentes raízes teóricas, a riqueza de um ambiente permeado de diferenças para a troca de experiências e motivação a aprender. Como destacou P5:

São alunos que **já se apropriaram um pouco mais daquela modalidade**, e eu entendo que dentro da perspectiva da psicologia da aprendizagem, [...], pensando lá naquela coisa do Vygotsky, na zona do desenvolvimento potencial [...], **a gente sempre aprende a partir do mais avançado. Eu só consigo aprender algo novo [...] quando eu tomo conhecimento de algo mais desenvolvido.** Então quando o aluno tá no primeiro ano e ele vai ter uma aula com outro colega que tá num momento de desenvolvimento e apreensão do conhecimento diferente dele, mais avançado, mesmo que em termos práticos, não tão desenvolvido, **ele vai vivenciar uma zona mais**

**avançada do conhecimento, então ele vai conseguir avançar junto, mesmo que ele não tenha tanta compreensão do que aquele outro aluno.** Isso eu vejo como um aspecto positivo, disso, tu conseguir avançar a partir da vivência com alunos que já estão num momento mais avançado, [...]. E não falo nem de questões técnicas só [...]. **Tinha um aluno [...]** que era do 1º ano, [...] **que já sabia jogar basquete,** jogava fora da escola [...]. **Então, obviamente, nas aulas, embora ele fosse do 1º ano, ele se destacava nas aulas, ele sabia jogar, sabia se posicionar, ajudava, tentava orientar os colegas que não tinham muita aptidão [...].**

Embora P5 avalie como positivo os diferentes níveis de saberes provenientes da livre escolha das modalidades, para a constituição dos grupos de EF nessa perspectiva da (des)seriação, no decorrer de sua entrevista demonstrou preocupação com a especialização, que poderá ocorrer com a liberdade de escolha permitida pela proposta. Para o docente (P5), isso reduz as possibilidades do aluno conhecer, o que, conseqüentemente, dificultaria sua atuação no mundo, bem como, a prevenção de sua saúde.

Eu vou voltar àquela mesma questão que eu entendo ser um problema que a gente pode resolver ao longo do tempo, que é **o fato dele escolher uma modalidade ao longo de todo EM,** por exemplo. [...]. Talvez, eu penso que, **se ele pudesse ter, [...] uma vivência de um universo bem maior que isso, talvez ele tenha melhores condições de desenvolver hábitos saudáveis pelo fato dele sentir à vontade em outras atividades, [...]**? Outras práticas esportivas, [...]. Porque é aquilo, **o cara que jogou futebol o EM inteiro, [...] depois [...] só vai jogar coisas que tem a ver com o futebol, [...], isso, uma modalidade só, é limitada.** Sei lá, ele vai ter um grupo de pessoas que joga outro esporte, não vai jogar porque [...], ele não sabe jogar, [...], **tu só geras interesse naquilo que tu minimamente conhece ou entende o que está acontecendo, [...]?! É difícil, embora tu tenhas uma vontade, [...], de conhecer o desconhecido,** tu sempre, sempre **a primeira reação que a gente tem é uma reação de defensiva.** Não vou fazer isso porque eu não sei, [...]. Então talvez **uma vivência mais ampliada, tanto de modalidade quanto de ter um acervo de conhecimentos maior, acho que facilitaria tudo, [...]?! Talvez facilitaria na constituição de hábitos saudáveis, [...].**

Logo, as preocupações apontadas nesse discurso pelo professor (P5) e o anteriormente exposto por P2 (p. 186 e 187) são meras especulações das possibilidades da proposta, pois não se concretizou na prática para a maioria das turmas, na medida em que mais da metade dos jovens (59,4%; n=210) estão variando a modalidade, segundo a consulta realizada nas listas de registro da área referentes ao 1º e 2º semestres de 2012. Fato, também, evidenciado por P3:

É o caso da turma 100, principalmente a turma 102, [...], **elas querem aprender tudo, queriam passar pelas modalidades diferentes para não perder a prática para ganhar a OCA.** Periga elas se combinarem de, no primeiro semestre do ano que vem, ir todas em peso para o basquete [...]. **Não duvido que no próximo semestre estejam todas juntas ali para melhorar o basquete, porque tiraram 2º lugar [...];**

E pelo próprio P2 ao afirmar: “mas também **teve umas (alunas) que disseram,** no fim do semestre, **que não iam escolher de novo porque já haviam feito dois**

**semestres seguidos**”, qualificado pela resposta, “**estavam meio cansadas de jogar handebol**”.

Possivelmente, por isso, sua modalidade não tenha se concretizado, pois segundo o docente, “**não teve um número suficiente, então foram distribuídas pela segunda opção** (vôlei, caminhada)”, contrapondo a sua preocupação a respeito da especialização. Segundo o seu depoimento, apenas 6 alunas escolheram continuar, a maioria da turma buscou outra opção de prática, possibilidade que também é disponibilizada por essa proposta, com o intuito de nessa fase permitir que o aluno se aproxime da atividade que lhe proporcione a melhor saúde (física, mental, social e espiritual).

Se por um lado o programa permite a aproximação do aluno ao seu interesse de prática, por outro, podemos destacar no discurso acima que 6 alunas não foram contempladas, por não ter um número de pessoas suficientes para realizar a modalidade. Resta saber se essas 6 alunas, que foram direcionadas para sua segunda opção, estão satisfeitas e felizes, pois o fato de seus objetivos não serem acolhidos poderá gerar novos afastamentos.

Por isso, observa-se a importância dos alunos conhecerem algumas práticas que lhes interessam, com o aprofundamento que o aluno do EM deve obter, pois segundo eles:

**A exigência da aula faz a gente fazer.** (A9); **Mas a exigência acima** do que a gente pode **desmotiva.** (A4); **É! E o contrário também é verdadeiro.** No primeiro semestre tinham 20 pessoas em uma turma e depois de ter aula com o professor, apenas 06 quiseram continuar. (A12); **É o que falam da caminhada.** Que é uma modalidade que os alunos escolhem porque não querem fazer nada. Não, **a caminhada não é uma fuga. Eu gosto de caminhar e o professor da uma aula bem intensa.** (A7)

De alguma forma, a escolha e o interesse dos alunos por determinada modalidade modificou a maneira como os professores conduziam o processo, tanto a respeito dos saberes diversificados e complexos, que vão exigir competências e habilidades dos educadores (**Aspectos do Conhecimento**), como na forma de execução de suas aulas, que vão corresponder ao planejamento, metodologia, currículo, didática (**Aspectos Pedagógicos**).

Baseado no discurso dos alunos e na experiência prática dos docentes, se faz necessário ressaltar que não é somente o interesse pela modalidade, mas existem inúmeros fatores que servem para aumentar o vínculo do aluno com a prática de atividade física, sendo de ordem individual ou coletiva, interna ou externa.

Prova disso é que na opinião dos alunos e professores surgiram os **Aspectos Externos à Proposta** que, também, podem facilitar ou dificultar os objetivos em

direção à saúde a serem atingidos pela EF. De acordo com os alunos C14 e V7 a proposta contempla suas expectativas, mas não conseguiu atender todos os discentes, pois na opinião de C1: “**Não gosto porque misturaram as turmas e também porque os horários não se encaixam com as eletivas que gostaria de fazer**”.

Ainda dentro da categoria supracitada, para o professor P3 a proposta surpreende por sua ousadia, mas necessita de apoio e organização da escola para acontecer de forma satisfatória, discriminado no discurso de P1 que cobra da escola um maior apoio:

**A única desvantagem é com relação ao número de horas**, pois antes com três faixas horárias nós tínhamos turmas de 15, 18 alunos e agora **com duas faixas-horárias temos turmas de 25, 20 alunos, então um número maior de alunos diminuindo o tempo de prática.**

Vale lembrar que o estudo de Viana, Andrade e Matias (2010) sobre motivação revela que a motivação intrínseca é uma variável determinante na adesão e permanência nas práticas esportivas.

Nesta perspectiva, ressalta-se a Teoria Humanista proposta por Maslow, Buhler, Ebersole e Levinson que entendem que o ser humano deve ter mais autonomia e responsabilidade para decidir o que quer aprender, sendo um auto-orientador da sua aprendizagem, defendendo um clima de total liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade, empatia e reflexão. Nesta teoria a pessoa que pensa, sente e vive está no centro do seu processo de aprendizagem, e os aspectos emocionais são determinantes sobre o que se retém e o que se aprende. Logo, a aprendizagem atende as suas necessidades, desejos e sentimentos (CABANAS, 2002).

Para 68,9% dos alunos (n=138) ter tido a possibilidade de escolha qualificou positivamente suas experiências com a EF. Na visão dos educadores, é uma vantagem constituir a turma por interesse dos alunos, primeiramente, para o desenvolvimento dos **Aspectos da Saúde** (100%), na sequência para os **Aspectos do Conhecimento** (85,7%) e, por último, para os **Aspectos Pessoais** (57,1%).

Os educandos (n=138), ao escolherem suas práticas, consideram de maior relevância o gosto pela modalidade (71,2%) - enfatizando o **Aspecto Pessoal** no processo -; os amigos (61,4%) – que caracterizam a importância do **Aspecto Social** nesse contexto –; sentir-se bem, pois se julgam competentes na modalidade (59,1%) – evidenciando o **Aspecto Psicológico e Físico** diante da necessidade do saber-fazer na EF, ambiente de exposição contínua. A saúde (44%), propriamente dita, aparece pontuada pelos estudantes em quarto lugar, embora já esteja representada por seus **Aspectos (Social, Psicológico e Físico)**. Na sequência, indicam o interesse em aprender

a modalidade (28,8%), apontando que o conhecimento específico das modalidades é apreciado por menos de 1/3 do grupo, dentre os outros indicadores.

Essas categorias que sustentam a escolha dos alunos estão contempladas no modelo estrutural proposto – (des)seriação – que se apoia na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), para que se estabeleça um grau ótimo de motivação intrínseca. Assim, o aluno desenvolverá *autonomia* para a escolha de sua prática de EF – *Aspectos Pessoais* e *Aspectos Espirituais* –, senso de *pertencimento* à medida que seu universo interpessoal será ampliado pelos três anos desse nível de ensino – *Aspectos Sociais* – e senso de *competência* para aderir ao nível de prática escolhido proporcionando-lhe bem-estar – *Aspectos Físicos*, *Aspectos do Conhecimento* e *Aspectos Psicológicos*.

Outro ponto positivo levantado pelos docentes diz respeito à categoria denominada **Aspectos do Desporto Escolar**, em que a (des)seriação foi vista como uma oportunidade para o desenvolvimento de equipes esportivas ou para a continuidade do trabalho na escola, que pode ser intensificado na EF, segundo P3 e P7. Apesar dessa categoria não aparecer com frequência nos diálogos do grupo focal, um dos alunos – A11 –, em sua apresentação final, identificou esse ponto de vista: “eu jogo na equipe de futebol do colégio e **esse jeito de fazer EF ajudou, pois todos os alunos da equipe podem estar juntos na EF e isso faz com que a gente aprenda melhor e tenha entrosamento**”.

Considerando que a proposta está em fase inicial, percebe-se pelo discurso dos professores que em alguns aspectos há necessidade de um tempo maior da experiência prática para o amadurecimento de algumas ideias, percebido pela contradição ou ausência de parâmetros nas declarações.

Mesmo assim, os professores acreditam no potencial dessa proposta, pois ao permitir que os mesmos partilhassem ideias ou projetos para a EF escolar visando à saúde dos discentes, a maioria deles emitiram elogios e vislumbraram melhoramentos à estrutura da “**proposta de (des)seriação**”. Ainda, dois desses professores (P1 e P3) acrescentaram a urgência de “**políticas públicas**” para que algumas alterações estruturais ou culturais sejam efetivamente realizadas.

Segundo Charlot (2006) nenhuma reforma política, por si só, poderá resolver um problema educacional, pois necessita que as práticas da comunidade escolar acompanhem aquilo que se propõe, caso contrário, não funcionará.

Para duas alunas do grupo focal, a (des)seriação parece respeitar a vontade e o interesse dos alunos, mas para elas é preciso continuar nessa direção, pois os alunos são muito diferentes uns dos outros, sendo necessário ter essa compreensão. A fala das alunas foi representada por um vídeo denominado “mexa seu corpo” – campanha realizada nas escolas americanas contra a obesidade infantil – o qual mostra todos os alunos, magrinhos, gordinhos, baixinhos, dançando do seu jeito, e elas afirmam: “[...] *isso é o que queremos para a EF da nossa escola*” (A6 e A7).

Pode-se constatar que, de uma forma geral, a maioria das categorias aparece tanto para certificar o modelo proposto na escola, como, algumas delas, para avaliar alguns pontos que necessitam ser repensados na opinião deles. Contudo, essa análise demonstra o potencial da proposta de (des)seriação no atendimento e alcance dos diferentes interesses e personalidades para uma efetiva participação na EF escolar em direção à saúde dos estudantes. Os modelos estruturais de EF escolar anteriores parecem não atender as necessidades dos jovens do EM, desconsiderando, principalmente, suas fases de crescimento e desenvolvimento. Dessa forma, confirmou-se a tese descrita nesse estudo por meio da avaliação de discentes e docentes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, nessa etapa, ressaltar aquilo que merece a atenção dos profissionais da área, coordenadores, gestores das instituições educativas, bem como administradores da educação para despertar a continuidade de um (re)pensar fundamentado e contínuo de ações no ambiente escolar, considerado espaço de grandes possibilidades transformadoras, para a adoção de um estilo de vida mais saudável.

Longe da intenção de discorrer sobre resultados fechados e deterministas, que apontem caminhos precipitados de um único modelo ou saída para o problema em questão sobre o sedentarismo epidêmico de nossa população e os entraves (ineficiências) ou possibilidades (contribuição) da EF escolar, espera-se que os resultados aqui divulgados possam ser ‘sementes’ para outras propostas que visem à melhoria dessa realidade.

Ao completar a realização deste estudo, correspondendo aos objetivos propostos, além de conhecer a opinião de docentes e discentes a respeito da proposta de (des)seriação, considera-se importante fornecer informações úteis para os professores da rede escolar no sentido de melhorar sua intervenção profissional; resgatar a importância e o papel da EF na escola voltando-a mais para educação à saúde; compreender os motivos do abandono e/ou afastamento pelos alunos do EM; identificar elementos, nos processos de ensino e de aprendizagem, de possíveis estratégias pedagógicas que promovam a aderência dos alunos às aulas de EF no EM. Dessa forma, pretende-se provocar reflexões sobre os resultados, no sentido de subsidiar ampla discussão sobre a estrutura funcional da EF, nos currículos escolares do EM, para atender a diversidade em direção à promoção da saúde de forma holística.

No cumprimento do primeiro objetivo, ao propor e implementar a (des)seriação na EF do EM do CAp/UFRGS em 2012, possibilitou-se que alunos de diferentes anos escolhessem a modalidade de acordo com o seu interesse (de atividade prática, de nível de aprendizagem e de relação social), constituindo turmas com faixas-etárias e níveis de conhecimento semelhantes e/ou variados, que desacomodam e exigem do professor, cada vez mais, conhecimentos específicos e estratégias eficazes.

Reforça-se que, para flexibilizar e permitir autonomia dos alunos dessa etapa de ensino para a escolha de sua modalidade físico-desportiva, será necessário e fundamental que as escolas preencham os pré-requisitos descritos no capítulo de implementação do projeto, considerando, principalmente, o desenvolvimento das etapas

anteriores previstas nos PCN, durante os 9 anos de ensino que precedem o EM. Dessa forma, a escola só poderá implementar a (des)seriação se o aluno estiver preparado para realizar essa escolha, que está condicionada à riqueza de experiências adquiridas nesse universo cultural de movimento, prevista no documento oficial que orienta o ensino da EF. Cumprindo com isso, garante-se aos estudantes uma formação ampla e integral, reservando-lhes o direito à diversidade, nas etapas anteriores (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a complexidade do conhecimento em prol de seu interesse no EM.

Considerando-se que a atribuição de sentido existencial não comporta a padronização de métodos didáticos e pedagógicos, é preciso que a EF, e a Educação de forma geral, possibilite ao educando a atribuição de significado nas atividades que oportunizam o autoconhecimento, a integração com o próprio corpo, a descoberta e desenvolvimento de habilidades e o alcance de desempenho individual. A obtenção de uma mesma meta pode demandar a existência de caminhos diferentes (currículos diferenciados), respeitando-se os níveis de maturidade, coordenação motora, características fisiológicas, interesses, entre outras variáveis.

Possivelmente, o formato (des)seriado, que tem como premissa básica o respeito às singularidades para a composição das turmas, fez com que o grupo de alunos do EM expressasse bem-estar na EF, detectado por meio da avaliação positiva do Ambiente de Aprendizagem (média=4,04; dp=0,69) e de suas Necessidades Psicológicas Básicas (média=3,83; dp=0,58) neste contexto, resposta essa que atende ao segundo objetivo do estudo.

Prova disso, e respondendo parcialmente ao terceiro objetivo da pesquisa, foi o aumento da participação dos discentes nas aulas de EF, reduzindo em mais de 50% o número de faltas entre o ano de 2010 (673 faltas) e o de 2012 (269 faltas), momento em que a EF torna-se mais flexível e vai ao encontro dos interesses dos alunos, produzindo sentido e significado. Constatação que pode ser observada na categoria **Aspectos da Participação** por meio dos depoimentos de alguns discentes que antes não frequentavam a EF, mas que em 2012 passaram a frequentá-la, porque estão gostando das aulas pelo fato de poderem escolher; por sentirem prazer por encontrarem sentido naquilo que está sendo ensinado; porque há amparo dos colegas; porque diminuiu a distância entre os alunos do 1º, 2º e 3º anos, oportunizando o convívio com outras pessoas; por não sofrerem mais com as críticas antes emitidas pelos colegas; e por sentirem que esse formato “desseriado” reduziu o estresse.

Ao contrário do que possam pensar alguns professores, esta proposta não tem a pretensão de especializar e, tão pouco, reduzir as possibilidades de conhecimentos e ações que constituem esse componente curricular, ela é sim uma oportunidade para os discentes se sentirem contemplados, permitindo inclusive a complexidade daquilo que lhes interessa, com o propósito de aproximá-los e não de afastá-los das aulas.

Sobre isso, compreende-se que, independentemente da especialização ou diversificação das modalidades físico-desportivas, será por meio da prática escolhida pelos alunos que as demais unidades temáticas da EF deverão ser desenvolvidas pelos professores.

Verificou-se que é característica dos alunos do CAP diversificar os saberes, pois quase 60% dos estudantes modificaram sua prática físico-desportiva no 2º semestre, com o intuito de ampliar seus conhecimentos com relação as modalidades, ou buscar um espaço onde possam sentir-se bem, resposta que complementa o terceiro objetivo desta pesquisa.

Dando sequência ao estudo, foram constatadas inúmeras semelhanças na avaliação de docentes e discentes sobre a (des)seriação, averiguando vários elementos destacados por eles na realidade prática. Portanto, ao invés de responder aos objetivos relativos à visão dos docentes (quarto objetivo) e à visão dos discentes (quinto objetivo), separadamente, e sobre aquilo que se observou das aulas de EF (sexto objetivo), destaca-se a seguir o objetivo final que buscou analisar a avaliação da proposta como um todo (sétimo objetivo).

Segundo os resultados da avaliação, realizada por docentes e discentes, a proposta (des)seriada possibilitou a formação do aluno em um ambiente mais saudável, ao reconhecer as inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos *Aspectos Físicos, Sociais, Espirituais e Psicológicos*.

Os *Aspectos Sociais* foram aqueles que mais se destacaram quando analisados na perspectiva dos discentes, embora todos os demais sejam reconhecidos por eles, diferentemente da visão dos professores, em que se observou maior equilíbrio entre os **Aspectos da Saúde** analisados.

É importante dizer que, independentemente dos aspectos que integram a saúde, as mudanças da realidade que serviram para constituir as turmas foram decorrentes das escolhas, originadas pelos interesses práticos, pelos níveis de conhecimento ou, ainda, pela afinidade social.

No *Aspecto Físico* ressalta-se que esse formato possibilitou uma menor heterogeneidade nas turmas, favorecendo a intensidade e a complexidade daquilo que se aprende. Logo, o estudante será mais exigido em seus aspectos físicos, alterando seus processos fisiológicos. No *Aspecto Social* destaca-se a maior amplitude das interações interpessoais que foram provocadas pela diversidade dos anos e aproximação das metas comuns. No *Aspecto Psicológico* encontraram-se as questões voltadas à autoimagem, autoestima, autoconhecimento numa dinâmica constante de formação da personalidade, em busca do bem-estar. E, no *Aspecto Espiritual*, a proposta confirmou-se como espaço que proporciona a autoformação, pautada em hábitos e atitudes que são oriundos de escolhas conscientes e de consequências responsáveis.

Modelos simplificados, uniformizados ou padronizados de educação, na atual conjuntura, já deveriam estar superados, pois se estará alcançando um percentual ínfimo no universo plural de estudantes (e talvez sem, verdadeiramente, educar um estudante sequer), comprovado pelo número de afastamentos/faltas no ano de 2010 – 100% de faltas a mais do que no ano da (des)seriação. Quando os estudantes tiveram o direito de escolher suas práticas, avaliaram suas experiências como ótimas (62%) e boas (35%), resultando em 97% de relatos positivos. Apenas 3% do grupo retrataram suas experiências como ruins nesse novo modelo. Acredita-se que, ao respeitar o amadurecimento, os ritmos de aprendizagens e os interesses das pessoas, ampliou-se o espaço de atuação para a maioria dos alunos, criando possibilidades diversas no ambiente da EF. No entanto, tem-se consciência de que essa perspectiva, assim como se encontra e foi vivenciada, é uma proposta preliminar que necessita a continuidade de outras reflexões, em outros contextos, com o propósito de certificar os achados nessa pesquisa.

Se o objetivo é o desenvolvimento de saúde integral e educação integral, contemplando os pilares do aprender a conhecer (autonomia/psicológico), a fazer (competência/físico), a conviver (relação/social) e a ser (atitudinal/espiritual), importa que se possam considerar as nuances individuais dos educandos e alcançar-lhes possibilidades efetivas de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, espiritual e moral. Estes conceitos de educação e de saúde são desenvolvidos pela UNESCO e pela OMS.

Evidencia-se que a implementação desse modelo (des)seriado por si só não garante o alcance dos propósitos almejados em relação à saúde. É necessário que a gestão educacional valorize essa mudança por meio de novas normatizações e que

docentes e discentes se interessem e de fato queiram essa transformação, a fim de promover elementos saudáveis relativos à Saúde.

Ressalta-se, novamente, que a pesquisa não trata da Saúde como fim, como era vista em tempos anteriores (limitando-se ao modelo higienista ou com propósitos de apenas desenvolver o físico e aumentar a capacidade fisiológica para o combate), mas como meio, pelo qual o aluno, em um ambiente mais saudável, possuirá melhores condições para aprender, desenvolvendo o gosto pela prática físico-desportiva, produzindo mudança de comportamento e ampliando as possibilidades de interação no mundo.

Por outro lado, a pesquisa ainda não avançou para a forma de condução dos processos de ensino e de aprendizagem que são imprescindíveis para o alcance dos objetivos de saúde do paradigma holístico. Apenas, iniciou-se pela defesa de uma estrutura organizacional que promove as dimensões do construto saúde, mas sabe-se que ela por si só não será capaz de atingir seus intentos; outras variáveis necessitam ser investigadas para ajustar-se em prol daquilo que se propõe.

Reconhece-se que, há mais de 20 anos, os estudos sobre métodos e metodologias, nas áreas da Educação e da EF, têm avançado nesse sentido, tendo-se o dever de aprofundar sobre qual ou quais concepções aproximam-se dessa proposta (des)seriada, demonstrando afinidade na concretização da formação integral. A (des)seriação promotora de saúde trata tão somente de uma estrutura com potencial para o desenvolvimento integral do Ser Humano, já que comprova as inúmeras possibilidades da autoformação nas vertentes física, psicológica, espiritual e social, porém, necessita que a condução de todo o processo esteja pautada por um olhar permanentemente holístico.

Além dos **Aspectos da Saúde** e dos **Aspectos da Participação** apresentados, a (des)seriação apontou benefícios voltados a outras categorias, sendo as de maior destaque: **Aspectos do Conhecimento** e **Aspectos Pessoais**.

Nos **Aspectos do Conhecimento**, tanto professores quanto alunos destacam que o formato (des)seriado apresentou avanço da aprendizagem, quer seja pela motivação do aluno pelo interesse na prática, facilitando a aprendizagem; quer seja pela complexidade daquilo que pode ser ensinado devido ao nível de conhecimento dos alunos ou pelo conhecimento diversificado, que tem a intenção de ampliar seus horizontes. Independente do objetivo das turmas, os professores sentem-se desafiados diariamente e parecem ter um retorno daquilo que foi acordado com os estudantes.

Em sentido oposto, avaliado pela minoria dos participantes da pesquisa, evidenciaram-se elementos negativos a esse formato, que dizem respeito aos **Aspectos do Conhecimento**, como por exemplo, inexperiência, inabilidade, falta de conhecimento de alunos, que pode atrapalhar a qualidade da aula. Em contrapartida, incompetência de professores e aulas repetitivas são características que os estudantes apontaram e que, de fato, não correspondem ao modelo proposto, pois, em geral, os discentes vão exigir cada vez mais dos saberes ministrados visto o equilíbrio de interesses e nível de conhecimento das turmas. Outros entraves relativos à proposta na opinião dos participantes do estudo dizem respeito aos **Aspectos da Saúde** e aos **Aspectos Externos à Proposta**, mas as possibilidades no contexto e contribuições superam, segundo eles, as imperfeições apontadas.

Já nos **Aspectos Pessoais** tanto professores como alunos revelam elementos intrínsecos a cada pessoa, sendo eles: *gostos, preferências, metas, escolhas, afinidades, interesses, individualidades, diferenças*, sendo esses determinantes de suas ações. Segundo os professores, os alunos não se envolvem com a EF devido aos **Aspectos Pessoais** e aos **Aspectos Pedagógicos**. Nos **Aspectos Pessoais** encontram-se discursos direcionados, por ordem de importância, às *fraquezas, às preferências, às potencialidades, às experiências e ao gênero* dos alunos. Sobre os **Aspectos Pedagógicos** há um reconhecimento em relação ao *método do professor e suas características e as relações interpessoais e suas consequências à saúde*.

Os motivos expostos pelos alunos para participar das aulas de EF são, primeiramente, pelos “**Aspectos da Saúde**”, pois suas dimensões trazem sentido a sua prática e, depois, pelos “**Aspectos Pessoais**”, demonstrando a importância de o processo educacional voltar-se para as questões individuais.

Nesse sentido, as estratégias mais utilizadas pelos professores para atrair a participação dos jovens estudantes estão direcionadas aos *alunos* e as *atividades*. As ações dos professores que representam a primeira são: espaço para o *diálogo*; reconhecimento de seus *interesses*; *incentivo* ao aluno à prática; e, promoção de uma *relação afetiva*. Aquelas que compreendem a segunda são: *avaliação* da atividade e do desempenho dos seus alunos em relação a ela; *adaptações* de acordo com a realidade da turma; utilização de *metodologias diferenciadas* para a composição dos grupos em aula, para atingir determinado objetivo, promover a construção do conhecimento ou oportunizar aos seus alunos protagonismo no processo.

Os alunos escolhem as modalidades práticas, primeiramente, pelo gosto (71,2%) – enfatizando o **Aspecto Pessoal** –; depois pelos amigos (61,4%) – que caracterizam o **Aspecto Social** –; e a terceira opção mais pontuada, por sentir-se bem, pois se julgam competentes na modalidade (59,1%) – evidenciando os **Aspectos Físicos e Psicológicos**.

Logo, por todo o exposto, confirma-se a tese em questão, de que a (des)seriação da EF no EM pode ser uma proposta estrutural que atende a diversidade discente, em prol de uma melhor saúde, desde que respeite os princípios básicos de sua implementação.

O tema, todavia, é complexo e vasto e necessita de uma longa trajetória investigativa para que o mesmo seja efetivamente estudado e (re)plicado a outras realidades.

Conscientes desse processo contínuo e de não ter esgotado o itinerário de possibilidades que venham confirmar a (des)seriação como proposta estrutural positiva à saúde dos estudantes, a seguir sugere-se e alerta-se para as limitações da proposta, com o intuito de fomentar outras reflexões.

### **6.1 Sugestões e diretrizes para futuros estudos**

Há necessidade de ampliar o estudo em novos contextos, que possibilitem ouvir outros profissionais da área de EF e da Educação, como também aqueles que são a razão desse processo: os alunos, para consolidar as vantagens relativa à (des)seriação no EM para a saúde. Também sugere-se analisar outras variáveis que compõem o processo educativo como unidades temáticas, métodos e avaliações que podem favorecer o alcance da melhor saúde.

Recomenda-se, para os futuros estudos, utilizar as escalas PANAS (SEGABINAZI et al., 2012) e Satisfação com a vida (SEGABINAZI et al., no prelo) que foram validadas a população brasileira, considerando o público alvo desta pesquisa, e, disponibilizadas pelos autores à pesquisadora, após a coleta dos dados. Devido a sua relevância e para facilitar a utilização do instrumento completo por outros pesquisadores, as escalas desses autores foram inseridas na versão final do instrumento I (BEDEF – versão brasileira – Apêndice 3).

Ainda, de forma mais ousada, porém considerando os resultados obtidos, propõe-se que esse formato seja testado em outros componentes curriculares visando torná-lo um caminho para a última etapa da formação básica (EM). Propostas

curriculares flexíveis podem promover ambientes educativos mais saudáveis que motivem a permanência e compromisso dos jovens, visando à formação do ser integral.

## **6.2 Limitações da proposta e do estudo**

Apesar dos bons resultados obtidos na pesquisa, algumas limitações metodológicas foram percebidas em razão dos fatores que se passa a elencar:

1. Número de professores de EF inferior para implementar a proposta no EM do CAP, reduzindo as possibilidades de oferecimento de outras modalidades e aumentando o número de alunos por turma;
2. Inviabilização, pela escola, da terceira faixa-horária planejada no projeto, o que acarretou em menor número de turmas (de 12 para 10 turmas) e diminuição das opções de modalidades;
3. No período de implementação da (des)seriação – 1º Semestre de 2012 – ocorreu uma greve dos funcionários públicos, interrompendo o processo, o que pode ter influenciado nos resultados;
4. Nem todos os instrumentos utilizados na pesquisa estavam adaptados e válidos para o contexto brasileiro, seguindo as determinações científicas, o que demandou um tempo maior para a validação da escala de NPBEF e desistência das escalas que resultariam no bem-estar subjetivo;
5. Os diálogos dos alunos do grupo focal foram pouco consistentes, devido ao público jovem que se caracteriza pelo imediatismo e pela objetividade.

Reconhece-se as dificuldades de muitas instituições escolares em relação à precariedade de recursos materiais e humanos, à inexistência de recursos físico-espacial, o que pode comprometer a implementação da proposta. No entanto, qualquer proposta resta-se comprometida na ausência ou precariedade de qualquer recurso supracitado, não sendo exclusividade desta ou de outra. O que se deseja é que possíveis soluções sejam experimentadas, (re) pensadas e não engavetadas, por falta de infraestrutura que deveria, minimamente, existir.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. S.; TROCÓLLI, B.T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, mai-ago. 2004.
- ALBUQUERQUE, I; LIMA, M. P. de. *Personalidade e bem-estar subjetivo: uma abordagem com os projectos pessoais*, 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0373.pdf>>. Acesso em: Junho, 2012.
- ALBUQUERQUE, F. J. B.; SOUSA, F. M. de; MARTINS, C. R. Validação das escalas de satisfação com a vida e afetos para idosos rurais. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, p. 85-92, jan./mar. 2010.
- AFONSO, M. da R. *Pós-graduação/Graduação: a mediação do conhecimento em Educação Física*. 2003. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- ALVES, J. G. B.; MONTENEGRO, F. M. U.; OLIVEIRA, F. A.; ALVES, R. V. Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, v.11, n. 5, p. 291-294, set./out. 2005.
- ALVES, L. Que tal parar de se proteger tanto? *Revista Vida Simples*, São Paulo, v. 10, n. 7, p. 26- 33, jul. 2012.
- ALZINA, R. B. *Educación emocional y bienestar*. 6. ed. España: Wolters Kluwer, 2010.
- ANDRÉ, C.; LELORD, F. *A auto-estima*. Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SILVA, C. M. F.; MALAQUIAS, J. V.; SANTOS, C. N.; OLIVEIRA, R. V. C. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.3, n. 8, p. 669- 680, 2003.
- AVANCI, J. Q.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. C. Adaptação transcultural da Escala de Autoestima de Rosenberg para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 397-405, 2007.
- BAHLS, S-C. Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 78, n. 5, 2002.
- BANDURA, A. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. In: MOLL, J. (Col.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARBANTI, V.; TRICOLI, V. A formação do esportista. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

- BARBIERI, C.. Educação pelo esporte: algumas considerações para a realização dos jogos do esporte educacional. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 23-32, 1999.
- BARRETT, R. *Criando organizações dirigidas por valores: uma abordagem sistêmica para a transformação cultural*. Porto: Biorumo, 2012.
- BARRETTO, E. S. S. Ciclos como medidas políticas que incrementam o percurso na escola obrigatória. In: ANDRADE, J. T. de (editor). *Revista o público e o privado*, jan./jun., n. 5, p. 159 - 175, 2005. Disponível em: <[http://www.politicasuece.com/v6/admin/publicacao/mapps\\_Elba\\_Siqueira\\_117.pdf](http://www.politicasuece.com/v6/admin/publicacao/mapps_Elba_Siqueira_117.pdf)> Acesso em: maio de 2010.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. de S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BARROS de OLIVEIRA, J. H. Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, Portugal, v. 2, n. 2, p. 295-308, 1998.
- BECKER Jr., B. *Psicologia aplicada à criança no esporte*. Novo Hamburgo: Feevale, 2000.
- BERGMANN, L. L.; LETTNIN, C. C. Panorama da Educação Física Escolar de Porto Alegre no Ensino Médio: Estrutura e Funcionamento. In: Salão UFRGS Jovem, 6, 2011, Porto Alegre/RS. (no prelo) *Anais eletrônicos...* Porto Alegre/RS: XI Salão UFRGS Jovem, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/propeq/resumos.pdf>>. Acesso em: outubro de 2011.
- BERTRAND, Y. *Teorias contemporâneas da educação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.
- BETTI, Mauro. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara Maria; RÚBIO, Kátia. (Orgs.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- BIDDLE, S. Sport and exercise motivation: a brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. *Physical Education Review*, Manchester, v.15, n.2, p. 98-110, 1992.
- BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores: La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 2000.
- BRASIL. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais Saúde*. (s/d). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 29 de Agosto de 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2004.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 1, de 3 de março de 2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. *Lei n° 8.069*, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm)>. Acesso em Maio de 2011.
- \_\_\_\_\_. *Emenda constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009* – Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: Abril de 2012.
- \_\_\_\_\_. *Resolução 466/12*. Conselho Nacional de Saúde- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: Dezembro, 2012.
- BRONFENBRENNER, U. *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.
- BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.
- CABANAS, J. M. Q. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Portugal: Edições ASA, 2002.
- CALE, L.; HARRIS, J. Exercise Recommendations for Children and Young People. *Physical Education Review*, Manchester, v. 16, n. 2, p. 89-98, 1993.
- CALEGARI-JACQUES, S. M. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAMACHO, O. T. Atenção à diversidade e educação especial. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHAUÍ, M. *Introdução a história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CID, L., PIRES, A., SILVA, C.; BORREGO, C. Adaptação ao contexto da educação física da versão portuguesa da Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNEsp): Análise factorial confirmatória. In Ferreira, A.; Verhaeghe, A.; Silva, D.; Almeida, L.; Lima, R.; Fraga, S. (Eds). VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. *Actas...* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia, 2011. p. 1362-1368.

CAP/UFRGS (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS). *Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP*. Porto Alegre: CAP/UFRGS, 2000. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. *Projeto Ensino Médio Inovador do CAP*. Porto Alegre: CAP/UFRGS, 2009. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. *Projeto Ensino Médio em Rede*. Porto Alegre: CAP/UFRGS, 2011. (Não publicado).

CONCEIÇÃO, J. A. N. Vida e saúde. In: CONCEIÇÃO, José Augusto Nigro. *Saúde escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo: Sarvier, 1994.

CORBIN, C. B. Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n. 21, p. 128-144, 2002.

COUTO, C. B. Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...*

Caxambu/MG: ANPED, 2009. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5366--Int.pdf>> . Acesso em: junho de 2010.

CRATTY, B. *Psicologia no esporte*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

CRESWELL, J.W.; PLANO CLARK, V. L. *Pesquisa de métodos mistos*. 2ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAHLKE, R. *A doença como símbolo, pequena enciclopédia de psicossomática*. São Paulo: CULTRIX, 2002.

DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de actividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. Disponível em:

<<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v18n1/v18n1a06.pdf>> . Acesso em: 19 ago. 2009.

DAVIDOFF, L. L. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DECI, E.; RYAN, R. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

\_\_\_\_\_. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, Canadá, v. 49, p. 14-23, 2008a.

\_\_\_\_\_. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Canadá, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- DENCKER, A. F. M.; DA VIÁ, S. C. *Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)*. São Paulo: Futura, 2001.
- DIENER, E. Subjective well-being: the science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 34- 43, Jan. 2000.
- DOHMS, K.; STOBÄUS, C. D. A influencia do mal-estar docente no proceso de aprendizagem discente. In: V Mostra de Pesquisa da Pós-graduação, 2010, Porto Alegre/RS. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre/RS: PUCRS, 2010. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/edipucrs/vmostra/v\\_mostra\\_pdf/educacao/82742-karina\\_pacheco\\_dohms.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/vmostra/v_mostra_pdf/educacao/82742-karina_pacheco_dohms.pdf)>. Acesso em: Abril 2011.
- DOMINGUES, J. L. et al. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.
- DUDA, J. Relationship between task and ego orientation and the perceived purposes of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, s/1, n. 11, p. 318- 335, 1989.
- DURGANTE, C. E. A. As necessidades espirituais no processo de viver envelhecendo. In: DURGANTE, C. E. A. (org.). *Conectando Ciência, Saúde e Espiritualidade*. Porto Alegre: Francisco Spinelli, 2012.
- EWING, M.; SEEFELD, V. *Participation and attrition patterns in american agency – sponsored and interscholastic sports: an executive summary*. North Palm Beach: Sporting Goods Manufactures’s Association, 1989.
- FELIU, J. Avaliação das interações treinador-esportista e assessoramento a treinadores de jovens desportistas. In: BECKER JR., B. (Org.). *Psicologia aplicada à criança no esporte*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000.
- FERNADES, C. O. A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. In: Reunião Anual da ANPED, 30, 2007, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu/MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3285--Res.pdf>>. Acesso em: Maio 2010.
- FILIN, V.; VOLKOV, V. *Seleção de talentos nos desportos*. Londrina: Midiograf, 1998.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANKL, V. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.
- GALLAHUE, D. L. *Developmental physical education for today's children*. Boston: WCB/McGraw-Hill, 1996.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005. 660p.

- GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- GARCÍA, F.. O burnout em jovens desportivas. In: BECKER Jr., B. (Org.). *Psicologia aplicada à criança no esporte*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000.
- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. *I Encontro Regional de História Oral/Sudeste-Sul*. São Paulo: 26, 27 e 28 de abril de 1995. p 135-140.
- GENDERA, A. K. C. *Um estudo sobre as emoções dos consumidores idosos que participam de comunidades virtuais: a validação das escalas PANAS e LOT-R para este público*. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial). Faculdade de Administração. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.
- GIACOMONI, C. H. *Desempenho escolar, controle percebido e eventos de vida como preditores de bem-estar subjetivo em crianças*. 1998. Dissertação não publicada. (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. 2002. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3158>. Acesso em: Junho de 2012.
- \_\_\_\_\_. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 43-50, 2004.
- GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.2, n. 10, p. 235-245, 2006.
- GODINHO, R. A.; SCHELP, J. R. B.; PARADA, C. M. G. L.; BERTONCELLO, N. M. F. Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio? *Revista latino-americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 25-32, abr. 2000.
- GADOTTI, M. Gestão Democrática e Qualidade de Ensino. In: *Minascentro*, Belo Horizonte – MG. 28 a 30 de Julho de 1994. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0025> > Acesso em 14 de abril de 2011.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- GOMES, R.; JUNQUEIRA, M.; SILVA, C. O.; JUNGER, W. L. A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o adolescente em uma unidade pública de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 275-283, 2002.
- GONZÁLEZ, D. A.; VICTORA, C. G.; GONÇALVES, H. Efeitos das condições climáticas no trimestre de nascimento sobre asma e pneumonia na infância e na vida adulta em uma coorte no Sul do Brasil. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 5, p. 1089-1102, mai. 2008.
- GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. El autoconcepto. In: GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord.). *El autoconcepto físico*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

- GORDILLO, A. Intervenção com os pais. In: BECKER JR., B. (Org.). *Psicologia aplicada à criança no esporte*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000.
- GOULD, D. Understanding attrition in children's. In: GOULD, D.; WEISS, M. (Eds.). *Advances in pediatric sport sciences: behavioral issues*. Illinois: Human Kinetics, 1987.
- GOUVEIA, V. V., TACIANO L., MILFONT, T. L., FONSECA, P. N. da; COELHO, J. A. P. de M. Life satisfaction in Brazil: Testing the psychometric properties of the satisfaction with life scale (SWLS) in five brazilian samples. *Social Indicators Research*, v. 90, p. 267–277, 2009.
- GOUVEIA, M. J.; MARQUES, M.; PAIS-RIBEIRO, J. L. Versão portuguesa do questionário de bem-estar espiritual (SWBQ): análise confirmatória da sua estrutura factorial. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, v. 10, n. 2, p. 285-293, 2009.
- GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 1, n. 1, p. 104-113, 2001.
- GRANT, B.C. Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Journal Quest*, New Zealand, v. 44, n. 3, p. 304-316, 1992.
- GREDLER, M. E. *Learning and instruction: theory into practice*. 2. ed. New York: Macmillan, 1992.
- GREENBAUM, T. *Moderating focus groups: a practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.
- HALLAL, P. C.; BERTOLDI, A. D.; GONÇALVES, H.; VICTORA, C. G. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1277-1287, jun. 2006.
- HART, J. Understanding Learning: some more thoughts, 2010. Disponível em: <http://janeKnight.typepad.com/pick/2010/03/categorising-learning-some-more-thoughts.html> Acesso em: 20 de Agosto de 2013.
- HASTIE, P. A. Students role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 16, p. 88-103, 1996.
- HASTIE, P. A.; SIENDETOP, D. An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, Manchester, v. 5, n. 1, p. 9- 29, 1999.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- HUÉ GARCÍA, C. *Bienestar docente y pensamiento emocional*. España: Wolters Kluwer, 2008.
- HUERTAS, J. A. Qué es esa cosa llamada motivación? In: HUERTAS, J. A. (Org.). *Motivación: querer aprender*. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Aiqué, 2001.
- HUTZ, C. S. *Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg*. 2000. Tese não publicada (*Doutorado em Psicologia*) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 35, n. 2, p.115- 121, jun. 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 de Maio de 2011.

JACOMINI, M. A. Concepções de pais e alunos sobre ciclos e progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu/MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4213--Int.pdf>>. Acesso em: 16 de Maio de 2010.

JESUS, S.N de. *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto, 2004.

JESUS, S. N. de; REZENDE, M.. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, J.; JESUS, S.; NUNES, C. (Coord.). *Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde*. Porto: Textiverso, 2009.

JORGE, M. A importância da atividade física. *Jornal Diário Popular*, Pelotas, ano 122, n. 335, p. 2- 3, 11 de agosto de 2012.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortex, 2004.

JUSTO, A. *Escola: uma sociedade de todos para alguns*. 2009. Disponível em:<<http://blog.comunidades.net/justo/index.php?op=arquivo&pagina=10&mmes=09&anon=2009>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

KIRK, D. Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, Manchester, v. 11, n. 3, p. 239- 255, 2005.

KIRK, D.; GORELY, T. Challenging thinking about the relationship between school physical education and sport performance. *European Physical Education Review*, Manchester, v. 6, n. 2, p. 119- 134, 2000.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

LEMOS, M. S. Motivação e aprendizagem. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Org.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2005.

LENS, W. La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, Québec, v.14, n.1, p. 69-83, jan-mai. 1993.

LETTNIN, C. C. *Esporte escolar: razão e significados*. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. (Re)pensando a estrutura funcional da Educação Física para o Ensino Médio com o intuito de atender a diversidade. *Revista Mineira de Educação Física*, Viçosa, Edição Especial, n. 7, v. 1, p. 646- 657, 2012a.

\_\_\_\_\_. A educação física nas escolas secundárias do Algarve e o bem-estar discente. *Relatório de pesquisa* apresentado a CAPES, Ago 2012b. (não publicado)

LETTNIN, C. C.; DAVOGLIO, T. R.; STOBÄUS, C. D.; CID, L. Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (QNPB-EF): validação preliminar brasileira. In: II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, *Atas...* Faro- PT: UAlg, v. 1, p. 1-12, 2013a

LETTNIN, C. C.; JESUS, S. N.; STOBÄUS, C. D. A Educação Física em direção ao bem-estar discente: reflexões de professores e graduandos portugueses sobre a (des)seriação no Ensino Médio. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, v. 17, n. 175, Diciembre de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd175/a-educacao-fisica-sobre-a-des-seriacao-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação do bem-estar discente na educação física: construção de um instrumento preliminar. In: II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde. *Atas...* Faro-PT: UAlg, p. 1- 15, 2013.

LETTNIN, C. C.; MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; STOBÄUS, C. D. Avaliação dos níveis de autoestima de adolescentes portugueses e brasileiros. In: II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde. *Atas do II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*. Faro- PT: UAlg, v. 1. p. 1-21, 2013b.

LETTNIN, C. C.; STOBÄUS, C. D. Educação e saúde. In: Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde e Congresso Ibero-Americano de Psicologia da Saúde, 1, 2011, São Bernardo do Campo/SP. *Anais...* São Bernardo do Campo/SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

LETTNIN, C. C.; ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS. Bem-estar docente e neuropsicopedagogia: contribuições para a formação pessoal e profissional. In: SANTOS, Bettina Steren dos; ANNA, Lúcia de. (orgs). *Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013c.

LIM, C.; WANG, J. Perceived autonomy support, behavioral regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, Amsterdam, v. 10, p. 52-60, 2009.

LIRA J. B.; DIMENSTEIN M. Adolescentes avaliando um projeto social em uma unidade básica de saúde. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 37-45, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAINARDES, J.; GOMES, A. C. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu/MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4001--Int.pdf>>. Acesso em: 16 de Maio de 2010.

MALCON, M. C.; MENEZES A. M. B.; CHATKIN, M. Prevalência e fatores de risco para tabagismo em adolescentes. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 37, n.1, p. 1-7, 2003.

MARQUES, L. F. A saúde e o bem-estar espiritual em adultos porto-alegrenses. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília-DF, v. 23, n. 2, p. 56-65, 2003.

- MARCHESI, Á. O bem-estar dos professores. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.
- MASLOW, A. *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado, s.d.
- \_\_\_\_\_. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1987.
- MATIAS, T. S.; ROLIM, M. K. S. B.; KRETZER, F. L.; SCHMOELZ, C. P.; ANDRADE, A. Satisfação corporal associada a prática de atividade física na adolescência. *Motriz*, Rio Claro, v.16, n. 2, p. 370-378, 2010.
- MATIAS, T. S.; ROLIM, M. K. S. B.; KRETZER, F. L.; SCHMOELZ, C. P.; VASCONCELLOS, D. I. C.; ANDRADE, A. Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de autoeficácia de adolescentes. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 20, n. 2, p. 235-243, 2009.
- MATOS, M. G.; CARVALHOSA, S. F. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 2, n. 2, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862001000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862001000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em: 14 junho 2012.
- MATOS, M.G. et al. A saúde dos adolescentes portugueses: Hoje em 8 anos. *Projeto Aventura Social e Saúde*, 2006. Disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/191206/nacional.pdf>, com. Acesso em: 15 dezembro 2011.
- MATURANA, H; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C. C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. In: IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. *Anais...* Caxias do Sul, p. 1- 13, 2012.
- MENDONÇA, M. O ponto fraco do ensino forte: porque as escolas tradicionais – as primeiras colocadas nos exames nacionais de avaliação – podem causar danos emocionais aos alunos. *Revista Época*, São Paulo, n.669, p. 88-95, ago. 2011.
- MESQUITA, I. Estudo descritivo e comparativo das respostas motoras de jovens voleibolistas de diferentes níveis de desempenho nas situações de treino e competição. 1992. *Dissertação* (Mestrado em educação Física) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, 1992.
- \_\_\_\_\_. Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G.. *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos. In: *Cultura e contemporaneidade na educação física e no desporto. E agora? Edição especial da coleção Prata da casa*. São Luís, Maranhão: Editoria Projeto Prata da casa, 2002.
- \_\_\_\_\_. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, B. (Ed.). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

- MESQUITA, R. M. de. *Educação por meio do esporte: investigando o caso do basquetebol no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.
- MESQUITA, R.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Investigando o caso do basquetebol: por uma pedagogia do esporte. In: RUBIO, K. et al. *Ética e compromisso social nos estudos olímpicos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- MILISTETD, M. *As concepções dos treinadores brasileiros experts de voleibol acerca da formação desportiva a longo prazo do jogador de voleibol*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto com especialização em Desporto para Crianças e Jovens) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2007.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação, local*, v.17, n49, p. 39-58, jan-abr, 2012.
- MONTEIRO, R. F.; AZEVEDO, L. F.; SOBREIRO, R. T.; CONSTANTINO, P. Autoestima e resiliência dos adolescentes da margem da linha: redes de apoio social, como fator de proteção. *Perspectivas online: biol. & saúde*, s/1, v. 4, n. 4, p. 41-55, 2012.
- MONTESSORI, M. *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la Casa dei Bambini*. Barcelona: Araluce, 1909.
- \_\_\_\_\_. *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.
- \_\_\_\_\_. *La autoeducación de la escuela elementales*. Barcelona: Araluce, 1916.
- \_\_\_\_\_. *Ideas generales sobre mi metodo*. 4. ed. Buenos Aires: Losada, 1948.
- \_\_\_\_\_. *Formação do homem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugalia, 1949.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MORAES, R. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. IN: GRILLO, M. C.; MEDEIROS, M. F. (Orgs). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M.; MASINI, E. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.
- MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2003.
- MOSQUERA, J. J. M. *Relações do adolescente em face do vestibular e sua auto-estima*. 1974. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O professor como pessoa*. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- \_\_\_\_\_. Um estado de consciência. In: TEIXEIRA, E. F. B.; MÜLLER, M. C. e SILVA, J. D. T. da (Orgs.). *Espiritualidade e Qualidade de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83- 88, jul. 2006.

\_\_\_\_\_. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia. *Ser professor*. 6.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação pela afetividade: consideração para futuros educadores. In: ENRICONE, D. *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. Universidade: Auto-imagem, auto-estima e auto-realização. *UNIrevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1- 13, abr 2006.

MURCIA, J.; COLL, D.; ROJAS, M. Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, México, v. 25, n 2, p. 295-303, 2008.

NAHAS, M. V. Educação física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física Escolar, 4, 1997, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, 1997.

NEGREIROS, P. R. V. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 181-203, maio/ago. 2005.

NTOUMANIS, N. A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 97, n. 3, p. 444-453, 2005.

NUTTIN, J. *Teoria da motivação humana: da necessidade ao projeto de ação*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

OLIVEIRA, P. D. *Uso de inaladores dosimetrados na população de adolescentes e adultos, com diagnóstico médico autorreferido de asma, enfisema e bronquite crônica*. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.

OTTA, E; FIQUER, J. T. Bem-estar subjetivo e regulação de emoções. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 144-149, jun. 2004.

PAIS-RIBEIRO, J. L. A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In: CRUZ, José; JESUS, S. N. de; NUNES, C. (Coord.). *Bem-estar e qualidade de vida: contributos da psicologia da saúde*. Portugal: Textiverso, 2009.

\_\_\_\_\_. *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editorial/Livpsic, 2007.

PANIZZI, C. A. F. L. A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu/MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>>. Acesso em: 20 de Agosto de 2013.

PAPALIA, D.; OLDS, S. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PECHANSKY, F.; SZOBOT C. M.; SCLVOLETTO C. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 26, p. 14-17, 2004.

PÉREZ, L. Actividades físicas y desarrollo motor en la infancia. In: *Ministério de Assuntos Sociales. Infancia y sociedad. Los deportes*. Madrid: Centro de Publicaciones, v.13, p. 5- 16, jan./fev, 1992.

PETLICHKOFF, L. The drop-out dilemma in youth sports. In: BAR-OR, O. (Ed.). *The child and adolescent athlete*. Oxford: Blackwell Science, 1996.

PINHO, R. A.; PETROSKI E. L. Adiposidade corporal e nível de atividade física em adolescentes. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 60-68, 1999.

PINTO, J. M. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PIRES, A.; CID, L.; BORREGO, C.; ALVES, J.; SILVA, C. Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, Portugal, v. 6, n. 1, p. 33-51, 2010.

PIRES, E. A. G.; DUARTE, M. F. S.; PIRES, M. C.; SOUZA, G. S. Hábitos de atividade física e o estresse em adolescentes de Florianópolis-SC, Brasil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-56, jan./mar. 2004.

PITANGA, F. J. G.; LESSA, I. Prevalência e fatores associados ao sedentarismo no lazer em adultos. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 870-877, maio/jun. 2005.

POLETTTO, M. *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 2011. 171 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PORTAL, L. L. F. Espiritualidade: fonte de saúde na perspectiva de uma educação para a inteireza. In: Texeira, E. F. B. e Müller, M. C. (Orgs.). *Espiritualidade e saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v. 25, p. 54-67, 2000b

\_\_\_\_\_. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. In: HAGGER, M. e CHATZISARANTIS, N. (Eds.). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign-Illinois: Human Kinetics, 2007.

\_\_\_\_\_. A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, Canadá, v. 49, p.186–193, 2008a.

\_\_\_\_\_. From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, United Kingdom, v. 2, p. 702–717, 2008b.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROLIM, L. M. C.; AMARAL, L.; MONTEIRO, H. L. Hipertensão e exercício: custos do tratamento ambulatorial, antes e após a adoção da prática regular e orientada de condicionamento físico. *Revista da Sociedade Brasileira de Hipertensão*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 54-61, 2007. Disponível em:

<[http://www.sbh.org.br/hipertensao/2007\\_N2\\_V10/N2\\_V10\\_2007\\_www-sbh-org-br.pdf](http://www.sbh.org.br/hipertensao/2007_N2_V10/N2_V10_2007_www-sbh-org-br.pdf)>. Acesso em: Out. 2009.

ROLIM, M. K. S. B.; MATIAS, T. S.; ANDRADE, A. Estilo de vida de adolescentes ativos e sedentários. In: *Fórum Internacional de Esportes*, Florianópolis, n. 6, 2007.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALUM, T. O acompanhamento pré-natal. In: DURGANTE, C. E. A. (Org.). *Conectando ciência, saúde e espiritualidade*. Porto Alegre: Francisco Spinelli, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, A. L. F. Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas. In: Reunião Anual da Anped, 29, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <<http://baixarpdf.net/preview/>> Acesso em 14 de abril de 2011.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B.; ANTUNES, D.; BERNARDI, J.; GATTO, G. Na adolescência, o processo motivacional e a informática. In: SANTOS, B.; CARREÑO, A. B. (Org.). *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SANTOS, M. A. G. N. DOS; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o Ensino Médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.25, n.1, jan./mar. 2011.

SBICIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R.; DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 395-403, 2010.

SCANLAN, T.; SIMONS, J. Motivación en el deporte y el ejercicio. In: ROBERTS, G. (Ed.). *Psicología del deporte*. Illinois: Desclée de Brouwer S.A, 1995.

SCHMITT, R. E. Acadêmicos de Educação Física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos. 2010. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

SEABRA, A. F.; MENDONÇA, D. M.; THOMIS, M. A.; ANJOS, L. A.; MAIA, J. A. Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 721-736, abr. 2008.

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 1-12, 2012.

- SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; GIACOMONI, C.H. Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes. In: HUTZ, C. S. (Org.). *Avaliação Psicológica em Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed. (no prelo).
- SELIGMAN, M. E. P. *Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000.
- SHIGUNOV, V. Social motives and their relation to practice and participation in 'master's' competitions. *World Sport Science Congress*, Garden City, n. 1, p. 83-83, 1998.
- SIEDENTOP, D. *Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.
- SILVA, L. M.; MÜLLER, M. C.; LUDWIG, M. W. B.; FACCHIN, T. E. J. Psicologia Positiva, espiritualidade e saúde: repercussões na psicologia contemporânea. In: TEXEIRA, E. F. B. e MÜLLER, M. C. (Orgs.). *Espiritualidade e saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- SILVA, R. B.; MATIAS, T. S.; VIANA, M. da S.; BRANDT, R.; ANDRADE, A. Atividade física como ferramenta de promoção e manutenção da saúde física e mental de adolescentes. *Revista Digital EFDeportes.com*, Buenos Aires, v. 16, n. 157, p. 1- 1, - Jun. 2011. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd157/atividade-fisica-saude-de-adolescentes.htm>>. Acesso em: jul. 2011.
- SILVA, R. C. R.; MALINA, R. M. Sobrepeso, atividade física e tempo de televisão entre adolescentes de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 11, n. 4, p. 63- 66, 2003.
- SIMÕES, A. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano XXVI, n. 3, p. 503-515, 1992.
- SIMÕES, A. São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano XXVII, n. 3, p. 387-404, 1993.
- SOUZA SOBRINHO, A. E. P. *Estudo do comportamento pedagógico de treinadores de voleibol no contexto de treino de crianças e jovens*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto - área de especialização em Desporto para Crianças e Jovens) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2007.
- STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.
- STANDAGE, M.; DUDA, J.; NTOUMANIS, N. A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, Baltimore, v. 95, n. 1, p. 97-110, 2003.
- STOBÄUS, C. D. *Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores de futebol*. Análise de uma realidade e implicações educacionais. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1983.
- SHULMAN, L. S. Truth and consequences: inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of teacher education*, v. 53, n. 3, p. 248-253, 2002.
- TAPIA, J. A.; FITA, H. C. *A motivação na sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

TASSITANO, R. M.; BEZERRA, J.; TENÓRIO, M. C. M.; COLARES, V.; BARROS, M. V. G.; HALLAL, P. C. Atividade física em adolescentes brasileiros: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, local*, v. 9, n. 1, p. 55- 60, 2007.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

VASQUES, D. G.; LOPES, A. S.. Fatores associados à atividade física e aos comportamentos sedentários em adolescentes. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 59- 66, 2009.

VIANA, M. S.; ANDRADE, A.; MATIAS, T. S.. Teoria da autodeterminação: aplicações no contexto da prática de exercícios físicos de adolescentes. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1- 18, 2010.

ZAMBONATO, F.. Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS. 2008. *Dissertação* (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005.

## **APÊNDICES**



## Apêndice 01 – TCLE para os alunos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ DE ASSENTIMENTO

Senhores pais ou responsáveis,

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **(DES)SERIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO COMO PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE: VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES**, desenvolvida pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisadora responsável pela proposta é a prof<sup>a</sup>. Carla da Conceição Lettnin sob a orientação do Prof. Claus Dieter Stobäus. A pesquisa é estritamente acadêmica e seu objetivo geral é **refletir, juntamente com os professores e alunos, sobre uma nova estrutura para a Educação Física escolar no Ensino Médio que atenda a diversidade, no sentido de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem para o para o alcance de uma vida mais saudável**. As informações oferecidas pelo(a) seu (sua) filho(a) serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, seminários, congressos). A participação do(a) seu(sua) filho(a) não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. A participação do(a) seu(sua) filho(a) se fará por meio de um **grupo focal** criado para a pesquisa, bem como da participação em sala de aula, em que ele(ela) será observado(a) no contexto das atividades propostas. Ressaltamos que não haverá nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de imagens, obtidas durante a participação do (a) seu (sua) filho(a), você estará autorizando que sejam utilizadas para os específicos fins educativos, técnicos, culturais, de divulgação institucional, e não comerciais, abrindo mão, desde já, de quaisquer outras reivindicações do referido uso de imagem. **A colaboração do(a) seu(sua) filho(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por você assinado e a qualquer momento da pesquisa ele(a) poderá desistir se assim o quiser.**

- A participação do seu filho(a) neste estudo é **totalmente voluntária**.
- Todas as **informações** de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma **confidencial**.
- O nome do seu filho(a) **não será vinculado aos resultados** desse estudo, quando os mesmos forem publicados.
- **As informações coletadas serão utilizadas apenas pelo pesquisador** deste projeto.

Sinta-se à vontade para **esclarecer quaisquer dúvidas** antes de decidir sobre a sua participação no estudo. **PARA DEMAIS INFORMAÇÕES** você poderá entrar em contato com Carla da Conceição Lettnin pelo telefone (51) 8142 4433, com o CEP pelo telefone: 33203345, ou através do e-mail: [carla.lettnin@ufrgs.br](mailto:carla.lettnin@ufrgs.br).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e sido informado sobre esta pesquisa concordando que meu filho(a), \_\_\_\_\_, **participe desse estudo de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado sobre esta pesquisa e concordo **participar desse estudo**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa



## Apêndice 02 – TCLE para os professores

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **(DES)SERIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO COMO PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE: VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES**, desenvolvida pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisadora responsável pela proposta é a prof<sup>a</sup>. Carla da Conceição Lettnin sob a orientação do Prof. Claus Dieter Stobäus. A pesquisa é estritamente acadêmica e seu objetivo geral é **refletir, juntamente com os professores e alunos, sobre uma nova estrutura para a Educação Física escolar no Ensino Médio que atenda a diversidade, no sentido de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem para o alcance de uma vida mais saudável**. As informações oferecidas por você serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, seminários, congressos). Sua participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade dessa participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Sua participação na pesquisa se dará por meio de entrevista, discussão em grupo e sua intervenção em sala de aula. No caso de imagens obtidas durante as discussões em grupo e/ou aulas, você estará autorizando que sejam utilizadas para os específicos fins educativos, técnicos, culturais, de divulgação institucional, e não comerciais, abrindo mão, desde já, de quaisquer outras reivindicações do referido uso de imagem. **Sua colaboração se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por você assinado e a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir, se assim o quiser.**

- A participação neste estudo é **totalmente voluntária**.
- Todas as **informações** de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma **confidencial**.
- Seu nome **não será vinculado aos resultados** desse estudo, quando os mesmos forem publicados.
- **As informações coletadas serão utilizadas apenas pelo pesquisador** deste projeto.

Sinta-se à vontade para **esclarecer quaisquer dúvidas** antes de decidir sobre a sua participação no estudo. **PARA DEMAIS INFORMAÇÕES** você poderá entrar em contato com Carla da Conceição Lettnin pelo telefone [51] 8142 4433, com o CEP pelo telefone: 33203345, ou através do e-mail: [carla.lettnin@ufrgs.br](mailto:carla.lettnin@ufrgs.br).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e ter sido informado sobre esta pesquisa e estou de acordo em participar desse estudo de forma **livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa



## 2 – TEMPO LIVRE (MATOS et al., 2006)

Pensa na última semana...

2.1 Tiveste tempo para ti próprio?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
2.2 Foste capaz de fazer atividades que gostas de fazer no teu tempo livre?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
2.3 Tiveste oportunidades suficientes para estar ao ar livre?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
2.4 Tiveste tempo suficiente para te encontrares com os teus amigos(as)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
2.5 Foste capaz de escolher o que fazer no teu tempo livre?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>

## 3 - AMBIENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E APRENDIZAGEM (MATOS et al., 2006)

Pensa no último semestre...

3.1 Sentiste-te feliz nas aulas de Ed. Física na escola?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
3.2 Foste bom/boa aluno(a) na Educação Física?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
3.3 Sentiste-te satisfeito(a) com os teus professores de Educação Física?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
3.4 Sentiste-te capaz de prestar atenção nas aulas de Educação Física?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
3.5 Gostaste de ir à Educação Física?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
3.6 Tiveste uma boa relação com os teus professores de Educação Física?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

## 4- EM RELAÇÃO ÀS TUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – (NPBEF – adaptada por LETTNIN et al., 2013 de CID et al., 2011)

Pensa nas últimas 5 aulas ... Na disciplina de Educação Física, geralmente...

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5
1.	Sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens.			
2.	Sinto-me bem com os colegas da minha turma.			
3.	A forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas.			
4.	Sinto que realizo com sucesso as atividades da aula.			
5.	Tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma.			
6.	Sinto que faço as atividades da forma que eu quero.			
7.	Sinto que faço muito bem as atividades.			
8.	Sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma.			
9.	As atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer.			
10.	Sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula.			
11.	Tenho uma boa relação com os meus colegas da turma.			
12.	Sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades.			

**5. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA – (adaptada ao contexto da EF por LETTNIN et al., 2013 de JESUS, 1996).**

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo moderadamente	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7
1. Fazer a aula de Educação Física proporciona-me um sentimento de realização.						
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando faço a aula de Educação Física						
3. Fazer a aula de Educação Física aumenta os meus sentimentos de autoestima.						
4. Fazer a aula de Educação Física contribui para o meu desenvolvimento pessoal.						

**6- ESCALA DE OTIMISMO - (BARROS DE OLIVEIRA, 1998).**

Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Não discordo, nem concordo	Bastante em Acordo	Totalmente em Acordo
1	2	3	4	5
1- Encaro o futuro com otimismo.				
2- Tenho esperanças de conseguir o que realmente desejo.				
3- Faço projetos para o futuro e penso que os realizarei.				
4- Em geral considero-me uma pessoa otimista.				

**7- ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG – (versão brasileira de HUTZ, 2000)**

Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito
1	2	3	4
1. De forma geral, estou satisfeito comigo mesmo.			
2. Às vezes, penso que não sirvo para nada.			
3. Penso que tenho algumas boas qualidades.			
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.			
5. Das coisas que fiz, creio que não tenho muito do que orgulhar.			
6. Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil.			
7. Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros.			
8. Gostaria de ter mais consideração por mim mesmo(a).			
9. Quase sempre eu estou inclinado(a) a pensar que sou um(a) fracassado(a)			
10. Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa.			

**8- SLWS - ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A VIDA (Versão brasileira de SEGABINAZI et al., S/D).**

Discordo muito	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1	2	3	4	5
1. Tenho tudo o que preciso.				
2. Gosto da minha vida.				
3. Estou satisfeito com as coisas que tenho.				
4. Eu me sinto bem do jeito que sou.				
5. Estou satisfeito com a minha vida.				
6. Sou um adolescente basicamente feliz.				
7. Quando penso na minha vida como um todo eu me considero satisfeito.				
8. Eu me sinto realizado com a vida que eu levo.				
9. Em geral, eu me sinto relativamente feliz sem qualquer motivo especial.				
10. Aprovo o meu modo de viver.				

**9- QUANTO DESSES SENTIMENTOS OU EMOÇÕES VOCÊ EXPERIENCIOU NO ÚLTIMO MÊS EM AULAS DE E. F. - (PANAS - Versão brasileira de SEGABINAZI et al., 2012).**

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muitíssimo
1	2	3	4	5
1. Alegre			15. Disposto	
2. Amoroso			16. Divertido	
3. Amedrontado			17. Feliz	
4. Animado			18. Furioso	
5. Assustado			19. Humilhado	
6. Carinhoso			20. Impaciente	
7. Chateado			21. Interessado	
8. Competente			22. Irritado	
9. Contente			23. Magoadado	
10. Corajoso			24. Perturbado	
11. Culpado			25. Preocupado	
12. Decidido			26. Satisfeito	
13. Deprimido			27. Triste	
14. Desanimado			28. Valente	



## Apêndice 04 – Roteiro da Entrevista Docente – Instrumento II



### 1. Dados de identificação:

- 1.1 - Sexo: Masculino  Feminino
- 1.2 - Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 1.3 – Habilitações na área de Educação Física:  
Sem licenciatura ; Licenciatura ; Especialização ; Mestrado ; Doutorado
- 1.4 - Tem habilitações acadêmicas em outra área científica (Ciências da Educação ou outra)?  
Não ; Sim  Qual? \_\_\_\_\_
- 1.5 - Há quanto tempo terminou a sua licenciatura? \_\_\_\_\_ anos
- 1.6 - Tipo de Escola em que trabalha: Pública  Privada  Outra: \_\_\_\_\_

### 2. Dados do contexto da Educação Física Escolar:

- 2.1 – Em sua visão, qual a importância da Educação Física escolar para o EM?
- 2.2 - Comente sobre a participação/motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, antes e depois da implementação da proposta.
- 2.3 - Na sua opinião, por que alguns alunos se envolvem efetivamente com as aulas de Educação Física e outros não?
- 2.4 – Indique aqueles alunos que, em sua opinião, se envolvem pouco com a sua aula de Educação Física ou não participam.
- 2.5 - Que estratégias utiliza para atrair a participação dos alunos?
- 2.6 – Qual a sua opinião sobre a proposta de (des)seriação da Educação Física. Ressalte os pontos positivos/negativos.
- 2.7 – Considerando a motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento de hábitos saudáveis é vantajoso a constituição das turmas por interesse dos alunos em determinadas modalidades, neste nível de ensino?  
Não ; Sim  Justifique sua resposta? \_\_\_\_\_
- 2.8 - Um dos principais objetivos da Educação Física escolar é a promoção da saúde (física, psicológica, social e espiritual) dos alunos. Faça uma comparação dos modelos existentes de Educação Física escolar e o que está sendo proposto pela escola, refletindo sobre este objetivo.
- 2.9 – Considerando a (des)seriação para a constituição das turmas vc percebe ou percebeu alguma mudança no grupo em que trabalha a nível social, psicológico, físico e espiritual?
- 3.0 - Você percebe ou percebeu alguma mudança em sua prática docente ao que se refere ao programa anterior e ao programa vigente? Comente.
- 3.1 - Você percebe ou percebeu alguma mudança, após a implementação da proposta, com relação a homogeneidade das turmas e intensidade da aula? Comente.
- 3.2 - Você tem alguma sugestão ou proposta para a Educação Física Escolar no Ensino Médio que possa contribuir para uma melhor saúde (física, psicológica, social e espiritual) dos alunos?



## Apêndice 05 – Roteiro da Entrevista Discente – Instrumento III

### Questionário sobre a (DES)SERIAÇÃO para os colegas do EM

- 1) Qual a sua modalidade na EF? \_\_\_\_\_
- 2) Você faz alguma atividade extra EF? ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_
- 3) Você gosta do modelo de Educação Física implementado [(Des)seriação]?  
( ) Sim ( ) Não

**Justifique sua resposta:** \_\_\_\_\_

- 4) Por que você faz Educação Física?  
\_\_\_\_\_
- 5) O que lhe **motiva** fazer Educação Física?  
\_\_\_\_\_
- 6) O que lhe **desmotiva** fazer Educação Física?  
\_\_\_\_\_
- 7) Em sua opinião, por que a Educação Física na escola é importante?  
\_\_\_\_\_

- 8) Qualifique suas experiências com a Educação Física, refletindo duas etapas:

Qdo <b>NÃO</b> teve direito a escolha			Qdo <b>teve</b> direito a escolha		
<b>Ruins</b>	<b>Boas</b>	<b>Ótimas</b>	<b>Ruins</b>	<b>Boas</b>	<b>Ótimas</b>

Porquê? \_\_\_\_\_

- 9) Por ordem de importância, escolha três opções, colocando (1) para a mais importante, (2) para a 2ª. mais importante e (3) para a opção em 3º. lugar, que explique por que você escolheu essa modalidade na EF?  
 ( ) interesse de aprendizagem ( ) professor ( ) outra \_\_\_\_\_  
 ( ) preferência (gosto) ( ) saúde  
 ( ) amigos ( ) facilidade de Prática/Habilidade  
 ( ) me sinto bem (sei jogar) ( ) pelo ambiente

**Obrigada por participar!**



## Apêndice 06 – Cronograma dos encontros do grupo focal

Nº	DATA	PROPOSTA DOS TEMAS NORTEADORES	RECURSOS
1	11/09	Apresentação e escolha da DE – Distribuição dos termos de consentimento	Aula expositiva
2	18/09	Recolha dos termos de consentimento - Objetivos da pesquisa, disciplina e grupo focal – contrato. Identificação - Gosta ou não da EF?	Data Show; Diário de campo
3	25/09	Importância da Educação Física e da participação na EF O que o grupo entende por saúde?	Filmadora; Vídeos
4	02/10	Breve comentário dos vídeos – Levantamento das motivações e desmotivações para a prática de EF.	Filmadora; Painel;
5	09/10	Avaliação da (Des)seriação - identificar as categorias voltadas à saúde.	Filmadora; Pequenos grupos;
6	16/10	Construção de um questionário que avalie a opinião dos alunos do EM sobre a (des)seriação.	Filmadora; Painel com as categorias;
7	23/10	<b>Observação – o grupo tem a tarefa de observar os comportamentos dos colegas durante as olimpíadas da escola – OCA e trazer exemplos daquilo que a EF poderá ter contribuído ou não.</b>	<b>Jogos da OCA – Encontro a distância</b>
8	30/10	Fechar o instrumento, ministrar o treinamento para a aplicação e verificar as respostas válidas.	Filmadora; Duplas para aplicação;
9	06/11	Coleta dos dados – a complementação deverá ser realizada durante a semana	Aplicação nas aulas de EF
10	13/11	Exercício de tabulação dos dados – Apresentação das respostas	Leitura das respostas Quadro para a tabulação
11	20/11	Refletir sobre a OCA e os resultados da (des)seriação visando os Aspectos Físicos e psicológicos.	Filmadora;
12	27/11	Tabulação dos questionários e trabalho em duplas - os alunos deverão construir uma apresentação que traduza suas reflexões e opiniões sobre a Educação Física para o EM de sua escola.	Laboratório de informática;
13	04/12	Palestra sobre relação interpessoal e intrapessoal - refletir sobre a OCA e os resultados da (des)seriação visando Aspectos Sociais e espirituais.	Filmadora; Textos; Charges;
14	18/12	Apresentação dos trabalhos e debate - (Re)construindo a EF na escola	Filmadora
15	08/01	Apresentação dos trabalhos e debate - (Re)construindo a EF na escola	Filmadora



## **ANEXOS**





## ANEXO 02 – Aprovação da Pesquisa na Comissão Científica do Cap/UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
Comissão de Pesquisa do Cap/UFRGS – COMPESQ

### Parecer

Recebemos cópia escrita do projeto de pesquisa, conforme os dados de identificação registrados a seguir, para análise e emissão de parecer da Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação.

#### Caracterização do Projeto

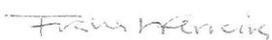
1. **Título:** (des) seriação da educação física no ensino médio como proposta de contribuições à saúde: visão de alunos e professores.
2. **Responsável:** Prof. Ms. Carla da Conceição Lettnin
3. **Local de Origem e de Realização:** Colégio de Aplicação - UFRGS
4. **Período:** 01/10/11 à 01/10/15

.....

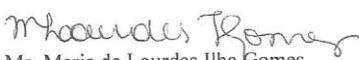
Em anexo, foi entregue à COMPESQ a Ata do dia 03/11/2011, da reunião do Departamento de Expressão e Movimento, com aprovação da realização do projeto, o cronograma de atividades. A documentação indicada foi entregue à COMPESQ, e03 de novembro de 2011.

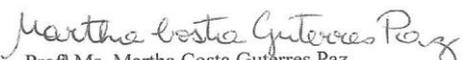
O parecer da COMPESQ é de que o projeto apresentado reúne condições de exequibilidade nos prazos registrados.

Porto Alegre, 03 de novembro de 2011.

  
Profª. Ms. Ivana Kátia de Souza Ferreira

  
Profª. Dr. Karen Elisabete Rosa Nodari

  
Profª Ms. Maria de Lourdes Ilha Gomes

  
Profª Ms. Martha Costa Gutierrez Paz



## ANEXO 03 – Aprovação da Pesquisa na Comissão Científica da PUCRS

---

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO CIENTÍFICA**

**PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 38/2011**

**Título do Projeto:**

“(Des)seriação da Educação Física no ensino médio como proposta de contribuições à saúde: visão de alunos e professores”

**Pesquisadoras:**

Carla da Conceição Lettnin (orientanda)  
Claus Dieter Stobäus (orientador)

O projeto de pesquisa de doutorado atende aos requisitos exigidos para uma pesquisa, tendo suficientes e adequadas especificações teórico-metodológicas. Estão especificados também o roteiro da entrevista e dos temas a serem abordados no grupo focal, os critérios de seleção amostra e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista e o proposta de temas para o grupo focal não apresentam questionamentos invasivos e/ou constrangedores. Nesse sentido, não consideramos necessário encaminhar ao Comitê de Ética da Universidade, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores.

O projeto em questão está **aprovado** pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Aprovado, em 29/11/2011.

Prof. Nadja Hermann  
Comissão Científica da FACED



## ANEXO 04 – Aprovação da Pesquisa na Plataforma Brasil

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** (DES)SERIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO COMO PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES À SAÚDE: VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

**Pesquisador:** claus dieter stobaus

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 10364712.5.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 184.410

**Data da Relatoria:** 09/01/2013

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa parte da hipótese que o modelo estrutural de Educação Física escolar existente (educação seriada) não atende as necessidades dos jovens do ensino médio, desrespeitando principalmente suas fases de crescimento e desenvolvimento.

#### Objetivo da Pesquisa:

Refletir, juntamente com os professores e alunos, sobre uma nova estrutura para a Educação Física escolar no Ensino Médio, que atenda a diversidade, no sentido de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das relações sociais e de uma vida plenamente ativa.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

proposta de (des)seriação da Educação Física parece muito relevante e busca respeitar a individualidade do aluno. O projeto apresenta uma boa base teórica e justificativas consistentes para sua realização.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

#### Recomendações:

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)320--3345

**Fax:** (513)320--3345

**E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Projeto aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PORTO ALEGRE, 10 de Janeiro de 2013

---

**Assinador por:**  
**Rodolfo Herberto Schneider**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)320--3345

**Fax:** (513)320--3345

**E-mail:** cep@puhrs.br