

**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física**

**MARIA GORETTI RAMOS PEREIRA**

**A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA A  
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
ANÁLISE COMPARATIVA DE INSTITUIÇÃO  
PÚBLICA E PRIVADA**

**SÃO PAULO – SP**

**2006**

**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física**

**Maria Goretti Ramos Pereira**

**A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA A  
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
ANÁLISE COMPARATIVA DE INSTITUIÇÃO  
PÚBLICA E PRIVADA**

*Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação Física da  
Universidade São Judas Tadeu como requisito  
à obtenção do título de Mestre em Educação  
Física*

*Área de Concentração: Atividade Física  
Esporte e Saúde*

*Linha de Pesquisa: Intervenções pedagógicas  
na Educação Física e no Esporte*

*Orientadora: Profa. Dra. Vilma Lení Nista-  
Piccolo*

**SÃO PAULO-SP**

**2006**

Pereira, Maria Goretti Ramos

A motivação de adolescentes para a prática da Educação Física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada.

Maria Goretti Ramos Pereira. - São Paulo, 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

Orientador: Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo

1. Educação Física escolar. 2. Adolescência. 3. Motivação. I. Título

CDD- 796

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para realizar este trabalho – um sonho de longa data que se torna realidade.

Ao meu pai Alcides e a meus irmãos, que, nas horas difíceis dessa caminhada, sempre estiveram ao meu lado.

À minha mãe Virgínia, que, “lá de cima”, sempre me acompanha dando aquela força.

Ao Jairo, à Júlia, à Lívia e ao Rafael, que compartilharam ao longo do tempo, as alegrias, tristezas e dificuldades, sempre me incentivando a continuar nesse caminho.

Ao Daniel e a Zirlene pela amizade demonstrada em todos os momentos.

À professora Marília Velardi, pelas palavras de carinho.

À professora Regina Brandão, que com sua experiência proporcionou alargar meus conhecimentos.

À professora Cláudia Borim, que me orientou, pacientemente, nas análises estatísticas.

À professora Vilma Lení Nista-Piccolo, que sempre me incentivou e orientou em todos os momentos dessa trajetória, permitindo a concretização de um sonho.

A todos os meus amigos do curso, aos professores e aos funcionários da Secretaria do Mestrado, pela amizade demonstrada.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>2</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>14</b>
2.1 A Educação Física Escolar .....	14
2.2 A adolescência .....	32
2.3 As questões da saúde a e a qualidade de vida na adolescência.....	39
2.4 Os aspectos motivacionais na Educação Física escolar .....	46
2.5 As questões de “gênero” na Educação Física escolar.....	53
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
3.1 Material e Métodos .....	61
3.2 Unidades de Registro .....	73
3.3 Unidades de Contexto .....	75
3.4 Resultados e discussão .....	75
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>
ANEXO 1 .....	104
ANEXO 2 .....	105
ANEXO 3 .....	106

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1: Categorias relacionadas aos aspectos positivos das aulas de Educação Física no estudo-piloto ..... 60**

**Quadro 2: Categorias relacionadas aos aspectos negativos das aulas de Educação Física no estudo-piloto ..... 61**

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1: Características das Escolas das Redes Pública Estadual e Privada de Ensino da Cidade de São João Del Rei, MG, quanto à infra-estrutura para as aulas de Educação Física.....</b>	<b>62</b>
<b>Tabela 2: Características das Escolas das Redes Pública Estadual e Privada de Ensino da Cidade de São João Del Rei, MG, quanto à estruturação das aulas de Educação Física.....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 3: Características das Escolas das Redes Pública Estadual e Privada da Cidade de São João Del Rei, MG, quanto à formação e atuação dos Professores de Educação Física.....</b>	<b>64</b>
<b>Tabela 4: Distribuição da amostra em relação ao “gênero” nas escolas pública e particular.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabela 5: Distribuição dos sujeitos (S) em relação ao “gênero” e ao tipo de escola.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 6: Comparação em relação à proporção de meninos e meninas quanto à percepção positiva, negativa ou ambas das aulas de Educação Física.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 7: Comparação da proporção de meninos e meninas que responderam de acordo com as diferentes categorias identificadas.....</b>	<b>76</b>
<b>Tabela 8: Comparação da proporção de alunos de escola pública e particular em relação à percepção positiva, negativa ou ambas das aulas de Educação Física.....</b>	<b>79</b>
<b>Tabela 9: Comparação da proporção de alunos de escola pública e particular que responderam de acordo com as diferentes categorias identificadas.....</b>	<b>80</b>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as causas que podem motivar ou não alunos e alunas de escolas públicas e particulares, integrantes da 8ª série do ensino fundamental, para a prática das atividades que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física. A partir de minhas observações, na função de professora dessa área, foi possível detectar que muitos alunos, ao atingirem essa fase em sua trajetória escolar, principalmente as meninas, tornam-se apáticos em suas participações, independente dos conteúdos propostos. Com isso, buscamos investigar cientificamente as causas que impedem maior participação dos alunos dessa série, nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi construída numa abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de questionários, que foram aplicados aos meninos e meninas da 8ª série, em duas escolas que apresentaram convergência em diferentes aspectos, sendo uma da rede particular e outra da rede pública. A interpretação das respostas dadas pelos alunos fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin, L. (1977), o que permitiu verificar diferentes categorias baseadas em percepções positiva e negativa dos alunos, em relação às aulas de Educação Física, na escola. Houve diferença significativa das respostas quando comparamos a proporção de percepção positiva dos meninos e das meninas. Em relação à outra comparação possível e feita, dos diversos aspectos referentes ao tema entre escolas pública e particular, o resultado não apresentou significância. As categorias pesquisadas relacionadas às questões de infra-estrutura, que surgiram a partir dos discursos dos estudantes, as quais apontavam motivos de pouca ou muita participação nas aulas, mostraram diferença significativa na comparação da proporção entre meninos e meninas. Ao se comparar a proporção de alunos da escola particular com alunos da escola pública na questão percepção positiva, também não foi possível encontrar diferenças. Quanto à categoria relacionada ao aspecto da saúde, há diferença na proporção de alunos entre escola pública e particular. O conhecimento dos motivos de participação positiva e negativa em aulas, apresentados pelos alunos, reveste-se de importância ao permitir que os professores de Educação Física possam levá-los em consideração ao delinear os conteúdos, as estratégias e objetivos propostos, visando à formação global dos alunos e das alunas.

**Palavras-Chave: Educação Física Escolar, Adolescência, Motivação.**

## ABSTRACT

This search has as its purpose to know the causes that can motivate or not students of public and private schools, members of the third level of the high school, for the activities' practice developed on the physical education. From my observations, as a teacher of this area, it was possible to discover that a lot of students, when they reach this stage on their school trajectory, especially girls, become indifferent to their participations, indifferent to the proposed content. With this, we investigate scientifically the causes that impede more participation of students of this stage on the physical education classes. The search was carried out in one approach, using question techniques, that was applied in boys and girls of the high school third level in two schools that showed affluence in different aspects, being one of the private and the other of the public school. The interpretation of the answers given by the students was based on the Analysis' Content of Bardin, L. (1977), what permitted us to check different categories based on positive and negative perceptions of the students, with regard to the physical education classes, on the school. It had a meaningful difference on the answers when we compare the rates of the positive perception of boys and girls. With regard to the other possible comparison and produced among public and private schools, reporting in this aspect, the results didn't show significance. The categories searched related to the structures questions, that appeared based on the students' discussion, pointed reasons of little or much participations on the class, showed a meaningful difference comparing the rates between boys and girls. Comparing the rates of students from private schools with students from public schools in the positive perception was not possible to find differences. In the categories searched related to the health aspect, there was a difference on the public and private school rates. The knowledge of the positive and negative participation reasons in the class, showed by the students, cover by importance when permit that the teachers of physical education can consider the delineate of the content, the strategies and the objectives proposed, sighting the globe formation of the students.

**Key-words: High School Physical Education, adolescence, motivation.**

## 1. INTRODUÇÃO

Meu trabalho ao longo dos anos como professora de Educação Física em escolas tanto públicas quanto particulares, em diferentes níveis de ensino, gerou em mim uma forte preocupação com relação à escolha de quais conteúdos desenvolver nas aulas para os jovens que cursam as séries finais do ensino fundamental. Buscava encontrar propostas que permitissem não só atingir os objetivos educacionais que foram delineados, mas que, ao mesmo tempo, pudessem ampliar a vontade, o desejo dos alunos de participar ativamente das aulas. Na verdade, é uma questão que há muito tem me incomodado a apatia demonstrada por alguns alunos, das 7ª e 8ª séries do ensino fundamental ao vivenciarem as aulas de Educação Física. É possível dizer que as aulas ministradas nas turmas de 1ª à 6ª séries do ensino fundamental proporcionam muito prazer para os alunos, porque se observa ao vê-los participando ativamente das propostas, demonstrando alto grau de motivação na execução das atividades desenvolvidas. Porém, esses mesmos alunos, ao chegarem à 7ª série, modificam seus comportamentos em relação a mesma disciplina. Ou seja, alunos que praticavam as mais diferentes atividades propostas em séries anteriores começam a se mostrar, na maioria das vezes, desmotivados para a prática das aulas de Educação Física. Quando chegam à 8ª série, há um aumento significativo do número de alunos ociosos durante as aulas, sendo a maioria representada por meninas.

Foi a partir desses dados observacionais, somados aos comentários de outros professores que apontam as mesmas características, que surgiram meus questionamentos: quais os motivos que levam os alunos a perderem o interesse pela disciplina? será que os conteúdos escolhidos não estão adequados à faixa etária?

Nos últimos anos, a Educação Física vem passando por transformações quanto à seleção dos conteúdos no âmbito escolar, visando ao desenvolvimento e à socialização adequada ao aluno. Zabala (1998) entende que os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modo valorativo e atitudes organizadas pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação e aplicação pelos alunos na sua prática.

Para Coll et al. (2000, p.12), atualmente o termo conteúdo é utilizado com um sentido muito mais amplo do que é habitual nas discussões pedagógicas:

Na verdade, os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização. A idéia que está por trás disso é de que o desenvolvimento dos seres humanos não ocorre nunca no vazio, mas sim que tem lugar sempre e necessariamente dentro de um contexto social e cultural determinado.

O conceito de conteúdo curricular sofreu, então, uma ampliação, a partir das seguintes referências, apontadas por Coll et al. (2000): “*o que se deve saber?*”, “*o que se deve saber fazer?*” e “*como se deve ser?*”. São perguntas que podem auxiliar os professores nas estratégias que permitem que os objetivos educacionais sejam alcançados. Essa é uma preocupação de todos nós educadores, ou seja, trabalhar com conteúdos que atendam as necessidades dos alunos, mas que possam ao mesmo tempo ir ao encontro das suas expectativas.

Para Libânio (1994, p. 129), os conteúdos de ensino englobam:

Conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos

planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Como a herança cultural construída pela atividade humana ao longo da história da sociedade é muito rica e complexa, torna-se impossível à escola desenvolver todo esse conhecimento. A partir daí, a Didática tem a tarefa de destacar o que deve ser objeto de ensino na escola, selecionando aqueles conteúdos que devem ser assimilados ou apropriados pelos alunos.

Segundo Libânio (1994), as influências educativas podem ser caracterizadas como não-intencionais e intencionais. As influências do contexto social e do meio ambiente referem-se à educação não-intencional. Denominada, também, de educação informal, refere-se a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, práticas, que necessariamente, não estão ligados a uma instituição e tampouco são intencionais e conscientes. Mesmo causando influências na formação humana, são situações e experiências casuais, espontâneas e não organizadas.

Por outro lado, a educação intencional diz respeito às influências em que existem intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Para Libânio (1994), esta educação reveste-se de intencionalidade, de consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, ou o professor, ou o adulto em geral. A educação intencional apresenta-se de várias formas, havendo uma variação dos meios, de acordo com os objetivos pretendidos. Quando a atividade educativa é estruturada fora do sistema educacional convencional, como por exemplo, dos

movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa, dentre outros, temos a educação informal. Já a educação formal estrutura-se nas escolas ou outras agências de instrução e educação, como igrejas, sindicatos, partidos e empresas, acarretando, dessa maneira, ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos. Torna-se importante, aqui, ressaltar que as práticas educativas, intencionais ou não-intencionais, formais ou informais, escolares ou extra-escolares imbricam-se, interpenetram-se. Assim, os processos educativos, independentes de onde ocorram, sempre contextualizado social e politicamente, é subordinado a uma sociedade que lhe faz exigências, que determina os objetivos e lhe provê condições e meios de ação.

No que concerne à Educação Física, Darido (2003, p.1) declara que:

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Nista-Piccolo (2003, p.12) aponta a ludicidade permeando as propostas em nossa área, como um aspecto importante para conquistar os alunos para a prática da Educação Física e afirma que as atividades lúdicas podem ser o caminho para levá-los à conscientização. A autora diz que um dos objetivos nessas aulas *“é preparar o aluno para executar determinadas habilidades por meio da descoberta do prazer de se exercitar”*. Assim, a preocupação de um professor que vai ensinar determinada modalidade esportiva deve ser, também, com as questões pedagógicas que permeiam essa aprendizagem, ou seja, com as atividades propriamente ditas, com o ambiente no qual será desenvolvido o trabalho e com o método adotado na

aplicação das atividades, além de ter a certeza de que aquelas propostas satisfazem seus alunos.

Outra perspectiva, a dos jogos cooperativos para a Educação Física escolar, aponta que os alunos poderão vislumbrar uma nova sociedade, baseada na solidariedade e na justiça. Para Brotto (1995), a estrutura social é que vai determinar se os membros de uma determinada sociedade irão competir ou cooperar entre si. Com a utilização desses jogos, todos os participantes experimentam um sentimento de vitória, atingindo um alto grau de aceitação mútua, ao contrário dos jogos de competição nos quais a maioria tem sentimentos de derrota e pode ser excluída por falta de habilidades.

Há ainda uma outra preocupação, a qual, atualmente, tem sido enfatizada por toda comunidade científica das áreas de Educação Física e saúde pública, consistindo em buscar meios que possam reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física num público jovem.

Segundo Nahas (1997), o objetivo das aulas de Educação Física escolar é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física e saúde. O autor sugere, em seus estudos, que essa perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam: sedentários com baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências.

Para Betti e Zulliane (2002, p. 75), nos dias atuais, a concepção de Educação Física, bem como seus objetivos nos espaços escolares devem ser repensados juntamente com a transformação de sua prática pedagógica, assumindo, dessa forma, *“a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se*

*criticamente diante de novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc”.*

Os autores dizem ainda que:

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir o jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida.

De acordo com Gallardo (2003), as aulas de Educação Física devem propiciar ao aluno um saber fazer das práticas corporais e um saber sobre esse saber fazer. A prática pela prática precisa ser superada e, ao mesmo tempo, estar consciente de que não há prática neutra, pois nela estão implícitos ou explícitos filosofias, visões de mundo, valores e interesses.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) sugerem, também, que a Educação Física escolar deva sistematizar situações de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno os acessos a conhecimentos, tanto práticos quanto conceituais. Para que isso ocorra, torna-se necessário, então, que a aptidão física e o rendimento padronizado não sejam priorizados nas aulas. Por outro lado, a adoção de uma concepção mais abrangente permite que todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal sejam contempladas.

Nos PCN (1997, p. 28):

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades

que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque.

Em seus estudos Nista-Piccolo e Vechi (2006) apontam que as aulas de Educação Física na escola podem desenvolver nos alunos o gosto pela prática de atividade física, o que depende de vários fatores como os conteúdos ensinados, os métodos adotados, as relações interpessoais, o ambiente propiciado a essas aulas e, principalmente, quem ensina. Esses aspectos, segundo os autores, formam os pilares da motivação e do interesse dos alunos em participar das aulas.

Esses recomendam ainda, que os professores devem agir como mediadores do conhecimento a ser transmitido, propondo desafios em situações que podem proporcionar ao aluno a exploração do seu potencial. Dizem, também, que os conteúdos que despertam maior interesse são os que apresentam significado para o aluno, com propostas desafiadoras e trabalhadas de forma lúdica.

O desenvolvimento desta pesquisa se reveste de importância ao permitir encontrar explicações para as questões que a geraram, nesse caso, minha própria prática educativa. Conhecer o que diz os alunos quanto à sua não participação nas aulas de Educação Física torna-se um fator importante para que essas aulas possam ser modificadas, possivelmente, em relação aos conteúdos e, ainda, aos métodos de trabalho, mas, principalmente, contribuindo com mudanças de atitude por parte de professores e alunos. Se as atividades propostas puderem auxiliar nessa busca da

conscientização sobre a prática da cultura corporal de movimento, com certeza, estaremos formando alunos em todas as suas dimensões.

Essas questões deram origem a este estudo, que tem como meta investigar, em relação ao “gênero”, a participação dos alunos de 8ª série nas aulas de Educação Física, a partir do levantamento dos motivos apresentados por eles nas respostas a um questionário.

Considerando a seleção de conteúdos, a definição de objetivos e a conseqüente sistematização dos mesmos, que visem à formação integral dos alunos e das alunas, como aspectos importantes para o professor, e dos quais depende o êxito de sua prática educativa, será feito, a seguir, um estudo das principais tendências pedagógicas trabalhadas nos espaços escolares ao longo da implantação da Educação Física no Brasil.

Dessa forma, outras metas podem ser traçadas na busca da conscientização da participação dos jovens através das propostas motoras oferecidas, procurando, assim, desenvolver hábitos, atitudes e conhecimentos.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A Educação Física Escolar

De acordo com estudiosos da área, a Educação Física escolar passa por transformações em relação aos conteúdos que devem ser desenvolvidos nos espaços escolares nos diferentes níveis de ensino. Sabe-se que, desde a sua implantação no Brasil até os dias atuais, várias tendências pedagógicas norteiam a sua prática nas escolas.

A inclusão da Educação Física no país deu-se no ano de 1850, através da Reforma Couto Ferraz. Em 1854, a ginástica torna-se obrigatória no ensino primário e a dança, no ensino secundário. Embora a Reforma de 1882<sup>1</sup> recomendasse que a ginástica se tornasse obrigatória para ambos os sexos e também fosse oferecida nas escolas normais, essas leis foram implantadas somente na cidade do Rio de Janeiro e nas escolas militares (BETTI, 1991).

Para Teixeira (2003), a inclusão da ginástica no currículo escolar deu-se no ano de 1841, ao ser oferecida no Imperial Colégio de Pedro II no Rio de Janeiro. O objetivo principal dessa instituição era a formação ampla do indivíduo, justificando a inclusão da ginástica, da esgrima e da música, dentre outras, em seu currículo.

---

<sup>1</sup> O Projeto nº 224 “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública” recebeu um Parecer de Rui Barbosa a respeito da prática da ginástica nas escolas (BETTI, 1991, p. 3).

Na década de 30, século XX, a perspectiva higienista domina a Educação Física calcada nos hábitos de higiene e da saúde, objetivando, por meio do exercício físico, valorizar o desenvolvimento do físico e da moral (DARIDO, 2003).

Nos dizeres de Soares (2001, p. 69-70), “*A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares*”. A autora diz, ainda, que, no período de 1850-1930<sup>2</sup>, essas instituições definem e marcam seu campo de conhecimento, sendo um importante “*instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social*”. Segundo a autora, as instituições médicas e o seu discurso higienista tinham a “*Educação Física como sinônimo de saúde física e mental..., regeneradora da raça, das virtudes e da moral*”.

Por outro lado, Góis Júnior e Lovisolo (2003) contestam a tese de que o Movimento Higienista, que chegou ao nosso país no século XIX, tenha terminado sua influência nos idos de 1930 ou 1940, pois esse movimento influencia, ainda, a prática de atividades físicas no século XX e, muito provavelmente, até os nossos dias. Nesse estudo, os autores pautam-se na hipótese de que o Movimento Higienista do final do século XIX e início do século XX, no Brasil, é o mesmo “movimento da saúde” dos dias atuais, havendo somente uma adaptação dos seus objetivos em decorrência das modificações que ocorrem na sociedade.

Segundo os autores (p. 42):

Talvez o Movimento Higienista passou por apropriações e resignificações, mas não se esgotou nos anos de 1930 ou 1940, particularmente no caso da realidade brasileira, porque as condições econômicas e sociais e os hábitos da população ainda incidem fortemente sobre sua saúde.

---

<sup>2</sup> Período de tempo tratado pela autora nesse trabalho (SOARES, 2001).

Outra perspectiva marcante na Educação Física em nosso país é a militarista, tendo como objetivos na escola, a formação de indivíduos capazes de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, selecionando a partir dessa ótica, indivíduos fisicamente “perfeitos”, excluindo os incapacitados, contribuindo para a maximização da força e o poderio da população (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda, conforme esses autores, nas quatro primeiras décadas do século XX, os “métodos ginásticos” e a instituição militar foram marcantes no sistema educacional brasileiro. A Educação Física escolar era atividade essencialmente prática, contribuindo dessa forma para não diferenciá-la da instrução física militar.

Segundo Azevedo e Malina (2004), a formação em Educação Física, no Brasil, origina-se nas escolas da Marinha e do Exército. Nessas instituições, o método alemão era oficialmente utilizado para a aprendizagem das atividades esportivas. Com o decreto 14.784 de 17 de abril de 1921, esse método foi substituído pelo método francês.

A criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX) ocorreu em 1933, na cidade do Rio de Janeiro, formando oficiais e sargentos. Em 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em ambiente civil. Ainda, segundo os autores, nos estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco e São Paulo, funcionavam, na década de 30, cursos de formação na área, sem regulamentação e pautados no modelo dos cursos militares, que por sua vez se inspiravam no método francês para o ensino das atividades ministradas.

Em oposição à escola tradicional, surge, depois das grandes guerras, o movimento americano denominado Escola Nova. O discurso dessa fase é “A Educação Física é um meio da educação”, defendendo a educação do movimento

para promover a educação integral do educando. Darido (2003) diz que, nessa fase, há uma passagem, no discurso, da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora, na prática, a Educação Física se mantivesse inalterada.

No término da Segunda Guerra Mundial, outras tendências aparecem no interior da instituição escolar disputando sua supremacia. Pode-se destacar o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Generalizada<sup>3</sup>, amplamente divulgados no Brasil. Através do método de Listello, o esporte vai aos poucos se firmando em vários países, sob a influência da cultura europeia, como elemento predominante da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tubino (1997) diz que as práticas esportivas no Brasil aumentaram sua abrangência a partir de 1920, por meio de algumas competições internacionais permeadas pelo intercâmbio com outras nações. Nos Jogos Olímpicos da Antuérpia, pela primeira vez, o Brasil participou de competições internacionais e, mesmo com uma pequena delegação, o país conseguiu três medalhas na modalidade de Tiro.

Esse autor aponta a institucionalização do esporte no país através do decreto-lei nº 3199 de 14 de abril de 1941, que estabeleceu as bases da organização dos esportes no Brasil. Com esse decreto, *“conclui-se que o esporte brasileiro foi institucionalizado no Estado Novo, sob a referência do controle do Estado, conforme afirma Manhães (1986), para que fosse estabelecida uma política esportiva para o país”* (TUBINO, 1997, p.41).

Com a ditadura militar, ocorrem, no país, a inclusão do binômio Educação Física/Esporte e o investimento pesado dos governos militares. O objetivo principal da época era fazer com que, por meio da Educação Física, o país alcançasse êxito

---

<sup>3</sup> O Método Natural Austríaco é desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada por Auguste Listello (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

em competições de alto nível, desviando, dessa forma, a atenção da classe estudantil sobre os episódios políticos que vinham ocorrendo. A frase mais conhecida dessa época é “Esporte é saúde”. Nesse período, ocorrem várias mudanças na política educacional, atrelando o sistema econômico ao educacional. Na área escolar, há a subordinação aos esportes e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte. A Lei 5692/71, no artigo 7º, estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus e, posteriormente, o Decreto 69450/71 impõe que a “educação física, desportiva e recreativa” deve integrar como atividade escolar regular o currículo nos cursos de todos os graus de ensino (BETTI, 1991, p. 114).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 54), através da difusão dos esportes como conteúdo da Educação Física escolar “*as relações entre professor e aluno passam de professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta*”. Nessa fase não existe a distinção entre o professor e o treinador, pois os professores têm que desempenhar, nos espaços escolares, a atividade desportiva. Daí a identidade da Educação Física escolar fortalecida pela pedagogia tecnicista.

Darido (2003, p.3), a esse respeito, diz que:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Ainda segundo a autora, é nessa fase que surgem várias pesquisas relacionadas à fisiologia do exercício, à biomecânica e à teoria do treinamento, através do trabalho dos professores que buscavam o alto rendimento do aluno-atleta.

Para Betti (1991, p 16), o período compreendido entre 1980 a 1986:

Caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores, pela situação de crise no setor educacional, e, por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade.

Darido (2003) diz que, a partir desse modelo esportivista, surgem, no meio acadêmico, na década de 80, várias críticas a essa concepção, mesmo estando sua presença consolidada de forma quase hegemônica na sociedade.

Segundo a autora, nessa fase é que a Educação Física, apoiada nos conhecimentos da ciência, é valorizada. Outros fatores também favorecem a discussão e a valorização da área, como podemos citar: questionamentos a respeito do objeto de estudo da Educação Física, a volta, para o país, de mestres e doutores que se formaram no exterior, as publicações científicas, a criação do primeiro curso de mestrado no ano de 1977, dentre outros.

Ainda sobre o período, o Coletivo de Autores (1992, p. 55) diz que:

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos “renovadores” na educação física. Entre eles destacam-se a “Psicomotricidade” com variantes como a “Psicocinética” de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista do homem.

De acordo com os autores, esses movimentos renovadores da área, considerados como movimentos “humanistas” na pedagogia apresentam como características princípios filosóficos em torno do ser humano, bem como a sua identidade, seu valor, contestando as correntes da psicologia comportamentalista, que informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais.

Por outro lado, a crise de identidade da Educação Física levou muitos estudiosos do assunto à reflexão sobre as relações entre a área e a sociedade,

procurando, dessa forma, justificar a sua utilidade social e seu papel nas transformações sociais. Por meio de uma educação transformadora, buscou-se “[...] *a independência intelectual e a solidariedade coletiva, que objetiva o homem livre*” (BETTI, 1991, p. 10).

Citando ainda esse autor: “*O conteúdo da Educação Física, assim como o de qualquer outra área de ensino, não é neutro. Ele é instrumento para a formação de um homem, com uma visão prévia de qual homem se deseja formar*” (BETTI, 1991, p.11).

Daólio (2004) diz que, a partir da década de 1980, com o aumento do debate acadêmico na área sobre o domínio biológico, é que ocorrem discussões a respeito da questão sociocultural na Educação Física. Para o autor, os profissionais formados até essa época, como também alguns formados atualmente em alguns cursos, foram e são privados de discussões, na área da Educação Física, e de seus temas nas dimensões sociais. A esse respeito, o autor assim se refere:

O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas (DAÓLIO, 2004, p. 2).

Darido (2003, p. 4) apresenta várias abordagens que, segundo ela, coexistem na área da Educação Física escolar buscando uma ruptura com o modelo mecanicista, “*fruto de uma etapa recente da Educação Física*”.

Para essa autora, a abordagem desenvolvimentista, através dos trabalhos de Tani (1987), Tani et al. (1988) e Manoel (1994), é dirigida para crianças com idade entre quatro e quatorze anos, priorizando a idéia de que o movimento humano é o principal meio e fim da Educação Física. Para eles, a aula de Educação Física deve

evidenciar a aprendizagem do movimento, mesmo que outras aprendizagens possam ocorrer em decorrência da prática das habilidades motoras. Segundo os autores citados por DARIDO (2003), a habilidade motora é um dos principais conceitos dessa abordagem, pois, por meio dela é que os seres humanos se adaptam aos problemas que se apresentam no seu dia a dia, solucionando problemas motores.

Ela explica que, na abordagem desenvolvimentista: “*O principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada*” (DARIDO, 2003, p. 5).

Ainda na interpretação de Darido (2003), os autores desenvolvimentistas propõem que os conteúdos devam seguir uma ordem de habilidades, partindo das básicas para as mais complexas, sendo trabalhados numa seqüência baseada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994) nas diferentes etapas: fase dos movimentos fetais; fase dos movimentos espontâneos e reflexos; fase dos movimentos rudimentares; fase dos movimentos fundamentais; fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente definidos.

Darido (2003, p.6) aponta, ainda, que uma das limitações da abordagem desenvolvimentista refere-se a pouca importância, ou a uma limitada discussão, em relação à influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição de habilidades motoras. Como exemplo, lança a seguinte pergunta: “*através da história cultural do Brasil, chutar para os meninos torna-se mais simples do que rebater?*”.

Para concluir sobre a abordagem desenvolvimentista, Daólio (2004) diz que é importante que o profissional da área da Educação Física escolar, conheça os processos de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem motora, como facilitadores de determinadas habilidades na aprendizagem dos alunos durante as aulas. Porém, torna-se imprescindível, também, que se considere a Educação Física como disciplina escolar e a escola como espaço e tempo de desenvolvimento de cultura, onde o trabalho da área possa garantir ao aluno conteúdos culturais, relacionados à dimensão cultural, como por exemplo: o jogo, a ginástica, a dança, a luta, o esporte.

A respeito da abordagem construtivista-interacionista, Darido (2003) diz que é apresentada como uma opção metodológica em oposição, principalmente, à proposta mecanicista e a outras que se apresentam na Educação Física escolar. A autora sugere que se conheça os trabalhos de Jean Piaget apresentados nas propostas da obra *Educação de corpo inteiro*, de João Batista Freire (1991), enfatizando que:

No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender...Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (CENP, 1990, citado por DARIDO, 2003, p. 9).

Para a autora, a grande vantagem dessa abordagem refere-se ao favorecimento que se dá com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nas séries iniciais da educação formal. Em contrapartida, destaca que a especificidade da Educação Física é desconsiderada na proposta. O maior mérito da abordagem é que ela propicia a discussão em torno da importância da Educação Física na escola e considera também o conhecimento que a criança já

possui, independente da situação formal de ensino, levando em consideração a citação de Freire (1991, p. 9), que diz “*que a criança é especialista em brincar*”. Assim, a aula de Educação Física, nos espaços escolares, deve resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que, segundo a autora, compõem o universo cultural dos alunos.

Outro importante atributo da abordagem construtivista-interacionista, de acordo com Darido (2003), diz respeito à possibilidade do aluno construir seu conhecimento a partir da interação com o meio, solucionando problemas, ao contrário dos métodos diretivos, tão presentes nas aulas de Educação Física.

Daólio (2004) aponta que João Batista Freire (1991) mostra a diferença entre sua proposta e a abordagem desenvolvimentista ao dizer que não é partidário de linhas da Educação Física que se apóiam na aprendizagem motora, além de não acreditar na existência de padrão de movimento. Para Freire (1991) as diferenças sociais, étnicas e culturais da população mundial impedem a existência de uma padronização. De acordo com Daólio (2004), o autor em questão insiste em que a Educação Física deva ser priorizada na dinâmica escolar, não sendo um meio auxiliar de outras disciplinas, pois o objetivo da área deveria ser o de auxiliar ou facilitar o desenvolvimento da criança tanto na escola, como, também, em toda sua vida após a escola.

Daólio (2004, p. 25) refere-se a vários outros aspectos relacionados à proposta construtivista-interacionista. Dentre eles, podemos citar os relativos ao conteúdo que deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física:

Os jogos e brinquedos, tão lembrados como parte da cultura infantil, de onde o programa deve necessariamente partir, são

tomados como facilitadores ou estimuladores do desenvolvimento e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos. São meios e não fins do processo educacional empreendido pela educação física.

Ainda em oposição ao modelo mecanicista, a abordagem crítico-superadora surge também como uma das principais tendências.

A principal obra dessa abordagem é o livro publicado em 1992, denominado *Metodologia do Ensino de Educação Física*, porém, outros trabalhos que utilizam também o discurso da justiça social, tendo como apoio o marxismo e o neomarxismo, foram publicados anteriormente a essa data e são importantes, favorecendo as discussões na área.

Para Darido (2003, p. 8):

A pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social.

A reflexão pedagógica da abordagem refere-se, de acordo com a autora, ao projeto político-pedagógico, explicitado na possibilidade de ser político ao encaminhar propostas de intervenção em certa direção, e pedagógico, ao favorecer a reflexão sobre a ação dos homens na realidade.

Em relação aos conteúdos que devem ser contemplados nas aulas de Educação Física, os adeptos dessa linha sugerem que se leve em conta a sua relevância social, sua contemporaneidade, como também sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Os conteúdos a serem desenvolvidos, de acordo com os autores da proposta, são inseridos na Educação Física que trata de

um conhecimento chamado de cultura corporal, tendo como temas: o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

Darido (2003) diz, ainda, que os estudiosos da abordagem crítico-superadora sugerem que se evite o ensino por etapas, contrariando dessa maneira, o trabalho realizado por meio de pré-requisitos.

Daólio (2004) aponta que a abordagem crítico-superadora, como outras já citadas, opõe-se claramente à perspectiva tradicional da Educação Física<sup>4</sup>. Para ele, o grande mérito dessa abordagem diz respeito ao estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Nos seus dizeres:

Assim, as várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área – ou, como vimos na abordagem desenvolvimentista, como estímulos, expressões ou auxílio para o desenvolvimento motor – devem ser vistas como construções históricas da humanidade (DAÓLIO, 2004, p. 31).

Seguindo essa linha, o esporte trabalhado na Educação Física é resultado de um longo processo sócio-histórico e cultural, culminando no fenômeno que conhecemos hoje, que tem como exemplos, dentre outros: a dança, o jogo, a ginástica e a luta (DAÓLIO, 2004).

Para o autor, existe uma certa deficiência na abordagem, que se traduz na ausência de uma dimensão simbólica que, segundo ele, é inerente a todo ser humano. Continua sua crítica em relação à abordagem crítico-superadora sugerindo que a discussão cultural por ela empreendida é suficiente no processo educativo, porém, insuficiente como garantia da plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas.

---

<sup>4</sup> O autor, nesse trabalho, diz que a “Educação Física tradicional tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano” (DAÓLIO, 2004, p. 31).

A abordagem crítico-emancipatória está estruturada por Elenor Kunz, nos livros: *Educação Física: ensino & mudanças* e *Transformação didático-pedagógica do esporte*, publicados respectivamente, em 1991 e 1994.

Para Daólio (2004), Kunz também critica a Educação Física tradicional, como outros autores que, a partir da década de 80, se mostram contrários ao ensino tecnicista na área.

Por meio da concepção dialógica de movimento humano, Kunz se baseia na teoria antropológica proposta por Tamboer. Segundo Daólio (2004, p. 37): *"O movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu "se-movimentar" que ele percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade.*

O autor diz ainda que a proposta, ao contrário das análises biomecânicas, fisiológicas, na busca de rendimento físico, ou ainda daquelas ligadas às teorias comportamentais, se apóia na concepção dialógica de movimento, analisando o envolvimento do homem e sua intencionalidade no "se-movimentar".

Ainda, referindo-se à abordagem crítico-emancipatória, Daólio (2004) aponta que os estudos de Kunz são importantes, pois, favorecem discussões a respeito da necessidade do equilíbrio entre as identidades pessoal e social, como elementos de um mesmo ser humano e uma mesma ação. Assim, para ele: *"O ser humano que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade"* (DAÓLIO, 2004, p. 40).

Darido (2003) diz que as discussões que ocorreram a partir da década de 80, em oposição à hegemonia dos esportes e aptidão física na Educação Física escolar,

favorecem o aparecimento dos pressupostos teóricos apoiados numa tendência marxista.

A autora ressalta que as abordagens críticas ou progressistas propõem uma Educação Física crítica, ligada às transformações de cunho social, econômico e político, na procura de superar as desigualdades sociais em oposição ao caráter alienante praticado até então. Através da proposta, procura-se:

Um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, basear-se numa concepção crítica (DARIDO, 2004, p.15).

A autora diz, ainda, que a defesa de Kunz em relação ao ensino crítico é pertinente ao favorecer aos alunos, nessa perspectiva, a compreensão da estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos. Através da Educação crítica, o aluno terá condições de suspender as estruturas autoritárias, promovendo a emancipação, permeada pelo uso da linguagem. Por sua vez, a linguagem, segundo a autora, é um importante agente na comunicação e propicia uma forma de expressão de entendimento do mundo social, na tomada de decisões, ao formular interesses e preferências *“e agir de acordo com o grupo ao que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura”*. (DARIDO, 2004, p. 16).

Quanto às orientações didáticas, na abordagem crítico-emancipatória, o professor deve, em primeiro lugar, confrontar o aluno com a realidade do ensino, denominada por Kunz de transcendência de limites, que distingue três fases, a saber: (1) pela própria experiência manipulativa, os alunos descobrem as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;

(2) pela representação cênica ou pela linguagem, devem expressar o que vivenciaram e o que aprenderam, numa forma de exposição; e (3) levar o aluno a perguntar e questionar a respeito de suas aprendizagens e descobertas, proporcionando-lhe o entendimento do significado cultural da aprendizagem. (DARIDO, 2003).

Mauro Betti, apud Darido (2003, p. 10), a respeito da abordagem sistêmica, diz que entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pois:

Os níveis superiores, como por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia.

Quanto à função da Educação Física nos espaços escolares, Betti evidencia que a mesma não deve se restringir apenas ao ensino de habilidades motoras, muito embora este seja um de seus objetivos e não o único. Seguindo essa mesma linha, segundo DARIDO (2004), os conteúdos a serem desenvolvidos na escola não são diferentes daqueles sugeridos em outras abordagens, como por exemplo, o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. A diferença se apresenta quando o autor utiliza o termo vivências do esporte, jogo, dança e ginástica, evidenciando, dessa maneira, a importância do aluno experimentar os movimentos em situação prática, aliados ao conhecimento cognitivo e da experiência afetiva propiciados por essa prática.

Nista-Piccolo (1995, p.11) enfatiza a importância em se permitir que o aluno vivencie novas experiências de movimento, criticando a Educação Física elitista que privilegia poucos, quando diz:

Atualmente, a Educação Física Escolar deixou de ser aquele espaço de novas experiências de movimento – onde o aluno se integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivo, motor

e afetivo-social, com oportunidade de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar – para ser um espaço reservado às crianças que possuem bom desempenho no esporte, geralmente escolhido pelo professor para preparar equipes competitivas ou demonstrativas representando a escola.

A autora sugere, ainda, em sua obra *Educação Física Escolar: Ser... Ou Não Ter?* (1995) que a referida disciplina, na maioria das vezes, pela forma como é desenvolvida por alguns profissionais da área, torna-se discriminatória, favorecendo somente os mais habilidosos. Por outro lado, diz também que o tempo dedicado para a Educação Física no currículo escolar não é suficiente, quando a comparamos com outras disciplinas, dificultando, dessa maneira, a formação de um indivíduo independente, reflexivo e crítico.

Quanto aos objetivos da Educação Física Escolar, Nista-Piccolo (1995), na obra em questão, diz que estes devem visar o desenvolvimento global de cada aluno, para formá-lo como indivíduo participante; deve também torná-lo independente, criativo e capaz; e prepará-lo para ser crítico e cômico da sociedade em que está inserido. Ao mesmo tempo, o professor deve apresentar um trabalho consciente, tendo uma visão aberta às mudanças que ocorrem também no processo educativo.

Pautado em uma abordagem pedagógica, em que os objetivos visam à prática do jogo com a finalidade de aprender mais, Souza (2003) apresenta uma proposta em relação ao desenvolvimento do Voleibol em aulas de Educação Física, diferente da maneira como muitos professores abordam essa modalidade esportiva em seus conteúdos.

Para (Souza, 2003, p. 80):

Na verdade, queremos demonstrar uma proposta de aproximação do ensino com o desenvolvimento de jogos/esportes coletivos, neste caso o voleibol, privilegiando a aprendizagem pela compreensão do jogo. A ênfase desta proposta está na ação de *jogar para aprender e não aprender para jogar*.

Nesse trabalho, a faixa etária dos escolares está compreendida entre 11 e 16 anos e, segundo o autor, a principal preocupação está na valorização da execução das habilidades dos fundamentos (técnica), ao mesmo tempo em que se utiliza um método que favoreça o entendimento das metas estabelecidas (tática). Desse modo, pode-se formar, *“alunos autônomos, tanto para a prática de esportes como para a apreciação deles”*.

Ainda nos dizeres de Souza (2003), no ensino tradicional<sup>5</sup> da modalidade, o professor copia o treinamento de equipes avançadas, utilizando-o em equipes que estão iniciando a aprendizagem, ocorrendo, dessa forma, uma inadequação do método de ensino.

Ao apresentarem críticas ao modelo tradicional, Werner et al. (1996), apud Souza (2003, p.84), apontam que *“o modelo tradicional segue uma série de aulas altamente estruturadas baseando-se fortemente no ensino de habilidades e técnicas”*.

Ao contrário, numa proposta pedagógica, na fase de aprendizagem de qualquer modalidade esportiva, não é necessário possuir grandes habilidades técnicas para poder jogar, tendo em vista que adaptações devam ser efetivadas. Essa adequação aos diferentes esportes pode favorecer o alcance de objetivos, seja em crianças, adolescentes e adultos sem, no entanto, descaracterizá-los. (SOUZA, 2003).

Gallardo (2003), ao tecer comentários sobre a elaboração do planejamento pedagógico, aponta que o professor, ao elaborá-lo, não deve se prender a regras fixas, devido às diferenças de cada realidade, escolas e sujeitos, relacionadas ao

---

<sup>5</sup> “Essa reprodução repetitiva dos exercícios, utilizada para desenvolver técnicas e habilidades em equipes de treinamento de idade adulta, é denominada de modelo tradicional” (WERNER, THORPE e BUNKER, 1996 apud SOUZA, 2003).

tempo, espaço e características sócio-culturais. Sobre esses aspectos, o autor diz que:

O que deve ficar claro para o professor é que o planejamento de uma proposta pedagógica de ensino possui um eixo norteador que transforma a Educação Física em uma disciplina com um corpo de conhecimento próprio. Este eixo é constituído por uma seqüência lógica que leva o aluno a fazer um percurso, série a série, ciclo a ciclo, desde sua cultura corporal familiar, passando pela local, regional, nacional e internacional, até chegar à universal (GALLARDO, 2003, p. 75).

Quanto aos conteúdos que devem ser contemplados nas aulas do Ensino Fundamental, Gallardo (2003, p. 76-77) destaca os seguintes: “*Conhecimento do Corpo, Esportes, Jogos e Lutas, Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças e Ginásticas), Elementos das Artes Cênicas, Artes Circenses, Artes Plásticas e Musicais*”.

Inúmeros outros estudiosos da área apresentam, ainda, em seus trabalhos diferentes propostas que, como dito anteriormente, surgiram com o objetivo de propor mudanças na Educação Física escolar, principalmente em oposição à tendência mecanicista, que como se sabe, é, muitas vezes, priorizada como conteúdo hegemônico pelos profissionais da área. A partir do conhecimento e engajamento em outras propostas, é possível diversificar o trabalho docente na procura de práticas pedagógicas que permeiem um processo ensino-aprendizagem como uma tomada de decisões, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Através do desenvolvimento de um trabalho consciente, que utiliza as mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento, estarão sendo formados indivíduos em sua totalidade, tanto nos aspectos sociais como nos afetivos e motores.

Como já foi dito anteriormente, as críticas e propostas que surgiram e surgem ainda, contrárias ao modelo tecnicista e sua hegemonia nos espaços escolares, em muito têm contribuído para que a área de Educação Física encontre sua identidade. São muitos os profissionais que apresentam propostas norteadoras do trabalho docente e, a partir de seus estudos e experiências, mostram como desenvolver um trabalho diferente, na procura de romper com o tradicional.

Neste trabalho de pesquisa, pensamos na possibilidade de mudar conteúdos e de encontrar propostas que possam ser mais adequadas aos alunos com idade compreendida entre 13 e 15 anos e, por conta disso, é preciso revelar um pouco mais sobre essa fase da vida. Assim, apresentamos, a seguir, algumas considerações a respeito dessa importante etapa do desenvolvimento do ser humano: a adolescência.

## **2.2 A adolescência**

O processo de vida se caracteriza por mudanças, tanto nos animais como nos vegetais, garantindo dessa forma um ciclo capaz de manter e perpetuar todas as espécies. O homem, parte integrante desse macrossistema, passa por várias etapas ao longo de sua vida. As fases, segundo Araújo (1985) se dividem em ovo, embrião, recém-nascido, criança, adolescente, adulto e idoso. Nesse processo, inerente ao homem, temos o crescimento, o desenvolvimento e a maturação.

O crescimento caracteriza-se por mudanças normais na quantidade de substância viva e refere-se ao aspecto quantitativo do desenvolvimento biológico,

tendo como medida unidades de tempo, a saber, centímetros por ano, gramas por dia, dentre outros. Através desse processo normal, a matéria viva torna-se maior.

Por outro lado, o desenvolvimento evidencia-se por mudanças graduais, das simples para as complexas, tanto nos aspectos físico e mental como no emocional. Todo ser humano passa por esse processo, desde a concepção até a morte. Araújo (1985) diz, ainda, que a maturação significa pleno desenvolvimento, culminando na estabilização do estado adulto.

Em seus estudos, Gallahue (1989) define crescimento como o aumento na estrutura corporal, através da multiplicação ou aumento das células. Essas mudanças ocorrem desde a sua concepção até a morte. Quanto à maturação, o autor a define como mudanças qualitativas que permitem ao organismo obter progressos em níveis mais elevados de funcionamento no aspecto biológico.

A adolescência, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2000) é um período da vida que começa aos 10 anos de idade e vai até os 19 anos, e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990), começa aos 12 e vai até os 18 anos. Caracteriza-se por várias mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. Nessa fase, grandes transformações biológicas se processam, como alterações no crescimento em relação ao peso, à altura, à produção de hormônios sexuais, dentre outros. O amadurecimento cognitivo e afetivo-social na adolescência pode também influenciar as atitudes do indivíduo nas inúmeras situações que a vida lhe apresenta.

Para Tourinho e Tourinho (1998), o início da adolescência é marcado por um período de aumento acelerado no peso e na estatura. A idade de início, duração e intensidade do estirão de crescimento, entretanto, é determinada geneticamente com

enorme variação de indivíduo para indivíduo. De acordo com Gallahue (1989), esse fenômeno acontece porque o genótipo determina os limites do crescimento individual, mas o fenótipo individual (condições do meio ambiente) tem uma influência marcante sobre esse fator.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), a adolescência é um período de vida compreendido entre 10 e 20 anos, no qual ocorrem várias mudanças que acontecem de forma ampla e rápida. As primeiras manifestações da adolescência ocorrem na puberdade, através da maturação sexual. Ainda, segundo esses autores, o período é afetado biológica e culturalmente pela procura do adolescente em ser independente emocional e financeiramente da família.

Em seus estudos, Outeiral (1994) diz que existe uma certa confusão entre os termos adolescência e puberdade. Puberdade é um processo biológico que se inicia, em nosso meio social e cultura, entre nove e quatorze anos, aproximadamente, e é caracterizado pelo aparecimento de uma atividade hormonal, desencadeando os caracteres sexuais secundários. A adolescência, segundo o autor, é basicamente um fenômeno psicológico e social. A partir dessa percepção, é possível compreendê-la de acordo com peculiaridades ambientais, sociais e econômicas.

As transformações corporais se apresentam como uma das questões primordiais da adolescência, principalmente em sua fase inicial.

Sobre essas mudanças Outeiral (1994, p. 10) diz:

Vive o adolescente, neste momento evolutivo, a perda de seu corpo infantil, com uma *mente* ainda infantil e com um corpo que vai se fazendo inexoravelmente adulto, que ele teme, desconhece e deseja e, provavelmente, que ele percebe aos poucos diferente do que idealizava ter quando adulto. Assim, querendo ou não, o adolescente é levado a habitar *um novo corpo* e a experimentar *uma nova mente*.

Para Maakaroun et al. (1991, p.1), “a *puberdade inaugura biologicamente a Adolescência*”. O desenvolvimento dos caracteres sexuais primários e secundários e o notável crescimento somático prevêm o destino do corpo infantil em sua inevitável transformação. Há o aumento das gonadotrofinas, dos esteróides sexuais e do hormônio do crescimento, paralelamente ao aumento de todos os órgãos, exceto os tecidos linfóide e adiposo, que sofrem um decréscimo progressivo.

Quanto às transformações psicológicas na adolescência, Aberastury (apud Maakaroun et al., 1991) refere-se a essa fase de evolução como um processo de luto, no qual o adolescente deve elaborar a perda do corpo e da identidade infantil, da bissexualidade e dos pais da infância. De acordo com a autora, o conceito de luto promove idéias de perdas reais ou simbólicas. Em decorrência desse fato, surgem fases de negação, ambivalência, agressividade, interiorização e aceitação, constituindo manifestações de todo um conjunto de defesas necessárias para operacionalização aceitável desse período da existência.

Assim, de forma universal em nossa cultura, com intensidade maior ou menor para cada indivíduo e num tempo sempre pessoal, verifica-se que o adolescente, inicialmente, nega suas transformações. Em seguida, vive a ambivalência entre o desejo de permanecer no estágio infantil, regressão, e a necessidade de continuar a sucessão normal do desenvolvimento, progressão. Em outro momento vive a digressão, questionando a família e o mundo. Rompe vínculos e parte na busca de si, junto com outros que vivem o mesmo processo. [...] No final da adolescência, ocorre o inevitável, a sua aceitação como pessoa destinada a prosseguir na busca de si e de sua identidade (MAAKAROUN et al. 1991, p. 4).

Por outro lado, o adolescente inicia o desenvolvimento de uma nova fase de percepção da realidade e uma nova maneira de lidar e representar as coisas. Piaget (apud Maakaroun et al., 1991) refere-se a ela como sendo a fase da conquista do pensamento formal, em que o adolescente conquista a capacidade de abstração, de

raciocinar através de hipóteses e não mais pela manipulação concreta dos objetos. Ainda de acordo com esse autor, os estágios anteriores (sensório-motor, pré-operatório e operatório-concreto), servem de base ao estágio operatório-formal, que favorece o florescimento da inteligência em plena extensão.

De acordo com Maakaroun et al. (1991), a evolução do desenvolvimento cognitivo favorece a inserção do adolescente no meio adulto, levando-o ao seu próprio crescimento, ao mesmo tempo em que se pode observar um aumento da consciência moral, preocupação com acontecimentos históricos, uma evolução política e o sentimento de poder mudar o curso dos acontecimentos. O pensamento mágico, aos poucos, vai cedendo lugar a um sentido maior de realidade.

Segundo Rappaport et al. (2001, p. 74), *“se no período das operações concretas, a inteligência da criança manifesta progressos notáveis, apresenta, por outro lado, ainda algumas limitações”*.

Os autores dizem ainda, que as limitações, na adolescência, deixam de existir, e o indivíduo será capaz de formar esquemas conceituais abstratos, como, por exemplo, conceituar termos como, amor, fantasia, justiça, democracia, dentre outros. Ao mesmo tempo, é capaz de realizar com esses conceitos as operações mentais, que seguem os princípios da lógica formal, proporcionando ao adolescente um ganho em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento. Com isso, adquire também capacidade para tecer críticas em relação aos sistemas sociais, propor novos códigos de conduta, discutir os valores morais de seus pais e construir os seus próprios (desenvolvimento da autonomia).

Para Erikson (apud Hall e Lindzey, 1978), o desenvolvimento psicossocial avança em estágios. Durante a primeira infância e a meninice, ocorrem os quatro

primeiros; durante a adolescência acontece o quinto, e os três últimos, a partir da maturidade. Nos estudos de Erikson, conforme os autores citados, há uma ênfase especial ao período correspondente à adolescência, por ser a fase entre a transição da infância e a idade adulta. Sobre essa fase, os autores assim se posicionam: “*O que acontece durante esse estágio é da maior importância para a personalidade adulta. Identidade, crise de identidade e confusão de identidade são, sem dúvida, os conceitos mais conhecidos dentre os formulados por Erikson*” (p. 67).

Durante a adolescência, o indivíduo começa a experimentar o sentimento de que possui identidade própria, que é um ser humano único e, contudo, preparado para se encaixar em algum papel significativo na sociedade. É a fase da vida, de acordo com Hall e Lindzey (1978, p. 70), que:

[...] a pessoa torna-se consciente das características individuais que lhe são próprias, como as preferências e as aversões, os planos para o futuro e o poder e propósito de controlar o próprio destino. Este é um tempo da vida no qual se deseja definir o que se é no presente e o que se quer ser no futuro. É um tempo para elaborar planos vocacionais.

Segundo Barros (1991), o adolescente, para viver satisfatoriamente esta etapa, deve cumprir tarefas de desenvolvimento, assim denominadas por Erikson: (1) conhecer-se a si mesmo; (2) adotar um papel sexual; (3) conseguir autonomia frente à família; (4) definir-se vocacionalmente, e (5) atingir relações interpessoais autônomas para consolidar sua identidade.

O autor diz ainda que:

A família pode ser considerada como a célula social básica e esse núcleo familiar constitui uma comunidade total para o indivíduo (que nasce incapaz e indefeso) durante a infância, adolescência e eventualmente na juventude tardia, dependendo dos padrões culturais. À medida que ele cresce e amadurece, a família vai perdendo essa totalidade, permitindo ao indivíduo uma efetiva participação na sociedade maior. (BARROS, 1991, p. 16)

Para Outeiral (1994), nenhuma outra espécie de mamífero apresenta maior dependência materna ou paterna, como a espécie humana. Por isso, pode-se considerar que a dependência dos pais é muito importante, mesmo que haja diferenças em culturas diferentes. A “independência emocional”, segundo o autor é algo que nunca atingimos totalmente e, que uma das tarefas centrais da adolescência é a luta por essa independência, que não é uma ruptura com a família, mas a uma adaptação de vínculos infantis de relacionamento por um outro tipo de vínculo mais maduro e mais adulto. *“Tal processo é, sem dúvida, doloroso tanto para os adolescentes como para os pais. Para estes, a forma como vivenciaram tal processo com os seus próprios pais (os avós de nossos adolescentes...) será fundamental”* (OUTEIRAL, 1994, p.16).

Paralelamente à instituição familiar, a escola apresenta-se na vida do jovem com grande significado, sendo um local onde as interações coletivas acontecem, oportunizando ao adolescente a experimentação do “ser eu mesmo”, longe da família e dos pais.

Dalben (1991, p. 60), a respeito da relação do adolescente e a escola, assim se posiciona:

A escola coloca-se na vida do jovem como uma instituição de grande significado. [...] Nela o adolescente pode escolher suas próprias amizades e desenvolver seus próprios interesses. Identificar-se-á com seu grupo e poderá formular seus primeiros projetos para o futuro, elaborando o presente e superando-o. É neste momento que o indivíduo adquire consciência da sociedade que o norteia. [...] percebe as diferenças sociais e argumenta a si próprio e com o mundo sobre as alternativas de mudança [...]

A autora diz ainda, que os educadores, compromissados com uma educação caracterizada pela lucidez e compromisso com o ser humano, devem procurar também se relacionar com o adolescente e com o mundo dessa forma. Assim, o

processo educativo permite ao jovem informa-ser, questionar, participar da vida coletiva que o cerca, avaliar sua história e se responsabilizar por ela.

Diante de tantas transformações, nos aspectos biopsicossociais que ocorrem nessa importante fase da vida, é de fundamental importância que o professor, ciente das necessidades dos adolescentes, favoreça e os incentive a participar das atividades propostas nas aulas de Educação Física. É nessa etapa da vida que o jovem pode adquirir hábitos saudáveis, a partir das oportunidades que lhe são dadas no seu âmbito escolar. Suas atitudes, seus comportamentos poderão representar, na idade adulta, fundamental importância para a adoção de um estilo de vida ativo, modulando-se, dentre vários outros aspectos, o nível de saúde e a qualidade de vida.

### **2.3 As questões da saúde e da qualidade de vida na adolescência**

A infância e adolescência constituem-se em períodos críticos, em que vários hábitos e comportamentos são estabelecidos, incorporados e, muito provavelmente, transferidos à idade adulta, tornando-se desta forma, mais difíceis de serem alterados (FARIAS JÚNIOR e LOPES, 2003).

Os autores dizem ainda, que ao se adotar um estilo de vida ativo, caracterizado por um conjunto de comportamentos diários, é possível definir os níveis de saúde e a qualidade de vida das pessoas. Ao contrário, ao se adotar comportamentos como, por exemplo, consumo abusivo de bebidas alcoólicas, o fumo, hábitos alimentares inadequados, níveis insuficientes de atividade física, uso

de drogas ilícitas, os níveis de saúde podem ser afetados negativamente. Esses comportamentos são freqüentes nessa fase da adolescência.

A Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva - SBMD (2005), afirma que um estilo de vida ativo em adultos está associado a uma redução da incidência de várias doenças crônico-degenerativas, bem como a uma diminuição da mortalidade cardiovascular em geral. Segundo a SBMD (2005), em crianças e adolescentes, um maior nível de atividade física contribui para melhorar o perfil lipídico e metabólico, reduzindo assim a prevalência de obesidade. Diz, ainda, que é bem provável que crianças fisicamente ativas se tornem adultos também ativos. Como conseqüência, promover a atividade física na infância e adolescência estabelece uma base sólida para a redução da prevalência do sedentarismo na idade adulta, proporcionando possivelmente melhor qualidade de vida.

Sabemos que vários estudos desenvolvidos nas últimas décadas ressaltam a importância da aquisição e manutenção de hábitos saudáveis, objetivando a melhoria na qualidade de vida e da saúde da população, em geral, como também os estudos que pesquisam a qualidade de vida em grupos específicos como a infância e a adolescência.

Taddei (1995) relatou que a população infantil das regiões sul e sudeste, no Brasil, no ano de 1989, era cerca de um milhão e meio de crianças obesas, sendo a maior prevalência entre as meninas.

Em outro estudo, desenvolvido por Matsudo et al. (1998) com crianças de São Caetano do Sul, na região metropolitana de São Paulo e Ilha Bela, localizada na região do litoral de São Paulo, verificou-se que, independentemente do nível socioeconômico, a freqüência cardíaca da população por eles estudada, se manteve

abaixo de 140 batimentos por minuto durante a maior parte do tempo, seja nos dias da semana ou nos finais de semana. Esses dados evidenciam, segundo os autores, que os escolares não estavam envolvidos, regularmente, em atividade física moderada e/ou vigorosa.

A qualidade de vida pressupõe a adoção de um estilo de vida ativo e hábitos alimentares saudáveis, dentre inúmeros outros fatores, favorecendo assim o desenvolvimento orgânico e funcional do nosso organismo (PINHO e PETROSKI, 1999).

Para Ribeiro et al. (2001), a população deseja cada vez mais alcançar a qualidade de vida, portanto a preocupação com a atividade física e sua relação com a saúde torna-se cada vez mais presente na sociedade de uma maneira geral, como também entre os pesquisadores de ciências do esporte, incluindo aqui os professores de Educação Física.

A prática de atividade física regular, em população fisicamente ativa, mostra um efeito positivo, diminuindo a incidência de enfermidades cardiovasculares, dores crônicas e doenças respiratórias obstrutivas, tendo como conseqüência uma diminuição das taxas de morbidade e mortalidade (FIGUEIRA JÚNIOR, 2004).

Por outro lado, o sedentarismo é a principal característica primária da maioria dos indivíduos com peso corpóreo acima do índice da normalidade. O sedentarismo pode ser um dos maiores causadores do excesso de gordura e, muito provavelmente, a obesidade pode conduzir o indivíduo a uma diminuição nos níveis de atividade física (PINHO e PETROSKI, 1999).

O sedentarismo vem se destacando nas últimas décadas como o mais prevalente fator de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares na

idade adulta. Entre crianças e adolescentes, o sedentarismo também aparece com grande destaque e como consequência mais evidente apresenta como resultado a obesidade, que atinge indistintamente crianças de todos os níveis socioeconômicos. A partir daí, consequências negativas diretas são geradas sobre a sociedade (JENOVESI et al., 2003).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (2000), nos dias atuais, o excesso de gordura corporal e/ou a obesidade é um problema de saúde pública, podendo causar no organismo danos consideráveis e irreversíveis, da mesma maneira, por exemplo, que o tabagismo.

Tendo em vista a preocupação de profissionais e as discussões acadêmicas da área, surge a Educação Física escolar numa perspectiva biológica, objetivando superar modelos fortemente presentes na construção da identidade da área. Essa abordagem como várias outras, condena a atuação de profissionais da Educação Física na área escolar que priorizam conteúdos em detrimento de outros, como, por exemplo, a hegemonia do modelo esportivista. A perspectiva, denominada por Darido (2003) como Abordagem da Saúde Renovada, procura abordar na escola, temas relacionados à saúde e à qualidade de vida, levando aos alunos informações e conceitos relativos à adoção de um estilo de vida ativo naquele momento e ao longo de toda sua vida.

Representantes dessa linha, Guedes e Guedes (1997), Nahas (1997), atentam que uma das principais preocupações da comunidade científica na área da Educação Física e saúde pública, é a busca de alternativas na tentativa de reverter a grande incidência de distúrbios orgânicos associados ao sedentarismo. Os autores citados acima, dizem que diversos trabalhos americanos sugerem que as práticas de

atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência são importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem levar a adoção de um estilo de vida ativo na fase adulta.

Para Maitino (2000), o processo fisiopatológico, que resulta em morbidade e mortalidade por doenças cardiovasculares, inicia-se nos primeiros anos de vida e apresenta longa fase subclínica. Vale dizer que eventos de angina, infarto e morte súbita são extremamente raros na infância. Sem embargo, o processo aterosclerótico tem seu início na idade pediátrica, razão suficiente para que países, como Reino Unido, Canadá e Estados Unidos, dentre outros, adotem medidas profiláticas a partir da escola primária, envolvendo também a família e toda a comunidade.

O autor em seus estudos sugere ainda, que práticas de atividades físicas vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo, fisicamente na idade adulta. Aponta ainda que crianças em idade escolar apresentam vários fatores indicativos que na idade adulta serão preditivos da doença cardíaca. O autor, então, sugere ser a escola um espaço de excelência para o início de procedimentos pedagógicos sobre a “Educação para a Saúde”.

Em Educação, Jacobsson e Lillienfeld (1988), indicam que esforços para prevenir ou retardar o processo aterosclerótico, devem ser direcionados para a criança, tendo em vista que lesões potencialmente irreversíveis e assintomáticas podem existir na terceira ou quarta década de vida.

Em seus estudos, Guedes e Guedes (1997) propõem ao professor que atua na Educação Física escolar a necessidade de uma visão ampliada em suas aulas, não priorizando a prática esportiva e recreativa. Para o autor, o professor deve ter objetivos relacionados à promoção da saúde, propiciando dessa forma, que a criança e o adolescente se tornem indivíduos mais ativos hoje e adotem esse estilo por toda sua vida.

Abaixo, Lico e Darido (2001, p. 4), sugerem algumas características que deveriam ser conhecidas por todo profissional da área da Educação Física, devendo estar incluídas em todo e qualquer programa de exercícios físicos, a saber:

- Proporcionar momentos de sucesso e prazer aos alunos, tornando a atividade o mais agradável possível;
- Proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento da amizade, através do trabalho em grupo;
- Procurar desenvolver atividades recreacionais alterando, na medida do possível, os locais da prática;
- Variar sempre as atividades, enfatizando a criatividade durante o planejamento do programa, uma vez que as pessoas reclamam da elevada repetição das atividades;
- Proporcionar desafios adequados às habilidades motoras individuais. Isto poderá contribuir para a percepção de auto-eficácia, que tem se mostrado como um dos fatores mais importantes para a manutenção em longo prazo;
- Manter uma relação positiva entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos;
- Desenvolver atividades de intensidade leve à moderada, pois programas que exigem alta intensidade ou muita técnica e habilidades colaboram para a desistência;
- Evitar atividades que enfatizem demasiadamente a vitória, procurando estimular o desenvolvimento de atividades com características recreacionais ou que promovam a competição intrínseca.

A SBMD (2005, p. 3) sugere ainda que a prescrição de atividades físicas para crianças e adolescentes objetiva criar o hábito e o interesse pela atividade física e,

não treinar visando o desempenho. Recomenda que a implantação da atividade física, para essa faixa etária deva seguir alguns critérios, a saber:

Os profissionais da área de saúde devem combater o sedentarismo na infância e adolescência, estimulando a prática regular do exercício físico no cotidiano e/ou de forma estruturada através de modalidades desportivas, mesmo na presença de doenças, visto que são raras as contra-indicações absolutas ao exercício físico;

- Os profissionais envolvidos com crianças e adolescentes que praticam atividades físicas devem priorizar os aspectos lúdicos sobre os de competição e evitar a prática em temperaturas extremas;
- A Educação Física escolar aplicada deve ser considerada essencial e parte indissociável do processo global de educação das crianças e adolescentes;
- Os governos, em seus diversos níveis, as entidades profissionais e científicas e os meios de comunicação devem considerar a atividade física na criança e no adolescente como uma questão de saúde pública, divulgando esse tipo de informação e implementando programas para a prática orientada de exercício físico.

Todas essas questões podem auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas, visando, com isso, levar os alunos a uma conscientização da importância do hábito da prática de atividade física. Mas, com certeza, esse fator não garante que teremos alunos mais motivados a participarem das aulas de Educação Física. É preciso também estudar esse importante constructo, a motivação, para conseguirmos entender as causas que podem motivar ou não os adolescentes de escolas públicas e particulares, integrantes da 8ª série do ensino fundamental, para a prática das atividades que são propostas nas aulas de Educação Física.

## 2.4 Os aspectos motivacionais na Educação Física escolar

O ser humano é um organismo com funções próprias, capaz de solucionar problemas, de formular juízos, de recordar informações, além de conseguir realizar desde as tarefas mais simples até as mais complexas. Em toda e qualquer ação desempenhada pelo ser humano, a motivação está presente como um dos fatores que pode determinar êxito ou fracasso na execução de tarefas. A partir do desempenho das pessoas em diferentes situações, essas capacidades, inerentes ao homem identificam-se como ações, atitudes e comportamentos com maior ou menor grau de motivação em sua execução.

Conforme Murray (1978, p. 11),

[...] filósofos e teólogos, ao longo dos séculos se preocuparam em debater a natureza do homem e a partir desses questionamentos apareceram perguntas e respostas a respeito da motivação e conseqüentemente do comportamento do ser humano.

O autor diz, ainda, que *“um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”* (MURRAY, 1978, p. 20). Esse motivo não é diretamente observado, mas inferido do seu comportamento.

Outros autores, como Tapia (2001) e Rappaport (2001), acrescentam que a motivação inclui, também, um desejo consciente de obter algo, de se conseguir um objetivo ou uma recompensa. Para eles, um motivo divide-se em dois importantes componentes: o impulso e o alcance de um objetivo ou recompensa. O impulso refere-se ao processo interno que incita uma pessoa à ação. Pode ser influenciado pelo ambiente externo (pela temperatura, por exemplo), mas o impulso, propriamente

dito, é interno. Um objetivo termina ao se atingir o mesmo, ou quando se obtém uma recompensa.

Segundo Winterstein (2002, p. 78):

Motivos são construções hipotéticas, que são aprendidas ao longo do desenvolvimento humano e servem para explicar comportamentos. As explicações para as ações são determinadas pelas expectativas e pelas avaliações de seus resultados e pelas suas conseqüências.

Outros autores, como Tapia (2001) e Rappaport (2001), acrescentam que a motivação inclui, também, um desejo consciente de obter algo, de se conseguir um objetivo ou uma recompensa. Para eles, um motivo divide-se em dois importantes componentes: o impulso e o alcance de um objetivo ou recompensa. O impulso refere-se ao processo interno que incita uma pessoa à ação. Pode ser influenciado pelo ambiente externo (pela temperatura, por exemplo), mas o impulso, propriamente dito, é interno. Um objetivo termina ao se atingir o mesmo, ou quando se obtém uma recompensa.

*Os autores sugerem, ainda, que, dependendo da situação, cada indivíduo dispõe de um conjunto de motivos que possuem forma de expressão e objetividade diferenciadas de acordo com as características individuais.*

Os motivos podem ser classificados, segundo Weinberg e Gould (2001) em biossociais e psicossociais. Os primeiros referem-se às necessidades biológicas e de processos homeostáticos, como fome, sede, sexo, regulação térmica, dentre outros. Os psicossociais são aprendidos e adquiridos na interação com o meio, em diferentes culturas e são em número infinito, pois, os motivos se diversificam através dos mais diversos comportamentos.

Para Neves e Boruchovitch (2004), as abordagens da motivação apresentam duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca configura-se como uma tendência natural para buscar novidades e desafios. O indivíduo realiza determinada tarefa pela própria causa, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação. Quanto à motivação extrínseca as autoras dizem que:

Pode ser definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, em geral, com a finalidade de atender solicitações ou pressões de outras pessoas, ou demonstrar competências e habilidades (NEVES e BORUCHOVITCH, p. 3, 2004).

De acordo com Serrano (2006), a Teoria de Maslow, também denominada de Pirâmide de Maslow, apresenta uma hierarquia das necessidades, assim representadas: a) necessidade fisiológica: responsável pela sobrevivência do indivíduo, a preservação da espécie, como, por exemplo, alimentação, sono, repouso etc; b) necessidade de segurança: representada pela busca de proteção, de abrigo; c) necessidade social ou de afeto: constitui a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte do grupo ao qual se está inserido, da troca de amizade, de carinho, de amor, dentre outras; d) necessidade de status e estima: representa a autoapreciação, a autoestima, a necessidade de aprovação social, de prestígio e consideração e, por último, d) necessidade de auto realização: o indivíduo procura desenvolver o seu potencial e aprimorar-se continuamente.

Em seus estudos Rego e Carvalho (2002, p.17) apontam que os motivos, predominantes nos vários trabalhos realizados por McClelland e seus colaboradores, são os de sucesso, afiliação e poder, assim descritos pelos autores em questão:

- O motivo de *sucesso* representa uma orientação para a excelência, uma preferência por riscos moderados, à procura de feedback tendo em vista melhorar o desempenho. A pessoa fortemente motivada para o sucesso tende a ser “irrequieta” na sua atividade e a ser bem sucedida como empreendedoras.
- O motivo *afiliativo* representa uma orientação por relações quentes e amistosas. As pessoas vincadamente motivadas para a afiliação tendem a agir amigável e cooperativamente, embora possam atuar iradas e defensivamente sob condições de ameaça.
- O motivo de *poder* envolve uma orientação para o prestígio e a produção de impacto nos comportamentos ou emoções das outras pessoas. Uma elevada motivação para o poder está associada a atividades competitivas e assertivas, assim como ao interesse em alcançar e manter prestígio e reputação.

Nas situações que envolvem o indivíduo em competição ou busca de rendimento, o motivo de realização será um facilitador da aprendizagem e do seu desempenho. Segundo Murray (1978), muitos estudos mostram que indivíduos que têm um elevado grau de motivo de realização não só aprendem mais rápido como também respondem melhor e mais depressa do que aqueles que apresentam baixo grau de “motivo de realização”. Apesar dessa constatação, isto não quer dizer que indivíduos com elevada motivação se saiam melhor em todo e qualquer tipo de tarefa. Para que tenham êxito é necessário que a tarefa não seja monótona, rotineira, sem apresentar desafios. Em geral, essas pessoas possuem características de autoconfiança, gostam da responsabilidade individual, preferem o conhecimento concreto dos resultados de seu trabalho e, em situações acadêmicas saem-se bem, obtendo boa classificação.

Para Winterstein (2002, p.78) “*é a motivação que orienta as pessoas a realizarem suas aspirações, a persistirem quando erram e sentir orgulho ao atingir suas metas*”. Ainda de acordo com o autor, indivíduos que têm grande “motivação para a realização” trabalham mais, aprendem mais rápido e apresentam maior nível

de competitividade, quando comparados aos indivíduos que possuem baixo nível de motivação. Assumem também responsabilidades pessoais pelos seus atos, assumem riscos moderadamente e se propõem a agir com criatividade e inovação. Ao contrário, indivíduos que possuem baixa motivação para a realização escolhem tarefas muito difíceis de serem executadas, apresentam grande nível de ansiedade para realizá-las, principalmente ao serem avaliados.

Nos dizeres de La Puente (1982), estudos realizados sobre a “motivação para realização” apontam que os indivíduos com elevado nível de motivação são independentes, apresentam maior persistência em tarefas moderadas quanto ao nível de dificuldade, são realistas ao estabelecer metas, fixando padrões de excelência cada vez mais altos. Definem bem seus objetivos e apresentam consciência entre as metas de realização presentes e os objetivos futuros. A motivação, portanto, envolve fatores como prazer e interesse, bem como o nível de dificuldade de determinada tarefa que deverá ser executada.

Segundo Gouvêa (1997, p. 174), *“O conhecimento dos problemas que envolvem a motivação é importante para o professor que atua na Educação Física Escolar, pois ele trabalha com alunos que são obrigados a participar das aulas”*.

De acordo com o autor, nem todos os alunos sentem prazer ou se interessam pelas atividades propostas, mas ele explica que um desinteresse demonstrado pelos alunos pode ser relativo ao alto nível de exigência da tarefa dado pelo docente ou ainda, ao contrário disso, pelo baixo nível de exigência da atividade.

Para Machado (1997, p.180), *“muitos são os motivos responsáveis pelo bom desempenho e desenvolvimento na aquisição e manutenção de habilidades, em aulas de Educação Física”*. Há uma infinidade de atividades e necessariamente nem

todas envolvem a execução de movimentos, como por exemplo, participar de um debate, interpretar um texto, dramatizá-lo. O autor enfatiza que as atividades que exigem maior participação, com mais movimentos, geralmente concentram maior número de motivos dos praticantes, despertando maior interesse e desafio.

Por outro lado, Machado (1997) diz que a motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, ao movimento a ser executado, não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem. Segundo o autor, a motivação extrínseca está mais ligada à própria atividade da aprendizagem, não se relacionando ao interesse, mas, dependendo de fatores externos, como o valor a ser ganho para o jogador de futebol, o salário do trabalhador no final do mês, a nota na escola, dentre outros.

Em seus estudos sobre orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar, Tapia e Montero (2004, p.177) assim se posicionam:

Todos os educadores gostariam que seus alunos prestassem atenção, dedicassem tempo ao trabalho escolar, fossem além das propostas e procurassem encontrar resposta às suas interrogações pessoais e que realizassem projetos voltados à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências pessoais.

Mas, segundo os autores, os comentários dos professores reforçam a idéia de que a realidade está muito longe do desejável, pois declaram “*A maioria só estuda na época das provas e, às vezes, nem isso*”, “*Seguem a lei do menor esforço*”, dentre outros.

Para os autores, então, a atuação do professor tem vários aspectos que estão sob seu controle e podem, também, ter repercussões motivacionais, como, por exemplo: colocar problemas ou interrogações; mostrar a relevância dos objetivos; usar diferentes maneiras de levar à participação; propor as atividades de forma

individual, cooperativa e competitiva; ter cuidado com a forma de avaliar, dentre outras. Os critérios adotados pelo professor podem determinar se o modo de atuação influencia de forma positiva na motivação para aprender e, também, sob quais condições isso acontece. As estratégias criadas pelos professores podem, então, dar maior ou menor significado à aprendizagem dos alunos.

Em relação à percepção dos alunos sobre a contribuição de determinada aprendizagem, Tapia e Montero (2004, p. 179) assim se posicionam:

A aprendizagem realiza-se em um contexto social que contribui para lhe atribuir outros significados. O significado mais patente é o instrumental. Por isso, esforçar-se para aprender pode ser mais ou menos interessante, dependendo do significado funcional do que se aprende. Busca-se aprender *algo útil*, embora a utilidade seja relativa: compreender um princípio, resolver um problema, facilitar novas aprendizagens, facilitar aprendizagens que possibilitem o acesso a diferentes estudos, ao mundo profissionais em geral e a postos específicos de trabalho em particular, etc.

Conhecer, então, a utilidade do que se aprende, a curto e longo prazo, favorece a probabilidade de que o interesse e o esforço aumentem. Por outro lado, quando não se percebe a utilidade do que se vai aprender, o interesse e o esforço tendem a diminuir.

Para Frison e Schuwartz (2002), a motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que ocorrem as aprendizagens, sendo difícil detectar o motivo que desencadeia um tipo de comportamento. Para as autoras em questão, a carga afetiva desempenha um papel relevante na aprendizagem, podendo inibir ou contribuir para o crescimento intelectual e emocional do indivíduo, dependendo da forma como é trabalhada. Nesse sentido, é imprescindível saber que, para se estimular uma aprendizagem, deve-se conhecer o quanto as pessoas estão motivadas. Como a motivação é algo complexo, processual

e interdependente de fatores contextuais, torna-se essencial compreendê-la. O objetivo de todos é trabalhar com pessoas motivadas, quer sejam alunos, professores, bem como com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A motivação para a aprendizagem é inerente ao ser humano e, no caso específico da Educação Física escolar, estudiosos da área defendem alguns pontos importantes, como os citados acima por Gouvêa (1997), dentre outros.

Sabemos que outros fatores podem influenciar também a participação de alunos e alunas nas aulas de Educação Física, como as questões de “gênero”. Esse assunto será abordado a seguir.

## **2.5 As questões de “gênero” na Educação Física escolar**

Em diversos momentos da História, durante o século XIX, várias ações contrárias à opressão das mulheres puderam ser observadas. Em relação ao feminismo, como um movimento social organizado, é também nesse século que suas ações são reconhecidas.

Segundo Louro (1997, p, 14)

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente como a “primeira onda” do feminismo.

A autora diz, ainda, que, nessa fase, o movimento ligado ao interesse das mulheres brancas de classe média sofre uma certa acomodação. Porém, é, no final

da década de 1960, que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se ater às construções de ordem teórica. Através dos debates promovidos por estudiosas e militantes de um lado e seus críticos ou suas críticas de outro, “*será engendrado e problematizado o conceito de gênero*” (LOURO, 1997, p. 15). Surge, a partir daí, o movimento denominado “segunda onda”, tendo o ano de 1968 como marco de rebeldia e contestação.

Países como França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos são espaços onde intelectuais, estudantes, mulheres, negros, jovens, dentre vários outros grupos, de maneira diferente, “*mostram sua insatisfação e desencanto relacionados aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento*” (LOURO, 1997, p. 16).

Nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, é que renasce o movimento feminista, expressando-se por meio de marchas e protestos públicos, como também por meio da publicação de livros, jornais e revistas. Os trabalhos de Simone de Beauvoir (1949), Betty Friedman (1963) e Katte Millett (1969) são exemplos de obras que marcaram o novo momento.(LOURO, 1997, p. 15).

As feministas anglo-saxãs são as primeiras a utilizarem o termo “*gender*” distinto de “*sex*”, objetivando a rejeição de um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual., dessa forma, acentuando, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995).

Vale ressaltar que os estudos feministas sempre se preocuparam com as

relações de poder, com as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. Para Louro (1997, p. 37), *“a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez seja ainda) a de um homem dominante versus uma mulher dominada – como se fosse uma fórmula única, fixa e permanente”*.

De acordo com Connell (1995, p. 189), o conceito de gênero refere-se ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, como também, o modo que são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Para o autor, então, *“no gênero, a prática social se dirige aos corpos”*.

Os estudos de Pereira (2004, p. 17) apontam que:

“Gênero” tem seu foco nas investigações a respeito da inter-relação sociocultural entre o sexo feminino e masculino. Utiliza-se o termo “gênero” quando se quer discutir a respeito de homens e mulheres. Como explica o IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Pública – “é importante ressaltar que a discussão sobre gênero é, na verdade, um novo momento ou um desmembramento da luta da mulher”.

A autora continua seu posicionamento dizendo que, ao se investigar sobre o gênero, não é suficiente buscar informações com enfoque ou percepções femininas, surgindo a necessidade de relacionar papéis, atribuições e expectativas, tanto de homens quanto de mulheres.

Para Romero (1994), em diferentes culturas, espera-se que homens e mulheres tenham papéis e comportamentos distintos na sociedade em que estão inseridos. Por isso, segundo a autora:

A determinação e manutenção do comportamento sexual para homens e mulheres criam e mantêm desigualdades entre eles existentes na sociedade, quase sempre com prejuízos para as mulheres, que desempenham um papel de menos prestígio e valor (ROMERO, 1994, p. 226).

Nesse processo, a autora diz que muitos dos comportamentos são

sexualmente tipificados através de um treinamento próprio para o sexo masculino e para o feminino, como, por exemplo, promover e esperar que o homem seja forte, independente, agressivo, competitivo, dominador, dentre outros. Quanto à mulher, estimular e desejar que seja sensível, dependente e afetuosa.

De acordo com Pereira (2004), os padrões de corpo são ditados pela sociedade, através das diferenças anatômicas entre os sexos, caracterizando como é ser homem ou mulher. A esse respeito a autora diz:

O corpo, então, se enquadra dentro dos comportamentos masculinos e femininos adequados, e segue estereótipos elaborados culturalmente, com referência no ser biológico e nos modelos preestabelecidos para o homem e para a mulher, comprometendo a livre manifestação das diversas formas de expressão corporal (PEREIRA, 2004, p. 21).

Em seus estudos, Pereira Netto (2005) sugere que, *“desde muito cedo, somos vagarosamente condicionados a adotar comportamentos comuns à sociedade a qual recentemente somos parte”*. A família, em primeira instância, é a instituição que nos ensina qual é o modelo de comportamento adequado para o grupo ao qual pertencemos. É nesse contexto que homens e mulheres são socializados de forma diferenciada, cada um dentro de um padrão estabelecido e aceito culturalmente.

Romero (1994) aponta que as diversas culturas pretendem que homens e mulheres apresentem papéis e comportamentos diferentes na sociedade, dessa forma, meninos e meninas *“terão suas vidas delineadas mesmo antes de seu nascimento de acordo com expectativas de seus pais e mães e estas por sua vez, são diferentes segundo o sexo”*. (p. 226).

Segundo Louro (1997, p. 61), os espaços na escola são delimitados, ou seja, através de símbolos e códigos, ela determina o que cada um pode e não pode fazer. Determina o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

*“Gestos, movimentos e os sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos”.*

Em seus estudos, a autora diz, ainda, que os livros didáticos e paradidáticos são investigados, procurando examinar as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Em várias análises, é constatada a presença de dois mundos diversos: um mundo público, masculino, e um mundo doméstico, feminino. Constata-se, também, a indicação de “características” de homens e “atividades” de mulheres.

Em algumas áreas da escola, na maioria das vezes, parece que a constituição da identidade de gênero é realizada por meio de discursos implícitos. Por outro lado, Louro (1997, p. 72) declara que, *“nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”*. Embora muitos professores e professoras da área procurem o trabalho em regime de co-educação, na Educação Física, as resistências ao trabalho integrado se mostram de maneira evidente. A vinculação, ao longo de sua história, dessa disciplina à Biologia, nas questões de saúde e higiene, proporcionou que justificativas de ordem biológica fossem apresentadas, como por exemplo, a separação das turmas femininas e masculinas. A esse respeito, Louro (1997, p. 73) diz que:

Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes dos Estudos Feministas, o debate sobre as “diferenças de habilidades físicas” entre os sexos continua controverso. Mais importante, contudo, do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina.

Quanto às peculiaridades das aulas de Educação Física, outros aspectos são abordados por Louro (1997), como o uso de alinhamentos, a formação de grupos e

outras estratégias típicas dessas aulas que permitem ao professor ou professora manifestar um olhar escrutinador sobre cada aluno (a), retificando sua conduta, seu corpo, portanto, examinando-o (a) constantemente.

Sheila Scraton (apud Louro, 1997) estuda, de modo particular, as meninas, e confirma que muitas professoras e professores evitam jogos que favoreçam o contato físico ou uma certa dose de agressividade, por considerarem que *“estes se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à graça”*. (LOURO, 1997, p. 75).

Por sua vez, em seus estudos, Romero (1994, 1994) faz uma reflexão sobre a Educação Física sexista e diz que, historicamente, a disciplina sempre foi discriminatória, na medida em que mantém os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço da “ideologia sexista”. Como exemplo, cita que, no Estado Novo, a participação da mulher em atividades físicas se dava apenas nos momentos cívicos.

Para Pereira (2004), na esfera esportiva, as primeiras atletas femininas tiveram que romper bravamente os preconceitos sociais, uma vez que o discurso higienista não indicava a prática de atividade física para as mulheres. Apesar dessa indicação, as mulheres romperam barreiras ao longo da história e suas atitudes feministas contribuíram para mudanças efetivas nesse cenário.

Os estudos da autora apontam, também, que a Educação Física, na década de 60, através das influências da tendência tecnicista, oferece as aulas separadas por sexo, na procura de atender às suas diferentes especificidades. A busca de novos talentos que trariam medalhas olímpicas para o Brasil reforçava a ênfase na aptidão física. Na ditadura militar, também se objetivou formar uma juventude forte e

saudável e o investimento da Educação Física, nesse contexto, é uma forma de desmobilizar as forças contrárias ao regime. Buscava-se, assim, a descoberta de novos talentos e o alcance de uma nação olímpica, como na década anterior.

Por outro lado, Souza e Altmann (1999, p. 52) apontam que:

[...] a nova Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) abre espaços para a construção de uma escola comprometida com a cidadania e com a rejeição à exclusão. Esses espaços são garantidos e reforçados pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, CNE 1998) que, ao regulamentar a lei, adotam como princípios da educação a garantia aos direitos e deveres da cidadania, a política da igualdade, a solidariedade e a ética da identidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem vários objetivos a serem alcançados pelos alunos no Ensino Fundamental, dentre eles, podemos destacar:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o desenvolvimento de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer situação baseada em diferenças culturais, de classes sociais, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais.

De modo específico, no que concerne à questão de “gênero” nas aulas de Educação Física, os PCN (BRASIL, 1998, p. 25) sugerem que sejam mistas, oportunizando assim que *“meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias”*.

Quanto às diferenças entre as competências de meninos e meninas, o

professor ou professora deve ter um cuidado todo especial. Por exemplo, as habilidades com a bola devem ser trabalhadas indistintamente, tanto com meninas quanto com meninos, estabelecendo assim a possibilidade de prática e experiência com esse material. Agindo dessa forma, o professor ou professora evitará práticas discriminatórias, nas quais “brincar com a bola” se transforma em “brincadeira de menino” (BRASIL, 1998).

Sabe-se que, ainda hoje, muitos professores e professoras, seguindo diferentes matrizes, aceitam determinadas idéias, como, por exemplo, de que as mulheres, fisicamente, são menos capazes do que os homens, conforme a bibliografia utilizada na Educação Física dos anos 60 fazia crer. De acordo com essa visão, as meninas ficam impedidas de realizarem *“jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos – a fim de que esses se ajustem a delibidade feminina”* (LOURO, 1997, p. 75). Percebe-se, assim, que, apesar de todas as lutas para ocupar e definir seu lugar e papel na sociedade, a mulher vê sua constituição física e biológica ser utilizada como desculpa para que continue sendo segregada e considerada mais débil do que os homens. Infelizmente, em algumas escolas, na disciplina Educação Física, ainda se desenvolvem atividades selecionando-as conforme o sexo dos alunos.

Após contextualizar as questões de “gênero” na Educação Física escolar, serão tratados, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Material e Métodos**

A ciência é considerada como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada, leis que regem os fenômenos. O homem, no decorrer dos séculos procura desenvolver sistemas mais ou menos elaborados, que lhe propiciam conhecer a natureza das coisas, como, também, o comportamento das pessoas. (GIL, 1987).

Conforme o autor, a ciência, por lidar com uma gama enorme de objetos, desenvolve ciências particulares nas quais diferentes autores as definem como: as ciências classificadas como formais e as ciências empíricas. As formais tratam de entidades formais e de suas relações, das quais para Gil (1987), a Matemática e a Lógica Formal são as mais importantes. As empíricas tratam de fatos e de processos, incluindo nessa categoria, as ciências como a Física, a Química, a Biologia, a Psicologia, dentre inúmeras outras. Por sua vez, as ciências empíricas se dividem em naturais e sociais. Como exemplo das ciências naturais, podemos citar a Física, a Astronomia e a Biologia. As ciências sociais, conforme descritas por Gil (1987) são representadas, por exemplo, pela Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Economia Política, História, dentre outras.

Para Gil (1987), a pesquisa é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, descobrindo respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir desse conceito, o autor define pesquisa social como sendo o processo que, por meio de métodos científicos, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Em sentido bastante amplo esse processo envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus inúmeros relacionamentos, através de sua interação com outros homens e instituições sociais. Esse conceito aplica-se, portanto, às pesquisas das diferentes áreas que integram as ciências sociais.

Nos dizeres de Gil (1987), as finalidades de uma pesquisa social podem ser de acordo com razões de ordem intelectual ou prática e, a partir daí, pode-se falar em pesquisa pura e aplicada. A pesquisa pura procura o avanço da ciência, por meio do desenvolvimento de conhecimentos científicos, sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas. Por outro lado, a pesquisa aplicada, para esse autor, tem como característica primordial, a sua aplicação, a sua utilização, bem como as conseqüências práticas desse conhecimento. A preocupação, neste tipo de pesquisa, se dá em favor de uma aplicação imediata em uma realidade circunstancial. Os psicólogos, sociólogos, assistentes sociais e vários outros pesquisadores sociais, de uma maneira geral, se dedicam a este tipo de pesquisa.

Segundo Triviños (1995), nos países da América Latina na década de 70, surge um interesse crescente pelos aspectos qualitativos da educação. Embora o ensino tenha normalmente se caracterizado pelo destaque de sua realidade qualitativa, manifestou-se freqüentemente através de medições; de quantificações,

como por exemplo, percentagens de analfabetos, de repetentes, o crescimento anual de matrículas, dentre inúmeros outros aspectos.

O autor aponta, ainda, que o avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes do entendimento do real. Em oposição à atitude positivista tradicional de aplicação ao estudo das ciências humanas dos mesmos princípios e métodos das ciências naturais, inicia-se a elaboração de programas de tendências qualitativas, para avaliar, dentre outros, os processos educativos. O objetivo destes é propor, então, alternativas metodológicas para a pesquisa em educação.

Para Chizzotti (2001), os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa são, geralmente, contrários ao pressuposto experimental que defende um único padrão de pesquisa para todas as ciências. Em oposição aos experimentalistas, afirmam que as ciências humanas têm como especificidade o estudo do comportamento humano e social, que faz delas ciências específicas, com método próprio.

Ludke e André (1986) apontam cinco características primordiais da pesquisa qualitativa, a saber: 1) o ambiente natural é a principal fonte de dados (pesquisa naturalística) e o pesquisador o principal instrumento da coleta; 2) a preocupação com o processo (atividades, procedimentos e interações do cotidiano) é muito maior do que com o produto; 3) os dados coletados são predominantemente descritivos, podendo ser originados de questionários, entrevistas, documentos, citações etc. e envolvem descrições de pessoas ou acontecimentos; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vivências são foco de atenção especial por parte do pesquisador (“perspectiva dos participantes”) e finalmente, 5) a análise dos dados

tende a seguir um processo indutivo, no decorrer da pesquisa, as questões vão se tornando mais específicas.

Segundo Thomas e Nelson (2003), a pesquisa qualitativa em Educação Física, ciência do exercício e ciência do esporte é relativamente nova, sendo que as publicações existentes na área surgem aproximadamente há 30 anos, em forma de livros, artigos e monografias. Para os autores as pesquisas qualitativas podem ser do tipo: etnográfica, naturalista, interpretativa, fundamentada, fenomenológica, subjetiva e observação participativa.

De acordo com Silva (2005), no nosso país a pesquisa qualitativa na área da Educação Física começa a ser delineada, a partir de 1987 pelas dissertações que apresentam aspectos contrários à visão positivista-experimental<sup>6</sup>. Conforme a autora, nessa época surgem pesquisas com delineamentos menos pré-estruturados como, por exemplo, a dissertação de Aguiar (1987), que estuda os significados de Educação Física no ensino de 1º grau por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores e dinâmicas de grupos com alunos.

Silva (2005, p. 3) diz ainda que:

Em relação à década passada, percebe-se nos dias de hoje uma respeitabilidade maior em relação aos delineamentos não-experimentais, fenomenológicos e naturalistas de pesquisa no meio acadêmico da Educação Física. O que antes era visto como não científico hoje se admite enquanto procedimentos mais adequados ao estudo de determinados fenômenos ligados ao ser humano e à sua vida em sociedade.

---

<sup>6</sup> Segundo a autora, entre as décadas de 70 e 80, em 100 dissertações produzidas no Curso de Mestrado da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, 86 delas buscavam algum procedimento estatístico na visão positivista-experimental.

Para investigar as questões levantadas na minha prática pedagógica sobre as razões que impedem os alunos de 8ª séries do ensino fundamental de participarem efetivamente das aulas de Educação Física, torna-se necessário o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, pautada numa abordagem qualitativa.

No delineamento do estudo, a técnica utilizada para a coleta de dados é um questionário composto por uma pergunta-geradora, permitindo ao entrevistado considerável liberdade de descrever suas idéias, apresentadas como resposta. A pergunta norteia o tema central deste estudo - a motivação, expressada pelos alunos em seus discursos, levando-se em consideração o “gênero”, visando dessa maneira, identificar aspectos motivacionais apresentados pelo sexo feminino separados daqueles descritos pelo sexo masculino.

### **3.2 O estudo-piloto**

Inicialmente foi desenvolvido um estudo-piloto em sete escolas da cidade de São João Del Rei, Minas Gerais, sendo quatro da rede estadual e três da rede particular de ensino. O questionário foi aplicado nos meses de Março e Abril de 2005, em todos os alunos que concordaram em responder à questão apresentada pelo pesquisador, perfazendo um total de 93 alunos que freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. Esse estudo permitiu que analisássemos as dificuldades de compreensão dos alunos em relação à pergunta elaborada, além de um ensaio da análise interpretativa a ser desenvolvida.

Ao mesmo tempo, a visita às escolas serviu para a definição de quais delas fariam parte deste estudo, sendo necessário que o pesquisador conhecesse “in loco” características relativas à infra-estrutura existente em cada uma delas, para as aulas de Educação Física, buscando elementos comuns em relação aos espaços físicos, recursos materiais, à questão da existência de divisão de turmas por “gênero”, faixa etária e número de alunos, dentre outros. Foram também coletadas informações relativas ao perfil dos profissionais que nelas atuam, e, a partir desses parâmetros, as escolas públicas e privadas que apresentassem maiores semelhanças seriam comparadas, através da análise do discurso de seus alunos.

Os quadros 1 e 2 apresentam os aspectos positivos e negativos levantados pelos alunos e alunas, nas respostas apresentadas no questionário aplicado no estudo-piloto.

**Quadro 1:** Categorias relacionadas pelos alunos aos aspectos positivos das aulas de Educação Física no estudo-piloto

---

**Categorias relacionadas aos aspectos positivos**

---

Momento de descontração, distração e relaxamento

Melhora do condicionamento físico

Propicia a prática dos esportes

Propicia a prática de exercícios físicos e alongamento

Interação com os colegas

Despreocupação com provas e notas

---

**Quadro 2:** Categorias relacionadas pelos alunos aos aspectos negativos das aulas de Educação Física no estudo-piloto

---

**Categorias relacionadas aos aspectos negativos**

---

Aulas repetitivas e monótonas

Falta material para as atividades

O professor não ensina o conteúdo

Deveria haver um rodízio das quadras

Alunos discriminam os que têm dificuldades

---

As tabelas abaixo apresentam as características das escolas da rede pública estadual e privada de ensino:

**Tabela 1:** Características das Escolas das Redes Pública Estadual e Privada de Ensino da Cidade de São João Del Rei, MG, quanto à infra-estrutura para as aulas de Educação Física

<b>Escolas</b>	<b>Pu 1</b>	<b>Pu 2</b>	<b>Pu 3</b>	<b>Pu 4</b>	<b>Pa 1</b>	<b>Pa 2</b>	<b>Pa 3</b>
<b>1. Espaço Físico</b>							
1.1 Quadra Coberta	1	1	-	1	1	-	-
1.2 Quadra Externa	2	-	1	1	3	2	2
1.3 Pátio	1	1	1	1	1	1	1
<b>2. Material de Ginástica</b>							
2.1 Arcos	-	-	-	-	20	-	20
2.2 Bolas	-	-	-	-	-	-	-
2.3 Colchões	-	-	10	-	20	-	8
2.4 Cordas	4	2	10	3	15	-	-
2.5 Fitas	-	-	-	-	-	-	-
<b>3. Material de Modalidades Esportivas</b>							
3.1 Bolas de Basquete	2	-	3	2	3	2	2
3.2 Bolas de Futsal	2	-	2	2	2	2	3
3.3 Bolas de Handebol	2	-	3	-	2	2	3
3.4 Bolas de Voleibol	3	-	3	2	3	3	3
<b>4. Material para Jogos</b>							
4.1 Bola de Borracha	4	2	-	2	4	-	2
4.2 Bola de Spiribol	-	-	-	-	2	-	-
4.3 Peteca	2	-	-	2	2	2	3
4.4 Dama	3	2	2	2	3	2	4
4.5 Xadrez	1	-	-	-	1	-	1

Pu 1, Pu 2, Pu 3 e Pu 4 referem-se às escolas públicas da rede estadual de ensino; Pa 1, Pa 2 e Pa 3 referem-se às escolas da rede privada de ensino.

**Tabela 2:** Características das Escolas das Redes Pública Estadual e Privada de Ensino da Cidade de São João Del Rei, MG, quanto à estruturação das aulas de Educação Física

Escolas	Pu 1	Pu 2	Pu 3	Pu 4	Pa 1	Pa 2	Pa 3
5. Número de alunos por turma	30	23	35	20	34	28	29
5.1 Com 13 anos de idade	-	-	-	-	-	-	-
5.1.1 Sexo Masculino	5	-	1	-	4	4	2
5.1.2 Sexo Feminino	13	-	-	-	4	5	3
5.2 Com 14 anos de idade							
5.2.1 Sexo Masculino	6	4	10	7	12	8	8
5.2.2 Sexo Feminino	4	-	19	4	6	9	9
5.3 Com 15 anos de idade							
5.3.1 Sexo Masculino	-	8	2	3	1	1	2
5.3.2 Sexo Feminino	-	4	1	6	3	1	3
6. Número Total de Alunos por Turma de Educação Física	30	23	35	20	34	28	29
7. Turmas							
7.1 Mistras		x	x	x	-	x	-
7.2 Separadas por Gênero	x	-	-	-	x	-	x
8. Horário das Aulas							
8.1 No Período	x	x	x	x	x	x	x
8.2 Fora do Período							
9. Número de Aulas Semanais	2	2	2	2	2	2	2
9.1 Separadas	x	x	x	x	-	x	x
9.2 Seguidas	-	-	-	-	x	-	-

Os itens assinalados por x significam a ocorrência da alternativa.

**Tabela 3:** Características das Escolas das Redes Pública Estadual e Privada da Cidade de São João Del Rei, MG, quanto à formação e atuação dos Professores de Educação Física

<b>Escolas</b>	<b>Pu 1</b>	<b>Pu 2</b>	<b>Pu 3</b>	<b>Pu 4</b>	<b>Pa 1</b>	<b>Pa 2</b>	<b>Pa 3</b>
<b>10. Professor</b>							
<b>10.1. Número de Professores</b>	2	1	1	1	2	1	2
<b>10.2 Ano da Graduação</b>	1976 1999	1988	1990	2000	1989 1994	2003	1982 1994
<b>10.3 Anos de atuação na Escola</b>	26 e 2	3	11	0,5	10 e 11	5	8 e 0,5

Uma análise das características apontadas nos quadros acima nos permitiu definir quais as escolas da rede pública e privada que apresentaram convergências para comparar as respostas dadas pelos alunos, foram as escolas: Pública 1 (Pu 1) e Particular 1 (Pa 1).

### **3.3 A pesquisa propriamente dita**

A partir da definição das escolas que fariam parte da amostra deste estudo, aplicou-se o questionário aos alunos e alunas da escola pública e particular de 8ª série, nos meses de Maio e Junho de 2005.

O procedimento adotado para a aplicação dos questionários nas referidas escolas, consistiu, primeiramente, no envio de uma carta aos diretores explicando o objetivo da pesquisa, bem como solicitando autorização para a coleta de dados. Num segundo momento os alunos foram orientados pelo pesquisador a responder o instrumento, sendo facultada a opção de participar, ou não do estudo. O questionário

foi aplicado em horário de aula diferente da disciplina Educação Física, pelo próprio pesquisador.

A amostra da pesquisa é representada por alunos e alunas com idade compreendida entre 13 e 15 anos que cursam a 8ª série do ensino fundamental, nas escolas da cidade de São João Del Rei, Minas Gerais.

A resposta dos alunos dada à questão geradora sugere um elenco de motivos que os levam a participar, ou não, das atividades que são propostas nas aulas de Educação Física.

Os dados coletados, então, serão analisados de acordo com o conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 31):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para essa autora, as técnicas de análise das comunicações apropriam-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens. Bardin (1977, p.38), enfatiza que *“a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”*.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como uma composição de três etapas fundamentais: a descrição, a inferência e a interpretação. A descrição é a fase em que o documento original é tratado, resumido e a partir daí suas características principais são enumeradas. Em seguida, para que a interpretação

seja processada, o pesquisador precisa inferir, ou seja, deduzir de forma lógica, conhecimentos a respeito do emissor da mensagem ou sobre o seu meio.

Neste estudo então, as descrições apresentadas pelos alunos, em suas respostas ao questionário, contemplam o primeiro momento.

Um segundo momento caracteriza-se pela redução dos dados obtidos, que começa com um levantamento das **Unidades de Registro** (aspectos pontuados no olhar do pesquisador), elencados a partir dos discursos dos sujeitos. Dessas Unidades podem ser construídas as **Unidades de Contexto**. As **Categorias** nascem nos próprios registros escolhidos.

A terceira etapa da pesquisa se caracteriza pela interpretação dessas **Categorias**. É o momento de trazer os autores estudados que embasam os conceitos apresentados, para confrontar com uma primeira análise interpretativa das categorias surgidas. Significa, portanto, interpretar à luz da teoria desenvolvida em todo o estudo.

Para verificar se existem diferenças significativas entre meninos e meninas nas categorias que foram delineadas, aplicou-se o Teste de Associação Qui-quadrado e o nível de significância adotado foi 5%. Foi utilizado o pacote estatístico “Statistical Package for Social Science” (SPSS), versão 12.0, para o processamento dos dados.

A pergunta geradora definida após o estudo-piloto foi ***O que significa para você fazer aula de Educação Física na Escola?*** a qual foi respondida pelos alunos e alunas que concordaram em fazer parte da pesquisa em questão.

As características da amostra encontram-se representadas abaixo:

**Tabela 4:** Distribuição da amostra em relação ao “gênero” nas escolas pública e particular

Escola	Gênero		Total
	Meninos	Meninas	
Pública	11	17	28
Particular	20	14	34
<b>Total de Sujeitos</b>	31	31	62

Cada resposta dada ao questionário, pelos alunos e alunas, foi analisada com o objetivo de se perceber aspectos relevantes que foram abordados, na visão do pesquisador, sobre o tema em questão. Assim, procedeu-se a classificação das **Unidades de Registro (UR)**, considerada como o ponto de referência para se processar a categorização.

Em seguida, as **UR** foram agrupadas, de acordo com o seu conteúdo, em **Unidades de Contexto (UC)**, cujo objetivo principal é englobar as **UR** que giram em torno de um tema comum, facilitando assim a **Categorização**, que é a última etapa da redução, preparando o material a ser interpretado.

A seguir, daremos alguns exemplos das **Unidades de Registro** e **Unidades de Contexto**.

### 3.3 Unidades de Registro

Abaixo apresentaremos quatro exemplos de **Unidades de Registro (UR)**, apresentadas pelos alunos nas respostas dadas à pergunta geradora.

## **S 1**

**UR 1** – *“uma área de lazer”*.

**UR 2** – *“para todos se divertirem”*.

**UR 3** – *“gosto, a gente aprende jogar vôlei”*.

**UR 4** – *“o que não gosto é que a gente só joga vôlei e não aprende outras coisas”*.

## **S 12**

**UR 1** – *“gosto, descontraí, anima”*.

**UR 2** – *“é ruim, só ficamos na quadra descoberta de vôlei”*.

## **S 21**

**UR 1** – *“não gosto da aula, cansativa”*.

**UR 2** – *“repetitiva”*.

## **S 24**

**UR 1** – *“gosto de educação física, não de todos os esportes”*.

**UR 2** – *“é chato a obrigação de jogar”*.

## **S 35**

**UR 1** – *“momento para relaxar”*.

**UR 2** – *“praticar esportes”*.

## **S 41**

**UR 1** – *“momento para relaxar das outras aulas”*.

**UR 2** – *“praticar alguns esportes”*.

**UR 3** – *“gosto da aula, mesmo não gostando muito de esportes”*.

### 3.4 Unidades de Contexto

Após a seleção das **Unidades de Registro (UR)**, elaborou-se as **Unidades de Contexto (UC)**. A seguir, daremos alguns exemplos das mesmas, de acordo com as **UR** apresentadas pelos sujeitos da amostra do estudo em questão.

**UC 1** - *Educação Física na escola significa uma área de lazer, serve para todos se divertirem. Os alunos gostam porque descontra, anima; é um momento de relaxamento.*

**UC 2** - *Os alunos não gostam da aula por ser cansativa e repetitiva; reclamam quando só jogam vôlei e não têm oportunidade de aprender outras coisas.*

Após a análise das **Unidades de Contexto** foram selecionadas as **Categorias** que surgiram da fala dos meninos e meninas que fazem parte da amostra do presente estudo. As diferentes **Categorias** serão apresentadas e discutidas a seguir.

### 3.5 Resultados e discussão

A tabela abaixo mostra os sujeitos da amostra (S) em relação ao “gênero” e ao tipo de escola.

**Tabela 5:** Distribuição dos sujeitos (S) em relação ao “gênero” e ao tipo de escola

Escola	Gênero	
	Meninas	Meninos
<b>Pública</b>	S 1 a S 17	S 18 a S 28
<b>Particular</b>	S 29 a S 42	S 43a S 62

Na análise estatística foi utilizado o teste de associação Qui-quadrado que, segundo Barbetta (2003, p. 246): *“é o teste estatístico mais antigo e um dos mais usados em pesquisa social. É um método que permite testar a significância da associação entre duas variáveis qualitativas”*.

De acordo com os resultados obtidos nas respostas dos alunos e alunas, foi possível comparar os aspectos apresentados quanto à percepção das aulas de Educação Física, quando relacionados à percepção positiva, percepção negativa, ou ainda, ambas (positiva em alguns aspectos e negativa em outros). **A Tabela 6** nos mostra esse resultado:

**Tabela 6:** Comparação em relação à proporção de meninos e meninas quanto à percepção positiva, negativa ou ambas das aulas de Educação Física

Percepção	Gênero		Total
	Meninos	Meninas	
<b>Positiva</b>	23	14	37
<b>Outras (negativa e ambas)</b>	8	17	25
<b>Total</b>	31	31	62

Foi aplicado o teste do Qui-quadrado para verificar se a proporção de meninos com percepção positiva era maior do que a proporção de meninas com percepção positiva e a hipótese foi confirmada ( $\chi^2 = 5,43$ ;  $p = 0,02$ ).

A análise da **Tabela 6** sugere que os meninos apresentam, proporcionalmente às meninas, maior número de respostas, demonstrando percepção positiva a respeito das aulas de Educação Física. Isso é observado em alguns aspectos positivos mostrados em algumas respostas que falam de prazer, satisfação, aprendizagem, descontração, como:

**S 21** – *“Para mim a Educação Física é muito legal, pois nós descansamos das aulas”. (Menino)*

**S 43** – *“Gosto, porque é um momento de descontração e também uma oportunidade de estar praticando esportes”. (Menino)*

**S 47** - *“Para mim a prática das aulas de Educação Física aqui na escola é sinônimo de diversão”. (Menino)*

Em relação ao resultado apresentado pelas meninas, podemos constatar que, as percepções negativas e ambas (em alguns aspectos positiva e, em outros, negativa) sobre as aulas de Educação Física são maiores do que as respostas apontadas pelos meninos, como se pode observar nas declarações abaixo:

**S 32** – *“Não gosto da aula de Educação Física, acho um tanto cansativa, chata”. (Menina)*

**S 5** – *“Eu não gosto de participar das aulas de Ed. F. pois eu apenas faço o aquecimento obrigatório. Eu gosto do Handball, que é praticado na quadra coberta, livre do sol”. (Menina)*

**S 10** – *“Não gosto porque não aprendemos outro tipo de coisa a não ser vôlei. E gosto porque é descontraído e divertido”.(Menina)*

**S 30** – *“Para mim a aula de Educação Física não é interessante quando há somente a prática de esportes coletivos”. (Menina)*

**S 58** – *“Não gosto, mas faço por falta de opção, eu tenho duas alternativas, ou jogar futebol, basquete ou outro esporte qualquer ou então ficar a aula toda atoa sem nada para fazer”. (Menina)*

Em estudo desenvolvido por Faria (1998) com alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental de escolas pública, da rede estadual, e particular na cidade de

Campinas, a autora relata que vários meninos e meninas atribuem uma valorização positiva à Educação Física, sendo possível perceber, de acordo com a autora, mais manifestações de satisfação por parte das meninas. Em nosso estudo ocorre justamente o contrário, a percepção negativa das aulas, apresenta uma proporção maior entre as meninas do que entre os meninos ( $\chi^2 = 5,43$ ;  $p = 0,02$ ).

Darido (2004) apresenta os dados de um estudo realizado com alunos de 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e de 1º ano do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Rio Claro. Os resultados em relação à pergunta - *O que você acha das aulas de Educação Física?* - apontam que, nas 7ªs séries, 80,7 % dos alunos consideram as aulas de Educação Física “legais”; 46,9% consideram “animadas”; para 18,8% elas são “muito fáceis”; e para 2,6% as aulas são “chatas”. Além disso, aparecem alternativas que demonstram que as aulas não têm importância e, ainda que elas são difíceis, totalizando 1,4% das indicações. No trabalho em questão, os alunos e alunas poderiam marcar mais de uma resposta nas opções apresentadas. Mesmo que nessa pesquisa não tenha sido considerada a separação da amostra em relação ao “gênero”, como no nosso caso, o estudo nos aponta que os aspectos positivos relacionados às aulas de Educação Física são proporcionalmente maiores do que os aspectos negativos para os alunos em questão.

Os resultados das turmas do 1º ano do Ensino Médio foram os seguintes: 67,4% dos alunos consideram as aulas de Educação Física “legais”; para 37% elas são “animadas”; 11% acham “muito fáceis”; para 5,7% elas são “sem importância”; 5,1% consideram as aulas “chatas” e, para 0,3%, elas são difíceis. Esses dados sugerem que a proporção de alunos que acham as aulas “legais” do 1º ano é menor em relação aos alunos da 7ª série.

Através dos dados apresentados por Darido (2004), no que concerne às aulas de Educação Física, verificamos que a resposta dada como “legais” apresenta uma queda na porcentagem, caindo de 80,7%, na 7ª série para 67, 4%, no 1º ano do ensino médio. Esses resultados podem sugerir, como observado por nós na prática educativa, que à medida que os alunos aumentam sua graduação na escola, o interesse pelas aulas de Educação Física, em alguns escolares, tende a diminuir.

Em estudo realizado na cidade de Viçosa, por Teixeira e Myotin (2001), com escolares de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de escola pública, foi feita a seguinte pergunta: *Gostou das aulas de educação física? Por quê?* O objetivo dos autores era analisar se as crianças gostavam das aulas de Educação Física e determinar quais os motivos que as levavam gostar ou não das aulas. Os resultados mostraram que 100% das crianças gostavam das aulas de Educação Física, mas não se pode inferir, de acordo com os autores, que todos participavam ativamente das aulas e das atividades esportivas. Uma parcela das crianças justificava gostar das aulas de Educação Física pelas brincadeiras legais (22,6%), outra pela aprendizagem esportiva (21,7%), uma parte justificou como divertido (12,2%), um local ou horário para descansar de escrever (2,6%).

Sabemos que, ainda hoje, alguns professores desenvolvem nas aulas de Educação Física as modalidades esportivas de sua preferência, priorizando alguns conteúdos em detrimento de outros. As tendências pedagógicas e seus estudiosos, incluindo aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, apontam que os conteúdos nas aulas devem ser trabalhados de acordo com as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, abarcando, por exemplo, as

danças, as ginásticas, as lutas, os jogos, as modalidades esportivas, enfim, uma gama de atividades que podem favorecer o desenvolvimento global dos alunos.

Em relação ao conteúdo, podemos inferir dos discursos dos (as) adolescentes que fizeram parte do nosso estudo, que, muitas vezes, as modalidades esportivas são priorizadas como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, impedindo dessa maneira que outras atividades sejam trabalhadas, tornando, assim, as aulas repetitivas e monótonas.

Por outro lado, todos os professores devem saber que quando se trabalha com a aprendizagem escolar é extremamente importante preocupar-se com o aspecto motivacional pois, nossas propostas podem levar o aluno à ação, ou à inércia, em diferentes situações. O estudo dos “motivos” favorece o exame das razões que levam os alunos a escolher realizarem tarefas com maior ou menor empenho.

O indivíduo com alto grau de “motivo de realização” empenha-se mais ao realizar tarefas do que aqueles que possuem baixo grau para as tarefas. Entretanto, para que obtenham êxito em suas ações, a tarefa precisa ter algumas características especiais, como, por exemplo, não ser monótona, rotineira e apresentar desafios (MURRAY, 1978).

Para Gouvêa (1997), normalmente as atividades que exigem maior participação, com mais movimentos, apresentam número maior de motivos para os alunos ao realizá-la, despertando assim a automotivação e o interesse na execução das mesmas. A respeito das aulas de Educação Física, o autor nos diz que, para um determinado elemento motivacional apresentar aspecto positivo, torna-se essencial que o professor conheça as aspirações de seus alunos, pois enquanto alguns se

sentem motivados para a prática do basquetebol, outros podem ter maior interesse pela prática do voleibol, por exemplo.

Por outro lado, é importante ressaltar também que o educador, em sua atuação profissional, pode apresentar estratégias que favoreçam, ou não, a motivação de seu aluno para a aprendizagem dos conteúdos propostos. Conhecê-las então, de acordo com Tapia e Montero (2004) é imprescindível para que o professor possa favorecer ao aluno o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Em nossa pesquisa, através dos depoimentos dos meninos e meninas foi possível verificar, em várias situações, os motivos intrínsecos e extrínsecos e/ou de afiliação, dentre outros, que os levam a participar, ou não, das aulas de Educação Física. Alguns exemplos serão mostrados abaixo:

- S 44** – *“Na Educação Física eu e os meus colegas jogamos futebol e vários outros esportes. Eu gosto de fazer aula de Educação Física para eu ter saúde e viver bem”. (Menino)*
- S 55** – *“Não temos que nos preocupar com nota é aí que ficamos mais alegres e prestamos mais atenção”. (Menino)*
- S 26** – *“A educação física para mim é importante pra fazer esportes que você gosta e fazer exercícios para melhorar o meu condicionamento físico”. (Menino)*
- S 4** – *“Eu gosto porque é uma hora de lazer e descontração que aliviamos a tensão das aulas normais. Não gosto porque a quadra de vôlei é descoberta e por causa do sol causa maior desgaste físico”. (Menina)*
- S 34** – *“Gosto muito, porquê aprendemos vários esportes, além de nos divertirmos na aula. Eu particularmente acho melhor as aulas de alongamento, aeróbica”.*
- S 49** – *“Eu gosto da Educação Física na escola, porque nos influencia a ter o costume de praticar esportes, além de nos divertir, nos fazer interagir com os nossos colegas de classe”. (Menino)*
- S 13** – *“É um momento prazeroso em que me divirto com meus colegas”. (Menina)*

Abaixo mostraremos os dados referentes à comparação da proporção dos meninos e das meninas nas **Categorias** identificadas como aspectos relativos à: **Saúde, Lazer, Prática esportiva, Prática de atividade física, Relacionamento humano, Dinâmica da aula, Infra-estrutura, Obrigatoriedade e Carga horária.**

Na análise qualitativa, foram classificadas as respostas dos alunos em uma ou mais categorias, abaixo identificadas. Para cada categoria, verificamos se a proporção de meninos que identificaram a Educação Física de acordo com a categoria era diferente da proporção de meninas que apresentavam aquela categoria. Os resultados encontram-se na Tabela 7:

**Tabela 7:** Comparação da proporção de meninos e meninas que responderam de acordo com as diferentes categorias identificadas através do discurso dos alunos e alunas.

<b>Categorias/ Aspectos relativos a:</b>	<b>Proporção de meninos</b>	<b>Proporção de meninas</b>	<b>Total que identificara m a categoria</b>	<b>Qui- quadrado</b>	<b>p valor</b>
<b>Saúde</b>	9	6	15	0,60	0,44
<b>Lazer</b>	22	21	43	0,02	0,88
<b>Prática esportiva</b>	21	22	43	0,02	0,88
<b>Prática de atividade física</b>	10	13	23	0,39	0,53
<b>Relacionamento humano</b>	4	2	6	*	*
<b>Dinâmica da aula</b>	11	21	32	3,13	0,08
<b>Infra-estrutura</b>	4	12	16	4	0,04
<b>Obrigatoriedade</b>	1	3	4	*	*
<b>Carga horária</b>	1	4	5	*	*

\*O teste do Qui-quadrado não foi realizado por apresentar frequência esperada menor que 5.

Através da análise dos dados acima, constatamos que a **Categoria** relacionada ao aspecto **Infra-estrutura** para as aulas de Educação Física, apresenta diferença significativa entre a proporção de meninos e meninas (p valor = 0,04).

Quanto a esse aspecto alunos e alunas assim se manifestam:

**S 21** – *“Para mim a Educação Física é muito legal... temos duas quadras, uma de futsal e basquete e outra de vôlei, mas a quadra de futsal e basquete sempre é dividida para jogadores de futsal e basquete, a de vôlei fica só para as meninas e quando chove as meninas do vôlei*

*tem sempre que ir para a quadra coberta, aí fica apertado”. (Menino)*

- S 1** – *“Como a aula é ao ar livre o sol atrapalha a visão, e nós só algumas vezes fazemos educação física na quadra coberta”. (Menina)*
- S 2** – *“Quando a nossa educação Física é na quadra descoberta, o sol atrapalha bastante a visibilidade. Uma coisa que poderia melhorar é a quantidade de bolas, há poucas”. (Menina)*
- S 3** – *“Não gosto de fazer Educação Física no sol, principalmente no vôlei, pois em um certo lado da quadra, o sol atrapalha a visibilidade”. (Menina)*
- S 4** – *“Não há a variedade de modalidades e o ”rodízio” de quadras (coberta e descoberta)”. (Menina)*
- S 7** – *“O que mais gosto é de vôlei, mas o ruim é que a quadra tinha de ser coberta, direitos iguais, pois a dos meninos de futebol é coberta a de vôlei também tem que ser. Outro problema é a falta de material, bola, rede, etc”. (Menina)*

A partir desses depoimentos, entendemos que, na escola pública, as meninas ficam, na maioria das vezes na quadra descoberta, não existindo um rodízio dos espaços ocupados para as aulas de Educação Física. Como já mencionado anteriormente, as questões de “gênero” estão imbricadas em nossa sociedade, e, nos espaços escolares, elas também se fazem presentes. Na pesquisa em questão, as respostas das meninas da escola pública sugerem que os meninos sempre fazem as atividades das aulas na quadra coberta, evidenciando, dessa forma que os espaços da aula são delimitados pela turma masculina. Na escola particular os (as) adolescentes não se manifestaram quanto a essa questão, podendo sugerir então, através de suas respostas, que os espaços podem ser mais bem estruturados, havendo um rodízio entre os mesmos.

O estudo de Altmann (1998), realizado em Belo Horizonte, identifica que, por meio do esporte, na escola, os meninos ocupam espaços mais amplos que as

meninas. Esse fato está vinculado, de acordo com a autora, a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa.

Por outro lado, a fala dos alunos sugere, também, que os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física são, na maioria das vezes, sempre os mesmos, prevalecendo o trabalho com as modalidades voleibol, para as meninas e futsal, para os meninos. Abaixo apresentamos alguns exemplos das respostas dos (as) alunos (as) a esse respeito:

- S 3** – *“só temos o jogo de vôlei, não aprendemos mais nada”. (Menina)*
- S 4** – *“Não há a variedade de modalidades e o ”rodízio” de quadras (coberta e descoberta”. (Menina)*
- S 5** – *“O vôlei é praticamente o único esporte que as meninas praticam” (Menina)*
- S 8** – *“A aula ficaria muito melhor se nós praticarmos alguns esportes diferentes”. (Menina)*
- S 20** – *“Eu gosto na parte em que eu jogo bola, não tenho matéria e me descontraio. Mas não gosto na parte em que não jogamos futsal na quadra inteira”. (Menino)*
- S 23** – *“Na escola a quadra de vôlei é preferência das meninas e a de futebol é preferência dos meninos. Então só jogamos quando sobra lugar”. (Menino)*
- S 24** – *“à professores que não sabem fazer o certo, pois muitos garotos querem jogar vôlei, garotas querem jogar futsal, basquete, são coisas hoje em dia normais e os professores pouco aceitam isto como a realidade e fazem os mesmos critérios de antigamente e não ouvem nenhum aluno. (Menino)*
- S 30** – *“A aula de educação física não é interessante quando há apenas a prática de esportes coletivos. Eu acho que deveria ser trabalhado a parte de ginástica, corrida, relaxamento e etc”. (Menina)*
- S 44** – *“Gosto. Na educação física eu e meus colegas jogamos futebol e vários outros esportes”. (Menino)*

Altmann (1998) também se refere a essa questão, em seu estudo, ao identificar que, a partir dos anos 30, quando o esporte moderno foi incluído como conteúdo nas aulas de Educação Física, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. O homem podia jogar futebol, basquete e judô, que requeriam maior esforço, confronto corpo-a-corpo e movimentos violentos. As mulheres deviam praticar a ginástica rítmica e o voleibol, pela suavidade dos movimentos e a distância de outros corpos.

Nos dias atuais, sabemos que a imagem do esporte ainda afasta as mulheres de sua prática. Ao observarmos as quadras esportivas, provavelmente, o número de homens praticantes será maior do que de mulheres. Nos espaços escolares, também as quadras esportivas são comumente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, demonstrando, até certo ponto, que eles dominam esse universo. (ALTMANN, 1998).

Em relação aos espaços ocupados por meninos e meninas na escola, os resultados do estudo de Pereira (2004) corroboram os resultados apontados pela pesquisa de Altmann (1998), ou seja, no horário das atividades lúdicas, em geral, os meninos ocupam todos eles, jogando futebol, correndo, lutando, competindo. As meninas ocupam um pequeno espaço, preferencialmente à sombra, onde conversam e brincam de queimada ou pulam corda.

Os PCN (1998) alertam para a importância da reflexão dos professores em sua prática educativa, quanto aos valores e conceitos que são cultivados e mantidos, reforçando, às vezes, um papel de submissão nas relações que acontecem no ambiente escolar, pautados nas questões de “gênero”.

A **Categoria** relacionada ao aspecto **Prática esportiva** apresentou um total de 43 alunos que a identificaram, sendo 21 meninos e 22 meninas. Este resultado nos mostra, através da fala dos (as) adolescentes, que os esportes coletivos Futsal e Voleibol, são desenvolvidos, na maior parte do tempo, pelos professores nas aulas. Por um lado, essa prática esportiva que privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros, está associada a aspectos positivos, como fica evidenciado no discurso dos meninos. Em relação às meninas, porém, a prática repetitiva lhes causa um certo desinteresse pelas aulas, pois, como já mencionado anteriormente, em nosso estudo a proporção de meninos com percepção positiva das aulas de Educação Física é maior do que a proporção de meninas com percepção positiva ( $\chi^2 = 5,43$ ;  $p = 0,02$ ).

Um estudo realizado por Gueriero e Araújo (2004) na cidade de Americana em duas escolas públicas e uma particular, em turmas de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, em aulas de Educação Física, nos mostra que o conteúdo desenvolvido pelos professores nas escolas analisadas estava resumido à prática desportiva, principalmente aos esportes coletivos, limitando, segundo os autores, a produção de conhecimento corporal e cultural do aluno. Em nosso estudo, de acordo com a fala dos alunos e alunas, podemos constatar também, que os professores priorizam nas aulas os conteúdos relativos aos esportes coletivos, como o voleibol para as meninas e o futsal para os meninos.

De acordo com estudiosos da área, entendemos e concordamos que o conteúdo a ser trabalhado em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, deve abarcar diferentes manifestações da cultura corporal, proporcionando dessa forma, que nossos alunos e alunas conheçam outras possibilidades da cultura

corporal, como por exemplo, os sugeridos por Gallardo (2003, p. 76-77): *“Conhecimento do Corpo, Esportes, Jogos e Lutas, Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças e Ginásticas), Elementos das Artes Cênicas, Artes Circenses, Artes Plásticas e Musicais”*.

A **Categoria** relacionada aos aspectos do **Lazer**, nos apresenta como resultado um total de 43 alunos que a identificaram, sendo 22 meninos e 21 meninas. Temos abaixo, alguns discursos de alunos e alunas em relação a este aspecto:

- S 2** – *“Fazer uma aula de Educação Física, é ter um momento de relaxamento”*. (Menina)
- S 4** – *“Eu gosto porque é uma hora de lazer e descontração que aliviamos a tensão das aulas normais”*. (Menina)
- S 6** – *“Eu gosto das aulas de educação física, pois é uma forma de descontrairmos, mas só aprendemos um esporte (vôlei)”*. (Menina)
- S 33** – *“Gosto muito, porquê nos distrai e nos diverte ao mesmo tempo”*. (Menina)
- S 38** – *“Embora seja uma coisa importante e digna de relaxamento e diversão, na escola, eu não gosto de fazer educação física”*. (Menina).
- S 23** – *“Bom para mim fazer aula de E.F. não é apenas uma aula, como outras, para mim é um grande divertimento”*. (Menino)
- S 24** – *“Ela nos leva a praticar muitos esportes, distrair das diversas matérias, aprender a melhor forma de fazer um exercício”*. (Menino)

Através deste resultado, podemos constatar que a aula de Educação Física para os (as) adolescentes que fazem parte de nosso estudo, oferece momentos de

descontração, diversão, relaxamento, lazer, dentre outros aspectos. Sabemos que na maioria das vezes, a aula é desenvolvida em um espaço diferente, fora da sala de aula. Neste espaço, o aluno (a) poderá se comportar de uma forma descontraída, sem o rigor daquele exigido na maior parte do tempo pelos professores de outras disciplinas.

De acordo com Santin (1996), o ser humano é um ser lúdico e, como tem poucas possibilidades de vivenciar o lúdico, busca formas e lugares para vivenciar sua ludicidade. Como a rotina nos espaços escolares, às vezes, se apresenta para os alunos e alunas como uma certa imobilidade, estes buscam nas aulas de Educação Física um espaço para sua ludicidade.

**Na Tabela 8** teremos a comparação da proporção de alunos da escola pública em relação à proporção de alunos da escola particular quanto à percepção positiva das aulas de Educação Física.

**Tabela 8:** Comparação da proporção de alunos de escola pública e particular em relação à percepção positiva, negativa ou ambas das aulas de Educação Física

Percepção	Tipo de escola		Total
	Pública	Particular	
Positiva	16	21	37
Outras (negativa e ambas)	12	13	25
<b>Total</b>	28	34	62

Foi aplicado o teste Qui-quadrado para verificar se a proporção de alunos de escola particular com percepção positiva era maior do que a de alunos da escola pública com percepção positiva, e a hipótese não foi confirmada ( $\chi^2 = 0,14$ ;  $p = 0,71$ ).

A análise dos resultados apresentados na **Tabela 8** faz-nos concluir que não existe diferença significativa quando se compara a proporção de alunos com percepção positiva da escola particular em relação à escola pública ( $\chi^2 = 0,14$ ;  $p = 0,71$ ).

Observando este resultado, podemos perceber que os alunos da escola pública, mesmo diante de algumas dificuldades vivenciadas por eles nas aulas de Educação Física, como por exemplo, melhor utilização dos espaços físicos pelas meninas, a repetição dos conteúdos pelos professores ao longo do ano letivo, a falta de materiais, dentre outros, demonstram percepção positiva quanto às aulas, como os alunos da escola particular.

Na **Tabela 9** são apresentados os resultados da comparação da proporção de alunos da escola pública e particular quanto às **Categorias** identificadas pelos alunos e alunas.

**Tabela 9:** Comparação da proporção de alunos de escola pública e particular que responderam de acordo com as diferentes categorias identificadas

<b>Categoria/ Aspectos relativos a:</b>	<b>Proporção de alunos da escola pública</b>	<b>Proporção de alunos de escola particular</b>	<b>Total que identificara m a categoria</b>	<b>Qui- quadrado</b>	<b>p valor</b>
<b>Saúde</b>	2	13	15	8,07	0,005
<b>Lazer</b>	22	21	43	0,02	0,88
<b>Prática esportiva</b>	23	23	46	0	1
<b>Prática de atividade física</b>	14	9	23	1,09	0,3
<b>Relacionament humano</b>	2	4	6	*	*
<b>Dinâmica da aula</b>	20	12	32	2	0,16
<b>Infra-estrutura</b>	16	0	16	**	**
<b>Obrigatoriedad e</b>	2	2	4	*	*
<b>Carga horária</b>	4	1	5	*	*

\*O teste Qui-quadrado não foi realizado por apresentar freqüência esperada menor que 5.

\*\* Não foi aplicado o teste Qui-quadrado por haver apenas uma categoria de resposta.

Ao analisarmos os resultados apresentados na tabela acima, verificamos que, na categoria **Saúde**, há uma diferença significativa (p valor = 0,005) em relação à proporção de alunos da escola pública quando comparados à proporção de alunos da escola particular. Vários alunos da escola particular (13 alunos) referiram-se em

suas respostas, a essas questões. Por outro lado, na escola pública, somente dois alunos manifestaram-se a esse respeito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e estudos da área da Educação Física, a contextualização do conteúdo referente à qualidade de vida, dentre vários outros, favorecerá ao aluno a adoção de um estilo de vida ativo hoje e, provavelmente por toda a sua vida. A escola é um dos espaços onde a conscientização do aluno para essas questões, devendo ser também uma preocupação do professor ao planejar suas atividades.

Como sabemos, a abordagem da Saúde Renovada sugere que, nos espaços escolares, sejam desenvolvidos temas que dizem respeito à qualidade de vida, aos benefícios da prática de atividades físicas e aos problemas causados pelo sedentarismo, dentre outros, objetivando que a criança e o jovem adotem um estilo de vida ativo em todas as fases de seu desenvolvimento.

Por outro lado, as respostas dos adolescentes da escola pública sugerem também que o conteúdo referente à **Categoria Saúde** não deve ser abordado nas aulas de Educação Física. Pelos dados mostrados na **Tabela 3**, podemos constatar que os professores graduaram-se respectivamente em 1976 e 1999. A primeira data refere-se a uma época em que a formação tecnicista era largamente difundida nos cursos de graduação da área e os esportes considerados como conteúdo hegemônico das aulas. Por outro lado sabemos que, existem ainda, cursos de graduação que continuam a formação de professores nos mesmos moldes dos citados anteriormente, ou seja, deixando de abordar e discutir aspectos relativos às novas abordagens propostas pelos estudiosos para serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Temos conhecimento também da existência de cursos de

formação de professores de Educação Física que priorizam a formação de profissionais dentro de uma nova visão para sua práxis educativa, ou seja, o desenvolvimento de conteúdos das diferentes manifestações da cultura corporal.

Outro aspecto que pode ser levado em consideração em relação ao resultado apresentado, diz respeito à remuneração dos professores de escola pública e particular, havendo, como é do nosso conhecimento, certa diferença na remuneração dos profissionais da rede pública quando comparada à rede particular de ensino. Diante desta situação, os profissionais de escola estadual, na maioria das vezes, não têm como participar de cursos de atualização, adquirir materiais didáticos, dificultando, assim, o acompanhamento das diversas mudanças que ocorrem em nossa área, podendo haver um comprometimento no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

A seguir serão apresentadas algumas falas dos (as) adolescentes sobre as questões da **Saúde**:

**S 31** – *“Ginástica eu gosto, porque é menos cansativa e faz bem para o corpo”. (Menina)*

**S 39** – *“Eu acho que fazer Educação Física é acima de tudo fazer que tenhamos uma vida saudável”. (Menina)*

**S 41** – *“Significa mais uma prática de esporte, que vai nos deixar mais saudáveis.” (Menina)*

**S 44** – *“Eu gosto da aula de Educação Física para eu ter saúde e viver bem.” (Menino)*

**S 47** – *“Para praticar hábitos saudáveis para o bom funcionamento do meu corpo, atualmente e futuramente”. (Menino)*

Os discursos apresentados acima, evidenciam o conhecimento dos (as) alunos (as) com as questões relacionadas à qualidade de vida, especificamente, aos benefícios advindos da prática de atividades físicas na aquisição de saúde e bem-estar.

A **Categoria** relacionada à **Prática esportiva** apresenta como resultado, 23 manifestações tanto na escola pública como na escola particular. Este resultado apresentado pela fala dos (as) alunos (as) em seus discursos, sugere que o conteúdo desenvolvido, como já mencionado várias vezes em nosso estudo, é a prática dos esportes coletivos, demonstrando, às vezes, um aspecto positivo das aulas de Educação Física, como no caso dos meninos e, negativo, na percepção das meninas.

Na **Categoria Infra-estrutura** podemos observar, que 16 alunos da escola pública se referiram às estas questões em sua fala e, nenhum aluno da escola particular. Este resultado, como já dito anteriormente, demonstra a insatisfação dos (as) adolescentes, principalmente das meninas, quando falam desta questão.

Os resultados apresentados neste estudo são importantes ao favorecer o conhecimento do que os (as) jovens falam a respeito das aulas de Educação Física, bem como os diferentes motivos que os (as) levam a se interessar ou não pela disciplina. A partir desse conhecimento, muitas reflexões devem ser feitas pelo profissional que atua na área, em relação aos diferentes aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, priorizando em seu trabalho o desenvolvimento de conteúdos diversificados, estratégias e métodos educativos que atendam ao mesmo tempo, às características da adolescência e permitam o desenvolvimento global dos alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de muitos anos frente às aulas de Educação Física, nas escolas de realidades diferentes, com as mais variadas faixas etárias, nos diferentes níveis da Educação Básica, proporcionou-nos possibilidades de obter informações sobre a prática pedagógica a partir de observações empíricas. Além disso, surgiram vários questionamentos que nos impulsionaram às investigações científicas. Especificamente, essa pesquisa surgiu da necessidade de se conhecer os motivos que levam os alunos e as alunas de 8ª série, de escolas públicas e particulares da cidade de São João Del Rei, Minas Gerais, a participarem, ou não, das aulas de Educação Física. Em particular, buscávamos explicações quanto aos aspectos motivacionais dos alunos e alunas, que em séries anteriores participavam das aulas com grande interesse e, ao chegarem às séries finais do Ensino Fundamental, mostravam-se apáticos diante dos conteúdos apresentados e que deveriam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Notávamos, também, que as meninas, na maioria das vezes, apresentavam maior desinteresse na aplicação das atividades propostas.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-nos a oportunidade de conhecer os aspectos motivacionais dos alunos, como, também, outros igualmente importantes, e que devem ser considerados pelo professor que deseja alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem.

Ao interpretar as respostas dos adolescentes à pergunta geradora contida no questionário, por meio de uma “análise de conteúdo”, foram delineados os motivos apresentados nos discursos dos sujeitos, relacionados à sua participação, ou não,

em aulas de Educação Física na escola. Essas unidades elencadas permitiram a criação das categorias de análise e nelas são expressos aspectos relativos ao lazer, à saúde, à prática de atividades físicas e à prática das modalidades esportivas.

A princípio é importante dizer que a hipótese, levantada empiricamente, foi confirmada ( $\chi^2 = 5,43$ ;  $p = 0,02$ ), isto é, ao compararmos os alunos que apresentam percepção positiva sobre sua participação em aulas de Educação Física, a proporção de meninos é maior que a proporção de meninas. As meninas apresentam maior percentual de respostas negativas, ou umas também se posicionam das duas formas, ou seja, apontando aspectos positivos e negativos em relação à sua participação nas aulas de Educação Física.

Quanto às respostas que declaram questões de infra-estrutura, numa comparação por “gênero”, a análise dos dados apresenta diferença significativa ( $p$  valor = 0,005). A análise qualitativa das respostas apresentadas no discurso das meninas da escola pública declara a insatisfação delas, apontando que, na maioria das vezes, as atividades trabalhadas nas turmas femininas são repetitivas, joga-se somente o voleibol, e, na maior parte das vezes, realizadas em quadra descoberta. Os meninos, por sua vez, escolhem a quadra coberta e só praticam o futsal, mas não aparece nenhum tipo de insatisfação por isso.

Ao desenvolver este trabalho, foi possível detectar que as aulas de Educação Física, em algumas escolas, ainda são separadas por “gênero”, isto é, aulas para as turmas femininas, ministradas por professora, e para as masculinas, por professor, separadamente.

Por outro lado, sabemos, a partir da realização de estudos sobre as relações de gênero, que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como várias

outras teorias pedagógicas, apresentam propostas de aulas de Educação Física trabalhadas em turmas mistas, como no caso das outras disciplinas.

As tendências pedagógicas e seus defensores, nas diferentes correntes, apontam também para a necessidade de se trabalhar nos espaços escolares com conteúdos que fazem parte do enorme leque de atividades da cultura corporal de movimento, procurando, dessa maneira, fazer com que alunos e alunas os vivenciem nas aulas de Educação Física. Agindo assim, espera-se que o (a) adolescente se sinta mais motivado e participe mais das propostas apresentadas pelo professor ou professora.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no planejamento de ensino é a questão do alto nível de sedentarismo. Diversos estudos sugerem ser a escola um espaço ideal, dentre outros, para que crianças e adolescentes se conscientizem da importância da prática da atividade física, adotando um estilo de vida ativo, nessa fase e ao longo de sua vida.

É importante ressaltar, também, que os motivos intrínsecos e extrínsecos, de poder, de afiliação, por exemplo, podem levar o indivíduo à ação ou à inércia, em diversas situações, fazendo com que os alunos realizem tarefas com maior ou menor empenho. O conhecimento dos aspectos motivacionais e suas interfaces, no processo ensino-aprendizagem, podem facilitar aos professores o alcance dos objetivos de ensino propostos,

Ao finalizar esta pesquisa, sabemos que muitas questões, por nós investigadas, foram esclarecidas, facilitando dessa maneira o nosso entendimento sobre as expectativas dos adolescentes, tanto de escolas públicas como particulares, podendo promover e ampliar suas participações nas aulas de Educação

Física. Alguns questionamentos ficam, no momento, sem respostas. Entendemos, também, que na nossa prática educativa, novos questionamentos irão surgir.

Acreditamos que o processo ensino-aprendizagem se torna fascinante pelos desafios que nos são apresentados a cada momento, e é através de nossa prática educativa, aliada a novos estudos, que podemos buscar melhor formação dos alunos e alunas em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. "Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física". Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, 1998.

ARAÚJO, C. G. S. *Fundamentos biológicos: medicina desportiva*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

AZEVEDO, A. C. B. de; MALINA, A. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n. 2, jan. 2004.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 5ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARROS, R. O adolescente e a família. In: MAAKAROUN, M. de F. de. et al. *Tratado de Adolescência*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991..

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

\_\_\_\_\_; ZULLIANE, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Ano 1, n. 1, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3º e 4º ciclos, v.7*, Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: MEC, 2004.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. São Paulo: CEPUSP, 1995.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. et al. *Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_.; MARCHESI, A; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Psicologia da educação escolar, v. 2).

CONNELL, R. W. et. al. *Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias e divisão social*. 7ª. ed. (Tradução de Ruy Dias Pereira). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DALBEN, A. I. L. F. O adolescente e a escola. In: MAAKAROUN, M. de F.; SOUZA, R. P. de.; CRUZ, A. R. *Tratado de Adolescência*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991.

DAÓLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C.. *Educação Física Escolar – Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v.18, n.1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DE MARCO, A; JUNQUEIRA, F. C. Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação esportiva. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.), *Educação física escolar: ser ou não ter?* Campinas: UNICAMP, 1995.

FARIA, D. G. de. O discurso adolescente sobre a aula de Educação Física: uma análise na perspectiva de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNICAMP, 1998.

FARIAS JÚNIOR, J. C; LOPES, A. S. Comportamentos de risco relacionados à saúde em adolescentes. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. Brasília, v. 11, n. 4, out./dez. 2003.

FIGUEIRA JÚNIOR, A. F. Potencial da mídia e tecnologias aplicadas no mecanismo de mudança de comportamento, através de programas de intervenção de atividade física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. Brasília, v. 12, n. 1, jan./mar. 2004.

FREIRE, J. B.. *Educação de Corpo Inteiro*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FRISON, L. M. B; SCHUARTZ, S. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, s.n., n. 32, p. 117-131, jul./dez. 2002.

GALLAHUE, D. L. *Understanding motor development: infants, children, adolescents*. Indiana: Benchmark, 1989.

\_\_\_\_\_.; OZMUN, J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. (Trad. Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo) São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GALLARDO, J. S. P. (Org.). *Educação Física escolar: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GÓIS JÚNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n.1, p. 41- 54, set. 2003.

GOUVÊA, F. C. A motivação e o esporte: uma análise inicial. In: BURITI, M.A. (Org.), *Psicologia do esporte*, Campinas: Alínea, 2001.

\_\_\_\_\_. Motivação e atividade esportiva. In: MACHADO, A. A. (Org.), *Psicologia do esporte: temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo. v. 11, n. 1, p. 49-62, jan/jun, 1997.

GUERIERO, D, A; ARAÚJO, P. F. de. *Educação Física escolar ou esportivização escolar?* [On line]. Disponível: [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital) – Buenos Aires – Ano 10 – Nº 78 – Novembro de 2004. [Acesso em 09/03/2005]

HALL, C. S.; LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*. São Paulo: EPU, 1978.

JACOBSON, M. S.; LILLIENFELD, D. E. The pediatricians role in atherosclerosis prevention. *The Journal of Pediatrics*, St. Louis, v. 12, n.5, may, 1988.

JENOVESI, J. F. et al. Perfil de atividade física em escolares da rede pública de diferentes estados nutricionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 11, n. 4, out/dez, 2003.

LA PUENTE, M de. *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LICO, F.; DARIDO, S. C. Aderência e Atividade Física: aproximações com a educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a educação física, ciências do esporte. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2001

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAAKAROUN, M. de F. et al. *Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991.

MACHADO, A. A. (Org). *Psicologia do Esporte: temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997.

MAITINO, E. M. Saúde na Educação Física Escolar. *Revista Mimesis: Ciências Humanas*, Bauru, v. 21 , n.1, 2000.

\_\_\_\_\_. Fatores de risco da doença coronariana em escolares do ensino básico e suas interfaces com a Educação Física. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia). UNESP – Campus de Marília.

MATSUDO, S. M. M. et al. Nível de atividade física em crianças e adolescentes de diferentes regiões de desenvolvimento. *Revista Brasileira de atividade física e saúde*, Londrina, v. 3, n. 4, 1998.

MURRAY, E. J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, IV. Anais ... 1997.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e prática*. Brasília, v.20. n. 1, Jan/Abril 2004.

NISTA-PICCOLO, V. L.; VECHI, R. L. Educação Física Escolar na perspectiva da Teoria: “Ensinar para a compreensão”. PAULA, P. et al. In: *O ensino para a compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem*. Vila Velha: Hoper, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org) *Pedagogia dos esportes*. In: *Pedagogia dos esportes*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Educação Física Escolar: ser... ou não ter?* 3ª ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

OMS (Organização Mundial da Saúde). Health and health behavior among young people: a WHO cross-national study (HBSC) international report. *Health Policy for Children and Adolescent (HEPCA)*; 2000, Series n. 1.

OUTEIRAL, J. O. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, S. A. M. O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeira. Tese (Doutorado em Educação Física). UGF, 2004.

PEREIRA NETTO, N. S. A superação das construções de gênero no contexto da Educação Física escolar: algumas reflexões. In: EDUCERE e CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 5., 3., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005, p. 1512-1523.

PINHO, R. A. de; 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.

RAPPAPORT, C. R. *A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 2001.

REGO, A. CARVALHO, T. Motivos de sucesso, afiliação e poder: evidência confirmatória do constructo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n.1, p. 17-26, jan./abril 2002.

RIBEIRO, M. A. et al. Nível de conhecimento sobre atividade física para a promoção da saúde de estudantes de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*, Brasília, v. 9, n. 3, julho 2001.

ROMERO, E. A. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, n. 15, v. 3, p. 226-233, junho 1994.

SANTIN, S. *Educação Física: d alegria ao lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1996.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.3, n. 2, p. 71-99, nov. 1994.

SERRANO, D. P. *Teoria de Maslow – Hierarquia das necessidades*. [On line]. Disponível:<http://www.submarino.com.br/books.asp>? [Acesso em 20/01/2006].

SILVA, S. A. P. dos S. *A Pesquisa Qualitativa em Educação Física* [on line]. Disponível:[http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo\\_print.asp?cod\\_noticia=482](http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_print.asp?cod_noticia=482) [Acesso em 28/03/2005]

SOARES, C. L. *Educação Física – Raízes Europeias e Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_ et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA DESPORTIVA - SBMD: *Atividade Física e Saúde na Infância e Adolescência* [On line]. Disponível:[http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo\\_print.asp?cod\\_noticia=482](http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_print.asp?cod_noticia=482) [Acesso em 28/03/2005].

SOUZA, A. J. S. É jogando que se aprende. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org), *Pedagogia dos esportes*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SOUZA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar, *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

TADDEI, J. A. A. C. Epidemiologia da obesidade na infância. In: FISBERG, M. *Obesidade na infância e adolescência*. São Paulo: Fundo Editorial, 1995.

TAPIA, J. A. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_; MONTERO, I. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, C. MARCHESI, A; PALACIOS, J.et. al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2ª ed. (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEIXEIRA, A. H. L. A ginástica no ginásio mineiro: seus tempos, espaços e materiais. 1890-1916. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. *Anais...* Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

TEIXEIRA, A. G. A; MYOTIN, E. Cultura corporal das meninas: análise sob a perspectiva de gênero. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 45-48, jan/jun 2001.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOURINHO FILHO, H.; TOURINHO, L. S. R. Crianças, adolescentes e atividade física: aspectos maturacionais e funcionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 12, v. 1, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

TUBINO, M.J.G. *O Esporte no Brasil – do período colonial aos nossos dias*. São Paulo: Ibrasa, 1997.

WEINBERG, R. S; GOULD, D. *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINTERSTEIN, P. A motivação para a atividade física e para o esporte. In: DE ROSE JR., D. (Org.). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

## ANEXO 1



**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**

**AMC - Serviços Educacionais Ltda**  
Rua Taquari, 540 - Mooca - São Paulo - SP  
CEP 05166-001  
PABX: 6099-1999 - FAX: 6099-1692

São Paulo, 01 de Junho de 2004.

Exmo (a) Sr (a) Diretor (a).

Solicito-lhe autorização para aplicar a nossa pesquisa de Mestrado nessa importante Instituição de ensino, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma Leni Nista-Piccolo.

Tendo sido aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física na Universidade São Judas, curso de Mestrado credenciado pela CAPES, na cidade de São Paulo, SP, apresentei um projeto de pesquisa inserido na Linha - Intervenções Pedagógicas na Educação Física e no Esporte, que tem o objetivo de investigar os problemas existentes relacionados ao aspecto motivacional dos alunos no desenvolvimento dessa disciplina.

O projeto busca interpretar o discurso dos alunos de 8<sup>a</sup> Série do ensino fundamental, por meio das respostas dadas ao questionário, focando aspectos da vivência dos adolescentes com a prática de atividade física e de esporte, em escolas públicas e privadas, nas aulas de Educação Física.

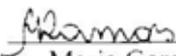
A participação de alunos dessa conceituada instituição em nossa amostra será de grande valor, permitindo-nos conhecer os motivos que levam o adolescente a participar ou não dessas aulas na escola. Através da análise e interpretação dos dados poderemos, então, traçar metas voltadas para melhor participação nas atividades propostas, obtendo os benefícios advindos dessa prática.

Gostaria de deixar claro que de acordo com as normas éticas da aplicação de trabalhos científicos, não serão declarados os nomes das Instituições nem mesmo dos alunos.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção dispensada.

  
Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista-Piccolo

Orientadora do Prog.de PG em EF/USJT

  
Maria Goretti R. Pereira

Pesquisadora do Prog. de PG  
EF/USJT

## ANEXO 2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Área de Ciências Biológicas e da Saúde

**TÍTULO DA PESQUISA: FATORES MOTIVACIONAIS RELACIONADOS À PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLARES DE 13 A 15 ANOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA E PRIVADA**

Eu, \_\_\_\_\_  
Abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra citado, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) \_\_\_\_\_,  
Membro do Centro / Instituição / Curso \_\_\_\_\_ e do Co-Pesquisador/Orientador \_\_\_\_\_, membro do Centro/Instituição/Curso \_\_\_\_\_.

Assinado este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- 1) O objetivo da pesquisa é verificar fatores motivacionais em adolescentes para a prática da Educação Física Escolar;
- 2) Durante o estudo serão feitas análise de conteúdo, através das respostas dadas pelos adolescentes ao questionário;
- 3) Obtive todas as informações para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida ou ensaio;
- 4) Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa/ensaio clínico, a não ser que esta interrupção seja contra-indicado por motivo médico;
- 5) Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico através do telefone (11) 6099-1665.
- 6) Este termo de Consentimento é feito em duas vias que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

São Paulo, 11 de novembro de 2004.

## ANEXO 3



**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**

**AMC - Serviços Educacionais Ltda**  
Rua Taquari, 546 - Mooca - São Paulo - SP  
CEP 03166-000  
PABX: 6099-1999 - FAX: 6099-1692

Questionário do Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu

ESCOLA \_\_\_\_\_

Sexo (F) (M) Idade \_\_\_\_\_ anos

Por favor, descreva sinceramente o seu modo de pensar sobre a seguinte pergunta :

1) O QUE SIGNIFICA, PARA VOCÊ, FAZER AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?

