

# A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS E O AFASTAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ellen Aniszewski  
Mariana Gonçalves de Magalhães  
Gabriela Simões  
Aldair José de Oliveira  
José Henrique

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil.

## RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo investigar a satisfação das NPB dos alunos, assim como os possíveis motivos para o afastamento das aulas de EF no ensino fundamental. Para isso, recorreu-se ao método misto sequencial, com análises quantitativa (fase extensiva) e qualitativa (fase intensiva). A amostra da fase extensiva foi composta por 48 alunos do nono ano do ensino fundamental, submetidos à Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício. A amostra da fase intensiva foi composta por quatro alunos, os quais participaram das entrevistas coletadas mediante técnica do Círculo Hermenêutico Dialético. Os resultados quantitativos indicaram que, em geral, os alunos se sentem atendidos moderadamente em suas necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais, porém a necessidade de autonomia foi a dimensão menos contemplada nas aulas. Considerando os resultados qualitativos, nas entrevistas foram relatados os motivos que justificam o afastamento dos alunos pelas aulas da disciplina, sendo eles: a baixa percepção de competência para realizar as tarefas propostas (competência); a falta de oportunidade nas escolhas das atividades junto à professora, pouca diversidade de conteúdo e a distinção de atividades entre os sexos (autonomia). Assim, compreende-se que estes motivos tendem a configurarem-se como obstáculos para a motivação e, conseqüentemente, participação efetiva dos alunos nas aulas de EF.

**Palavras-chave:** Motivação. Engajamento. Competência. Autonomia. Vínculos sociais.

## SATISFACTION OF STUDENTS' NEEDS AND ABSENCE FROM PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the satisfaction of students' NPB, as well as the possible reasons for being apart from PE classes in elementary school. For this, the sequential mixed method was used, with quantitative analysis (extensive phase) and qualitative (intensive phase). The sample of extensive phase consisted of 48 students from ninth grade, submitted to Basic Psychological Needs for Exercise Scale. The sample of intensive phase consisted in four students, who participated of the interviews in Dialectical Hermeneutic Circle technique. The quantitative results indicated that, in general, students feel their needs satisfied moderately and autonomy was the least considered dimension in classes. Qualitative results, by interviews, possible reason the justify students' withdrawal from classes were reported, namely: low perception of competence to perform proposed tasks; lack of opportunities of choice about activities, little diversity of content and the distinction of activities between gender (autonomy). Thus, it's understood that these reasons tend to be obstacles to motivation, and consequently, effective participation of students in PE classes.

**Keywords:** Motivation. Engagement. Competence. Autonomy. Relatedness.

## INTRODUÇÃO

O afastamento dos alunos das aulas de educação física (EF) tem sido abordado como um fenômeno comum no ensino médio, mas, embora os alunos do ensino fundamental sejam mais participativos, existem evidências mostrando que a abstenção vem acontecendo cada vez mais cedo (ANISZEWSKI *et al.*, 2019). As causas associadas ao afastamento dos alunos da disciplina são atribuídas à repetição dos conteúdos, aspectos negativos relativos às relações sociais estabelecidas nas aulas, a exclusão dos alunos considerados menos habilidosos e a adoção de metodologia tradicional (TENÓRIO; SILVA, 2015). Portanto, os elementos característicos de um clima motivacional orientado à performance, o baixo senso de competência e a influência de agentes sociais podem propiciar a exclusão, marginalização e/ou desmotivação de alunos nas aulas de EF.

Nas duas últimas décadas nota-se um sensível aprimoramento do arcabouço teórico-metodológico das pesquisas, pois os estudos mais antigos que recorriam quase exclusivamente aos aspectos intrínsecos e extrínsecos da motivação e a instrumentos construídos por conveniência (levavam os alunos a posicionarem atitudes ante elementos específicos do contexto da EF), evoluíram no desenho metodológico e instrumentos conceitualizados em referenciais teóricos robustos, como é o caso da Teoria da Autoderterminação (TAD), elaborada por Deci e Ryan (1987), predominante entre as pesquisas que tratam o fenômeno da motivação na EF escolar. A TAD é uma macroteoria que investiga a motivação humana, estudando a influência do contexto social na saúde e o bem-estar psicológicos dos indivíduos (DECI; RYAN, 1987).

Ainda, a TAD possui seis subteorias em sua base (BARBOSA *et al.*, 2019), sendo uma delas a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), recorrida nessa pesquisa. Para que um indivíduo desenvolva comportamentos autodeterminados e prospere, é necessário que suas NPB de competência, autonomia e vínculos sociais sejam satisfatoriamente atendidas. A dimensão competência engloba o sentimento de capacidade e o engajamento nas atividades propostas. O conceito de autonomia dialoga com a possibilidade de escolhas. E, os vínculos sociais abarcam, para além das conexões construídas em determinado contexto, o sentimento de filiação. Assim, quando atendidas as NPB, torna-se possível caminhar rumo à integridade, crescimento e bem-estar psicológico dos envolvidos (DECI; RYAN, 2000).

Com base nas experiências empíricas dos autores na EF escolar e os relatos cada vez mais frequentes na literatura, torna-se preocupante a proporção de alunos que demonstram desinteresse pela disciplina. Nesse sentido, essa pesquisa teve por objetivo investigar o afastamento dos alunos pelas aulas de EF no ensino fundamental. Inicialmente, buscou-se caracterizar os índices de satisfação das NPB dos alunos, de maneira geral e em função do sexo. E, posteriormente, utilizando de uma abordagem interpretativa, buscou-se identificar os motivos atribuídos pelos alunos para a participação ou afastamento das aulas da disciplina.

## DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mediante parecer de nº 895/2017. Adotou-se um modelo de pesquisa misto sequencial, recorrendo-se às abordagens quantitativas e qualitativas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Dessa forma, essa investigação se dividiu em duas fases: a primeira fase (extensiva), de abordagem quantitativa; e a segunda fase (intensiva), de abordagem qualitativa.

Na fase extensiva, a amostra contou com 48 alunos de duas turmas do nono ano do ensino fundamental, matriculados em uma escola da rede pública do Município de Paracambi/RJ, com média de idade de 14 anos ( $14,3 \pm 0,99$ ), sendo 28 (58,3%) do sexo masculino e 20 (41,7%) do sexo feminino. A escola foi selecionada atendendo a critérios de conveniência. Para a coleta de dados recorreu-se à Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício, validada para a Língua Portuguesa do Brasil por Costa (2015). Composta por 12 itens, a escala contempla as três dimensões de NPB (competência, autonomia e vínculos sociais) e as opções de resposta estão organizadas em uma escala do tipo *likert* de cinco pontos.

Na fase intensiva, a amostra foi composta por quatro alunos do nono ano do ensino fundamental, por meio da combinação de seus índices de satisfação das NPB obtidos no questionário e a frequência (maior ou menor) de participação nas aulas de EF informada pela professora. Portanto, foram dois alunos que combinavam altos índices de satisfação das NPB e maior participação nas aulas de EF (Alta SP) e dois alunos que combinavam baixos índices de satisfação das NPB e menor participação nas aulas de EF (Baixa SP), como apresenta-se na Tabela 1.

**Tabela 1** - Processo de seleção da amostra.

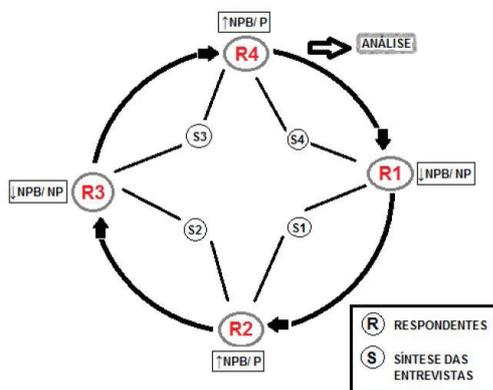
Turma	Alunos Participativos <sup>1</sup>	Alunos Não Participativos <sup>1</sup>	Quartis de Escores NPB <sup>2</sup>	Alunos com altos escores NPB <sup>3</sup>	Alunos com baixos escores NPB <sup>4</sup>	Sujeito P <sup>5</sup>	Sujeito NP <sup>6</sup>
1	15, 22	13, 17	$\geq 3,5$ $\leq 2,7$	7, 14, 15, 16, 19, 22	2, 6, 8, 11, 13, 17	15	13
2	28, 38	35, 41	$\geq 3,6$ $\leq 2,7$	28, 29, 38, 42, 46	25, 27, 35, 41, 47, 48	38	41

**Legenda:** NPB=Necessidades Psicológicas Básicas; <sup>1</sup> Indicação da professora; <sup>2</sup> Escores de NPB nos limites dos quartis superiores e inferiores; <sup>3</sup> Identificação dos alunos no quartil superior; <sup>4</sup> Identificação dos alunos no quartil inferior; <sup>5</sup> Participante + alta satisfação das NPB; <sup>6</sup> Não participante + baixa satisfação das NPB. Obs.: A identificação numérica dos alunos corresponde a ordem de presença na base de dados.

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Nessa etapa foi aplicada a técnica adaptada do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), proposta por Guba e Lincoln (1989). Trata-se de um processo dialético, que supõe constante diálogo, críticas, análises, construções e reconstruções coletivas. A técnica prevê as seguintes etapas: (1) escolha do primeiro respondente (R<sub>1</sub>) para iniciar a entrevista com questões relacionadas ao objeto de investigação; (2) após a entrevista, é realizada a sua análise e formulada uma síntese que é agregada ao roteiro original para apresentação ao segundo respondente (R<sub>2</sub>), e assim sucessivamente com R<sub>3</sub> e R<sub>4</sub>. Dessa forma, cada respondente teve a oportunidade de registrar suas respostas, bem como se posicionar em relação às respostas de cada entrevistado sobre as questões apresentadas pelo pesquisador. Outras considerações podem ser inseridas no círculo, tanto pelo investigador quanto pelos entrevistados para que todos tenham a oportunidade de se posicionar (Figura 1).

**Figura 1** - Desenvolvimento do Círculo Hermenêutico Dialético.



**Legenda:** ↑= Alta NPB; ↓= Baixa NPB; P=Participante; NP=Não Participante.

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

O tratamento estatístico foi realizado no *software IBM SPSS Statistics*, versão 20. A estatística descritiva foi realizada a partir do cálculo de medidas de tendência central e dispersão. Na estatística inferencial, as variáveis foram antecedidas por teste (Kolmogorov-Smirnov Z) e face à ausência de normalidade, recorreu-se à estatística não paramétrica de Mann-Whiney. Para a análise qualitativa, recorreu-se à análise de conteúdo mediante a técnica de asserção avaliativa (BARDIN, 2002). Os dados qualitativos foram codificados com recurso ao *software* profissional para métodos qualitativos e mistos de pesquisa denominado *MaxQda*, licenciado e distribuído pela Verbi©, Berlim.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Fase extensiva: Análise quantitativa de satisfação das NPB

A média geral da amostra foi de  $3,1\pm 0,65$ , indicando satisfação das NPB de forma moderada. Considerando as dimensões, as médias foram de  $3,6\pm 0,81$  na dimensão competência, considerada moderada a alta;  $2,7\pm 0,83$  na dimensão autonomia e  $2,9\pm 0,98$  na dimensão vínculos sociais, consideradas moderadas a baixas. Estes dados corroboram em parte com os achados de Aniszewski *et al.* (2019), que ao investigarem a satisfação das NPB sob a perspectiva de 85 estudantes do nono ano do ensino fundamental, apresentou a média geral ( $3,2\pm 0,89$ ) indicando satisfação moderada às NPB, bem como satisfação moderada a alta na dimensão competência ( $3,2\pm 1,19$ ) e moderada a baixa na dimensão autonomia ( $2,9\pm 0,99$ ). Diferente dos resultados encontrados na presente pesquisa, os alunos indicaram satisfação moderada a alta na dimensão vínculos sociais ( $3,5\pm 1,00$ ). Como alternativa voltada ao atendimento da dimensão autonomia, os autores sugerem a adoção do planejamento coletivo.

Em função do sexo, os meninos alcançaram média de  $3,8\pm 0,65$ , considerada moderada a alta e as meninas média de  $2,8\pm 0,51$ , considerada moderada a baixa. Nas outras dimensões, o grupo do sexo masculino apresentou as médias de  $4,0\pm 0,71$ ,  $2,8\pm 0,88$  e  $3,2\pm 1,04$ , para competência, autonomia e vínculos sociais, respectivamente. As médias do grupo do sexo feminino foram de  $3,2\pm 0,68$ ,  $2,6\pm 0,74$  e  $2,6\pm 0,80$ , para competência, autonomia e vínculos sociais, respectivamente. Observa-se que todas as médias dos meninos foram superiores. Ao comparar esses grupos foram evidenciadas diferenças com significância estatística de maneira geral ( $p=0,004$ ) e na dimensão competência ( $p=0,000$ ), como ilustra-se na Tabela 2.

**Tabela 2** - Comparação dos índices de satisfação das NPB por sexo.

Dimensões NPB	Sexo		P valor
	Masculino	Feminino	
Geral ( $\bar{x}\pm DP$ )	$3,8\pm 0,65$	$2,8\pm 0,51$	0.004*
Competência ( $\bar{x}\pm DP$ )	$4,0\pm 0,71$	$3,2\pm 0,68$	0.000**
Autonomia ( $\bar{x}\pm DP$ )	$2,8\pm 0,88$	$2,6\pm 0,74$	0.377
Vínculos sociais ( $\bar{x}\pm DP$ )	$3,2\pm 1,04$	$2,6\pm 0,80$	0.083

**Legenda:** NPB=Necessidades Psicológicas Básicas;  $\bar{x}$ =Média amostral; DP=Desvio padrão; \*Sig  $p<0.05$ ; \*\*Sig  $p<0.01$ .

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Knowles; Nivem e Fawkner (2011) acreditam que os motivos para a diminuição da participação das meninas estão nas situações que ocorrem no ambiente escolar. A presença de um ambiente competitivo pode interferir na autoconfiança, autoestima e competência percebida das meninas. A percepção superior dos meninos em relação às meninas pode ser causada pela sua maior participação nas atividades físicas, além de tradicionalmente os meninos receberem mais suporte da família para o envolvimento em esportes. Além disso, sugere-se que essa diferença pode estar relacionada a diferentes motivos para a realização da prática: enquanto as meninas são motivadas pela diversão e pela manutenção da amizade, os meninos buscam competir e tornarem-se competentes.

### Fase intensiva: Análise qualitativa de satisfação das NPB

A transcrição das entrevistas gerou 45 segmentos codificados relacionados à dimensão competência, 38 à autonomia e 53 à vínculos sociais.

#### Competência

A análise de conteúdo do corpo textual consolidou-se três categorias: autopercepção de competência e atitude perante os desafios, atitude perante o conteúdo das aulas de EF e condicionantes da habilidade nas escolhas/participação em atividades coletivas.

A primeira categoria reúne excertos relativos à autoavaliação de suas competências e o reflexo destas avaliações nas atitudes perante os desafios impostos pelas tarefas nas aulas. Os alunos de Baixa SP e Alta SP denotam posicionamentos antagônicos no que diz respeito à autopercepção de competência, assim como esta percepção demonstra influenciar seus comportamentos nas aulas de EF. Os alunos de Alta SP concebem de forma mais positiva a sua habilidade do que os alunos de Baixa SP e mesmo quando esta

percepção não é plena, como expõe R<sub>2</sub>, ainda se considera suficiente para o engajamento nas atividades da disciplina, como vê-se nos excertos abaixo.

**Baixa SP:**

[...] tem algumas coisas que eu entendo aí eu consigo fazer e algumas coisas que eu não entendo, eu nem tento. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 30-31).

Se eu não faço uma atividade eu saio tranquilo dela e não tento [...] eu volto para o meu canto e fico parado lá, saio da brincadeira. Não tento de novo. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 41).

**Alta SP:**

Eu procuro saber onde eu errei e tentar melhorar um pouco. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 39).

Para mim tudo é fácil. Eu acho que eu tenho um bom desempenho porque eu faço tudo o que ela pede e tenho facilidade de fazer todas as atividades. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 26-36).

[...] eu continuo tentando, mas quando eu fico atrapalhando muito os outros que já sabem brincar eu paro. (Mas. R<sub>4</sub>; posição 39).

As falas dos alunos de ambas as classes deixam perceber a importância de suporte, estímulo, *feedback* e encorajamento no ambiente de ensino e aprendizagem, haja vista a frequência de manifestações de afastamento das tarefas, principalmente pelos alunos de Baixa SP, ao referirem ao comportamento de afastamento quando percebem a possibilidade de fracassar nas atividades ou de estarem expostos as críticas. Dialogando com o referencial teórico recorrido, os alunos de Alta SP mostram maior grau de autodeterminação e, portanto, níveis mais autônomos de motivação quer intrínseca ou extrinsecamente integrada ou internalizada. Diferente disso, os alunos de Baixa SP expressam traços de motivação externamente controlada na medida em que sua participação é condicionada pelo temor de insucesso diante dos desafios iminentes às tarefas. Esse tipo de ambiente tende a deturpar a motivação dos alunos (DECI; RYAN, 2000).

Pelos relatos, percebe-se que o sentimento de capacidade para realizar as tarefas aparece diretamente relacionado com a atitude dos alunos perante o desafio imposto nas atividades. Assim, a atitude dos indivíduos que apresentam Alta SP é de maior perseverança perante as dificuldades quando “continuam tentando” ou se balizam pelos *feedbacks* para “melhorar o desempenho”, ao contrário dos Baixa SP que explicitamente declararam se abster nas situações que percebem a possibilidade de insucesso. Ainda assim, percebe-se a relativização do senso de competência a influenciar, mesmo, os alunos de Alta SP, conforme se observa no excerto de R<sub>4</sub> em que, ainda que demonstre persistência, condiciona a participação às consequências de seu desempenho na dinâmica de prática coletiva.

Em relação ao conteúdo das aulas de EF, os alunos de Alta SP demonstram valorizar em maior grau aquilo que aprendem nas aulas, inclusive justificando-as de forma explícita como foi o caso de R<sub>2</sub>, ou externalizando o prazer com a aprendizagem, conforme R<sub>4</sub>. Entre os dois alunos de Baixa SP, as aprendizagens foram encaradas de forma diferenciada, com R<sub>3</sub> não as entendendo de forma tão significativa, seja pelo fato de prevalecer uma mediação negocial com a professora ou não perceber o valor do conteúdo; enquanto R<sub>1</sub> considerou que é possível aprender “coisas novas”, destacando a experiência com um conteúdo que foge ao padrão dos esportes tradicionais comumente desenvolvidos nas aulas da disciplina.

**Baixa SP:**

Acho que é fácil, por mais que eu não faça [...] porque não é uma coisa que ela está pedindo muito de você. Ela deixa você brincar e ela pede para você fazer a atividade que ela quer também, entendeu? Não aprendi muita coisa. Não que eu me lembre. Só o pique ameba mesmo que eu não conhecia. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 23).

Aprende sim, dá para aprender bastante coisa. Tinha um esporte também que eu nem conhecia e ela trouxe para gente fazer aí eu fui pesquisando sobre ele, acho que é badminton. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 46).

**Alta SP:**

É uma boa aprendizagem porque a gente aprende com a educação física a ter uma boa coordenação. Aprende que se ficar parado a coluna fica ruim, o osso perde movimento quando ficar velho. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 45).

Aprende bastante coisa, tipo, a professora vai e ensina, aí depende de cada aluno com facilidade de aprender. Eu aprendi várias brincadeiras diferentes que eu não sabia. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 45-79).

Por fim, a última categoria tratou dos condicionantes da habilidade nas escolhas e participação em atividades coletivas. Independente da satisfação das NPB ou de participação nas aulas, todos concordaram que os alunos com menor competência nas tarefas tendiam a ser excluídos ou marginalizados durante os jogos (esportivos ou não), prevalecendo o consenso de que os mais fortes e habilidosos tinham o protagonismo nas escolhas e mesmo nas práticas.

**Baixa SP:**

Eles escolhem as pessoas que jogam melhor. Já fui excluída sim, muitas vezes. A gente fica mal né, não dá nem vontade de brincar. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 20).

Vai ver a pessoa não quer ela no time porque joga mal. Eu escolheria o Alef porque ele é grandão e ele sabe jogar bem. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 21).

**Alta SP:**

Pela habilidade, tamanho e força, porque eles não vão escolher um baixinho, ruim e fraco. (Mas. R<sub>2</sub>; posição 15).

[...] às vezes é a primeira vez que ele joga, aí as pessoas vão achar ele ruim, mas também pode ser que os outros não dão oportunidade pra ele jogar novamente. Eu escolheria os melhores também (Masc. R<sub>4</sub>; posição 68)

Pelo fato desta pesquisa não ter contemplado a observação do clima motivacional empreendido pela professora, não se pode afirmar que a constatação de uma orientação motivacional dos alunos voltada para um ambiente competitivo ocorreu por influência da estimulação pela docente, mas pode indicar a ausência de intervenções que atenuem o exacerbado espírito competitivo entre os alunos.

**Autonomia**

As unidades de significado produzidas pelos alunos foram aglutinadas em três categorias: aceitação de opiniões e oportunidade de escolhas, adaptabilidade ao ensino-aprendizagem e avaliação e responsabilidade social.

Em relação a primeira categoria, ao que parece ser coerente com a teoria, os argumentos dos alunos de Baixa SP incidem sobre possibilidades de tornar as aulas mais atrativas para eles, como foi o caso de sugestões de atividade de outra natureza (em alternativa ao futebol e queimado) ou da forma como são desenvolvidas (buscando superar as atividades estereotipadas por gênero), notado nas falas de alunos das duas classes de satisfação e participação (R<sub>1</sub> e R<sub>2</sub>). Também, as falas de R<sub>1</sub> denotam pouca sensibilidade da professora com os anseios dos alunos de Baixa SP, permitindo que estabeleçam uma agenda de atividades diferente daquelas originalmente iniciadas pela docente. Esta percepção também parece ser compartilhada pelos alunos de Alta SP, mas, a julgar pela sua expressão de adaptabilidade, seus desígnios são aquiescidos com maior facilidade pela professora, possivelmente, por participarem mais efetivamente das aulas.

**Baixa SP:**

[...]a professora passa uma brincadeira e muitos não gostam, aí alguns não jogam, aí depois escolhem a brincadeira. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 103).

Eu acho que as meninas podiam começar a jogar futebol... Tem menina que também tem vontade de jogar e não joga porque os meninos não deixam e a professora também não liga, se a gente falar com ela que as meninas também querem jogar futebol ela manda a gente para o canto e jogar, mas muitas não gostam, outras tem vergonha. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 26).

[eu acrescentaria nas aulas] Pingue-pongue. Bom, eu não acho que deveria ter prova de educação física. As notas seriam dadas só na quadra, só no que o aluno consegue fazer. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 35).

**Alta SP:**

A gente propõe a professora alguma brincadeira e ela deixa. [...] eu me entroso bem nas atividades e sempre é a mesma coisa: futebol e queimado. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 21).

Porque se ela não escutar os alunos ninguém vai gostar da aula dela, vai achar uma aula chata. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 34).

[...] podia ter queimado para menino porque nas aulas o futebol é só para os meninos e na maioria das vezes queimado é só para as meninas. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 85).

Certamente a aceitação de ideias e oportunidade de escolhas aos alunos pelo professor impõe limites até mesmo pela responsabilidade do docente colocar em ação o currículo prescrito nos documentos oficiais. No entanto, a diversidade curricular não parece ser uma característica do ambiente investigado, pois a fala dos alunos expõe uma realidade circunscrita aos conteúdos de pequenos jogos, futebol, queimado e um certo *laissez faire* diante da negativa participação de alguns alunos nas atividades propostas.

Em relação à adaptabilidade ao ensino-aprendizagem, referente a segunda categoria, selecionou-se os seguintes excertos:

**Baixa SP:**

[...] eu sentaria e conversaria ou fazia uma reunião lá com todo mundo e conversaria. (Fem. R<sub>1</sub>;

posição 113).

Ouvir os alunos, porque se o aluno não quer fazer ou não está fazendo é porque tem alguma coisa de errado. Eu ouviria o aluno, pensaria no problema dele e ajudaria ele a fazer a educação física da maneira que ele sabe. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 34).

Acho que é porque alguns não querem fazer a atividade que a professora manda, ou ele não quer se cansar de ficar correndo ou ele simplesmente não quer fazer. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 12).

Também não gosto de trocar de roupa, sempre esqueço. Precisa de um vestiário porque trocar a roupa naquele banheiro sujo não dá né. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 63).

#### **Alta SP:**

Eu acho que educação física não reprova por isso que os alunos não fazem. (Mas. R<sub>4</sub>; posição 89).  
Porque eles [não participantes] não gostam de praticar esporte, algo físico assim. Deve ser também por causa do professor que é chato. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 13).

Ah, eu faço o que a professora propõe né, tipo, ela vai e manda a gente fazer uma atividade, igual o pique ameba, eu não sabia brincar, ela me ensinou e eu fiz, foi uma força, aí ela deu boa nota. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 23).

Diante das dificuldades relativas aos recursos humanos, materiais e estruturais nas escolas, restritivas às estratégias didático-pedagógicas dos professores, ainda que não represente a oportunidade de atenção à autonomia de cada aluno, o planejamento participativo se apresenta como estratégia para reunir consensos e interesses comuns, além de abrandar as consequências de um ensino centrado no professor (SILVA; BATISTA; GRAÇA, 2017), proporcionando maior grau de escolha e responsabilização aos alunos. Adotar essa estratégia poderia contribuir para maior participação dos alunos nas aulas, assim como melhorias na relação entre professor e alunos, inclusive os não engajados nas aulas.

Por fim, a última categoria da dimensão autonomia correspondeu à avaliação e responsabilidade social, por colecionar depoimentos referentes aos comportamentos no âmbito da disciplina e preocupações evidentes com o processo avaliativo. Nota-se, na perspectiva dos alunos de Baixa SP, a consciência sobre a instabilidade atitudinal e comportamental face a disciplina e ao professor, expresso em falas de quem não responde plenamente pelos próprios atos. Contrariamente, os alunos de Alta SP demonstram preocupação com seu desempenho e correspondente avaliação de seu desempenho amparados em normas parentais e na concepção de formação para o desenvolvimento pessoal. Em função disso, apresenta-se alguns excertos a seguir:

#### **Baixa SP:**

Ué, faço o que a professora pede, levo roupa na semana e pratico do meu jeito lá na quadra. Eu me acho responsável e ao mesmo tempo irresponsável na escola. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 28).

Sim, porque foi a primeira vez que eu repeti esse ano e eu nunca fui assim. Repeti em nove matérias. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 30).

Tem que obedecer a professora. Mas eu não faço isso né. Nem eu sei como estou passando na aula dela. No último ano ela me passou um teste, eu tive que fazer um texto sobre a educação física porque eu não fazia e não somava ponto na quadra. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 79).

#### **Alta SP:**

Me preocupo muito. Porque se eu não tirar nota boa não vou ter um bom futuro. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 27).

Eu me preocupo bastante porque se eu ficar de recuperação posso acabar repetindo de ano e a minha mãe não gosta. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 28).

O ambiente de ensino que promove e apoia a autonomia não se restringe à oferta de possibilidades de escolhas ao aluno. Não se trata de propiciar escolhas para simplesmente manter os alunos ocupados, mas de proporcionar-lhes verdadeiras condições de aprendizagem, mas, para isso, há que se estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno. O interesse do aluno nas atividades fomenta o *locus* interno de causalidade, o qual está relacionado com a volição e a motivação intrínseca, impactando as experiências e o engajamento dos alunos (MITCHELL; GRAY; INCHLEY, 2015).

## **Vínculos sociais**

Ao analisar os excertos relativos à dimensão vínculos sociais, percebeu-se a constituição de três categorias: relação e estabelecimento de vínculo com os pares, zoação e zombaria e relação com a professora.

Sobre a primeira categoria, observou-se atitude negativa entre os pares na fala da aluna R<sub>1</sub>. As relações negativas se tornam um obstáculo para o estabelecimento de vínculos sociais podendo ocasionar o afastamento das aulas de EF. A fala de R<sub>3</sub> apresenta relação positiva entre os pares mesmo ele sendo

apontado com baixa satisfação das NPB e menor participação nas aulas. A maior parte de seus excertos deixa evidente a boa relação que adquiriu com os colegas de turma, levando à reflexão de que este aluno se sente satisfeito na necessidade de vínculos sociais.

**Baixa SP:**

Eu não gosto porque é chato e porque eu não me enturmo com ninguém [...] porque tem uns que eu não me dou bem, tem uns que são meio nojentos. [...] no meu caso eu faço aula com todo mundo tendo amizade ou não, porque jogo é jogo, equipe é equipe, tem que se reunir, meio que eu falo com a pessoa mesmo deixando de falar. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 18).

Não, ninguém me excluiu. São todos meus amigos. É difícil a pessoa que não se enturma com ninguém e não tem amigo dentro de sala gostar de educação física. Se ela não tem amigos na escola não vai se enturmar na aula de jeito nenhum. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 49).

**Alta SP:**

Ah! Tem as pessoas também que não se gostam, não se batem, aí vê lá na quadra, aí não dá. Porque na sala não fala com ninguém, não tem lógica chegar na quadra e começar a falar de repente, por isso que ela deve achar chato. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 13).

[...] na sala você não fala com uma pessoa, mas na educação física você fala, vai cair no mesmo time e você tem que se entrosar com essa pessoa. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 54).

É porque ela não se enturma mesmo e quando a pessoa não se enturma ela não é escolhida para nada porque ela não tem muita amizade. Ajuda com certeza porque às vezes a pessoa tem vergonha de falar, aí na quadra acaba caindo no mesmo time, na mesma equipe e pega mais intimidade, mais amizade, acaba se enturmando com ela (Masc. R<sub>4</sub>; posição 93).

Em relação à falta de proximidade e entrosamento entre os pares, os alunos com baixa satisfação das NPB reconhecem que pode se tornar mais difícil à inclusão de todos na aula. Porém, mesmo sendo alunos pouco participativos, R<sub>1</sub> e R<sub>3</sub> julgam que a ausência de vínculos sociais não é um obstáculo para a sua participação efetiva.

Observou-se aspectos negativos no que diz respeito à chacota e piada com os colegas durante as aulas que acabam gerando descontentamento e afastamento das atividades pelo constrangimento causado. Esses aspectos foram contemplados na segunda dimensão. Abaixo apresenta-se alguns excertos:

**Baixa SP:**

Eu às vezes saio da brincadeira por causa da zoação sim, mas é capaz nem da pessoa aceitar a gente de novo. Ficam chamando de burro, ficam falando que não vão entrar na próxima jogada, tipo assim, quem tem que escolher outra pessoa melhor. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 84).

As vezes riem, só risos. Se fazem piada é só quando são amigos, porque quando eles não conhecem a pessoa eles não são de ficar zoando não. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 53).

**Alta SP:**

Riem muito, ficam zoando. Falam seu burro, orelhudo, faz direito. Quando eu era pequenininho eu era bem gordinho e o povo ficava me chamando de bola e eu não gostava de brincar por causa disso. Mas agora eu nem ligo, eu fico rindo com eles (Masc. R<sub>2</sub>; posição 51).

O Rodolfo não muito [participa das aulas] porque ele é igual eu, meio gordinho, aí fica com vergonha. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 58).

Ah! ficam zoando. Que eles não sabem fazer, que não vai conseguir. Isso desmotiva a pessoa né, aí a pessoa desanima e para. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 51).

A fala de R<sub>3</sub> indica que há zombaria por parte dos colegas, mas ele reforça que as piadas são feitas apenas pelos colegas mais próximos, mostrando que essa atitude não é um fator de descompromisso com o engajamento nas aulas. R<sub>2</sub> e R<sub>4</sub> também observam as atitudes negativas que os colegas de turma empregam uns aos outros, como ofensas e zoações. Essas atitudes causam constrangimento e frustração com a disciplina podendo levar cada vez mais ao isolamento desses alunos nas aulas. Alguns excertos permitem perceber que há uma ligação entre os vínculos sociais e a competência já que os aspectos negativos são mais explícitos em situações de pouca habilidade dos alunos.

Por fim, a última categoria trata da relação com a professora. A relação entre professor-aluno é percebida como positiva entre os alunos com baixa satisfação das NPB. Essa percepção é relevante porque faz refletir que o comportamento do professor pode ter influência direta nas atitudes dos alunos e facilita o envolvimento nas atividades propostas. A fala de R<sub>4</sub> expressa sua percepção de apoio e boa relação que a professora criou com os alunos ao incentivá-los nas atividades. Nesse excerto o aluno se mostra motivado e apreciado com a influência positiva da professora e procura fazer o melhor para cumprir com os objetivos da atividade.

**Baixa SP:**

[...] quando a gente vai falar alguma coisa com a professora, ela resolve ou tenta ajudar. (Fem. R<sub>1</sub>; posição 37).

Esse ano ela está até mais boazinha com os alunos. Tá conversando mais com os alunos. Ela já foi mais mandona, agora ela tá mais suave. (Masc. R<sub>3</sub>; posição 61)

**Alta SP:**

Tem gente que não tem vontade de participar por causa do professor porque é ruim para cacete, aí erra, ele briga com o aluno, não incentiva nada e ele para de gostar. (Masc. R<sub>2</sub>; posição 61).

Ela fica incentivando as pessoas a fazer, quando tipo assim a pessoa que nunca fez um negócio maneiro assim ela vai e elogia, fala “muito bem”, aí a pessoa vai e se motiva e continua fazendo a aula dela, dando o melhor. (Masc. R<sub>4</sub>; posição 59).

Analisando os excertos dessa dimensão, percebe-se com facilidade que os vínculos sociais exercem grande importância sobre o engajamento dos alunos para as aulas da disciplina. As ocorrências negativas, como deboches, piadas ou gozação dos colegas, geram obstáculos na relação entre os pares, causando-lhes constrangimento. Ainda, é notório que existe uma ligação entre vínculos sociais e competência já que os mais habilidosos têm mais possibilidades de interação nas aulas do que os menos habilidosos que acabam passando por situações vexatórias frente aos colegas quando não são bem-sucedidos nas atividades e tornam-se alvo de exclusão.

As aulas de EF permitem contextos de interação social através da comunicação e troca de experiência entre os alunos, possibilitando maior reflexão sobre as atividades desenvolvidas e no envolvimento com a escola, enquanto os alunos que são desprezados ou sofrem algum tipo de humilhação nas aulas se percebem inferiores no nível de desempenho e optam por não as praticar (ROCHA *et al.*, 2009). Em relação à professora, Porto (2015), ao investigar professores de EF do ensino fundamental, percebeu que a presença da professora durante as atividades era importante devido a sua proximidade, comunicação com os estudantes e preocupação com o modo como se relacionavam, pois, seu maior objetivo era lhes proporcionar satisfação e segurança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados quantitativos indicaram que de maneira geral os alunos são atendidos moderadamente em suas NPB. As dimensões competência e vínculos sociais apresentaram valores mais altos, enquanto a autonomia foi a dimensão menos contemplada na percepção dos alunos do nono ano do ensino fundamental. Apesar dos resultados qualitativos demonstrarem que os entrevistados percebem oportunidades de escolha, essas situações se mostram específicas durante um determinado jogo, mas não fica explícito que eles possuem autonomia para criarem junto com a professora atividades a serem desenvolvidas. Seus relatos também não indicaram muita satisfação quanto aos conteúdos devido à pouca diversificação e pela distinção de atividades entre os sexos. Um ponto importante que foi destacado, principalmente pelos alunos com baixa participação, é a preocupação e incentivo que o professor deve demonstrar em relação aos que se isolam das aulas e a necessidade de serem ouvidos.

Os resultados são fundamentais, pois sugerem aos professores a oportunidade de adotar estratégias que atenuem o desinteresse pelas aulas. Os procedimentos pedagógicos do professor são de extrema importância para garantir a autonomia dos alunos, pois influenciam a qualidade das aulas e, conseqüentemente, em sua motivação. Ao promover contextos que despertam a criatividade e induzir os alunos à reflexão, como por exemplo, a implementação do planejamento coletivo, pode ser possível gerar um ensino mais agradável e interessante, além de favorecer a maior participação dos alunos.

Em função do sexo, no que diz respeito aos resultados quantitativos, os meninos apresentaram valores maiores em todas as dimensões, revelando que eles se sentem mais atendidos em suas NPB do que as meninas. Na dimensão competência, as meninas apresentaram diferença significativa em comparação aos meninos, mostrando que esse sentimento de incapacidade é ainda maior quando se trata de cumprir as tarefas propostas.

Apoiado na fase qualitativa, o descompromisso para com as atividades pode estar indicado pelos alunos que se percebem pouco habilidosos. Esse fator pode estar associado à defasagem do desenvolvimento das habilidades durante todo o ensino fundamental que vai se estendendo até os anos finais desse segmento e/ou pelo ambiente competitivo que se instaura nas aulas de EF, implicando na abstenção dos alunos e comprometendo o desenvolvimento da competência. Para atenuar esse condicionante, é necessário planejar atividades diversificadas voltadas ao aprimoramento das habilidades motoras individuais, a fim de que os alunos se percebam capazes de realizá-las e apliem a sensação de competência.

Por fim, a teoria das NPB se mostrou um referencial teórico com potencial para a análise das causas que levam ao desinteresse e afastamento das aulas, sendo possível afirmar que práticas docentes voltadas para o atendimento de competência, autonomia e vínculos sociais dos alunos nas aulas de EF podem constituir um meio para atenuar o afastamento das aulas na disciplina, a partir do incentivo ao desenvolvimento da motivação intrínseca, gerando indivíduos engajados e inseridos na prática do contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANISZEWSKI, E. *et al.* A (des)motivação nas aulas de educação física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, v.30, e3052, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/44939/751375139954>>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- BARBOSA, M.L.L. *et al.* Validade do modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca no esporte escolar. **Psico-USF**, v.24, n.3, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712019240310>>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.
- COSTA, L.C.A. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. f.197, Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá-Paraná, 2015.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. The Support of Autonomy and the Control of Behavior. **Journal Of Personality And Social Psychology**, University of Rochester, v.53, n.6, p.1024-1037, dez. 1987.
- DECI, E.L.; RYAN, R. **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2000.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. Califórnia-USA: Sage, 1989.
- KNOWLES, A.M.; NIVEN, A.; FAWKNER, S. A qualitative examination of factors related to the decrease in physical activity behavior in adolescent girls during the transition from primary to secondary school. **Journal of Physical Activity & Health**, v.8, n.8, p.1084-91, 2011.
- MITCHELL, F.; GRAY, S.; INCHLEY, J. 'This choice thing really works...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.20, n.6, p.593-611, 2015.
- PORTO, A. **A construção da relação professor-aluno nas aulas de educação física: sua influência nas aprendizagens dos estudantes**. Monografia, f.57, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ROCHA, B. *et al.* Interação social em aulas de educação física. **Revista Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.3, p.235-45, jul./set. 2009.
- SILVA, T.M.L.S.; BATISTA, P.M.F.; GRAÇA, A.B. O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspectiva dos professores cooperantes. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.25, p.1-29, 2017.
- TENÓRIO, J.G.; SILVA, C.L. Educação física escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em movimento**, a. XV, n.31, p.71-80, 2015.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p.478.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
BR 465, Km 07 - Campus Universitário  
Seropédica/RJ  
23890-000