

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

JEFERSON COUTINHO DE SOUSA

**O LÚDICO E O ESPORTE, O ANALÓGICO E O DIGITAL:
a reconfiguração das aulas de Educação Física.**

São Leopoldo

2020

JEFERSON COUTINHO DE SOUSA

O LÚDICO E O ESPORTE, O ANALÓGICO E O DIGITAL:

a reconfiguração das aulas de Educação Física

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Ghisleni

São Leopoldo

2020

S7291

Sousa, Jeferson Coutinho de

O lúdico e o esporte, o analógico e o digital: a reconfiguração das aulas de educação física. / Jeferson Coutinho de Sousa; orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Ghisleni, 2020.

205 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Gestão da educação básica. 3. Educação física. 4. Motivação. 5. Tecnologia. I. , Prof. Dr^ª. Ana Cristina Ghisleni. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 613.7

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Juliana Martins da Silva Rabello – CRB 10/2555)

JEFERSON COUTINHO DE SOUSA

O LÚDICO E O ESPORTE, O ANALÓGICO E O DIGITAL:

a reconfiguração das aulas de Educação Física

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laura Habckost Dalla Zen – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Lúcia Hugo Uckzak – UNIVERSIDADE FEVALLE

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Ghisleni – Orientadora – UNISINOS

À minha família: meus amados pais Ronaldo e Ivoní, amadas irmãs Viviane e Ana
Paula, amadas afilhadas Ana Luiza e Sophie e amado sobrinho Lucca.
Por vocês e para vocês que teço esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela generosidade de me ouvir, iluminar e guiar perante todos os desafios diários.

Agradeço à minha família, meu bem mais precioso, pela paciência e pelas ausências forçadas, pelos momentos de trabalho e estudo para tecer e finalizar esta dissertação. Peço toda noite pela longevidade e felicidade de vocês em minhas orações.

À Rede Jesuíta de Educação por acreditar que existia um diferencial e potencial acima de tudo neste ser humano, profissional e professor de educação física. Aos meus amigos, sim amigos de mestrado, que levarei pelo resto da minha vida, pois a partir desta convivência, das partilhas, conversas, trocas de experiências e aprendizados, todos se tornaram especiais. Preciso destacar em especial as minhas amigas Ariana e Poline, companheiras de voos e de estrada, pelas parcerias de trabalhos, das inúmeras risadas e boas fotos.

Agradeço à UNISINOS e aos professores que compuseram esses anos de Mestrado Profissional em Gestão Escolar pelos momentos de aprendizado, estudo e vivências riquíssimas de solidariedade e compreensão.

Agradeço ao meu inicial orientador Ederson e coorientador João Ricardo, que por forças do destino seguiram novos desafios, porém essenciais na criação desta pesquisa.

Agradeço às diretoras geral e adjunta da Escola Estadual Fundamental Venceslau Bueno, Maria Helena da Silva e Karin Nahas, respectivamente, as professoras e alunos que compreenderam a minha ausência momentânea, pela confiança de sempre e pelo apoio na conquista desta etapa profissional.

Agradeço à minha atual orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Ghisleni pela parceria, paciência, insistência e compreensão.

Aos meus “*bests*”, em ordem alfabética, Carl, Daniel Dallarosa, Daniel Zacaron, Eder, Eliene, Elisa, Erico, Felipe, Giane, Giselle, Hosana, Lauro, Mel, Rafaela, Renato, Roberta, Shamey e William, que souberam entender o meu sumiço para dar conta de finalizar este projeto, assim como muito me incentivaram e ajudaram a seguir em frente neste mestrado profissional, acreditando no potencial existente e num futuro promissor.

Às minhas meninas do Vôlei Floripa Máster e meus muitos amigos de quadra que souberam me dividir com os afazeres acadêmicos.

Meu muitíssimo obrigado a todos vocês. Paz e Bem.

RESUMO

Este estudo objetivou, a partir da pesquisa-ação, propor uma reconfiguração nas aulas de educação física, com base em novos elementos para motivação e engajamento com variação entre atividades lúdicas e esportivas, analógicas e digitais, individuais e cooperativas, que proporcionem melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Participaram efetivamente do estudo 40 escolares, todas do gênero feminino, de uma escola da Rede Jesuíta de Educação. Como instrumentos foram utilizados os questionários BREQ-2, IPAQ (versão curta) e diário de bordo. Na identificação da motivação, verificou-se que as participantes/turmas do período matutino caracterizaram-se como menos autônomas e autodeterminadas para a prática de atividade física, enquanto as do período vespertino mostraram-se mais autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais identificada e intrínseca, vindo de encontro com o perfil das mesmas nas aulas de educação física. Na identificação do nível de prática de atividade física habitual, verificou-se que às participantes do matutino, 75% foram consideradas “Ativas”, 16,7% “Insuficientemente Ativas A” e 8,3% “Insuficientemente Ativas B”; enquanto as do período vespertino 100% foram consideradas “Ativas”. Com relação ao posicionamento das participantes frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, verificou-se uma avaliação no matutino de 50% para uma aula muito boa, 29,2% para boa e 20,8% para razoável enquanto no vespertino uma avaliação de 62,5% para uma aula boa, 25% para razoável e 12% para muito boa. Já nas atividades digitais, verificou-se uma avaliação no matutino de 46% para uma aula “boa”, 29% para “muito boa”, 17% e 8% para “muito ruim”; enquanto no vespertino de 69% para uma aula “boa” e 31% para “razoável”. É possível inferir, com os achados quantitativos, que o posicionamento das participantes corrobora com o perfil qualitativo das turmas, sendo vespertino sempre mais motivadas e mais engajadas, enquanto matutino menos motivadas e menos engajadas para a prática de atividades físicas. Com relação aos desejos, tanto nas atividades analógicas e digitais as turmas do período matutino e vespertino gostariam de ter mais aulas de educação física, em espaços diferenciados, com mais desafios, materiais e de forma interativa, o que fornece informações importantes na tomada de decisões da gestão escolar pesquisada.

Palavras-chave: Gestão de educação básica. Educação física. Motivação. Tecnologia.

ABSTRACT

This study aimed, based on action research, to propose a reconfiguration in physical education classes, based on new elements for motivation and engagement and variation between recreational and sports activities, analogical and digital devices, individual and collectives, that provide improvements in the teaching and learning process. This comprehensive study was completed with the participation of forty individual students, all female, from a Jesuit Education Network School. As instruments, the BREQ-2, IPAQ (short version) and journal tools of measurement were used. The identification motivation reveals that the participants during morning period were considered less autonomous and self-determined for physical activity practice, while those during the afternoon more autonomous and self-determined as regulation for physical activity practice more identified and intrinsic, coming through physical education class profiles. For physical activity practice level identification, it was found that the participants during morning classes 75% were observed “Active”, 16.7% “A Active Insufficiently” and 8.3% “B Active Insufficiently” while afternoon classes 100% were considered “Active”. Regarding the view of the proposed reconfiguration, variation, comparison and transformation of analogical activities in the participants positions, there was an evaluation of the morning classes to be of 50% for a “very good”, 29.2% for “good” and 20.8% for “reasonable” classes, albeit, it was observed in afternoon classes an assessment of 62.5% for a “good”, 25% for “reasonable” and 12% for “very good” classes. Activities involving digital devices it was observed an evaluation in the morning classes to be of 46% for a “good”, 29% for “very good”, 17% for a “reasonable” and 8% for “very bad” classes while for afternoon classes to be 69% for a “good” and 31% to “reasonable” class. This study would conclude with associated measurements techniques, that the participants positioning corroborates to class profile, similarly to afternoon classes which has being motivated and engaged while morning classes were less motivated and less engaged for physical activities practice in physical education classes. According to the student’s desires, the morning and afternoon classes favored and exhibited a preference for more physical education classes, in interchangeable spaces, with more challenges, materials and in an interactive way, which provides important information for making decisions to the researched school management.

Key-words: Basic education management. Physical education. Motivation. Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	66
Figura 2: Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental ..	67
Figura 3: Diário de bordo	83
Figura 4: Exemplo da atividade 1 “ <i>Movin’Up</i> ”	88
Figura 5: Exemplo da atividade 2 “ <i>Bootle Challenge</i> ”	88
Figura 6: Exemplo da atividade 3 “ <i>Magic Carpet</i> ”	89
Figura 7: Exemplo da atividade 4 “ <i>Puzzle</i> ”	89
Figura 8: Exemplo da atividade 5 “ <i>Follow the Line</i> ”	90
Figura 9: Exemplo da atividade 6 “ <i>Separation Anxiety</i> ”	90
Figura 10: Exemplo da atividade 7 “ <i>This blows</i> ”	91
Figura 11: Exemplo da Atividade 8 “ <i>Putting the ball on basket</i> ”	91
Figura 12: Amplificador de voz com microfone	95
Figura 13: Disposição das filas e estações na AA – GI.....	97
Figura 14: Disposição das filas e estações na AD – GI e GII	128
Figura 15: Estação 1 – 1ª Pista – <i>QR CODE 1</i>	129
Figura 16: Estação 2 – 2ª Pista – Polichinelos.....	130
Figura 17: Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós.....	132
Figura 18: Estação 4 – 4ª Pista – Enigma.....	134
Figura 19: Estação 5 – 5ª Pista – Resistência Abdominal	135
Figura 20: Estação 6 – 6ª Pista – Circuito	137
Figura 21: Estação 7 – 7ª Pista – <i>QR CODE 2, Foto e Instagram®</i>	138

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Foto aérea do <i>locus</i> de pesquisa.....	77
Foto 2: Descrição da Estação 1 – <i>Movin'Up</i>	98
Foto 3: Foto das participantes na Estação 1 – <i>Movin'Up</i>	98
Foto 4: Disposição dos materiais na Estação 2 – <i>Bootle Challenge</i>	99
Foto 5: Participante na Estação 2 – <i>Bootle Challenge</i>	100
Foto 6: Imagem “ <i>Magis</i> ”	101
Foto 7: Imagem “Corpo ideal é o seu”	101
Foto 8: Disposição dos materiais na Estação 3 – <i>Puzzle</i>	102
Foto 9: Participantes na Estação 3 – <i>Puzzle</i>	102
Foto 10: Disposição dos materiais na Estação 4 – <i>Magic Carpet</i>	103
Foto 11: Participante na Estação 4 – <i>Magic Carpet</i>	104
Foto 12: Disposição dos materiais na Estação 5 – <i>Follow the line</i>	105
Foto 13: Linhas impressas em sentidos variados	105
Foto 14: Tiras recortadas pelas participantes	106
Foto 15: Participante na Estação 5 – <i>Follow the line</i>	106
Foto 16: Disposição dos materiais na Estação 6 - <i>Separation Anxiety</i>	107
Foto 17: Participante na Estação 6 - <i>Separation Anxiety</i>	108
Foto 18: Disposição dos materiais na Estação 7 – <i>This blows</i>	109
Foto 19: Participantes na Estação 7 – <i>This blows</i>	109
Foto 20: Materiais na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	110
Foto 21: Participantes na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	111
Foto 22: Participantes na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	111
Foto 23: Participantes na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	112
Foto 24: Participantes na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	112
Foto 25: Participantes na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	112
Foto 26: Participantes na Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	113
Foto 27: Perfil do pesquisador no <i>Instagram</i> ®	127
Foto 28: Participantes na Estação 1 – 1ª Pista – <i>QR CODE 1</i>	130
Foto 29: Participantes na Estação 2 – 2ª Pista – Polichinelos	131
Foto 30: Participantes na Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós	132
Foto 31: Disposição da mesa na 3ª Pista – Estação 3 – Cordões e Nós	132
Foto 32: Folhas e cordões na Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós	133
Foto 33: Participantes na Estação 4 – 4ª Pista – Enigma.....	134

Foto 34: Participantes na Estação 4 – 4ª Pista – Enigma.....	135
Foto 35: Participantes na Estação 5 – 5ª Pista – Resistência Abdominal.....	136
Foto 36: Estação 6 – 6ª Pista – Execução do Circuito.....	137
Foto 37: Estação 7 – 7ª Pista – <i>QR CODE 2</i> , Foto e <i>Instagram</i> ®.....	138
Foto 38: Participante na Estação 7 – 7ª Pista – <i>QR CODE 2</i> , Foto e <i>Instagram</i> ®.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação dos descritores e achados do Estado da Arte CAPES/MEC...	31
Quadro 2: Classificação dos descritores e achados do Estado da Arte BDTD/IBICT ...	33
Quadro 3: Influência de variáveis biológicas, psicológicas, socioeconômicas e ambientais sobre a atividade física na infância e adolescência	59
Quadro 4: Diretrizes fundamentais ao modelo de motivação interacional.....	61
Quadro 5: Fórmula do Índice de Autodeterminação	85
Quadro 6: Classificação das intervenções por tipo de intervenção teórico-prática	86
Quadro 7: Classificação das intervenções por tipo de intervenção teórico-prática.....	87
Quadro 8: Atividade 2 – “ <i>Bootle Challenge</i> ”	88
Quadro 9: Atividade 3 – “ <i>Magic Carpet</i> ”	88
Quadro 10: Atividade 4 – “ <i>Puzzle</i> ”	89
Quadro 11: Atividade 5 – “ <i>Follow the Line</i> ”	89
Quadro 12: Atividade 6 – “ <i>Separation Anxiety</i> ”	90
Quadro 13: Atividade 7 – “ <i>This Blows</i> ”	91
Quadro 14: Atividade 8 – “ <i>Putting the ball on basket</i> ”	91
Quadro 15: Descrição da Estação 1 – <i>Movin’Up</i>	98
Quadro 16: Descrição da Estação 2 – <i>Bootle Challenge</i>	99
Quadro 17: Descrição da Estação 3 – <i>Puzzle</i>	100
Quadro 18: Descrição da Estação 4 – <i>Magic Carpet</i>	103
Quadro 19: Descrição da Estação 5 – <i>Follow the line</i>	104
Quadro 20: Descrição da Estação 6 – <i>Separation Anxiety</i>	107
Quadro 21: Descrição da Estação 7 – <i>This blows</i>	108
Quadro 22: Descrição da Estação 8 – <i>Putting the ball on basket</i>	110
Quadro 23: Significado de atividade física vigorosa e moderada – <i>IPAQ</i>	120
Quadro 24: Significado de atividade física vigorosa e moderada – <i>IPAQ</i>	120
Quadro 25: Estação 1 – 1ª Pista – <i>QR CODE 1</i>	129
Quadro 26: Estação 2 – 2ª Pista – Polichinelo	130
Quadro 27: Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós	131
Quadro 28: Estação 4 – 4ª Pista – Enigma	133
Quadro 29: Estação 5 – 5ª Pista – Resistência Abdominal	135
Quadro 30: Estação 6 – 6ª Pista – Circuito.....	136
Quadro 31: Estação 7 – 7ª Pista – <i>QR CODE 2, Foto e Instagram®</i>	137
Quadro 32: BNCC: Unidades temáticas e objetos de conhecimento do Ensino Fundamental 6º e 7º anos.....	174

Quadro 33: BNCC: Unidades temáticas e objetos de conhecimento do Ensino Fundamental 8º e 9º anos.....	175
Quadro 34: Codificação das turmas e participantes gerais – 6ABCDE	178
Quadro 35: Codificação das turmas e participantes efetivas – 6ABCDE	178
Quadro 36: Planejamento de organização dos espaços físicos e execução – AA	179
Quadro 37: Questão 1 da avaliação da intervenção prática na AA e AD.....	181
Quadro 38: Questão 2 da avaliação da intervenção prática na AA e AD.....	181
Quadro 39: Questão 3 da avaliação da intervenção prática na AA e AD.....	181
Quadro 40: Desejos das participantes na AA – 6A	185
Quadro 41: Desejos das participantes na AA – 6B	186
Quadro 42: Desejos das participantes na AA – 6C	188
Quadro 43: Desejos das participantes na AA – 6D	189
Quadro 44: Desejos da participante na AA – 6E.....	191
Quadro 45: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6A.....	193
Quadro 46: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6B.....	193
Quadro 47: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6C.....	194
Quadro 48: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6D.....	194
Quadro 49: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6E.....	194
Quadro 50: Planejamento de organização dos espaços físicos e execução – AD	196
Quadro 51: Desejos das participantes nas AD – 6A.....	198
Quadro 52: Desejos das participantes na AD – 6B	199
Quadro 53: Desejos das participantes na AD – 6C	201
Quadro 54: Desejos das participantes na AD – 6D	203
Quadro 55: Desejos da participante na AD – 6E.....	205

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Fases do ciclo básico da investigação-ação	81
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudos selecionados pelos descritores tipo CAPES/MEC - 2.....	31
Tabela 2: Estudos selecionados pelos descritores tipo CAPES/MEC - 4.....	32
Tabela 3: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 2.....	34
Tabela 4: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 3.....	35
Tabela 5: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2014).....	36
Tabela 6: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2015).....	36
Tabela 7: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2016).....	37
Tabela 8: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2017).....	37
Tabela 9: Estudos selecionados por tipo de produção e ano	38
Tabela 10: Escolares matriculados por turma, gênero e período.....	78
Tabela 11: Medidas Descritivas da classificação do nível de atividade física dos 6ABCDE.....	121
Tabela 12: Medidas Descritivas dos construtos avaliados no <i>BREQ-2</i> – 6ABCDE	124
Tabela 13: Classificação dos participantes de acordo com TCLE, TA, AA e AD.....	180
Tabela 14: Escolares matriculados por turma, gênero e período.....	182
Tabela 15: Percepção das participantes na intervenção prática das AA.....	183
Tabela 16: Sentimentos das participantes na AA – 6ABCDE.....	183
Tabela 17: Percepção das Participantes na AA – 6A	185
Tabela 18: Sentimentos das participantes na AA – 6A	185
Tabela 19: Percepção das participantes na AA – 6B.....	186
Tabela 20: Sentimentos das participantes na AA – 6B	187
Tabela 21: Percepção das participantes na AA – 6C.....	188
Tabela 22: Sentimentos das participantes na AA – 6C	188
Tabela 23: Percepção das participantes na AA – 6D.....	189
Tabela 24: Sentimentos das participantes na AA – 6D	190
Tabela 25: Percepção da participante na AA – 6E	191
Tabela 26: Sentimentos da participante na AA – 6E.....	191
Tabela 27: Classificação do Nível de Atividade Física – 6ABCDE	192
Tabela 28: Classificação do Nível de Atividade Física por turma	193
Tabela 29: Construtos avaliados no <i>BREQ-2</i> – 6A	195
Tabela 30: Construtos avaliados no <i>BREQ-2</i> – 6B	195
Tabela 31: Construtos avaliados no <i>BREQ-2</i> – 6C	195
Tabela 32: Construtos avaliados no <i>BREQ-2</i> – 6D	196

Tabela 33: Construtos avaliados no <i>BREQ-2</i> – 6E.....	196
Tabela 34: Percepção das participantes na AD	197
Tabela 35: Sentimentos das participantes na AD – 6ABCDE.....	197
Tabela 36: Percepção das participantes na AD – 6A.....	198
Tabela 37: Sentimentos das participantes na AD – 6A	198
Tabela 38: Percepção das participantes na AD – 6B.....	199
Tabela 39: Sentimentos das participantes na AD – 6B	200
Tabela 40: Percepção das participantes na AD – 6C.....	202
Tabela 41: Sentimentos das participantes na AD – 6C	202
Tabela 42: Percepção das participantes na AD – 6D.....	203
Tabela 43: Sentimentos das participantes na AD – 6D	204
Tabela 44: Percepção das participantes na AD – 6E.....	205
Tabela 45: Sentimentos da participante na AD – 6E.....	205

LISTA DE SIGLAS

AA	Atividades Analógicas
AD	Atividades Digitais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BREQ-2	<i>Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFID	Centro de Ciências da Saúde e do Esporte
CELAFISCS	Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul
DESMO	Desmotivada
ETFSC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IAD	Índice de Autodeterminação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEE	Instituto Estadual de Educação
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IPAQ	<i>International Physical Activity Questionnaire</i>
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
METODISTA	Universidade Metodista de São Paulo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PCN	Plano Curricular Nacional
PEC	Projeto Educativo Comum
PNE	Plano Nacional de Educação
REGEXT	Regulação Externa
REGIDENT	Regulação Identificada
REGINT	Regulação Intrínseca
REGINTRO	Regulação Introjetada
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SED/SC	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SESC	Serviço Social do Comércio
SQGE	Sistema de Qualidade em Gestão Educacional
TA	Termo de Autorização
TAD	Teoria de Autodeterminação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
WHO	<i>World Health Organization</i>

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	09
LISTA DE FOTOS	10
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE DIAGRAMAS	14
LISTA DE TABELAS.....	15
LISTA DE SIGLAS	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 PROPOSTA DE ESTUDO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO	26
2.1 ORIGENS, EXPERIÊNCIAS E INQUIETAÇÕES.....	26
2.2 OBJETIVOS	29
2.2.1 Objetivo Geral	29
2.2.2 Objetivos Específicos.....	29
2.3 ESTADO DA ARTE	30
2.3.1 Estado da Arte do Portal CAPES/MEC	31
2.3.2 Estado da Arte: BDTD/IBICT	32
2.3.3 Os estudos e suas relações	37
2.3.3.1 Estudos com relação do uso de métodos tradicionais e tecnológicos.....	38
2.3.3.2 Estudos com relação à capacitação e apropriação de ferramentas tecnológicas	45
2.3.3.3 Estudos que abordam os Exergames e Jogos Digitais.....	51
3 BASES TEÓRICAS.....	53
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	53
3.1.1 Brasil Colônia: 1500 a 1822	53
3.1.2 Brasil Império: de 1822 a 1889	55
3.1.3 Brasil República: 1890 a 1946	56
3.1.4 Brasil Contemporâneo (1946 até 1980).....	56
3.1.5 Brasil Atual (a partir de 1980).....	57
3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPORTÂNCIA, ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES	58
3.3 MOTIVAÇÃO E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA	60
3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DCNs.....	63
3.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....	64
3.6 PROJETO EDUCATIVO COMUM - PEC.....	68
3.7 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O LÚDICO, O BRINCAR, OS JOGOS E ESPORTES.....	71
3.8 AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	72
4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	75
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	75
4.1.1 Dados da Educação Física no lócus de pesquisa	76
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	77
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	78
4.3.1 Caracterização da abordagem da pesquisa.....	79
4.3.2 Caracterização da natureza da pesquisa	79
4.3.3 Caracterização dos objetivos da pesquisa	79
4.3.4 Caracterização dos procedimentos da pesquisa	80
4.3.4.1 Pesquisa Ação.....	80

4.3.5 Instrumentos para coleta dos dados	81
4.3.5.1 Observação	81
4.3.5.2 Diário de Bordo	82
4.3.5.3 Questionários	83
4.3.6 Intervenção teórico-prática	85
4.3.7 Planejamento das atividades.....	87
4.3.7.1 Planejamento das Atividades Analógicas.....	87
4.3.7.2 Planejamento das Atividades Digitais	92
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	93
5.1 DIÁRIO DE BORDO: INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA.....	93
5.1.1 Conversa Prévia, explanação da proposta de pesquisa e de aula, entrega e explanação do TCLE e TA, reforço da necessidade de entrega dos termos.....	93
5.1.2 Organização: espaços físicos, materiais e estações das intervenções teórico-práticas da AA	94
5.1.3 Recepção dos participantes, agradecimento, recolhimento do TCLE e TA....	94
5.1.4 Organização dos grupos e explanação das atividades, observação e registro das atividades	96
5.1.5 Procedimentos de avaliação da intervenção teórico-prática das AA.....	113
5.1.6 Avaliação da intervenção teórico-prática na AA.....	115
5.1.7 Encerramento e preenchimento do IPAQ	119
5.1.8 Encerramento e preenchimento do BREQ-2	123
5.2 DIÁRIO DE BORDO: INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD.....	125
5.2.1 Conversa Prévia, explanação da proposta de aula, reforço da necessidade de entrega do TCLE e TA.....	125
5.2.2 Organização: espaços físicos, materiais e estações das intervenções teórico-práticas da AD	125
5.2.3 Recepção dos participantes, agradecimento, recolhimento do TCLE e TA..	126
5.2.4 Organização: explanação, observação e registro das atividades.....	126
5.2.5 Avaliação da intervenção teórico-prática na AD.....	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
6.1 IDENTIFICAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESCOLARES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA	144
6.2 IDENTIFICAÇÃO DO NÍVEL DE PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL DOS ESCOLARES	145
6.3 POSICIONAMENTO DOS ESCOLARES FRENTE ÀS INTERVENÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DAS AA E AD	146
6.4 ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS AA E AD E INFLUÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO	148
6.5 PROPOSTA E PLANO DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR RUMO À EXCELÊNCIA EDUCATIVA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO.....	149
6.6 SUGESTÕES PARA O <i>CONTINUUM</i> DO PRESENTE ESTUDO	153
CRONOGRAMA.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
APÊNDICES	171

1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da espécie humana, o movimento esteve presente, fosse por sobrevivência, que pudesse manter o sustento próprio ou dos clãs, locomoção para a caça, pesca e até fuga de predadores, para cultivo da terra e de lazer. As atividades humanas da época instigavam o homem primitivo ao movimento pela manutenção e preservação do corpo e da espécie. Sendo assim, o indivíduo dependia de determinadas aptidões físicas – como força, resistência, velocidade, agilidade, entre outros – que resultavam em impactos no equilíbrio do sistema energético para manutenção e modificação da saúde, além da própria sobrevivência.

No Brasil a educação física sofreu suas influências de acordo com os sistemas políticos, sociais, econômicos e científicos vigentes, como a fase higienista, advinda da cultura europeia que semeava uma consciência com relação à saúde e à higiene corporal por parte da classe médica. Logo após, surge a fase militarista, com atividades ministradas por militares e com o objetivo de preparar o corpo dos jovens para uma possível participação em guerras. Ainda tivemos a fase competitiva, incentivada pelo governo da época, de modo a preparar tecnicamente os estudantes e buscar novos talentos que pudessem representar a nação em eventos esportivos locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais. Também tivemos a fase construtivista, a qual passou por muitas teorias, e a fase atual multifacetada com didáticas e metodologias adequadas à faixa etária, à individualidade e à habilidade de cada indivíduo.

As preocupações sociais com o direito à educação no Brasil surgiram no início do século XX, após a transição de um modelo político, social e econômico voltando-se do aspecto rural para o urbano capitalista. Isso conferiu à escolarização uma importância cada vez maior e de responsabilidade do Estado, visto sua rápida expansão em todos os níveis.

Define-se como marco histórico para o início da Educação Física escolar brasileira a Reforma Couto Ferraz, outorgada em 1851, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte (BETTI, 1991 apud METZNER; RODRIGUES, 2011, p. 2).

Além disso, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro 1996 (LDB nº 9.394/96), reforçou a obrigatoriedade da disciplina, como diz no parágrafo 3º do artigo 26 – o qual menciona ser disciplina curricular obrigatória, integrada à proposta pedagógica e presente nas grades curriculares do ensino básico escolar brasileiro, facultativa em alguns casos específicos, e também como área de estudo relevante na formação global do indivíduo.

Mesmo após a intensificação de estudos, produções acadêmicas e teorias desenvolvidas a partir da década de 1980 sobre a Educação Física, ainda é comum entre pais e/ou responsáveis, alunos, professores e gestores a ideia de que a disciplina se restringe a um momento de lazer no cotidiano escolar. Muitas vezes, por conta dessa noção, passa a ser a preferida da maioria dos alunos devido ao fato de haver menor rigidez no que tange às demandas de processos avaliativos, como provas e trabalhos, resultando num distanciamento ou não engajamento deles, com as atividades teórico-práticas propostas em aula.

Esse distanciamento se dá devido à falta de reflexão sobre a verdadeira intenção da Educação Física na e para a escola, dentre outros motivos como o crescimento desordenado das cidades, a diminuição dos espaços físicos, a demanda exacerbada de horas laborais, de atividades extracurriculares e o aumento da violência, fazendo com que as famílias dispendam mais tempo inativos em suas residências, predispondo-os ao sedentarismo e ao aumento significativo das doenças ditas da civilização moderna, as chamadas crônicas não transmissíveis.

O papel da educação física escolar é melhorar a saúde dos alunos por intermédio de programas voltados para atividades físicas através da cultura corporal do movimento (MARAFIGA et al., 2005, p. 65).

Inserido no planejamento curricular e nas ações, a atividade e o exercício físico, por meio da disciplina de Educação Física, buscam refletir sobre a adoção de hábitos saudáveis e promover a atividade física e saúde por meio de jogos, brincadeiras, esportes, de forma lúdica, cooperativa e competitiva, de maneira a contribuir para o desenvolvimento psicomotor, emocional e social.

De acordo com Caspersen, Powell e Christenson (1985, p. 126-127):

a atividade física é qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética que requer gasto energético acima dos níveis de repouso, incluindo as atividades diárias, como se banhar, vestir-se; as atividades de trabalho, como andar, carregar; e as atividades de lazer, como se exercitar, praticar esportes, dançar etc. Sendo assim, sua prática é fundamental em qualquer idade e tem sido considerado um meio de preservar e melhorar a saúde e a qualidade de vida do ser humano. Já o exercício físico diferencia-se da atividade física pela intencionalidade do movimento, considerando que o exercício físico é um subgrupo das atividades físicas, porém planejado, estruturado e repetitivo como o propósito de manutenção e/ou otimização do condicionamento físico.

A disciplina de Educação Física, por muitas vezes, torna-se o único momento e espaço de acesso à prática regular e orientada de atividade física, objetivando melhorar a saúde e qualidade de vida, assim como diminuir os níveis de sedentarismo impostos pela vida moderna ao ser humano e, por consequência, diminuir os agravos por doenças crônicas não transmissíveis.

Um estilo de vida saudável requer que indivíduos e grupos adquiram e mantenham ações de promoção da saúde e prevenção de doenças durante todo o curso de vida (SILVA; COSTA JR, 2011, p. 42).

Evidências científicas apontam que as práticas de atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência são importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que favorecem a adoção de um estilo de vida ativo na fase adulta (HALLAL et al., 2006, p. 1020); em conjunto com uma dieta variada e equilibrada, hidratação e higiene adequada.

Segundo as orientações da *World Health Organization* (WHO, 2010, p. 1) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2017, p. 3), para promoção de atividade física para crianças e adolescentes, descreve-se que:

os mesmos possam dispendir sessenta minutos diários de atividades físicas predominantemente aeróbicas, de moderada a vigorosa intensidade que contribuam para melhorias no sistema cardiovascular, respiratório e osteomuscular, acarretando, assim em maior expansibilidade torácica, aumento no tônus muscular com respaldo na melhora da postura, além de otimizar a deposição de matriz óssea para melhor sustentação da estrutura corporal, incluindo atividades de resistência muscular/força e alongamento.

Estudos como os de McMorris et al. (2001, p. 422) e Lambourne e Tomporowski (2010, p. 3):

destacam que após uma única sessão de exercício físico aeróbio, realizado em intensidade moderada, são observadas melhoras no desempenho de diferentes tarefas cognitivas, tais como velocidade de processamento, atenção seletiva e memória de curto prazo.

Para Hillman, Castelli e Buck (2005, p. 1967):

escolares fisicamente ativos apresentam uma maior facilidade no processo de aprendizagem, razão pela qual sugere que o treinamento físico possa ser de suma relevância não apenas para o crescimento e desenvolvimento físico, mas também intelectual.

A chamada era tecnológica, com inúmeros avanços e uma alta velocidade de propagação da informação e conhecimento, tem gerado alterações no cotidiano social, seja no modo de pensar, agir, interagir e se relacionar. Assim, na atualidade, é possível observar o uso cada vez mais frequente dessas tecnologias por crianças e adolescentes. Dentre elas, encontram-se as televisões, os *smartphones*, os computadores, *notebooks*, *tablets* e *videogames*, enquanto nas mídias há o *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *SMS*, entre outros.

Pontes (2016, p. 48) descreve que:

a educação de um modo geral modifica-se, transforma-se, desenvolve-se junto à sociedade, lugar onde nascem novos hábitos, costumes e necessidades de aprendizado. A educação pode se manifestar em diferentes modalidades de ensino, ter diferentes objetivos, metodologias e abordagens dependendo do curso, nível de ensino e público alvo.

Quando falamos especificamente do *smartphone*, faz-se necessário uma reflexão sobre qual poderia ser o alcance do telefone celular no ensino da Educação Física (MARTINS, 2019, p. 4), uma vez que seu uso pode soar como incômodo nas propostas e práticas das aulas como as conhecemos.

Darido e Rangel (2005) refletem sobre o uso de metodologias voltadas às tecnologias e mídias sociais nas aulas de Educação Física, pois:

instigam a necessidade de torná-los elementos de ensino e aprendizagem tanto como meio (educar com a mídia) quanto como fim (educar para a mídia) e que a finalidade seja a capacitação dos alunos para uma apreciação crítica em relação a mesma.

Martins (2019, p. 4) exemplifica a intenção do uso de determinados elementos tecnológicos, em que:

os alunos produzam, através de seu dispositivo móvel (celular), mídias fora do espaço escolar, como vídeos, fotos e, também, criem grupos de estudo virtuais da sala para troca de informações entre os colegas e o professor, por meio do *WhatsApp*, *SMS* e do *Facebook*, sobre os conteúdos trabalhados dentro e fora da sala de aula.

Está em processo uma revolução da aprendizagem no século XXI sobre a forma de aprender. Já ficou evidenciado que a falta de êxito efetivo na excelência das ações educativas também está ligada ao fato de que estamos educando uma nova geração com meios antigos. Apesar desta revolução da aprendizagem e da inserção das tecnologias, é comum percebermos uma parcela de alunos que gostam das metodologias mais lúdicas, divertidas e prazerosas. Além disso, no planejamento e na execução das atividades para as aulas de Educação Física, faz-se necessário um equilíbrio entre o analógico e o digital¹, assim como a transformação e reconfiguração de analógico para digital e vice-versa, propondo-se uma reconfiguração das aulas de Educação Física.

¹ As atividades aqui denominadas digitais poderiam ser caracterizadas como atividades híbridas, pois sempre envolvem uma oferta digital (na sua proposição) e uma resposta analógica (como atividade a ser desenvolvida). No entanto, opto por usar os termos analógico e digital para estabelecer a distinção necessária à discussão aqui proposta, sem no entanto estabelecer exclusões entre os conceitos, posto que inevitavelmente, em algum momento, as atividades vão se mesclar no campo da educação física escolar.

Sendo assim e levando em consideração os contextos acima citados, surge como proposta desta pesquisa identificar as possibilidades e necessidades para propor uma reconfiguração nas aulas de Educação Física entre atividades analógicas e digitais, individuais e cooperativas, como estratégia para motivar e engajar os estudantes, assim como auxiliar na organização da gestão/logística de espaços para as práticas curriculares e extracurriculares e, também, proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda, buscar-se-á com esta pesquisa identificar como os estudantes se posicionam frente às novas propostas nas aulas de Educação Física, assim como entender os motivos que geram desmotivação e falta de engajamento durante as aulas. Outra vertente desta pesquisa é propor um plano de ação que sirva de suporte aos gestores nas escolhas acerca de formatos de planejamento, de organização de turmas, de tempos e espaços físicos e de aquisições de materiais, com vistas à qualificação das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

No **CAPÍTULO 2**, denominado “**UMA PROPOSTA DE ESTUDO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO: ORIGENS, EXPERIÊNCIAS, INQUIETAÇÕES AO TEMA E OBJETIVOS**”, apresentar-se-á um relato da trajetória de vida pessoal e profissional do autor e as inquietações que o levaram e levam ao atual objeto de pesquisa. Ainda, serão apresentados os objetivos geral, específicos e o “Estado da Arte”, composto pelos principais estudos produzidos pela comunidade científica, baseados nas buscas das palavras-chave/descriptores: “*Tecnologia, Educação Física, Educação Básica e Lúdico*”, e suas combinações, entre os anos de 2014 e 2019, no Portal de Periódicos CAPES/MEC² e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD³.

No **CAPÍTULO 3**, denominado “**BASES TEÓRICAS**”, serão apresentados os principais subsídios teóricos de temas estruturantes desta pesquisa, assim como outros conceitos importantes relacionados.

No **CAPÍTULO 4**, intitulado “**ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**”, serão apresentadas as metodologias e a forma de abordagem do objeto de pesquisa, considerando o delineamento da mesma e dos procedimentos técnicos de estudo, assim como as propostas de atividades. Ainda neste capítulo, apresentar-se-á o *locus* de pesquisa, seus participantes e características, a manifestação do consentimento para a participação, assim como os recursos materiais, instrumentos de coleta de dados, atividades e as etapas da pesquisa.

² Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br> >. Acesso em: 01 maio 2019.

³ Disponível em: < <https://bdtd.ibict.br/vufind> >. Acesso em: 01 maio 2019.

No **CAPÍTULO 5**, “**DISCUSSÃO DOS DADOS**”, serão apresentados os achados quantitativos e qualitativos, de modo a expressar e responder os objetivos propostos neste estudo.

E, finalmente, no **CAPÍTULO 6**, denominado “**CONSIDERAÇÕES FINAIS**”, serão respondidos os objetivos propostos, assim como apontar elementos que possam subsidiar um plano de ação e nortear os aspectos que tangem a gestão escolar e um *continuum* para esta pesquisa e para a disciplina de Educação Física curricular na instituição.

2 PROPOSTA DE ESTUDO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Em se tratando da construção deste objeto, descrevo os passos e caminhos percorridos para chegar ao momento presente, no âmbito da educação, além das buscas por estudos que se fazem relevantes para dialogar com a proposta deste estudo. Destaco as inquietações que me levaram e levam a refletir, assim como, dentro dos objetivos desta, propor uma reconfiguração nas aulas de educação física com base entre Atividades Analógicas (AA) e Atividades Digitais (AD), individuais e cooperativas, identificando como os escolares se posicionam frente às propostas, seus anseios e suas angústias enquanto agentes diretamente ligados ao plano de ação, de mudança. É importante também destacar que há a pretensão de que este estudo possa servir de instrumento estratégico para motivar e engajar os estudantes, assim como auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e auxiliar aos gestores nas escolhas acerca de formatos de planejamento, de organização de turmas e números de escolares, de tempos e espaços físicos e de aquisições de materiais. Com isso, tem-se a intenção de qualificar as atividades desenvolvidas nas aulas de educação física curricular, visando o bom trabalho pedagógico, a excelência acadêmica e humana anunciada nos princípios da escola pertencente à Rede Jesuíta de Educação, onde a pesquisa foi realizada.

2.1 ORIGENS, EXPERIÊNCIAS E INQUIETAÇÕES

A atividade física sempre esteve presente em minha vida. Minhas primeiras lembranças são de estar sentado no chão do assoalho de madeira de casa, brincando com uma variedade de brinquedos simples, muitos apenas de madeira ou plástico e diferentes dos atuais, sem nenhuma tecnologia digital notória, mas de memórias evidentemente nostálgicas e de uma época em que o brincar era diferente; mas bastante prazeroso e que contava com uma infinidade de propostas lúdicas, fossem estas no quintal de casa, na rua, na pracinha ou na quadra do bairro. O carrinho precisava ser empurrado, em vez de ser acionado por um botão, como nos dias de hoje. A confecção de brinquedos, como o jogo das Cinco Marias, a bola de meia, o pular corda, o jogo de taco, o brincar com o “pé no chão”, do pega-pega ao pique-bandeira na rua, do bate bola com traves feitas de chinelos e tantas outras brincadeiras fizeram parte da minha história.

Aquela infância, na qual a única preocupação era ser criança e brincar, estava dando espaço às responsabilidades do ingresso escolar. Recordo-me nitidamente de ir ao “centro da

cidade”, assim falávamos quando saíamos de casa para ir ao comércio local de Florianópolis/SC, para comprar material escolar com os meus pais, e parecia tudo tão mágico e misterioso ao mesmo tempo. Como seria a minha mochila e meus materiais? Como seria a escola? Como seriam os meus professores? Como seriam os meus novos amigos? Como seria a educação física? Será que eu brincaria bastante? Tantas eram as dúvidas e os anseios que mal podia esperar pelo primeiro dia de um mundo novo. Em meados de março de 1985, esse mundo novo chegou. A Escola Alferes Tiradentes era uma instituição educativa tradicional da rede privada, localizada no Centro de Florianópolis/SC. Era uma escola pequena de estrutura física, três antigas casas anexas, mas tão grande de acolhimento, experiências e aprendizados que mal podia esperar pelo dia seguinte, principalmente nos dias em que aconteciam as aulas de educação física.

Da pré-escola até a quarta série, as aulas de educação física eram realizadas no mesmo turno escolar e, por tratar-se de uma escola pequena, utilizávamos algumas vezes o espaço do pátio, ou do antigo Ginásio da Federação Atlética Catarinense do outro lado da rua. No Ginásio da Federação Atlética Catarinense, via-se um espaço esportivo imenso, coberto por onde era possível brincar bastante, com liberdade e amplitude de atividades e movimentos. Em meados de 1988, aquele espaço foi posto ao chão para tornar-se o atual Complexo Rozendo Lima, anexo ao Instituto Estadual de Educação (IEE), considerado o maior espaço educativo público da América Latina. Recordo-me dos professores Rui e Sérgio de educação física reunindo as turmas e repassando a notícia de que as nossas aulas não seriam mais do outro lado da rua, e sim nas quadras abertas e de cimento na Baía Sul de Florianópolis, atual Centrosul.

Na quinta série, algumas mudanças aconteceram, como a dinâmica de seis aulas diárias, com um professor para cada disciplina, e a educação física no contraturno escolar. A partir da sexta série, novas mudanças aconteceram, precisei migrar da escola privada para a escola pública. Lá estava eu na Escola Estadual Simão José Hess. A escola possuía um espaço para a educação física amplo, com duas quadras descobertas de cimento e um campo de futebol de areia, porém as aulas não foram as melhores, criando em mim o sentimento de decepção em relação à disciplina, e uma das primeiras memórias que me levam à inquietação com a reflexão e construção do objeto desta pesquisa – já que as propostas oferecidas se restringiam àquela tendência do “larga a bola e joga quem quer”, com apenas duas possibilidades: futebol ou voleibol. Em comparação com a escola privada – onde existiam propostas variadas que perpassavam pelos esportes individuais, coletivos, estafetas e brincadeiras –, a escola pública parecia ser um pesadelo aos meus olhos. Inúmeros eram os problemas, como a falta de materiais, de espaços e quadras adequadas e seguras, além da falta de engajamento dos professores em

promover de fato uma boa aula de educação física. Com a dicotomia esportiva da rede pública, entre o futebol e voleibol, acabei optando em participar e conhecer mais o voleibol.

Conhecendo o voleibol na escola e destacando-me entre os participantes, senti a necessidade de buscar um espaço para aprender mais, foi então que pedi aos meus pais para me matricularem na escolinha de esportes do Serviço Social do Comércio (SESC), localizado no bairro Prainha em Florianópolis/SC. Foram dois anos de escolinha e uma nova mudança de escola, para a Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC), atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Surgiram, então, as viagens pelo estado representando a cidade de Florianópolis e São José, onde conheci muitas escolas, por conta das estadias nos alojamentos, e novamente percebi o quão precários permaneciam os ambientes escolares. As escolas apresentavam os mesmos problemas vivenciados nos ensinos fundamental e médio, problemas estruturais, com espaços deficitários para a prática de atividades recreativas e esportivas, assim como a carência de materiais e de segurança.

Já formado no ensino médio, começava a saga pelos vestibulares e o ingresso no mercado de trabalho. No final da década de 90, começava a minha busca pelo ensino superior. A entrada na universidade sugeria sucesso pessoal e profissional, foi então que ingressei no curso de Educação Física, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), no ano de 2000. Foram quatro anos no curso de bacharelado, finalizado em 2004, dos quais busquei experimentar as variadas propostas de ensino, pesquisa e extensão.

O mais interessante nessa caminhada do curso de bacharelado em Educação Física foi identificar que muitas das possibilidades profissionais apareciam no âmbito escolar. Sendo assim, percebi a necessidade de complementar os meus passos profissionais e, no ano de 2005, reingressei no curso de licenciatura em Educação Física pela mesma instituição. Novamente a escola ensinava-me suas duras realidades por meio dos estágios obrigatórios. Eram escolas tão diversas, com materiais e espaços adequados, já outras sem qualquer estrutura, segurança e insumos que possibilitassem uma mínima aula de qualidade. De certa forma, via um futuro incerto e frustrante, mas a persistência segurava-me nos caminhos da educação. Ainda no mesmo ano, ingressei na instituição de educação básica que integra a Rede Jesuíta de Ensino, atuando como treinador de voleibol e, no ano subsequente, iniciei uma especialização em voleibol, finalizando-a em 2007, sendo que a conclusão da licenciatura se deu em 2009.

Em 2014, fui convidado pela instituição de educação básica que integra a Rede Jesuíta de Educação para migrar da área de treinamento esportivo para a educação física curricular, convite que não hesitei em aceitar, assim como fui aprovado no concurso da Secretaria de Educação do

Estado de Santa Catarina (SED/SC), no mesmo ano, como professor efetivo. As novas demandas, experiências, desafios e os contextos tão diferentes me levaram novamente a comparar os espaços e suas estruturas, a oferta e o número de aulas, os materiais, a motivação e o engajamento dos alunos durante esses anos de trabalho.

Diante deste percurso educativo, formativo, atlético e levando em consideração os aspectos mencionados, a pergunta que sustenta essa proposta de pesquisa refere-se: *Como propor uma reconfiguração nas aulas de educação física, com base em novos elementos para motivação e engajamento com variação entre atividades lúdicas e esportivas, analógicas e digitais, individuais e cooperativas?*

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral, a partir da pesquisa-ação, propor uma reconfiguração nas aulas de educação física, com base em novos elementos para motivação e engajamento com variação entre atividades lúdicas e esportivas, analógicas e digitais, individuais e cooperativas, que proporcionem melhorias no processo de ensino e aprendizagem. O campo empírico utilizado para o estudo foram as turmas de 6º ano de uma escola da Rede Jesuíta de Educação na região Sul, totalizando o escopo com 180 alunos.

2.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar a motivação e o engajamento dos estudantes para a prática de atividade física nas aulas de educação física curricular e extracurricular;
- b) Identificar o nível de prática de atividade física habitual dos estudantes;
- c) Identificar a maneira como os estudantes se posicionam frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas e digitais, individuais e cooperativas nas aulas de educação física.
- d) Analisar como a variação entre atividades analógicas e digitais, individuais e cooperativas influenciam na motivação e no engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem das aulas de educação física.

- e) Propor, a partir do estudo realizado, um plano de ação, que sirva de suporte aos gestores nas escolhas acerca de formatos de planejamento, de organização de turmas, de tempos, espaços físicos e de aquisições de materiais, com vistas à qualificação das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física.

2.3 ESTADO DA ARTE

Um processo importante para a escrita dos projetos de pesquisa é o chamado “Estado da Arte”, que consiste na busca ou no levantamento bibliográfico existente nas bases de dados, previamente escolhidas, de forma que não a iniciemos sem conhecer a produção científica já existente sobre o assunto. Com esse levantamento, é possível identificar os principais estudos e suas proximidades com o diálogo aqui proposto, recolhendo informações e subsídios que contribuam para a construção e escrita, assim como, por meio de critérios, justificar e estabelecer os limites na busca, produção e composição da problematização desta pesquisa.

Lakatos e Marconi (2010, p. 158) referem-se ao estado da arte como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.”

O Estado da Arte deste projeto de pesquisa apoiou-se no levantamento dos principais estudos produzidos pela comunidade científica e acadêmica no Portal de Periódicos CAPES/MEC (PORTAL CAPES/MEC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT (BDTD/IBICT). Como critérios de seleção e inclusão, optou-se, a *priori*, nas buscas pelos descritores “TECNOLOGIA” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “EDUCAÇÃO BÁSICA” AND “LÚDICO” e suas combinações, sendo classificados em tipos (PORTAL CAPES/MEC 1, 2, 3, 4, 5 e BDTD/IBICT 1, 2, 3, 4, 5), com ênfase na descrição e abordagem do ensino fundamental II (6º ao 9º Ano), por base de dados e suas quantidades, entre os anos de 2014 e 2019, todos em português, em formatos de resumos, artigos científicos e livros. Ressalta-se que todas as buscas feitas em ambas as bases de dados foram realizadas no mês de maio do ano de 2019. Nos subcapítulos do Estado da Arte do PORTAL CAPES/MEC e do BDTD/IBICT, será possível verificar a quantidade de estudos encontrados e selecionados (ver Quadros 1 e 2). Ainda, tais levantamentos e achados em ambas bases de dados servirão de elementos para dialogar com a análise de dados oportunamente.

2.3.1 Estado da Arte do Portal CAPES/MEC

A busca prévia pelas evidências científicas na base de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC (CAPES/MEC) resultou nos seguintes dados descritos no Quadro 1, a seguir, de acordo com os descritores, combinações, classificações e quantidades.

Quadro 1: Classificação dos descritores e achados do Estado da Arte CAPES/MEC

CLASSIFICAÇÃO ESTADO DA ARTE	DESCRITORES E COMBINAÇÕES	QUANTIDADE	
		ENCONTRADA	UTILIZADA
CAPES/MEC -1	Tecnologia, Educação Física, Educação Básica, Lúdico	1	0
CAPES/MEC - 2	Tecnologia, Educação Física e Educação Básica	30	1
CAPES/MEC - 3	Tecnologia, Educação Física e Lúdico	9	0
CAPES/MEC - 4	Tecnologia, Educação Básica e Lúdico	23	2
CAPES/MEC - 5	Tecnologia e Educação Física	51	0
	TOTAL	114	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na busca pelos descritores tipo CAPES/MEC – 1, foi possível encontrar, inicialmente, um livro publicado em 2017, não sendo selecionado devido à ausência de associação com o descritor “educação física”.

Na busca pelos descritores tipo CAPES/MEC – 2, foi possível encontrar, inicialmente, setenta resultados entre os anos de 1996 a 2019. Como processo de busca avançada e de acordo com os critérios de inclusão, utilizaram-se os anos de publicação entre 2014 e 2019, tipo de material (livros e artigos) e idioma (português). Após esse refino, foram encontrados trinta resultados, dos quais apenas um foi selecionado em razão do critério de abordagem do ensino, ano de busca e que contemplasse um dos descritores, como mostra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Estudos selecionados pelos descritores tipo CAPES/MEC – 2

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
SILVA, Cristiana Barcelos da SOUZA, Carlos Henrique M. de CARMO, Gerson Tavares do	Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional	2016	HOLOS V. 32, nº 2 p. 312-325	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na busca pelos descritores tipo CAPES/MEC – 3, foi possível encontrar, inicialmente, trinta e um resultados entre os anos de 2005 a 2019. Como processo de busca avançada e de acordo com os critérios de inclusão, utilizaram-se os anos de publicações entre 2014 e 2019, tipo de material (livros e artigos) e idioma (português). Após este refino, foram encontrados nove estudos, dos quais nenhum selecionado devido ao fato de abordarem cursos universitários e não abordarem tecnologias.

Na busca pelos descritores tipo CAPES/MEC – 4, foi possível encontrar, inicialmente, quarenta e cinco resultados entre os anos de 1977 a 2019. Como processo de busca avançada e de acordo com os critérios de inclusão, utilizaram-se os anos de publicação entre 2014 e 2019, tipo de material (livros e artigos) e idioma (português). Após este refino, foram encontrados vinte e três resultados, dos quais apenas dois foram selecionados por conta do critério de abordagem do ensino, ano de busca e que contemplasse um dos descritores, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Estudos selecionados pelos descritores tipo CAPES/MEC - 4

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
BRITO, Francielle de Menezes SÃO JOSÉ, Mychelle Gonçalves de TERESA, Fabrício Barreto ONDEI, Luciana de Souza	Dinamizando e motivando o aprendizado escolar por meio dos jogos pedagógicos.	2015	HOLOS v.31, nº 2 p. 264-272	Artigo
SILVA, Micaela Ferreira dos Santos ANDRADE, Adriano Pinheiro de TORRES, Magallia Farkath de Paiva AMORIM, Giovana Carla Cardoso	As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural.	2017	HOLOS v. 33, nº 3 p. 62-74	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na busca pelos descritores tipo CAPES/MEC – 5, foi possível encontrar, inicialmente, quinhentos e sessenta e três resultados entre os anos de 1984 a 2019. Como processo de busca avançada e de acordo com os critérios de inclusão, utilizaram-se os anos de publicação entre 2014 e 2019, tipo de material (livros e artigos) e idioma (português). Após este refino, foram encontrados cinquenta e um estudos, dos quais nenhum selecionado em razão do critério de abordagem do ensino, ano de busca e que contemplasse um dos descritores.

2.3.2 Estado da Arte: BDTD/IBICT

A busca prévia das evidências científicas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e

Tecnologia - IBICT (BDTD/IBICT), resultou nos seguintes dados descritos no Quadro 2, de acordo com os descritores, combinações, classificações e quantidades.

Quadro 2: Classificação dos descritores e achados do Estado da Arte BDTD/IBICT

CLASSIFICAÇÃO ESTADO DA ARTE	DESCRITORES E COMBINAÇÕES	QUANTIDADE	
		ENCONTRADA	UTILIZADA
BDTD/IBICT - 1	Tecnologia, Educação Física, Educação Básica, Lúdico	1	0
BDTD/IBICT - 2	Tecnologia, Educação Física e Educação Básica	27	7
BDTD/IBICT - 3	Tecnologia, Educação Física e Lúdico	8	5
BDTD/IBICT - 4	Tecnologia, Educação Básica e Lúdico	16	0
BDTD/IBICT - 5	Tecnologia e Educação Física	192	64
	TOTAL	244	76

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na busca pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 1, foi possível encontrar apenas um estudo, não selecionado de acordo com os critérios de inclusão que foram os estudos que abordassem o uso de tecnologias e/ou atividades lúdicas nas aulas de educação física no ensino básico, especialmente nos anos finais do ensino fundamental II, entre os anos de 2014 e 2019. Justifica-se a não seleção do referido estudo de tema “*Mídia-educação para a sustentabilidade: uma proposta para estudantes do ensino médio*”, por não abordar a disciplina de Educação Física e, apesar de se tratar da educação básica, utilizou como participantes alunos do ensino médio.

Na busca pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 2, foi possível encontrar, inicialmente, trinta estudos. Como processo de busca avançada, utilizaram-se todos os campos de busca (título, autor, assunto, resumo em português, editor e ano de defesa), correspondência da busca (todos os termos), tipo de documento (dissertação e tese), sem preferência para ilustrações, limite ao idioma (neste caso o português) e ano de defesa entre 2014 e 2019. Após este refino, foram encontrados vinte e sete estudos, dentre os quais apenas sete selecionados (ver Tabela 3) que abordavam aspectos relacionados à educação física no ensino básico, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2014 e 2019, e suas relações com o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os critérios de inclusão.

Tabela 3: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 2

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
CAGLIARI, Mayara de Sena	Pedagogia do esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na Educação Física Escolar.	2018	UNESP	Mestrado
INDALÉCIO, Anderson Bençal	Entre imigrantes e nativos digitais: a percepção docente sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e o ensino da educação física.	2015	UFSCAR	Mestrado
FERREIRA, Aline Fernanda	As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública.	2017	UNESP	Doutorado
COLPAS, Ricardo Ducatti	PIBID e atuação profissional: as TIC na Educação Física Escolar.	2017	UNESP	Doutorado
NARDON, Tiago Aparecido	Uso da TIC na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos.	2017	UNESP	Mestrado
SILVA, Eduardo Vinicius Mota e	Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo: contribuições de um curso de extensão à distância para professores de educação física.	2016	UNESP	Doutorado
BOSCATTO, Juliano Daniel	Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual.	2017	UNESP	Doutorado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na busca pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, foi possível encontrar, inicialmente, quatorze estudos. Como processo de busca avançada, utilizaram-se todos os campos de busca (título, autor, assunto, resumo em português, editor e ano de defesa), correspondência da busca (todos os termos), tipo de documento (dissertação e tese), sem preferência para ilustrações, limite ao idioma (neste caso o português) e ano de defesa entre 2014 e 2019. Após este refino, foram encontrados oito estudos, dentre os quais apenas cinco selecionados (ver Tabela 4) deveriam abordar aspectos relacionados ao uso de tecnologias, as abordagens ditas digitais e o uso de atividades mais tradicionais e lúdicas, ditas analógicas relacionadas à educação física, entre os anos de 2014 e 2019 e suas relações no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os critérios de inclusão.

Tabela 4: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 3

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
RAMOS, Ingrid de Souza Cayres	O uso da tecnologia assistiva na educação física escolar em uma perspectiva lúdica: desafios e possibilidades.	2015	UFBA	Mestrado
COSTA, Alan Queiroz da	Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física na cidade de São Paulo.	2017	USP	Doutorado
WANDSCHEER, Raquel	Jogo, educação física e educação integral: interfaces pedagógicas no Programa Mais Educação nas escolas do extremo oeste catarinense.	2017	UFSC	Mestrado
MORAIS, Vinícius Barbosa de	Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças processos educativos envolvidos.	2017	UFSCAR	Mestrado
LISBOA, Thiago Felipe Maia	O futebol nas aulas de Educação Física: aprendizados do chão de terra ao sensor de movimento.	2018	UFRN	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na busca pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 4, foi possível encontrar, inicialmente, vinte estudos. Como processo de busca avançada, utilizaram-se todos os campos de busca (título, autor, assunto, resumo em português, editor e ano de defesa), correspondência da busca (todos os termos), tipo de documento (dissertação e tese), sem preferência para ilustrações, limite ao idioma (neste caso o português) e ano de defesa entre 2014 e 2019. Após este refino, encontraram-se dezesseis estudos, dentre os quais nenhum selecionado, pois não abordavam aspectos relacionados ao uso de tecnologias, as abordagens ditas digitais, o uso de atividades mais tradicionais e lúdicas, ditas analógicas no ensino de educação básica, entre os anos de 2014 e 2019 e suas relações no processo de ensino e aprendizagem, não atendendo assim aos critérios de inclusão.

Na busca pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, foi possível encontrar, inicialmente, trezentos e sessenta e três estudos. Como processo de busca avançada, utilizou-se resumo em português (título, autor, assunto, resumo em português, editor e ano de defesa), correspondência da busca (todos os termos), tipo de documento (dissertação e tese), sem preferência para ilustrações, limite ao idioma (neste caso o português) e ano de defesa entre 2014 e 2019. Após este refino, encontraram-se cento e noventa e dois estudos, dentre os quais foram selecionados apenas cinco no ano de 2014, sete no ano de 2015, quatro no ano de 2016, seis no ano de 2017 (ver Tabela 5 – 2014, Tabela 6 - 2015, Tabela 7 – 2016, Tabela 8 - 2017), deveriam abordar aspectos relacionados ao uso de tecnologias, as abordagens ditas digitais, entre os anos de 2014 e 2019 e suas relações com a educação física no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os critérios de inclusão.

Tabela 5: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2014)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
DINIZ, Irla Karla dos Santos	Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo.	2014	UNESP	Mestrado
FRANCO, Laercio Claro Pereira	Jogos digitais educacionais nas aulas de Educação Física: Olympia, um videogame sobre os jogos olímpicos.	2014	UNESP	Doutorado
FERREIRA, Aline Fernanda	Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo.	2014	UNESP	Mestrado
SILVA, Tiago Pedicini Ferreira da	Tecnologias da Informação e Comunicação e o salto em distância: possibilidades de utilização de um DVD didático para o ensino do atletismo escolar.	2014	UNESP	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 6: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2015)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
TOLOI, Gabriela Galluci	Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva.	2015	UNESP	Doutorado
GEMENTE, Florence Rosana Faganello	Atletismo na educação física escolar: a elaboração colaborativa do <i>software Athletic</i> .	2015	UNESP	Doutorado
FINCO, Mateus David	Laboratório de <i>exergames</i> na educação física: conexões por meio de videogames ativos.	2015	UFRGS	Doutorado
RAMOS, Ingrid de Souza Cayres	O uso da tecnologia assistiva na educação física escolar em uma perspectiva lúdica: desafios e possibilidades.	2015	UFBA	Mestrado
INDALÉCIO, Anderson Bençal	Entre imigrantes e nativos digitais: a percepção docente sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e o ensino da educação física.	2015	UFSCAR	Mestrado
GERMANO, Vitor Abdias Cabót	Educação física escolar e currículo do Estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street Dance.	2015	UNESP	Mestrado
PEREIRA, Raiana Maiara dos Santos	Desenvolvimento de <i>website</i> educativo para conscientização de crianças sobre hábitos saudáveis.	2015	UCB	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 7: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2016)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
SILVA, Eduardo Vinicius Mota e	Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo: contribuições de um curso de extensão à distância para professores de educação física.	2016	UNESP	Doutorado
FRAIHA, Ana Livia Gorgatto	TIC nas aulas de educação física: para ensinar basquetebol.	2016	UNESP	Mestrado
VASSOLER, Mariana Zanetoni	Vídeos de futebol nas aulas de educação física escolar: uma proposta de intervenção.	2016	UNESP	Mestrado
GALASSE, Bruno Tonhetti	Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital.	2016	METODISTA	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 8: Estudos selecionados pelos descritores tipo BDTD/IBICT – 5 (2017)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	TIPO
PEREIRA, Aline Fernanda	As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública.	2017	UNESP	Doutorado
MARTINS, Raphaell Moreira	Relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental: um trabalho colaborativo com o uso do <i>Facebook</i> .	2017	UNESP	Doutorado
DINIZ, Irla Karla dos Santos	A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TIC.	2017	UNESP	Doutorado
TAHARA, Alexander Klein	Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital.	2017	UNESP	Doutorado
PASSINI, Gabriel Katayama	TIC no ensino do atletismo na escola: o prezi como recurso para o ensino do salto em altura.	2017	UNESP	Mestrado
PONTIN, Gabriela	Jogos eletrônicos e movimento: transformando o digital em real nas aulas de educação física.	2017	UFRGS	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2.3.3 Os estudos e suas relações

Durante o processo de busca dos estudos para composição do Estado da Arte, foi possível utilizar os descritos na quantidade explicitada na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9: Estudos selecionados por tipo de produção e ano

TIPO	ANO						TOTAL
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Artigos	0	1	1	1	0	0	3
Dissertações	4	6	3	5	1	0	19
Teses	1	3	1	6	0	0	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2.3.3.1 Estudos com relação do uso de métodos tradicionais e tecnológicos

No estudo de Brito et al. (2015, p. 264), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo CAPES/MEC – 4, o objetivo foi avaliar a eficiência dos jogos pedagógicos para a aprendizagem e o interesse promovido pelo seu uso por meio de uma abordagem experimental. Observaram-se os seguintes tipos de aulas (tratamentos): (i) aula tradicional; (ii) aula tradicional e aplicação do jogo; (iii) somente aplicação do jogo.

No tratamento de aula somente tradicional, com o uso de quadro e giz, o estudo verificou que os alunos se mantiveram dispersos e solicitavam se ausentar da sala mais vezes, além de estarem engajados em conversas paralelas. Já no tratamento de aula somente com aplicação do jogo, os alunos se mostraram agitados, eufóricos e pouco solicitaram a ausência da sala de aula. No tratamento de aula tradicional e aula com aplicação do jogo, os alunos apresentaram as mesmas reações dos outros dois tipos de tratamento, porém observou-se maior ganho de aprendizagem em relação aos tratamentos aula somente tradicional e aula somente com aplicação do jogo.

Em uma avaliação da percepção dos alunos com relação ao uso do jogo, evidenciou-se que 82% dos respondentes consideraram as aulas com o uso dos jogos mais atrativas e motivadoras. Dessa forma, os resultados evidenciam que, quando combinadas com metodologias tradicionais, as técnicas de ensino/aprendizagem lúdicas podem gerar resultados mais satisfatórios de aprendizagem.

No estudo de Silva et al. (2017, p. 62), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo CAPES/MEC – 4, o objetivo foi entender as relações das brincadeiras tradicionais com as brincadeiras que envolvem o aparato tecnológico, a partir do contexto sociocultural.

A pesquisa foi realizada com crianças e adultos da Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura na cidade de Mossoró/RN. De acordo com os pensamentos dos autores e as análises dos

dados da pesquisa, o estudo evidenciou que não importa o contexto em que vivem, as crianças acabam, de algum modo, brincando.

Com relação às brincadeiras preferidas pelas crianças, foram escolhidas o pega-pega, esconde-esconde, bicicleta e brincadeiras com bola que permitem que a criança desenvolva habilidades motoras, cognitivas e relacionais. Uma criança, em específico, relatou um desenho infantil como brincadeira preferida, reforçando como a televisão vem se mostrando um instrumento inserido como momento de lazer e diversão para as crianças modernas.

Quando questionados sobre o melhor local para brincar e se preferem individual ou coletivamente, as crianças relataram o “brincar na rua” e “em casa”, assim como coletivamente, respectivamente. Em outro questionamento, sobre qual tipo de brinquedo as crianças preferiam para brincar, os achados apontaram a boneca, bola, robô e *laptop*.

As crianças também foram questionadas a respeito da presença de jogos digitais, se já brincaram ou brincam, e 40% assinalou que sim. Entende-se que as brincadeiras coletivas trazem grandes benefícios à infância, pois desenvolvem aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais, entre outros. É importante destacar que a brincadeira também é responsável pela propagação da cultura, geração a geração, residindo nesse aspecto a relevância da temática para a educação e para a sociedade.

O estudo de Nardon (2017, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e educação básica” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 2, tem o objetivo de verificar mudanças nos processos de ensino e diferenças de aprendizagem dos conteúdos específicos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental quando incorporadas para seu ensino estratégias mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse estudo, houve a implementação de uma unidade didática sobre jogos populares e tradicionais para duas turmas do terceiro ano, onde para uma delas foram usadas as TIC e para a outra não. Igualmente foi planejada uma unidade didática sobre jogos do Brasil e do mundo para duas turmas do quinto ano, onde para uma delas foram usadas as TIC e para outra não. Como instrumento, foi utilizado o registro das aulas por meio de diário de campo. Os resultados culminaram em três categorias de análise, sendo elas: O trabalho docente; As TIC em sala de aula; As TIC na Educação Física na perspectiva do professor.

Na primeira categoria, foi observado que um primeiro impacto causado pela incorporação das tecnologias está ligado à organização, ao planejamento e à carga de trabalho docente. A segunda categoria mostrou que ainda existem obstáculos que limitam a inserção das tecnologias na escola. Aponta a utilização do *Facebook*, videoconferência e produção de vídeos como ferramentas para a tematização dos jogos nas aulas. A terceira categoria indicou como principais

vantagens do uso das TIC a aproximação entre família e aluno na realização de atividades e a quebra de barreiras geográficas para a comunicação sobre jogos. Como desvantagens, mostra o tempo gasto para preparar atividades e equipamentos e a visão negativa da escola em relação ao uso das redes sociais.

O estudo de Costa (2017, p. 7), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, apontou o objetivo de propor a inclusão dos Jogos Digitais no debate, a partir de sua presença no cotidiano dos estudantes, seja por meio de seu crescimento mercadológico ou mesmo pela ludicidade, característica presente em todos os jogos e que se materializa nas aulas de Educação Física. Os resultados mostraram que, apesar de os professores de Educação Física na cidade de São Paulo não utilizarem os Jogos Digitais em suas aulas, estes são considerados por eles como meios de comunicação e reconhecidos por seu caráter influenciador e abrangente que representam em nosso cotidiano. Além disso, o estudo salientou a importância de estimular os docentes a se engajarem com as possibilidades que as Plataformas Digitais, os Jogos Digitais e demais mídias podem oferecer à prática docente e à formação para uma participação cívica plena na sociedade contemporânea.

No estudo de Wandscheer (2017, p. 13), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, a pesquisa buscou analisar as implicações pedagógicas do jogo na intervenção do professor de Educação Física na Educação Integral do Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense.

Com relação à análise das observações das oficinas, a autora destaca que diferentes jogos foram trabalhados, sendo os mesmos agrupados em cinco categorias, conforme suas características cinéticas: Jogos de pegar; Jogos de transpor e saltar; Jogos rítmicos; Jogo de equilíbrio; Jogos com bola. Em cada um dos agrupamentos foram destacados os principais valores desenvolvidos nas competências/saberes: cognitiva/conhecer; produtiva/fazer; social/conviver; pessoal/ser; motora/mover. Sobre as entrevistas, o estudo concluiu que os professores de Educação Física, atuantes no Programa Mais Educação, têm concepções diversas sobre a Educação Integral, não tendo conhecimento claro da proposta do programa, mas vindo a considerá-lo importante para o desenvolvimento do aluno. Não receberam nenhuma formação para a atuação, apenas orientações por meios informais (reuniões e conversas). Em suas atuações, utilizam diferentes estratégias para atingir seus objetivos, como o treinamento, o jogo, a brincadeira e a metodologia crítico-emancipatória. Referente ao jogo, possuem concepções distintas considerando-os atividades com regras, adversários, interação e ludicidade,

compreendendo-o como fundamental para o aluno ao propor desenvolvimento de diferentes aspectos, sendo possível influenciar a vida de cada aluno. Os professores apontam receber apoio institucional das mais diferentes formas e que os alunos participam de maneira significativa nos jogos desenvolvidos. No que se refere ao desenvolvimento do jogo, os docentes não apontam dificuldades, apenas com relação a aspectos estruturais, materiais e à disparidade de idade e gênero nos grupos atendidos. Com base nos achados, pode-se afirmar inicialmente que o jogo contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências, saberes e valores do aluno, consolidando-se como estratégia fundamental e indispensável ao fazer pedagógico do professor de educação física no Programa de Educação Integral.

O estudo de Moraes (2017, p. 7), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, apresentou como objetivo identificar as relações estabelecidas por crianças de um sexto ano do ensino fundamental quando estão jogando em seus aparelhos tecnológicos e como organizam essas suas brincadeiras. Para a coleta de dados, realizaram-se observações dos participantes em recreios e aulas de Educação Física dialogando e vivenciando jogos em aparelhos tecnológicos nesses momentos. As observações foram registradas em diários de campo e rodas de conversa temáticas com as crianças durante aulas da disciplina Educação Física. Os resultados evidenciaram que os sujeitos, enquanto jogam em seus aparelhos tecnológicos, se apropriam destes também como um meio para poderem interagir com seus pares, para observar e aprender outras coisas, enfim, para melhor conviver com as demais crianças nesse mundo tecnológico em que estão inseridas. Também foi percebido que essas crianças, quase que a todo instante, quiseram compartilhar saberes, trocar informações, conhecer novos jogos, refletir sobre suas relações com esse tipo de jogo e com os amigos, ou seja, explorar esse mundo dos jogos virtuais e todas suas possibilidades em contato com seus pares. Sendo assim, para os sujeitos dessa pesquisa, os jogos em aparelhos tecnológicos são como mais uma forma de brincar e, por isso, se sentem cada vez mais atraídos por elas, contudo não deixam de estar abertos às demais possibilidades de brincadeira que o tempo da infância oferece – o que contribui para um alargamento das possibilidades de brincadeiras em seu contexto de vida.

No estudo de Lisboa (2018, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, sobre a utilização da tecnologia midiática na escola, em especial nas aulas de Educação Física, além de ser debruçada em um dos seus conteúdos mais tradicionais, os esportes, tem como temática o futebol, sendo assim objetivou-se identificar os aprendizados decorrentes da experiência virtualizada do futebol. Como objetivos específicos, se propôs analisar se, a partir de vivências na modalidade futebol,

existia a ampliação dos conhecimentos entre as plataformas experimentadas, a virtualizada e a tradicional; assim como identificar as potencialidades e fragilidades do uso dos jogos de sensores de movimento no aprendizado do futebol. A prática pedagógica foi composta por 6 encontros realizados na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, localizada no município de Ceará-Mirim/RN, na turma do 7º ano do Ensino Fundamental II e constou de uma unidade didática sobre futebol, onde os alunos desfrutaram de vivências do futebol convencional e o jogo virtual; além de aulas expositivas e dialogadas.

Concluiu-se que não são somente os *videogames* com sensores de movimento que promovem os aprendizados do conteúdo futebol partindo da compreensão do fenômeno de maneira global, mas sim a tecnologia trabalhando de forma colaborativa com os conteúdos tradicionais de modo a permitir ressignificações das práticas corporais – as quais fomentam o desenvolvimento da criticidade, oportunizando o debate sobre as questões de gênero, e construindo significados para os alunos a partir da experiência lúdica.

No estudo de Ferreira (2014, p. 7), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, o objetivo foi construir, implementar e avaliar de modo colaborativo com um professor de Educação Física escolar possibilidades de utilização dos jogos digitais como apoio pedagógico para o ensino dos conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo para o 9º ano do Ensino Fundamental. Foram elaborados quatro planos de aulas com a inserção de jogos digitais para o ensino dos temas: Capoeira, Jogo e Esporte, Beisebol e Futebol de campo; além de uma aula para refletir sobre a influência dessa tecnologia na vida dos alunos. As aulas foram registradas em um diário de campo e, para finalizar o trabalho e conhecer as impressões do professor e dos alunos participantes desta pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada.

Como contribuições e/ou possibilidades, encontrou-se que os jogos digitais auxiliaram no ensino dos conteúdos nas três dimensões e que, em geral, os alunos apreciaram aprender com estes objetos, se motivaram, se envolveram nas atividades e foram participativos. Todas as dificuldades indicadas nos trabalhos de outros autores analisados foram encontradas nessa pesquisa, tais como falta de manutenção da sala de informática; professor sem formação para o uso das TIC, inclusive os jogos digitais; pouca utilização das TIC na escola; e falta de estrutura física adequada. Por outro lado, durante a elaboração e aplicação das aulas, foi possível verificar como essas dificuldades podem ser superadas. Esse estudo apontou, portanto, para a potencialidade da utilização dos jogos digitais como estratégia para a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física escolar, considerando especialmente a importância dessa tecnologia na vida dos alunos.

No estudo de Silva (2014, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, o objetivo foi produzir um DVD didático sobre o salto em distância visando o seu ensino no Ensino Fundamental, avaliando, com um grupo de professores, por meio de um grupo focal, a possibilidade de utilizá-lo em aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada em quatro etapas: 1) Revisão de literatura; 2) Escolha do conteúdo do DVD didático e determinação do público-alvo; 3) Filmagens, coleta de vídeos e imagens e edição e montagem do DVD didático; 4) Avaliação do DVD didático por meio de grupo focal. Os resultados demonstraram que os professores – apesar de não ensinarem o salto em distância em suas aulas, em função do pouco conhecimento sobre a prova, da falta de estrutura e da falta de interesse dos alunos – o consideram como um conteúdo importante e que deve ser ensinado em aulas de Educação Física. Nesse sentido e ao avaliarem o DVD didático “Salto em distância”, demonstraram-se entusiasmados a ensiná-lo, reconhecendo a viabilidade de se utilizar esse material nas aulas de Educação Física. Ao final dessa pesquisa, foi possível concluir que recursos didáticos dessa natureza são bem-vindos, em especial, por poderem ser utilizados adaptando-se às necessidades de cada professor/escola.

No estudo de Germano (2015, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, o objetivo foi investigar as possibilidades pedagógicas dos usos dos celulares nas aulas de Educação Física, no conteúdo de dança proposto pelo currículo do Estado de São Paulo, mais especificamente, o *Hip Hop* e *Street dance*, contemplados no nono ano do Ensino Fundamental. Como metodologia, foram utilizadas três etapas distintas e complementares: 1) Diagnóstico da temática do estudo realizado por meio uma análise documental, observação participante e entrevistas com professores, alunos e coordenadores pedagógicos de duas escolas, sendo uma pública e outra privada; 2) Implementação de aulas, pelo próprio pesquisador, aproximando os recursos do celular do conteúdo referido; 3) Avaliação das aulas ministradas, a partir de entrevistas com professores e alunos, levantando as principais impressões, possibilidades e limitações da proposta implementada. Para os dados, culminou-se em quatro categorias de análise, sendo elas: TIC, diagnóstico e realidades; Possibilidades e contribuições do celular nas aulas de Educação Física; “Inovações” nas aulas de Educação Física e Dificuldades. Na primeira categoria, pôde-se evidenciar uma grande diferença, entre o ensino público e o privado, em relação ao acesso e ao uso das TIC no ambiente escolar. Verificou-se, também, que a utilização do celular se faz presente no cotidiano dos atores escolares. Em relação às possibilidades pedagógicas, o celular se mostrou como uma ferramenta versátil para o desenvolvimento das aulas, dessa forma possibilitou a exploração como fonte de pesquisa imediata, registro de imagens e situações

pedagógicas, bem como interatividade a partir de um grupo virtual. Além disso, tanto dança como um conteúdo das aulas, quanto ao celular foram tidos como inovações nas aulas de Educação Física. Tratando-se das dificuldades encontradas, constatou-se uma resistência por parte das escolas frente ao uso do celular no contexto educacional. Os recursos materiais e de infraestrutura das escolas investigadas ainda não estão apropriados para a utilização do celular nas aulas de Educação Física. Os professores não se sentiram preparados para o trato com as TIC, especificamente o celular, assim como para ministrar o conteúdo de *Hip Hop* e *Street dance*. Apesar das particularidades diagnosticadas, os resultados apontaram diferentes potencialidades do uso do celular como uma ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física, demonstrando a necessidade de estudos e iniciativas que proporcionem práticas pedagógicas junto as TIC, sobretudo, com o aparelho celular.

No estudo de Ferreira (2017, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, o objetivo foi analisar a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso didático para aulas de Educação Física a partir de um processo de formação em serviço para professores da rede pública (municipal e estadual) em um curso semipresencial. Para tal, o estudo foi estruturado em quatro artigos. Os três primeiros são pesquisas de caráter bibliográfico que auxiliaram na ampliação de conhecimento sobre o tema e na análise das investigações que estão sendo realizadas nesse campo. Tais conhecimentos foram utilizados para elaboração e implementação do curso de formação, desenvolvido em formato semipresencial no qual foi ministrado e analisado um curso de formação continuada intitulado “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Física escolar”, semipresencial com carga horária total de 40 horas. Finalizaram o curso nove professores de três redes municipais de ensino. Tal processo foi analisado a partir dos diários de aula, do questionário avaliativo do curso e do relato de experiência de cada um dos participantes, que foram discutidos em 3 categorias distintas: Curso; Uso das tecnologias; Dificuldades e superação. Em geral, verificamos que os professores conseguiram transpor os limites e as dificuldades do cotidiano para a integração das tecnologias em sua prática pedagógica. Considerou-se que a aproximação dos participantes com as tecnologias, a experiência de elaborar e implementar aulas e a motivação para a continuidade de uso das TDIC foram os resultados mais significativos. Também, foi oportunizado aos participantes o conhecimento de algumas TDIC, aumentando seu nível de domínio tecnológico e a reflexão sobre essas ferramentas, bem como o início de sua utilização na prática educacional. Em uma escala macro, avaliamos que este estudo contribuiu para a área de Educação Física, especificamente a escolar, por trazer uma densa revisão de literatura e indicativos para futuras

formações de professores referentes ao uso das TDIC no ensino dos conteúdos da cultura corporal, favorecendo o ensino contextualizado e crítico.

2.3.3.2 Estudos com relação à capacitação e apropriação de ferramentas tecnológicas

No estudo de Indalécio (2015, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e educação básica” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 2, o objetivo foi entender os fatos advindos de processos educativos aplicados ao ensino de Educação Física em nível de Educação Básica, estabelecidos por agentes de distintas gerações (*baby boomers*, geração X, Y, Z, imigrantes digitais e nativos digitais) e mediatizados por recursos da nova tecnologia. As análises sistemáticas do fenômeno permearam a compreensão de fatores relacionados ao nível de percepção sobre o objeto tecnológico de professores classificados como Imigrantes e Nativos Digitais, em primeira instância; para posterior constatação da relação assentada entre a concretude do nível perceptível expresso pelo docente e a apropriação das ferramentas tecnológicas no cotidiano pessoal, nos processos de ensino e de aprendizagem no qual atuam.

No estudo de Ferreira (2017, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e educação básica” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 2, o objetivo foi analisar a importância das TDIC como recurso didático para aulas de Educação Física a partir de um processo de formação em serviço para professores da rede pública (municipal e estadual) em um curso semipresencial. Como metodologia, foi utilizado um momento para construção bibliográfica que auxiliasse na ampliação de conhecimento sobre o tema e na análise das investigações que estão sendo realizadas nesse campo, descritos em quatro artigos para a construção desta tese de doutorado. No Artigo I, foram apresentadas informações advindas das publicações acadêmico-científicas referentes ao uso das TDIC como recurso didático e avaliativo nos últimos 11 anos (2005-2015). No Artigo II, foram analisadas as informações advindas das publicações referentes ao uso das TDIC na formação de professores nos últimos 11 anos (2005 a 2015) e identificou-se que a maioria das publicações encontradas remetia à formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância, sendo promovidas pelos órgãos públicos, mostrando a importância de ampliar o conhecimento e as competências destes agentes educacionais. No Artigo III, objetivou-se verificar as contribuições das teses e dissertações publicadas nos últimos quatro anos (2013 a 2016) para a incorporação das TDIC na Educação Física escolar. Os resultados indicaram que a maioria dos trabalhos estudam as mídias, utilizando

este termo sem discriminá-las, seguido das diferentes tecnologias digitais. Em relação aos temas, o uso das TDIC para o ensino da Educação Física foi o mais estudado, apontando possibilidades pedagógicas de tecnologias produzidas pelos pesquisadores e das já existentes. E, por fim, o Artigo IV desenvolveu o objetivo principal que foi ministrar um curso de formação continuada intitulado “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Física escolar”, semipresencial com carga horária total de 40 horas no município de Rio Claro/SP. Finalizaram o curso nove professores de três redes municipais de ensino. Tal processo foi analisado a partir dos diários de aula, do questionário avaliativo do curso e do relato de experiência de cada um dos participantes, que foram discutidos em 3 categorias distintas: Curso; Uso das tecnologias; Dificuldades e superação. De modo geral, os professores conseguiram transpor os limites e as dificuldades do cotidiano para a integração das tecnologias em sua prática pedagógica.

No estudo de Ramos (2015, p. 9), encontrado com os descritores “tecnologia, educação física e lúdico” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, o objetivo foi analisar junto aos professores de Educação Física do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus de Barreiras, as possibilidades do uso da Tecnologia Assistiva, em uma perspectiva lúdica, nas suas práticas pedagógicas. Como embasamento teórico, o trabalho se fundamentou nos documentos e normativas legais institucionais, nacionais e internacionais, e em autores diversos. A partir da análise de conteúdo, emergiram três categorias assim nomeadas: Dificuldades na inclusão de alunos com deficiência nas práticas pedagógicas; Ações que favoreceram a inclusão de alunos com deficiência nas práticas pedagógicas, esta segunda categoria deu origem a três subcategorias: Práticas pedagógicas inclusivas; Presença da ludicidade; Uso da Tecnologia Assistiva; e, como última categoria, Uso da Tecnologia Assistiva nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, em uma perspectiva lúdica. Concluiu-se que apesar dos desafios para efetivar a inclusão, o uso da Tecnologia Assistiva, de forma lúdica, nas práticas pedagógicas, como uma ferramenta tecnológica/ pedagógica, potencializa a inclusão do aluno com deficiência na Educação Física Escolar.

No estudo de Diniz (2014, p. 9), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, objetivou-se elaborar e avaliar um material didático complementar (*Blog*) ao currículo de Educação Física do Estado de São Paulo sob a forma de blog educacional de danças folclóricas. Para a elaboração do material didático utilizou-se da análise documental do currículo em relação à dança, produção do blog e avaliação por professores. O *blog* foi apontado como ferramenta de formação continuada possibilitando acesso rápido e reunião de diversas mídias em um mesmo espaço virtual. Contudo,

identificaram-se limitações no emprego dessa ferramenta com relação à organização dos conhecimentos da dança, à estrutura escolar e às condições do trabalho docente.

No estudo de Toloí (2015, p. 10), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 3, objetivou-se planejar, aplicar e avaliar um programa de formação para professores de Educação Física, visando à inclusão educacional de alunos com deficiência, por meio do acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva.

Para tal, dividiu-se o trabalho em quatro estudos: a) Estudo 1: identificou as dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física ao trabalhar com alunos com deficiência em aulas inclusivas com os professores de Educação Física do município de Bauru; b) Estudo 2: caracterizou o contexto das aulas de Educação Física, provindas da prática do professor e também suas ações junto à inclusão escolar, utilizou-se como forma de registro a filmagem das aulas; c) Estudo 3: avaliou as aulas teóricas planejadas para um curso de formação continuada oferecido aos professores de Educação Física, como instrumento de coleta dos dados foi criado uma ficha de auto avaliação usando-se a escala *Likert*; d) O Estudo 4: analisou uma intervenção, utilizando recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, após o planejamento de ações inclusivas de maneira colaborativa a ser aplicada durante as aulas de Educação Física, como forma de registro utilizou-se a filmagem e, em seguida, foi empregado para avaliação da intervenção.

Os resultados dos quatro estudos foram relacionados uns aos outros e empregados como dados para a estruturação dos objetivos da pesquisa. Por meio do grupo focal, puderam-se identificar dez temas como sendo as principais dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física. Com a filmagem e caracterização das aulas, conseguiu-se contextualizar as ações do professor frente à inclusão e iniciou-se um processo de reflexão para a elaboração colaborativa de estratégias de intervenção focalizadas na inclusão dos alunos com deficiência e o uso da Tecnologia Assistiva. As aulas de formação propiciaram aos professores conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos conteúdos abordados em relação à Educação Física e ao uso de estratégias e recursos de Tecnologia Assistiva. Como conclusão, foi possível verificar a utilização e a elaboração adequada dessas estratégias e recursos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, provindas da intervenção, o que possibilitou proporcionar ao professor de Educação Física o conhecimento e o acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva.

No estudo de Pereira (2015, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, o objetivo foi elaborar e testar um *website* educativo para estímulo e conscientização de crianças sobre hábitos saudáveis, bem como um instrumento pedagógico de apoio ao professor de Educação Física e demais

profissionais da área da saúde e educação, estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, tanto de escolas públicas (61,5%) quanto particulares. O *website* foi nomeado de TODDS *Kids* (Todo Dia Divertido e Saudável). Após sua criação e aplicação de estudo piloto em 15 crianças, o mesmo foi aprimorado. Foi construído no formato *HTML5*, pela plataforma *Wix* com apoio de profissionais da Educação Física e Nutrição. As crianças navegaram no site durante uma hora, nesse período tiveram acesso a figuras, vídeos, histórias e pequenos textos sobre prática de atividade física e alimentação saudável. Também foi disponibilizado o acesso a outros *sites* que abordam o mesmo tema, bem como acesso a um instrumento educacional de incentivo a hábitos saudáveis conhecido como “Agendinha”, disponível para *download* e com instruções para utilização. Após isso, aplicou-se um questionário para avaliar a percepção do *site* pela criança, além dos conhecimentos absorvidos sobre atividade física e alimentação saudável e 97,4% das crianças responderam que gostariam de acessar o *site* outras vezes, todas indicariam o *site* a um amigo. As cores, imagens e informações foram bem avaliadas, com atribuição de notas acima de 9,0 pelas crianças. Quando questionadas acerca da prática de atividade física, 92,3% relataram sentir vontade de aumentar a quantidade da prática, e 87,2% gostariam de ingerir maior quantidade de alimentos saudáveis. Também se realizou um inquérito telefônico com alguns pais, a maioria afirmou que notaram alterações positivas para estes aspectos no comportamento de seus filhos com relação à alimentação e adoção de atividade física. Por meio dos resultados obtidos, foi possível concluir que o *website* TODDS *Kids* exerceu efeito positivo na conscientização sobre hábitos saudáveis das crianças estudadas, contribuindo para uma alteração inicial nas escolhas de prática de atividade física e alimentar das mesmas após até dez dias do acesso ao *site*. Para maiores esclarecimentos, se faz necessário estudo com acompanhamento prolongado das crianças e de sua família após navegação no *website*.

No estudo de Fraiha (2016, p. 10), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, o objetivo foi mapear as dificuldades de dois professores de Educação Física do 7º ano do Ensino Fundamental – ciclo II, da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo em relação ao ensino do conteúdo Basquetebol na perspectiva da cultura corporal e em relação ao uso das TIC; Elaborar e implementar um material didático utilizando as TIC para o ensino do Basquetebol, complementar ao currículo de Educação Física do Estado de São Paulo; e Disponibilizar este material no grupo criado no *Facebook* e avaliar as suas possibilidades, junto aos dois professores. Os resultados expressos culminaram em duas categorias de análise, sendo elas: Diagnóstico, realidade, dificuldades e TIC; e Concepções dos professores em relação à Educação Física na escola. Na primeira categoria, pôde-se observar que há dificuldades na utilização das

TIC e há pouca estrutura das escolas, devido à falta de alguns recursos e pela razão de os professores não terem tido acesso a esse tipo de conhecimento durante sua formação inicial e continuada. Verificou-se também que a utilização de redes sociais esteve presente no cotidiano desses professores, mas não como procedimento pedagógico. Em relação à disponibilidade de propostas pedagógicas no grupo criado na plataforma digital, o *Facebook* se mostrou uma ferramenta viável.

No estudo de Galasse (2016, p. 6), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, o objetivo foi relatar práticas destacadas de professores de educação básica que utilizam as TDIC na escola para fomentar novas possibilidades de construção de conhecimento na relação didático-pedagógica com os alunos, assim como em que medida o uso da tecnologia em sala de aula contribui e promove um maior envolvimento e protagonismo dos alunos; bem como de que forma esses professores tiveram contato com a tecnologia para que esta pudesse ser incorporada e vista como possibilidade de desenvolvimento do seu trabalho docente com os alunos.

No estudo de Martins (2017, p. 10), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, objetivou-se analisar a influência de um trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física escolar, auxiliado pelo uso das TIC, com o intuito de elaborar situações de ensino e aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados se fundamentaram na pesquisa qualitativo-colaborativa. O cenário do estudo foi, inicialmente, os municípios de Caucaia/CE e o município de Maracanaú/CE. Os colaboradores do estudo foram professores da rede estadual de ensino do Ceará e docentes da rede municipal de ensino de Maracanaú.

Os dados coletados, por meio dos questionários e das entrevistas, diários de campo dos encontros na formação, material produzido via *Facebook* e observação das aulas, identificaram que a formação continuada de caráter colaborativo conseguiu promover várias unidades didáticas que articulavam a teoria com a prática do ensino da Educação Física; e os professores consideraram que a aprendizagem colaborativa foi fundamental para a garantia desse objetivo. O uso do *Facebook* ajudou os professores a construírem as unidades didáticas, pela possibilidade de interagir com o material didático postado na rede social.

No estudo de Tahara (2017, p. 8), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, objetivou-se elaborar, implementar e avaliar um material didático digital de acordo com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular, para o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) urbanas em aulas de Educação Física do Ensino Fundamental 6º e 7º anos. Utilizou-se da

pesquisa-ação estruturada em três etapas distintas. Na primeira etapa, foi realizado um diagnóstico junto a 18 professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino de Ilhéus/BA, a respeito da abordagem do conteúdo referente às PCA e ao uso do *Facebook* em aulas. Constatou-se que o conteúdo referente às PCA ainda é pouco tratado em aulas de Educação Física nas escolas públicas desta cidade, assim como o uso das tecnologias e especialmente do *Facebook* em geral não ocorre nestas instituições. Na segunda etapa, o objetivo foi relatar o processo de construção coletiva do material didático digital a respeito das PCA urbanas, elaborado pelo pesquisador e um grupo composto por 6 professores participantes do diagnóstico inicial. Pode-se dizer que o trabalho coletivo desenvolvido foi uma experiência produtiva, no que se relaciona à elaboração de um material didático digital a respeito de uma temática pouco discutida/experimentada em aulas de Educação Física. Na terceira e última etapa, o intuito foi avaliar o processo de implementação desse material didático digital elaborado na etapa anterior da pesquisa. Cinco professores puderam implementar suas aulas com o conteúdo das PCA urbanas. Mesmo ocorrendo determinadas dificuldades, como as instalações físicas e materiais ruins das escolas, a insuficiência de recursos tecnológicos, entre outros, foi possível verificar que os professores puderam utilizar o material didático produzido, especialmente quando a ênfase era na parte teórica e em sala de aula.

No estudo de Passini (2017, p. 10), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, objetivou-se produzir, avaliar e divulgar um material didático utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação, que seja capaz de auxiliar professores de Educação Física do Ensino Fundamental II a ensinar uma das provas de saltos do atletismo, isto é, o salto em altura, nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Utilizaram-se quatro etapas: 1ª Etapa – questionário com o intuito de constatar as dificuldades do ensino do atletismo, utilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Educação Física; 2ª Etapa – produção de material didático com base no *software Prezi* que auxilie o professor de Educação Física a abordar o salto em altura nas três dimensões dos conteúdos; 3ª Etapa – avaliação do material produzido, por meio de um grupo focal com os professores de Educação Física que responderam ao questionário; 4ª etapa – divulgação do material didático por meio de um *site*. Como resultado, elaborou-se um material didático sobre o salto em altura, com o auxílio e avaliação de professores de Educação Física, contendo informações escritas e vídeos sobre: origem da prova, regras, fatos históricos, técnicas do salto e sugestão de atividades.

2.3.3.3 Estudos que abordam os *Exergames* e Jogos Digitais

No estudo de Finco (2015, p.14), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, o objetivo foi fornecer subsídios para que professores possam utilizar esta tecnologia na realização de atividades escolares em aulas ou em projetos complementares envolvendo movimentos corporais amplos, por meio de um laboratório experimental de *Exergames* para poder contribuir com o engajamento de alunos que geralmente apresentam sinais de insatisfação na prática de atividades físicas. Ainda, investigou como os alunos colaboram, intercambiam ideias e apoiam uns aos outros na realização das atividades no laboratório.

Os preceitos de engajamento envolvendo interesse, entusiasmo e curiosidade foram analisados durante as interações dos alunos com os videogames ativos nos estudos desenvolvidos. Também foram observados os principais aspectos e desafios pedagógicos na implementação de tecnologias como o laboratório de *Exergames* no contexto escolar e suas implicações durante as mediações em aulas com o uso dos *videogames* ativos.

Como metodologia, foram utilizadas: a) observação não participante a partir de registros gravados nos encontros do Laboratório de *Exergames*; b) realização de entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física e coordenador de Educação Física. A partir dos estudos realizados foi possível observar que o laboratório de *Exergames* se configura como uma alternativa viável para as aulas regulares de Educação Física, podendo aumentar o nível de engajamento e colaboração de alunos com sinais de insatisfação com as atividades propostas nas aulas regulares.

No estudo de Pontin (2017, p. 7), encontrado com os descritores “tecnologia e educação física” na classificação dos descritores tipo BDTD/IBICT – 5, investigaram-se as potencialidades na interlocução entre aprendizagem e os jogos digitais nas aulas de Educação Física. No primeiro capítulo, esta pesquisa aborda de forma específica o conceito de tecnologia e sua relação com a infância, tendo como objetivo investigar o mundo digital, compreender de que modo as tecnologias digitais de informação e comunicação e os jogos digitais podem estar presentes no cotidiano escolar, com base em uma pesquisa indireta e bibliográfica com método de abordagem dialético. O segundo capítulo busca retratar os jogos digitais e a gamificação no contexto escolar no intuito de investigar se o uso dos jogos digitais auxilia nos objetivos da Educação Física. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de caráter misto, sendo a abordagem qualitativa pautada

na análise de autores como Gee (2008), McGonigal (2012), Shafer (2005), entre outros. Na abordagem quantitativa, foram aplicados dois questionários a 94 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola de Caxias do Sul/RS. Os resultados geraram uma reflexão quanto à possibilidade de que os jogos digitais podem contribuir para uma aprendizagem mais prazerosa, visando ao alcance dos objetivos da Educação Física.

3 BASES TEÓRICAS

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Toda ação humana é dotada de historicidade. Para Boschi (2007, p. 9) tudo o que fazemos, todas as nossas experiências têm, portanto, sentido histórico, ou seja, todas as coisas e todas as atividades humanas têm um sentido para a história ou sentido histórico.

Nas palavras de Borges (1993, p. 49) “a função da história é fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma. [...] A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas.”

Sendo assim, e de acordo com Alves (2013, p. 12-13):

podemos discorrer que a “necessidade” influenciou as decisões do ser humano enquanto buscava a sua sobrevivência. Nos primórdios, fomos à caça de outros animais para nos alimentar ou, inevitavelmente, precisamos fugir de outros animais para não sermos a própria caça. A luta pela sobrevivência nos fez pescar, produzir armas, nadar para transpor um rio, manusear o fogo e produzir alimentos pela agricultura. Esta função do cotidiano obrigava- -nos a desenvolver os movimentos corporais básicos como a caminhada, a corrida, os saltos e os arremessos. Com o tempo, cada região desenvolveu técnicas diferenciadas em função das dificuldades inerentes a cada localidade.

Para que se compreenda o momento atual da Educação Física, “é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, [...] as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando” (BRASIL, 1997, p. 19).

Historicamente, a Educação Física no território brasileiro pode ser definida em 5 períodos, sendo estes o Brasil Colônia (1500 a 1822), Brasil Império (1822 a 1889), Brasil República (1890 até 1946), Brasil Contemporâneo (1946 até 1980) e Brasil Atual (a partir de 1980).

3.1.1 Brasil Colônia: 1500 a 1822

Ramos (1982 apud ROQUE et al., 2016, p. 141) cita que:

a mais antiga notícia sobre a Educação Física em terras brasileiras data o ano de sua descoberta, 1500. Tal fato se deve ao relato de Pero Vaz de Caminha, que em uma de suas cartas, que relatam indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português.

Segundo Ramos (1982 apud ROQUE et al., 2016, p. 141), esta foi certamente a primeira aula de Ginástica e recreação relatada no Brasil.

Gutierrez (1972 apud ROQUE et al., 2016, p. 141) relata que:

as atividades físicas realizadas pelos indígenas no período do Brasil colônia, estavam relacionadas a aspectos da cultura primitiva. Tendo como características elementos de cunho natural (como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas, etc.), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações, etc.).

Como em outras partes do planeta, fazia parte da cultura corporal dos índios o ato de caçar, correr, nadar e, também, dançar em culto aos seus deuses (ALVES, 2013, p. 13). A prática de atividades físicas pela população indígena no Brasil Colônia que remetia à educação se deu através da vida natural e livre (DA MATTA, 2009, p. 30).

Com a imposição dos portugueses na mão de obra dos índios e a recusa dos mesmos a tal fato, os exploradores europeus trouxeram, forçadamente, a mão de obra africana para realizar o trabalho nos latifúndios brasileiros, perdurando por 300 anos (ALVES, 2013, p. 13).

Silva e Silva (2016, p. 71) citam que:

A particularidade da relação entre capitalismo e escravidão no Brasil, ou seja, entre a modernidade capitalista e o arcaísmo escravocrata, está na relação simbiótica estabelecida entre a evolução capitalista no Brasil e suas articulações com o desenvolvimento do capitalismo mundialmente. São as engrenagens de um sistema mundial que relega nosso país à condição de nação dependente e assim tem sua lógica de acumulação fundada na superexploração da força de trabalho. Isto explica, portanto, o desaparecimento tardio da escravidão, que, mesmo após a emancipação política nacional, continuou a se perpetuar convertida em “acumulação originária” na cena histórica brasileira. Isto explica também como subsiste na sociedade brasileira hodierna, mesmo com a rejeição em todas as esferas da sociedade à prática de regimes de trabalho análogos ao de escravidão.

A Lei Áurea, no sempre lembrado dia 13 de maio de 1888, demarca a proibição legal ao regime de escravidão em nosso país, porém não significou a erradicação de práticas escravagistas (SILVA; SILVA, 2016, p. 71).

Ainda, os autores dizem que:

Com efeito, transcorridos mais de um século da dita “abolição”, o trabalho escravo ainda representa um grande problema social no Brasil e, por outro lado, uma fonte certa de lucros milionários para algumas centenas de latifundiários, comerciantes e industriais, que, em uma nova roupagem, irão variar entre o uso das modalidades “trabalho forçado”, “trabalho degradante” e “servidão por dívidas”, conforme distinções elaboradas pela doutrina e pela legislação. Algumas vezes o fazem diretamente, outras tantas, por meio de empresas terceirizadoras de mão-de-obra.

A partir de 1888, surgiram formas renovadas de escravismo, ou também chamado de escravidão contemporânea. Nas palavras de Lopes (2009, p. 40):

Apenas alterou-se a forma de se escravizar, do escravo negro do regime colonial [e imperial] legitimado pelas leis regentes no país, para o escravo sem distinção de cor, raça, religião. É a subalternidade do trabalhador que está em jogo para a ampliação do processo produtivo e ampliação do capital nas mãos de poucos. O homem livre como sujeito tem agora a valorização da sua força de trabalho baseada em salário. No entanto, não é ele quem determina o valor de sua força de trabalho; tal preço é subordinado à imposição dos donos de propriedade.

Os escravos que por aqui desembarcaram, a contragosto, trouxeram a cultura corporal da sua terra, dentre elas suas danças sagradas mal interpretadas (ALVES, 2013, p. 13) e a capoeira, atividade ríspida, criativa e rítmica que era praticada nas senzalas pelos escravos (RAMOS, 1982 apud ROQUE et al., 2016, p. 141).

Destaca-se, então, que no Brasil Colônia as atividades físicas realizadas pelos povos indígenas e escravos africanos, representaram os primeiros elementos da Educação Física no Brasil (ROQUE et al., 2016, p. 141). Ainda sobre a capoeira, por muito tempo sua prática foi considerada algo fora da lei. De acordo com a UNESCO, a capoeira foi considerada, a partir de 2008, como patrimônio histórico imaterial da humanidade na 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda, em Paris (UNESCO, 2014, p. 1).

3.1.2 Brasil Império: de 1822 a 1889

Foi no Brasil Império que os primeiros tratados sobre Educação Física surgiram.

O desenvolvimento cultural da Educação Física ocorreu com o Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos, em 1823 por Joaquim Antônio Serpa, e postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: 1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória além de educar para a moral e vice-versa (GUTIERREZ, 1972 apud ROQUE et al., 2016, p.141).

A Educação Física escolar no Brasil iniciou com a denominada ginástica, oficialmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851 (RAMOS, 1982 apud ROQUE et al., 2016, p. 141). Porém, em 1882 e em 1883, Rui Barbosa apresentou à Câmara dos Deputados dois pareceres elaborados como importantes diagnósticos sobre a Educação, intitulados: Reforma do Ensino Secundário e Superior e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública (FIGUEIREDO, 2016, p. 30).

Nestes pareceres, Rui Barbosa relatava a situação da Educação Física em países mais adiantados politicamente e defende a ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (RAMOS, 1982 apud ROQUE et al., 2016, p. 141).

Os pareceres continham vasto material bibliográfico especializado, advindo do exterior, que indicava um programa ao ensino, entre diversas disciplinas, indicativos e prescrições sobre a Educação Física (FIGUEIREDO, 2016, p. 30).

De modo geral, o projeto relatado por Rui Barbosa buscava formalizar a Educação Física como disciplina obrigatória nos programas escolares para ambos os gêneros, uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la, assim como em horas distintas ao recreio e depois da aula, além de equiparação em categoria e autoridade dos professores de ginástica em relação aos professores de outras disciplinas (DARIDO; RANGEL, 2005).

3.1.3 Brasil República: 1890 a 1946

A Educação Física no Brasil República pode ser subdividida em duas fases: a primeira remete ao período de 1890 até a Revolução de 1930 (que empossou o presidente Getúlio Vargas); e a segunda fase configura o período após a Revolução de 1930 até 1946 (ROQUE et al., 2016, p. 141).

Na primeira fase do Brasil República, a partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e, começaram a incluir a denominada ginástica na escola (BETTI, 1991 apud SOARES, 2012, p. 2).

Além disso, ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, que tinham como objetivo principal a formação militar (RAMOS, 1982 apud SOARES, 2012, p. 2).

No entanto, é a partir da segunda fase do Brasil República, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física começa a ganhar destaque perante os objetivos do governo. Nessa época, a Educação Física é inserida na Constituição brasileira e surgem leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (RAMOS, 1982 apud SOARES, 2012, p. 2).

3.1.4 Brasil Contemporâneo (1946 até 1980)

Do pós 2ª Guerra Mundial até o ano de 1964, era possível evidenciar uma educação física escolar com características do Brasil República, de forma gímnica e calistênica⁴. Com o início da ditadura e a entrada dos militares no poder, houve também um crescimento do sistema educacional, planejado para usufruto de programas do regime militar.

⁴ Palavra de origem grega (*kallos*, que significa beleza e *sthenos*, que significa força) e que foi traduzida como “cheio de vigor” ou “força harmonia”. O sentido de cheio de vigor era de saúde integral, isto é, física, mental e espiritual. (BREGOLATO, 2006, p. 96).

Segundo Darido e Rangel (2005), foi uma época em que o governo fez grandes investimentos no esporte, fortalecendo o ideal do esportivismo, onde o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presentes na educação física, assim como transparecendo um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Outra evidência histórica deste período, que trouxe impactos para a educação física, foi a obrigatoriedade da educação física/esportes no ensino do 3º Grau (Decreto Lei nº 705/69), utilizado como viés de distração à realidade política da época, além de preparar uma mão de obra para a produção.

De acordo com Castellani Filho (1998, p. 5-6):

o Decreto Lei nº 705/69 tinha como propósito político favorecer o regime militar, desmantelando as mobilizações e o movimento estudantil que era contrário ao regime militar, uma vez que as universidades representavam um dos principais pólos de resistência a esse regime.

Soares (2012, p. 1) cita que este modelo esportivista começou a ser criticado por ser conhecido como mecanicista, tradicional e tecnicista, apesar de se manter presente na sociedade atual.

3.1.5 Brasil Atual (a partir de 1980)

Ao longo da sua história, a Educação Física enfatizou, e muito, os conteúdos gímnicos e esportivos. Porém, a partir da década de 1980, após reflexões e críticas aos modelos da época, muitas concepções, modelos, tendências e/ou abordagens surgiram. Dentre estas a psicomotricidade, a desenvolvimentista, saúde renovada, críticas e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

Segundo Darido e Rangel (2005), a concepção da psicomotricidade deu-se, inicialmente, em escolas chamadas especiais, com atendimento para alunos com deficiência motora e intelectual.

No modelo desenvolvimentista, a ideia era de oferecer condições aos alunos para que o comportamento motor fosse desenvolvido, de acordo com faixas etárias. Sendo assim, muita observação foi feita para identificar o início da aquisição de determinados movimentos.

A saúde renovada visava a uma mudança comportamental voltada aos aspectos de saúde. Esta concepção, segundo Darido (2003):

Outro aspecto dessa abordagem é que não se devem privilegiar as modalidades esportivas e jogos, a inserção da cultura corporal nas aulas, fará com que o aluno assumira uma postura autônoma para otimização da saúde.

Na abordagem crítica, citado por Darido e Rangel (2005), sugere-se que:

os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora, ou seja, deve tratar do conhecimento chamado de cultura corporal englobando jogos, brincadeiras, ginástica, dança, esportes e suas relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Já os PCNs ressaltam a importância, a partir da sua reformulação em 1996, da articulação da Educação Física entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber (SOARES, 2012, p. 1).

Soares (2012, p. 1) diz que a Educação Física vem se desenvolvendo no Brasil a partir de importantes mudanças político-sociais e que atualmente é vista como um elemento essencial para a formação do cidadão brasileiro.

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPORTÂNCIA, ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES

A prática regular de atividade física é um fator essencial para a construção e adoção de um estilo de vida saudável, pois sugere que indivíduos adquiram e mantenham ações de promoção à saúde e de prevenção de doenças que surgem no decorrer da vida.

Segundo a SBP (2008, p. 4):

A atividade física é o comportamento que juntamente com a genética, nutrição e o ambiente, contribuem para que o indivíduo atinja seu potencial de crescimento, desenvolva plenamente a aptidão física e tenha como resultante um bom nível de saúde.

Um estilo de vida saudável está ligado a uma vida longe do sedentarismo e, também, a outros fatores como uma boa alimentação e um sono adequado, por exemplo (SILVA, LACORDIA, 2016, p. 1).

Os benefícios de uma vida saudável podem ser vistos de forma imediata ou em longo prazo, como por exemplo, o controle de peso, melhora da capacidade cardiorrespiratória e bem-estar psicossocial (SBP, 2008, p. 4).

Quando bem orientada, a atividade física regular pode ajudar na prevenção e no tratamento de inúmeras doenças, trazendo bem-estar para quem a pratica, melhorando fatores sociais e psicológicos (SILVA, LACORDIA, 2016, p. 1).

Segundo a SBP (2017, p. 3):

A recomendação geral sobre atividade física para crianças e adolescentes é que sejam fisicamente ativos todos os dias para promover a saúde integral. É fundamental que as atividades sejam prazerosas e adequadas ao estado individual de crescimento e desenvolvimento da criança/adolescente.

A *World Health Organization (WHO)*, de acordo com Jenkins (2007) apud Silva; Costa Jr (2011, p. 42), destaca que:

a promoção da saúde envolve tanto comportamentos individuais como familiares, bem como políticas públicas eficientes, que protejam as pessoas contra ameaças à saúde e promovam um senso geral de responsabilidade pela maximização da segurança, da vitalidade e do funcionamento integral da pessoa.

A atividade física na infância e adolescência sofre influência de amplo conjunto de variáveis biológicas, psicológicas, socioeconômicas e ambientais, com características particulares e diferentes daquelas atribuídas aos adultos (BRACCO, 2008; SALLIS, PROCHASKA, TAYLOR, 2000; BAUMAN et al., 2002 apud ARTMANN, 2015, p. 12), como pode ser visto no Quadro 3. Além disso, a atividade física desempenha um papel importante sobre as condições física, psicológica e mental (SILVA; COSTA JR., 2011, p. 43) e, para Bois et al. (2005, p. 3) sua prática auxilia na autoestima, aceitação social e sensação de bem-estar.

Quadro 3: Influência de variáveis biológicas, psicológicas, socioeconômicas e ambientais sobre a atividade física na infância e adolescência

VARIÁVEIS	FATOR DETERMINANTE	MAIS ATIVOS	MENOS ATIVOS
Biológicos	Sexo	Masculino	Feminino
	Idade	Crianças em idades pré-escolar e escolar	Crianças em idade escolar e adolescentes
	Estado Nutricional	Eutróficos	Desnutridos, sobrepeso e obesos
	Aptidão Física	Melhor	Pior
Socioeconômicos	Nível socioeconômico	Mais alto	Mais baixo
	Escolaridade da mãe	Maior	Menor
	Mãe que trabalha fora do domicílio	Não	Sim
Ambientais	Prática desportiva fora da escola	Sim	Não
	Infraestrutura comunitária (vias públicas seguras, calçadas, quadras esportivas, espaços de convivência, etc...)	Melhor	Pior
	Serviços públicos	Presentes	Ausentes ou irregulares
	Brincar fora de casa ou ao ar livre	Sim	Não
Psicológicos	Acesso e conhecimento de programas de promoção de saúde (escolas abertas em fins de semana, programas de promoção de saúde)	Sim	Não
	Autoestima	Melhor	Pior
	Apoio de pais e amigos	Maior	Menor
	Nível de atividade física dos pais	Maior	Menor
	Capital Social Comunitário	Maior	Menor

Fonte: BRACCO et al. (2002); TROST et al. (2002); BRACCO et al. (2006); OEHLSCHLAEGGER et al. (2004); MAFFEIS, TALAMINI, TATO (1998); RIBEIRO, TADDEI, COLUGNATI (2003); FERREIRA, ROCHA (1998); BRACCO et al. (2001).

Um elevado índice de adolescentes brasileiros não atinge as recomendações de aptidão física relacionada à saúde (GUEDES et al., 2012; COLEDAM, BATISTA JUNIOR, GLANER, 2015 apud PEREIRA, 2016, p. 177). Segundo o Manual de Orientação sobre a Promoção da Atividade Física na Infância e Adolescência da SBP (2017, p. 7), a orientação para educadores e escolas é de:

desenvolver estratégias com o objetivo de aumentar a prática de atividades físicas dos escolares. Sugere-se a organização e intensificação de atividades que estimulem e criem condições para a prática de atividades físicas tanto durante as aulas quanto aquelas extracurriculares. Incluir, em especial, nas atividades extracurriculares, passeios temáticos, brincadeiras no parque e caminhadas ecológicas ao ar livre e outras práticas congêneres. Além disso, ouvir os escolares a respeito de atividades que eles gostariam que fossem desenvolvidas pode ajudar na adesão às mesmas. Quando os escolares se envolvem nas ações os resultados são mais eficazes.

O ambiente escolar pode e deve ser um espaço importante para o desenvolvimento de programas que promovam a adoção de hábitos saudáveis relacionados à atividade física, à alimentação, entre outros.

3.3 MOTIVAÇÃO E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

O sedentarismo está cada vez mais presente nas primeiras fases da vida, especialmente em cidades industrializadas, os quais aliados à inatividade física contribuem de forma substancial para a piora dos estados gerais de saúde (HALLAL et al., 2012, p. 247).

Sendo assim, estudos demonstram que os comportamentos adquiridos na infância tendem a permanecer na fase adulta e, por isso, faz-se necessária a investigação dos motivos que levam à adoção de práticas de atividade física nas fases iniciais da vida, reconhecendo as transformações dos diferentes determinantes deste processo (SILVA, LOPES, SILVA, 2007, p. 13).

Autores como Alves (2003), Khoo e Al-Shamli (2012), Gonçalves et al. (2007), Rennie, Johnson, Jebb (2005), Ferreira e Magalhães (2005) dizem que a inatividade física está associada a determinantes psicológicos, sociais, econômicos e culturais. Entre os fatores psicológicos, pode-se destacar a motivação como primordial para a manutenção de elevados níveis de atividade física, especialmente na infância (BENTO et al., 2017, p. 14).

Já autores como Biddle (1997), Dishman (1994), Gauvin e Spence (1995) e Gouveia (2001) citam que:

Estudos da motivação no contexto da atividade física e do esporte tem sido alvo de parte da literatura produzida na área da Psicologia do Esporte. Entretanto, alguns estudos têm buscado verificar a motivação em atletas de alto rendimento que precisam estar

motivados para alcançar seus objetivos, conquistar recordes e vitórias. Outras pesquisas centram-se na compreensão dos fatores e processos associados à adesão, persistência e abandono da atividade física regular, buscando identificar o que motiva as pessoas “não-atletas” a praticar atividade física regularmente e, assim, deixar de ser indivíduos sedentários.

Pesquisas demonstram que a prática de tais atividades podem estar associada a benefícios físicos, psicológicos e sociais (BOICHÉ; SARRAZIN, 2007 apud VIANA; ANDRADE; MATIAS, 2010, p. 1). Assim, a motivação pode ser definida simplesmente como a direção e a intensidade de nossos esforços. A direção do esforço refere-se a um indivíduo procurar, aproximar-se ou ser atraído a certas situações (SEQUEIRA et al., 2008 apud WEINBERG; GOULD, 2001, p. 68).

Weinberg e Gould (2001) apud Sequeira et al. (2008, p. 103) desenvolveram cinco diretrizes fundamentais que podem ser adaptadas ao modelo de motivação interacional.

Quadro 4: Diretrizes fundamentais ao modelo de motivação interacional

DIRETRIZ 1	Tanto as situações como os traços intrínsecos motivam as pessoas
	Ao tentar aumentar a motivação, considere tanto os fatores situacionais quanto os pessoais.
DIRETRIZ 2	As pessoas têm vários motivos para se envolverem
	É necessário um esforço consistente para identificar e entender os motivos que os participantes possuem para se envolverem em atividades esportivas, de exercício físico ou de educação; Entenda por que as pessoas participam de atividades físicas. Os principais motivos que os jovens citaram para sua participação foram: divertir-se, melhorar suas habilidades, estar com os amigos, fazer novos amigos, experimentar emoções e ativação, obter sucesso e condicionamento físico; As pessoas participam por mais de uma razão; As pessoas têm motivos conflitantes para se envolverem; Os motivos para a participação mudam, continue monitorizando-os: (1) Observe os participantes e veja do que eles gostam e não gostam em relação à atividade e anote as informações; (2) Mantenha contato com pessoas que conheçam os alunos como, por exemplo, professores, amigos, pais e familiares; (3) Peça periodicamente aos participantes para escreverem ou contarem suas razões para a participação.
DIRETRIZ 3	Mude o ambiente para aumentar a motivação
	Saber por qual razão as pessoas se tornam envolvidas em esportes ou exercícios físicos é importante, mas não o suficiente para aumentar a motivação. É necessário usar estas informações na estruturação do ambiente de ensino. Proporcione competição e recreação, ofereça oportunidades múltiplas. Nem todos os alunos terão o mesmo desejo por competição e recreação. É fundamental darmos oportunidades para ambos. Faça ajustes individuais dentro do grupo. O componente mais difícil, mas importante na estrutura de atividades físicas e esportivas, é individualizar o treinamento e o ensino. Considere o quanto a atratividade do ambiente físico é importante.
DIRETRIZ 4	Os líderes influenciam a motivação
	Os professores de educação física desempenham o papel fundamental de influenciar a motivação do aluno ou atleta. Às vezes sua influência pode ser indireta, ou seja, o próprio profissional sequer reconhece a importância de suas atitudes.
DIRETRIZ 5	Use mudanças de comportamento para alterar motivos indesejáveis do participante
	Há a necessidade de estruturar o ambiente, para facilitar a motivação dos participantes, pois o professor geralmente tem controle mais direto sobre o ambiente, do que sobre os motivos individuais.

Fonte: Adaptado de Sequeira e Boccaletto (2008, p. 103).

Uma abordagem mais detalhada para o estudo dos aspectos motivacionais que envolvem a prática de exercícios físicos vem sendo destacada no meio acadêmico, a teoria da autodeterminação (TAD) (DECI; RYAN, 1985, p. 55).

A TAD se diferencia de outras teorias por abranger o grau em que a motivação é menos ou mais determinada pelo indivíduo (VIERLING, STANDAGE e TREASURE, 2007 apud VIANA; ANDRADE; MATIAS, 2010, p. 2), considerando que a motivação extrínseca pode se manifestar de diferentes maneiras (DECI; RYAN, 2000 apud VIANA; ANDRADE; MATIAS, 2010, p. 2). Tais variações são representadas por um modelo de estudo no qual a motivação é estabelecida em um *continuum* de autodeterminação com os construtos desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação intrínseca.

Viana, Andrade e Matias (2010, p. 2) citando Fernandes, Vaconcelos-Raposo (2005), Boiché, Sarrazin (2007) e Brickell, Chatzisarantis (2007), respectivamente, descrevem os construtos como:

1) Desmotivação – um estado caracterizado pela falta de intenção, ou seja, a pessoa não percebe os motivos para o início ou continuidade da atividade; 2) Motivações extrínsecas: Regulação Externa – comportamento motivado por ameaças, recompensas etc.; 3) Motivações extrínsecas: Regulação Introjetada – pressões internas para realizar uma atividade, tal como sentir-se culpado por não realizar exercícios físicos – não são autodeterminadas; 4) Motivações extrínsecas: Regulação Identificada – comportamento percebido como pessoalmente importante e útil, tal como praticar exercícios físicos visando melhorias na saúde; 5) Motivações extrínsecas: Regulação Integrada – comportamento compreendido como importante e coerente com outros aspectos pessoais, realizado com maior possibilidade de escolha, tal como praticar exercícios físicos para melhor qualidade de vida, mas sem um fim específico – apresentam componentes autodeterminados; 6) Motivação intrínseca: caracterizado pela escolha pessoal, satisfação e prazer, sendo que as regulações motivacionais são exclusivamente internas, não havendo um fim além da própria prática.

A partir destes construtos identificados pelo Questionário de Regulação de Comportamento no Exercício Físico / *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire - BREQ-2*, composto por 19 subescalas do tipo *Likert* com cinco opções de resposta (0= Não é verdade para mim; 1= Entre o não é verdade para mim e algumas vezes é verdade para mim; 2= Algumas vezes é verdade para mim; 3= Entre algumas vezes é verdade para mim e muitas vezes é verdade para mim; 4= Muitas vezes é verdade para mim), e por meio da fórmula $(- 3 \times \text{desmotivação}) + (- 2 \times \text{regulação externa}) + (- 1 \times \text{regulação introjetada}) + (2 \times \text{regulação identificada}) + (3 \times \text{regulação intrínseca})$ dividido por 4 (Ver Quadro 6), chega-se ao escore do índice de autodeterminação (IAD) que pode variar de - 24 (menor autodeterminação) a +20 (maior autodeterminação).

Quanto maior o escore, maior a autonomia e autodeterminação à prática de atividade física e possivelmente uma regulação mais identificada e intrínseca. Por outro lado, escores baixos indicam uma regulação para prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa ou introjetada ou mesmo desmotivada.

Sendo assim, estudos têm buscado verificar que as pessoas mais autodeterminadas para a prática de exercícios físicos e esportes apresentam maior aderência a essas atividades (BRICKELL; CHATZISARANTIS, 2007; EDMUNDS; NTOUMANIS; DUDA, 2006; NTOUMANIS, 2005; WILSON; RODGERS, 2004 apud LIZ, 2011, p. 22). Ainda, destacam-se que esses resultados confirmam os pressupostos da TAD, os quais sugerem que as pessoas mais autodeterminadas estão mais propensas a se engajarem em determinados comportamentos do que aquelas com baixa autodeterminação (DECI; RYAN, 2000 apud VIANA; ANDRADE; MATIAS, 2010, p. 2).

3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DCNs

São normas obrigatórias para a Educação Básica, responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p. 26). Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) existem diretrizes curriculares específicas.

As diretrizes objetivam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, considerando os diversos contextos nos quais eles estão inseridos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum" (BRASIL, 2018, p. 12).

O currículo da BNCC do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 114).

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2013, p. 114):

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º) (BRASIL, 2013, p. 17).

3.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não é uma criação recente. Sua necessidade já estava estabelecida na Constituição Federal, de 1988, no artigo 210, com a finalidade de estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988, p. 124).

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2019, p. 5).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2019, p. 7).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2019, p. 7).

De acordo com o documento, é imprescindível que, ao longo da Educação Básica, os estudantes desenvolvam as competências gerais por meio das aprendizagens essenciais definidas pelo grupo de avaliadores, de modo a assegurar, no âmbito pedagógico, seu pleno desenvolvimento e equidade de oportunidades e aprendizagens.

A criação e aprovação da BNCC se deu em um período de intensas disputas políticas, principalmente no que tange ao Governo Federal, responsável pelo seu processo de elaboração e implementação. Nesse contexto, a BNCC tanto foi marcada por equívocos na condução desse processo enfraquecendo critérios de participação e desconsiderando as condições para a sua implementação, principalmente no campo da educação pública, quanto pelo aceleração de sua implementação em função justamente das disputas políticas que marcaram o período. Contrapondo-se a esse cenário, uma das pretensões reveladas no texto do documento é justamente a superação da fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e sendo balizadora da qualidade da educação (BRASIL, 2019, p. 6).

Um dos períodos mais longos na educação básica é o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), com nove anos de duração, atendendo estudantes entre os 6 e 14 anos. Neste período, crianças e adolescentes passam por inúmeras mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

De acordo com Brasil (2017, p. 57):

a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. [...] Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Ainda, complementa Brasil (2017, p. 58) que nesse período da vida:

[...] as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens [...].

Já no Ensino Fundamental – Anos Finais, de acordo com Brasil (2017, p. 60), os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais (BRASIL, 2017, p. 60).

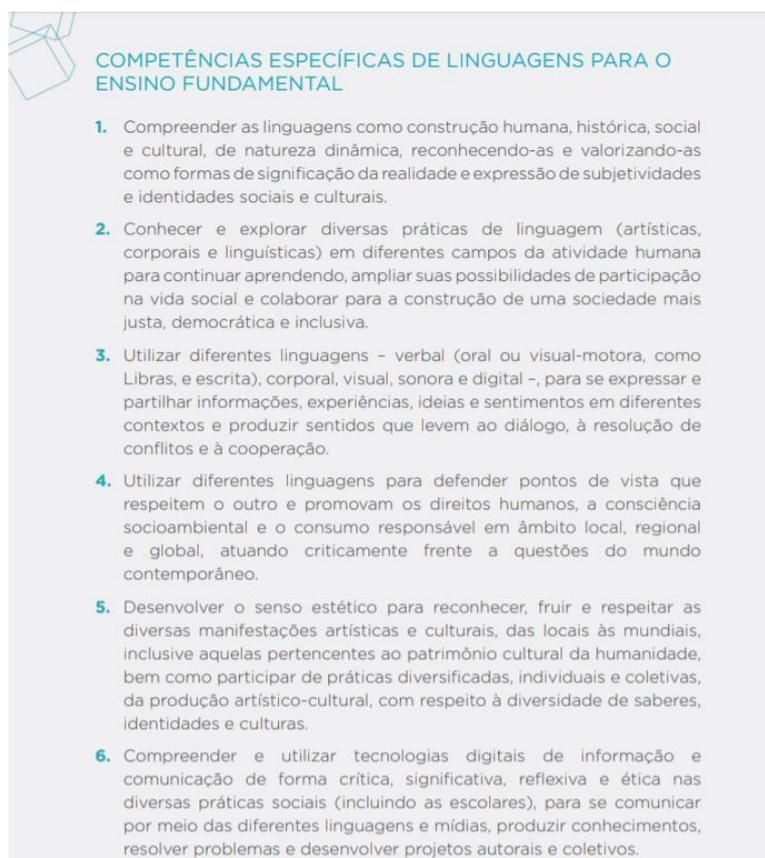
De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, nesse período ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo

ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010, p. 9).

A BNCC diz que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BRASIL, 2017, p. 63). Por meio dessas interações, estão associadas às transformações de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Sendo assim, por estarmos tratando da BNCC, faz-se importante dizer que a área de linguagens é composta pela Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, especificamente para os anos finais.

Figura 1: Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental



Fonte: Retirado da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 65)

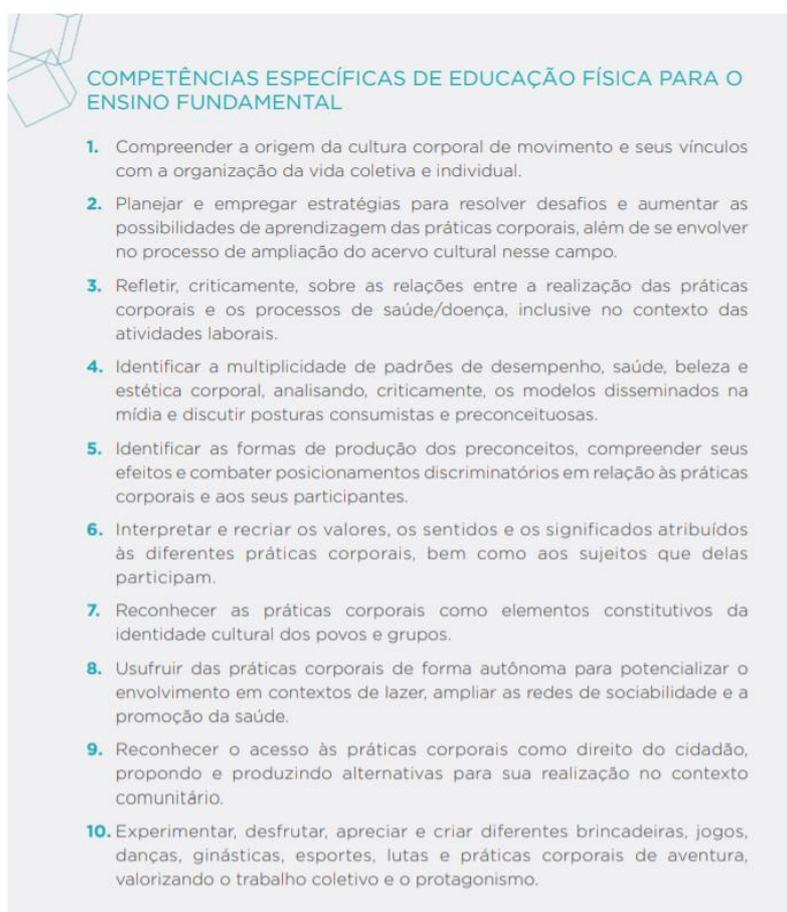
Sendo assim, a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito

da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Ainda, de acordo com a BNCC, há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017, p. 213).

Para melhor compreensão das práticas corporais, a BNCC tematizou em seis unidades ao longo do Ensino Fundamental, sendo estas Brincadeiras e Jogos, Esportes (marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial, combate), ginásticas, Danças, Lutas, Práticas Corporais de Aventura.

Figura 2: Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental



Fonte: Retirado da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 223)

Além das unidades temáticas, a BNCC ainda privilegia oito dimensões de conhecimento baseadas na delimitação das habilidades, sendo estas a Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e o

Protagonismo Comunitário, como pode ser verificado nos quadros 32 e 33 dos Apêndices 4 e 5, respectivamente. A apropriação dos elementos constantes na Base, no que concerne ao campo da Educação Física, nos parece importante na medida em que dialoga com as proposições feitas por esse projeto no sentido da valorização dos princípios que caracterizam a própria disciplina, com atenção para a diversidade e para o desenvolvimento de novas linguagens. Parece-nos, igualmente, que esses elementos, agregados aos princípios da educação jesuíta explicitados no capítulo a seguir, serão de grande valia na análise dos dados levantados, posto que garantirão a dimensão da proposta da Educação Física enquanto atividade escolar e o lugar da proposta da educação integral dentro do planejamento proposto.

3.6 PROJETO EDUCATIVO COMUM - PEC

Faz parte da tradição da Companhia de Jesus buscar, continuamente, meios e métodos que fortaleçam seu apostolado educativo. Ensinar a pensar com autonomia e profundidade, a discernir, a escolher corretamente, empenhando-se na solidariedade com os demais, são características da educação inaciana (JESUÍTAS BRASIL, 2019). A tradição educativa da Companhia de Jesus visa à transformação das pessoas e das realidades, na esperança de construirmos uma sociedade sustentável, mais justa e fraterna (JESUÍTAS BRASIL, 2019).

O Projeto Educativo Comum PEC é o documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), tendo como foco a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes (RJE, 2019).

Nesta perspectiva, se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem (PEC, 2016, p. 14). Ainda, pretende-se delinear ações para melhor colaborar na seara do apostolado educativo em comunhão com a Igreja e a serviço do nosso país (PEC, 2016, p. 28).

Para 2020, a RJE busca ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade (PEC, 2016, p. 14).

No Brasil, constituídos como Província única no país em novembro de 2014, os jesuítas publicaram o Plano Apostólico da Província Jesuíta do Brasil (PA BRA, 2014), indicando os apelos percebidos ao contemplar a realidade brasileira e as respostas a tais apelos, como corpo apostólico. No documento que registra o movimento de

discernimento feito pelos jesuítas de todas as regiões do país, estão indicadas as fronteiras para a nova missão, os elementos que caracterizam o modo de proceder da Companhia de Jesus e as preferências apostólicas que serão assumidas nos próximos anos. No número 12 desse documento, aparecem, como preferência apostólica, “as juventudes”. Os colégios estão considerados entre as mediações institucionais de trabalho nessa opção (PEC, 2016, p. 25).

Em seu modo de proceder, o PEC da RJE destaca seis elementos especificados nas ações apostólicas, sendo estes:

(1) A garantia de que todas as mediações serão avaliadas em vista, não apenas da qualidade do que fazem, mas também do grau de alcance de sua finalidade apostólica; (2) a necessidade de aprofundar as bases que norteiam o trabalho realizado nessas instituições de maneira rigorosa e qualificada; (3) o cuidado para que as instituições que trabalham com jovens sejam espaços de formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais; (4) a garantia de que a colaboração com pessoas e grupos não jesuítas seja parte do que define e identifica o modo de atuar da Companhia de Jesus, e não apenas uma complementação contingencial; (5) a abertura de espaço e possibilidades de aprendizagem com e dos jovens com quem trabalhamos; e (6) a participação em fóruns de debate e de definição de políticas públicas que afetem as juventudes e suas famílias (PEC, 2016, p. 26).

Ao constituir-se como presença apostólica que atua em rede, articulando as unidades educativas entre si, e, também, com as demais presenças apostólicas das respectivas plataformas, a Companhia de Jesus pretende que o trabalho educativo realizado nos colégios seja cada vez mais aberto e orientado pelo espírito de corpo e pelo discernimento (Art. 4º do Estatuto da RJE). A Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA) está constituída para que os colégios da Companhia de Jesus no Brasil sejam, cada vez mais, lugares de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (Art. 5º do Estatuto da RJE) (PEC, 2016, p. 27).

O trabalho dos colégios da RJE se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCN, 2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, em estudos preliminares) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada região do país, tudo de acordo com o modo específico da Companhia de Jesus de fazer educação, expresso em documentos e alocações dos Padres Gerais (PEC, 2016, p. 28).

Contemplando a diversidade e a riqueza de trabalhos realizados nas diferentes unidades da RJE e, ao mesmo tempo, considerando a necessidade de definir um horizonte comum para os colégios jesuítas do Brasil, na reunião dos Diretores Gerais realizada em Fortaleza, Ceará, em abril de 2013, decidiu-se pela elaboração de um documento que revisse e reposicionasse o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de educação básica e, simultaneamente,

orientasse sobre as necessidades de renovação, ajuste e/ou qualificação do que então existia (PEC, 2016, p. 28-29).

Além da necessidade de elaboração deste documento que norteasse o projeto educativo da Companhia de Jesus, sentiu-se a necessidade de investigar alguns aspectos que apresentassem indicadores alcançados e não alcançados de acordo com as seguintes dimensões com foco na aprendizagem integral, chamado de Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE):

(I) dimensão do Clima Institucional está relacionada a convivência e a interação entre os membros da comunidade educativa como pontos-chave do clima institucional em uma escola jesuíta, pressupondo respeito, confiança, acolhimento e comprometimento; (II) dimensão Pedagógica Curricular trata o currículo como ponto fundante da proposta educacional da RJE e, com base no PEC, desafia as escolas e os colégios a romper com a ideia do saber canônico e com noção pragmática e cartesiana da construção do conhecimento; (III) dimensão da Organização, Estrutura e Recursos todos os setores e departamentos de uma instituição da RJE precisam estar voltados à aprendizagem integral do estudante, por isso, a gestão de escolas e colégios jesuítas tem como foco o compromisso de movimento contínuo com a ressignificação de tempos e espaços de formação estudantil; e (IV) dimensão da Família e Comunidade Local a RJE entende que a família é um importante elemento na prática da aprendizagem integral por meio da construção coletiva do conhecimento e na partilha de vivências e experiências (RJE, 2019).

O SQGE é uma estratégia em rede, que define um conjunto de dezesseis resultados que deve alcançar um centro educativo da Companhia de Jesus, que insere a escola em um ciclo contínuo de avaliação e reflexão das suas atividades, de definição de metas e implementação de ações que impactem positivamente a aprendizagem de todos os seus estudantes. Foi implantado, inicialmente em algumas unidades da Rede Jesuíta de Educação (RJE) em 2014, e ampliado para as demais unidades nos anos subsequentes.

O atual contexto educacional mostra-se muito diverso e competitivo. Observa-se uma “emergência educativa” como consequência de um mercado constituído em torno da educação. A alta competitividade, impulsionada pelo mau uso das avaliações padronizadas de âmbito nacional e internacional, traz o risco de um “reducionismo antropológico” (PEC, 2016, p. 37).

Um fator que vem ao encontro deste estudo diz respeito a como as tecnologias digitais vêm alterando a vida nas sociedades contemporâneas. Novas e surpreendentes tecnologias da informação e da comunicação têm estreitado as distâncias e possibilitado a cocriação, apropriação e disseminação de conhecimentos. Junto com as demais organizações, a educação está imersa num entorno tecnocomunicativo (PEC, 2016, p. 37).

Para além da reestruturação das formas de comunicação e de acesso à informação, essa revolução digital está modificando o processo de aprendizagem e exige um referencial de competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (PEC, 2016, p. 38). Nesse sentido, há uma necessidade premente de reformulação do ambiente escolar e de repensar muitas

das atuais práticas pedagógicas, de modo a rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para inovação, considerando, conforme o critério que norteia os trabalhos apostólicos da Companhia, a relação entre meios e fins (PEC, 2016, p. 38).

As escolas da RJE tem apresentado preocupações, por parte da equipe diretiva e corpo docente, em criar espaços para discussões e implementar nos currículos o uso massivo de tecnologias que estejam além dos limites físicos da sala de aula, dentre eles o uso das mídias sociais, permitindo uma revolução efetiva no modo de proceder do ensino e aprendizagem.

3.7 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O LÚDICO, O BRINCAR, OS JOGOS E ESPORTES

A Educação Física, ao longo de sua história, dentro da escola, sempre sofreu influências do período histórico que passava, retratando em seus objetivos e ações pedagógicas essas influências (COSTA; PEREIRA; PALMA, 2009, p. 4).

Segundo Prado (2015, p. 2), a Educação Física escolar:

sofre uma forte influência do esporte assim como o esporte vem sofrendo modificações em sua concepção. Estas mudanças permitem inserir novos conceitos e concepções quanto às relações sociais na escola, permitindo que se objetive alternativas de desenvolvimento da disciplina, que a torne menos formal e mais prazerosa para os alunos.

Por meio do movimento, a educação física tem um modo de atingir seus objetos que estejam além do âmbito esportivo no contexto escolar. Além dos esportes, a educação física conta com instrumentos e atividades lúdicas, como as brincadeiras e os jogos.

A palavra ludicidade, embora bastante utilizada no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa. Nem tampouco em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano (HUIZINGA, 2008; LOPES, 2005 apud MASSA, 2015, p. 113). O termo lúdico tem sua origem na palavra latina "*ludus*", que pode ser compreendida como "jogo". Em nosso entendimento, o conceito de lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade na construção da ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia (BRUHNS, 1989).

O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividade relacionada com jogos e com o ato de brincar (MARCELLINO, 1999 apud MOREIRA et al., 2017, p. 2). Através do ato de brincar, a ludicidade se faz um importante instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física.

Os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis, por meio da atividade lúdica. No âmbito escolar, especificamente em relação à Educação Física, torna-se imprescindível a inserção de momentos lúdicos durante as aulas, procurando, a partir desses, uma maior possibilidade de êxito no que diz respeito a atingir os objetivos propostos.

A palavra jogo vem do latim *locu*, significando gracejo, foi empregue no lugar de *ludu*: brinquedo, divertimento, passatempo (DUARTE, 2009, p. 11).

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana [...] no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (HUIZINGA, 1971).

Como refere Huizinga (1971), a palavra e a noção de jogo foi-se construindo pelas diversas civilizações, não tendo sido definida por nenhuma em particular numa mentalidade científica, mas numa “mentalidade criadora”.

Os jogos e brincadeiras fazem parte do universo infantil e contribuem para que as crianças ampliem seus conhecimentos, desenvolve linguagem organizem seu pensamento e os diversos saberes, construam regras e se socializem (SANTOS, 2016, p. 7).

A brincadeira e o jogo são essenciais, pois contribuem para o processo de aprendizagem, sendo assim, tornam-se indispensáveis na prática educativa.

3.8 AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Etimologicamente, a palavra tecnologia origina do vocábulo latino *techné* ou do grego “*tekhne*” e significa arte ou habilidade e deve ser compreendida, incorporado ao contexto das relações sociais e em conformidade ao seu desenvolvimento histórico (LEMOS, 2002; GRINSPUN, 2009; KENSKI, 2012 apud ARAÚJO; DIAS; TOMASI, 2017, p. 61).

Para Kneller (1980, p. 245):

Tal como a Ciência, entretanto, a tecnologia é uma entidade imensamente complexa que consiste em fenômenos de muitas espécies – agentes, instituições, produtos, conhecimentos, técnicas etc.

Lemos (2002, p. 40) cita em seu estudo alguns exemplos da influência da tecnologia como:

a descoberta do fogo, o cultivo da terra, a domesticação de animais, a construção de cidades, o domínio da energia, a construção de indústrias, a conquista do espaço cósmico, as viagens aos confins da matéria e do espaço-tempo.

Castells (2005, p. 20) relata que uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação e da comunicação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado.

Observa-se que com os avanços científicos e tecnológicos o ser humano vem tendo, cada vez mais, sua vida facilitada pela criação de inúmeros implementos, que aos poucos substituem o trabalho manual, reduzindo assim, de forma acentuada, o esforço físico cotidiano, resultando em menor gasto energético (HASKELL, 1996; PAFFENBARGER; LEE, 1996 apud ROMAN, 2004, p. 3).

A evolução tecnológica tem tido um avanço muito rápido em todos os tipos de aparelhos, como celular, programas de computadores que, todos os dias mudam sempre, trazendo aplicativos mais avançados, *tablet, notebook* (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 108).

Sendo assim, gera uma nova linguagem, socialização e expressão e até pensamentos e conhecimentos, proporcionadora de melhorias para a qualidade de vida, sustentando os pilares da sociedade contemporânea, em todos os seus domínios, seja nos campos econômico, político, social e pedagógico (GRINSPUN, 2009 apud SALGADO, 2016, p. 38).

Com o avanço da tecnologia, industrialização e urbanização, as principais causas de mortalidade, que antes eram provocadas por doenças infectocontagiosas, hoje abrem espaço para as crônico-degenerativas (NAHAS, 2013).

Silva, Prates e Ribeiro (2016, p. 108) citam que:

diante do crescente e rápido desenvolvimento tecnológico que tem invadido todos os setores e áreas da sociedade, faz-se necessário analisar o seu impacto também sobre a educação, visto que, os aplicativos tecnológicos têm atraído uma grande parcela da população, principalmente dos jovens. Desse modo, torna-se importante refletir sua influência na prática pedagógica na sala de aula.

Para Silva (2001, p. 37):

o impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

A sociedade atual exige que a educação cada vez mais prepare o educando para enfrentar situações novas a cada dia e ofereça um maior envolvimento entre as áreas tecnológicas e educacional de forma mais evidente.

Grinspun (1999) apud Serafim; Sousa (2011, p. 25) aponta que educação, políticas de ciências e tecnologia ocupam lugar de centralidade nas decisões políticas em termos de qualificação dos recursos humanos, exigência de novos padrões de desenvolvimento.

Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 20) descrevem em seu artigo que:

desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças”.

Sendo assim, todas as modificações advindas dos avanços tecnológicos e dos modos de viver geram uma mudança também em relação à reconfiguração do tempo e espaço.

Segundo Santaella (2013, p. 20-21):

Desde a implantação das interfaces gráficas de usuário (www), na primeira metade dos anos 1990, quando a internet se tornou uma internet de pessoas, a evolução das redes tem sido meteórica e sua mira evolutiva tem crescentemente tomado a direção do usuário. No atual estado da arte, da *Web 2.0* para a *Web 3.0*, a *internet* é um cérebro digital global que, graças às plataformas de redes sociais – *Facebook*, *LinkedIn*, *Twitter*, *Orkut* etc., estas que se constituem no mais recente estouro do universo digital –, transmite publicamente as relações, interesses, intenções, gostos, desejos e afetos dos usuários registrados nessas plataformas, em processos de acesso e compartilhamento incessantes e velozes.

A revolução digital encontra-se hoje em plena era da mobilidade de tecnologias comunicacionais da conexão contínua constituídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos (SANTAELLA, 2013, p. 23).

O uso de tecnologias na educação cria não só um ambiente facilitador, mas principalmente instigador, de reflexão crítica, do prazer pela pesquisa e da aprendizagem contínua e autônoma (CENI, BARBOSA, SILVA, 2017, p. 2).

Entre outros aspectos derivados das condições propiciadas pelas tecnologias do acesso e da conexão contínua, notáveis são aqueles que afetam diretamente as formas de educar e de aprender (SANTAELLA, 2013, p. 23).

4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O método é compreendido como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar um objetivo, traçando a direção a ser seguida, detectando erros e auxiliando nas decisões do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 83).

Turato (2003, p. 153) diz que o método é:

o conjunto de regras que elegemos num determinado contexto, para se obter dados que nos auxiliem nas explicações ou compreensões dos aspectos ou fenômenos constituintes do mundo.

São necessárias normas e regras para tentarmos compreender e explicar o mundo a nossa volta sem estarmos a recorrer seguidamente à reprodução acrítica da mesmice ou dos lugares comuns que nos são impingidos, cotidianamente, por indivíduos, grupos e instituições sociais de todos os naipes e calibres (ARAGÃO; MENDES NETA, 2017, p. 9).

Já a pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica (SILVA; MENEZES, 2005, p. 40).

Para Minayo (1993, p. 23):

a pesquisa é como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Levando em consideração as citações acima, descreverei, na sequência, o percurso metodológico, com o intuito de direcionar os procedimentos planejados para compreensão do problema e dos objetivos desta pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Para a realização deste projeto de pesquisa, o lócus escolhido foi uma instituição da rede privada de educação básica da Rede Jesuíta de Ensino⁵, localizada no município de Florianópolis/SC. O pesquisador fez parte do quadro efetivo da instituição, o que possibilitou

⁵ Rede Jesuíta de Educação (RJE): agrega 17 unidades educativas em todo o Brasil, atuando desde a Educação Materno-Infantil até o Ensino Médio.

fácil acesso aos locais de realização para pesquisa, assim como aos materiais esportivos necessários, participantes e organização dos espaços para a intervenção teórico-prática. A investigação foi conduzida nas turmas do 6º ano do ensino fundamental II, totalizando em $n_{abcde}=180$ escolares matriculados.

4.1.1 Dados da Educação Física no lócus de pesquisa

As aulas de Educação Física no lócus escolhido são planejadas trimestralmente e adaptadas ou replanejadas de acordo com fatores climáticos, devido aos espaços (quadras esportivas externas sem cobertura ou quadras esportivas internas - Ginásios I e II). Nos dois últimos anos, o corpo docente de educação física curricular do ensino fundamental II (EFII – 6º ao 9º ano) e ensino médio (EM – 1ª à 3ª série) optou por trabalhar sempre com uma modalidade diferente a cada encontro semanal (avaliação física, atletismo, brincadeiras, basquetebol, futebol de campo, futebol de salão, handebol, voleibol, vôlei de areia, tênis de mesa, circuitos motores, atividades recreativas, entre outros), condizente com as especificações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As aulas acontecem em sala de aula, sala de avaliação física, pátio interno, quadras esportivas externas (descobertas), Ginásios I e II, campo de futebol, quadra de areia externa e pista de atletismo. A instituição possui um vasto aporte de materiais disponíveis aos professores de educação física (balança, bambolês, barreiras para corridas, bolas de basquetebol, futebol, futsal, handebol, voleibol, colchões para atividades de atletismo, colchonetes, coletes, cones, cordas, estadiômetro, plicômetro, entre outros) que podem ser utilizados para a execução em suas propostas de aula.

Os encontros para as aulas de educação física curricular são semanais, sendo duas aulas por semana, conhecidas como “aulas-faixa”. A constituição das turmas, para a realização das aulas de educação física curricular são, em sua grande maioria, com turmas unidas, salvas exceções. Com relação ao tempo, em minutos de aula, é estabelecido o tempo de quarenta e sete (47min) minutos para cada aula, totalizando em noventa e quatro (94min) minutos ou uma hora e trinta e quatro minutos (1h34min) de aula. Outra particularidade das aulas é a divisão de gêneros (masculino e feminino), com diferentes professores. A distribuição dos professores de educação física dá-se da seguinte forma: 1) Três professores para o ensino fundamental I; e II) Três professores para o ensino fundamental II e ensino médio.

Com relação aos espaços para a prática de atividades físicas e/ou esportivas a instituição possui: 1) Quadras esportivas: seis quadras externas, sendo duas poliesportivas (Q1 e Q2), duas para voleibol (Q3 e Q4), uma para tênis de campo (Q5), uma para voleibol de areia, futevôlei e *beach* tênis (Q6); 2) Ginásios: GI – Ginásio I com uma quadra poliesportiva com arquibancadas e GII – Ginásio II com quatro quadras, sendo a Quadra 1 (GII-Q1) poliesportiva, Quadra 2 (GII-Q2) para futsal e handebol, Quadra 3 (GII-Q3) para futsal, handebol e voleibol, Quadra 4 (GII-Q4) para futsal e handebol, e ainda nestes espaços do GII constam equipamentos adaptados como tabelas de basquetebol móveis, minitraves de futsal e traves de porte médio feitas de cano “PVC” com medidas menores das oficiais para utilização em meia quadra; 4) Campo de Futebol (CF); 5) Pista de Atletismo (PA) (vide foto 1).

Foto 1: Foto aérea do lócus de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagem institucional (2019).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a caracterização dos participantes desta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão, como:

- 1) Escolha do lócus, visto que o pesquisador e os escolares/participantes são da mesma instituição da Rede Jesuíta de Educação;
- 2) Escolares/participantes matriculados nas turmas de educação física pertencentes à carga horária do professor e pesquisador do lócus do presente estudo (ver Tabela 10);

3) Turmas dos 6º anos do turno matutino (ABC) e vespertino (DE), do gênero feminino e masculino. Os horários de aula das turmas são dispostos da seguinte forma: a) 6AB nas terças-feiras das 8h12min às 9h46min, 6C nas quintas-feiras das 10h58min às 12h32min e 6DE nas terças-feiras das 17h05min às 18h39min. Cabe lembrar que, nesta instituição da Rede Jesuíta de Educação, as aulas de educação física são separadas por gênero no ensino fundamental II, porém, para que seja alcançado o objetivo de uma proposta de reconfiguração das aulas de educação física do presente estudo, optou-se em atribuir as atividades para ambos os gêneros, mesmo o pesquisador, no passado, estando vinculado apenas ao gênero feminino nas turmas em questão.

Tabela 10: Escolares matriculados por turma, gênero e período

PERÍODO	TURMAS	FEMININO		MASCULINO		GERAL			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Matutino	6A	16	8,9	23	12,8	39	21,7	115	63,9
	6B	17	9,4	21	11,6	38	21,1		
	6C	15	8,3	23	12,8	38	21,1		
Vespertino	6D	26	14,4	9	5	35	19,4	65	36,1
	6E	13	7,2	17	9,5	30	16,7		
TOTAL		87	48,3	93	51,7	180	100	180	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Sendo assim, e considerando os critérios de inclusão para os participantes desta pesquisa, a amostra será considerada como não probabilística intencional ou de seleção racional, definida por Richardson (1999, p. 79) como aquela que dispõe de uma relação intencional, contendo atributos subordinados aos objetivos estabelecidos pelo pesquisador.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Existem inúmeras formas de caracterizar a pesquisa científica de acordo com a abordagem, natureza, objetivos, procedimentos e, para melhor compreensão e organização, iremos detalhá-las em tópicos de caracterização.

4.3.1 Caracterização da abordagem da pesquisa

Com relação à caracterização da abordagem desta pesquisa, optou-se por investigá-la de forma mista, ou seja, qualitativamente e quantitativamente.

Na abordagem “Qualitativa”, não há preocupação com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1999, p. 34).

Já na abordagem “Quantitativa”, considera-se que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20) ou devido às amostras serem geralmente grandes e consideradas representativas da população, onde os resultados são tomados como retratos reais de toda a população-alvo da pesquisa (FONSECA, 2002, p. 20).

4.3.2 Caracterização da natureza da pesquisa

Com relação à caracterização da natureza desta pesquisa, optou-se por investigá-la de forma “Aplicada”, pois objetiva-se gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Naves (1998, p. 19) diz que nesta abordagem o objetivo é investigar, comprovar ou rejeitar hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos, com o fim de resolver problemas, de ter uma aplicação prática imediata. Sua contribuição depende de cada local – é realizada em função das características e necessidades do local.

4.3.3 Caracterização dos objetivos da pesquisa

Com relação à caracterização dos objetivos desta pesquisa, optou-se por investigá-la de forma descritiva e explicativa.

Na caracterização “Descritiva”, há uma série de exigências ao pesquisador de informações sobre o que deseja pesquisar, ou seja, esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1992, p. 100).

Já na caracterização “Explicativa”, existe uma preocupação em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2002, p. 46). Ainda, uma

pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

4.3.4 Caracterização dos procedimentos da pesquisa

Com relação à caracterização dos procedimentos desta pesquisa, optou-se por investigá-la como “Pesquisa de campo e Pesquisa-Ação” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002, p. 32).

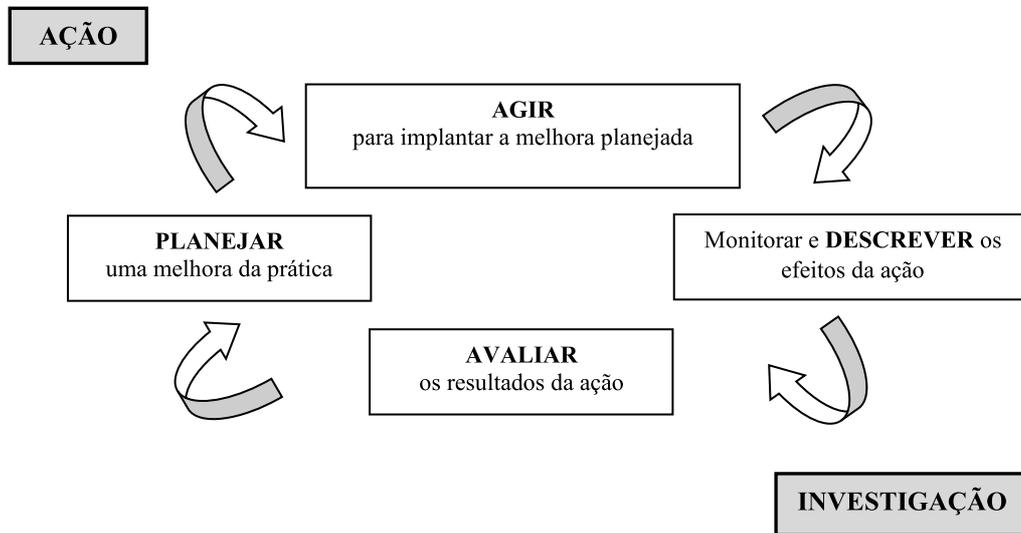
4.3.4.1 Pesquisa-ação

De acordo com Tripp (2005, p. 445-446) a pesquisa-ação é um ciclo (ver Diagrama 1) no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Ainda, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

A pesquisa-ação tem origem em trabalhos desenvolvidos por Kurt Lewin, na década de 40, nos Estados Unidos, envolvendo disciplinas das ciências sociais, pois a partir de uma abordagem integrada, define um programa de pesquisa capaz de fornecer critérios objetivos e precisos para avaliar cada situação e analisar as ações voltadas para a solução de problemas grupais e intergrupais (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 5).

Especificamente na Educação Física escolar, Betti (2009) apud Rufino; Darido (2014, p. 242) aponta a necessidade de realizar investigações pautadas na prática pedagógica, o que demanda pesquisas de campo em situações reais de ensino. Diz ainda que a pesquisa-ação é uma possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo provocar uma mudança efetiva na prática pedagógica.

Diagrama 1: Fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Retirado de Tripp (2005, p. 446).

4.3.5 Instrumentos para coleta dos dados

Como instrumentos para a coleta de dados serão utilizados observação, diário de bordo, questionários escritos (Questionário Internacional de Atividade Física - *International Physical Activity Questionnaire – IPAQ* (ver Apêndice 6) e o Questionário de Regulação de Comportamento no Exercício Físico – 2” (*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ-2* de Markland e Tobin (2004) (ver Apêndice 7), fotografias e vídeos.

4.3.5.1 Observação

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a observação é importante, pois pode comprovar uma teoria, um discurso na prática.

Para Bartelmebs (2013, p. 1-2):

Observar está além da simples capacidade de ver. Isto é, observar é mais do que simplesmente registrar através de uma percepção aquilo que é produzido por uma sensação. Observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa. No entanto, é uma atividade que precisa ser aprendida e exercitada. Ninguém nasce sabendo observar. É uma habilidade científica construída (ou não) ao longo das nossas vidas.

Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que:

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A observação é uma ferramenta de trabalho que vai além da atuação dos professores. Para um bom funcionamento institucional, a gestão e as áreas de coordenação escolar deveriam utilizar esse instrumento como estratégia para melhorias no contexto macro da escola e aprimoramento constante da vida escolar.

4.3.5.2 Diário de Bordo

O diário de bordo tem como objetivo facilitar o registro das observações, permitindo ao articulador refletir sobre a sua prática e procedimento de sua tarefa (OLIVEIRA; STROHSCHOEN, 2017, p. 121).

É um instrumento que colabora para a prática reflexiva do profissional, na medida em que promove o pensar crítico sobre o cotidiano de uma prática a partir dos processos de observação, descrição e análise do que foi vivenciado em determinado contexto (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007).

Oliveira e Strohschoen (2017, p. 121) ainda dizem que:

As anotações do diário de bordo podem ser feitas em um caderno grande do tipo brochura (costurado), com folhas numeradas, onde constam os seguintes dados: nome da instituição de ensino, nome do projeto, nome dos estudantes, nome do professor e/ou orientador da pesquisa, local e data das atividades, descrição de atividades, fotos, reflexões, crítica e comentários, bem como as investigações da pesquisa. Para evitar as colagens, recomenda-se que os registros sejam a mão.

Conforme preconizam Pannunzio e colaboradores (2005):

O Diário de Bordo, ainda, acompanha os diferentes caminhos que o aluno percorre para realizar suas diferentes aprendizagens, ou seja: mobiliza recursos, ativa esquemas e toma decisões. Sendo assim, é uma avaliação processual, inclusiva e acolhedora; portanto, uma avaliação formativa, pois ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver a partir de um projeto educativo.

Sendo assim, o diário de bordo é um instrumento de pesquisa e de registro importante devido ao detalhamento e precisão dos fatos e acontecimentos. Neste instrumento são identificados todo o planejamento das atividades em questão, data, local, participantes, atividades e acontecimentos detalhados no decorrer de cada movimento. Para o presente estudo utilizamos um caderno pequeno de cada dura para realizar os registros (ver Figura 3).

Figura 3: Diário de bordo



Fonte: Registro do autor (2019).

4.3.5.3 Questionários

Para justificar os objetivos desta pesquisa, faz-se necessário identificar a prática de atividade física habitual dos estudantes que estejam além dos olhares curriculares, assim como a motivação que os levam a tais práticas. Sendo assim, opta-se por utilizar o *Questionário Internacional de Atividade Física - International Physical Activity Questionnaire – IPAQ* na sua versão curta, tendo em vista ser a mais sugerida para aplicação com populações jovens e o *Questionário de Regulação de Comportamento no Exercício Físico – 2” (Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ-2)* (MARKLAND; TOBIN, 2004).

Para identificar os níveis habituais de atividade física, será utilizado o *Questionário Internacional de Atividade Física - International Physical Activity Questionnaire – IPAQ*, que foi inicialmente proposto por um grupo internacional para consenso em medidas da atividade física, constituído sob a chancela da *World Health Organization (WHO)*, durante uma reunião científica em Genebra, Suíça, em abril de 1998, constando de representantes de mais de 25 países, incluindo o Brasil.

O Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), como parte da Organização Mundial da Saúde (Comitê Internacional em Atividade Física e Saúde) foi um dos 12 selecionados pelo mundo.

O CELAFISCS iniciou o processo de validação do *Questionário Internacional de Atividade Física - International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)* em 1998. No entanto, para análise final foram convidados apenas os dados coletados a partir de 2000, utilizando-se as versões curta e longa do questionário, aplicadas em forma de autoaplicação, correspondente à semana usual ou habitual do indivíduo. Os questionários foram distribuídos entre grupos de indivíduos voluntários, maiores de 12 anos de idade, de ambos os sexos, das cidades de São Paulo, São Caetano do Sul e Santo André, de diferentes profissões, graus de escolaridade e níveis socioeconômicos. Foram considerados para esta análise os questionários respondidos de forma completa e seguindo os protocolos que serão descritos a seguir, totalizando assim 257 sujeitos, dos quais 28 utilizaram durante uma semana um sensor de movimento utilizado na validação do questionário.

De acordo com Craig et al. (2003), o instrumento foi desenvolvido com a finalidade de estimar o nível de prática habitual de atividade física de populações de diferentes países e contextos socioculturais, assim como é disponibilizado em diversos idiomas, inclusive o português, não necessitando de tradução. O mesmo instrumento consta de duas versões, uma no formato longo e outra no formato curto, sendo ambas versões com características de autoadministração que visam identificar informações quanto à frequência e à duração de caminhadas, assim como atividades cotidianas que exigem esforços de intensidade moderada e vigorosa, tempo dispendido em atividades realizadas em posição sentada em dias de semana (segunda a sexta) e final de semana (sábado e domingo). Busca-se sempre orientar os indivíduos que respondem a este questionário que o façam com referência de uma semana típica ou a última semana.

Para identificar a motivação dos participantes para o engajamento na atividade física, será utilizado o Questionário de Regulação de Comportamento no Exercício Físico -2 (*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ-2*). Este é um instrumento largamente utilizado na literatura internacional e baseado na Teoria da Autodeterminação (TAD) e tem o objetivo de quantificar os diferentes níveis de regulações, internas e externas, bem como a motivação, relacionadas à prática de exercícios físicos. Trata-se de um dos questionários mais utilizados na literatura internacional sobre a TAD aplicada ao contexto esportivo e de exercícios físicos, inclusive em estudos envolvendo adolescentes (MARKLAN; INGLEDEW, 2007; MURCIA et al., 2007).

O questionário é composto por 19 subescalas do tipo *Likert* com cinco opções de resposta: (0= Não é verdade para mim; 1= Entre o não é verdade para mim e algumas vezes é verdade para mim; 2= Algumas vezes é verdade para mim; 3= Entre algumas vezes é verdade

para mim e muitas vezes é verdade para mim; 4= Muitas vezes é verdade para mim). São cinco os construtos avaliados: 1) Desmotivação (DESMO); 2) regulação externa (REGEXT); 3) regulação introjetada (REGINTRO); 4) regulação identificada (REGIDENT); e 5) regulação intrínseca (REGINT). Utilizar-se-á também o índice de autodeterminação (IAD), que é o escore geral obtido pela seguinte fórmula: $(- 3 \times \text{desmotivação}) + (- 2 \times \text{regulação externa}) + (- 1 \times \text{regulação introjetada}) + (2 \times \text{regulação identificada}) + (3 \times \text{regulação intrínseca})$ dividido por 4 (Ver Quadro 5), sendo que o índice pode variar de - 24 (menor autodeterminação) a +20 (maior autodeterminação).

Quadro 5: Fórmula do Índice de Autodeterminação

$\text{IAD} = \frac{(- 3 \times \text{DESMO}) + (- 2 \times \text{REGEXT}) + (- 1 \times \text{REGINTRO}) + (2 \times \text{REGIDENT}) + (3 \times \text{REGINT})}{4}$
--

Fonte: Adaptado de Markland e Tobim (2004).

Quanto maior o escore, maior a autonomia e autodeterminação à prática de atividade física e possivelmente uma regulação mais identificada e intrínseca. Por outro lado, escores baixos indicam uma regulação para prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa ou introjetada ou mesmo desmotivada. O instrumento em questão, *BREQ-2*, foi traduzido e validado para a língua portuguesa por Palmeira et al. (2007, p. 1), em Portugal.

Em termos de apropriação dos dados levantados, a pesquisa fará uso do *software Microsoft® Excel®* para *Office 365* para organização e análise dos dados quantitativos e qualitativos. Tais ferramentas possibilitarão os arranjos necessários para as aproximações teóricas e metodológicas pretendidas por esta pesquisa e para o reforço da proposta de intervenção aqui sugerida.

4.3.6 Intervenção teórico-prática

Para alcançar o objetivo do procedimento desta pesquisa, serão realizadas intervenções teórico-práticas, que ocorrerão no terceiro trimestre letivo do lócus de pesquisa, o que ocorre entre os dias 25 de novembro a 5 de dezembro de 2019, correspondendo a dois encontros, sendo cada encontro referente a um tipo de intervenção teórico-prática (Atividade Analógica – AA e Atividade Digital) (ver Quadro 6 a seguir, Apêndice 9 - Quadro 36 e Apêndice 22 – Quadro 50). Essa proposta totaliza quatro (4) aulas para cada turma, com duas aulas de quarenta e sete

minutos (47min), totalizando em noventa e quatro minutos (94min) ou uma hora e trinta minutos (1h34min).

As aplicações das intervenções teórico-práticas AA e AD foram realizadas das seguintes maneiras:

- Intervenção teórico-prática das AA: 1ª Etapa – Conversa prévia e explanação da proposta de pesquisa e de aula, entrega e explanação do TCLE e TA, reforço da necessidade de entrega dos termos; 2ª Etapa – Organização dos espaços físicos, materiais e estações das intervenções teórico-práticas da AA e AD; 3ª Etapa – Recepção dos participantes, agradecimento, recolhimento do TCLE e TA; 4ª Etapa - Organização dos grupos e explanação das atividades, observação e registro das atividades; 5ª Etapa - Encerramento, avaliação da intervenção teórico-prática das AA; 6ª Etapa - Avaliação da intervenção teórico-prática na AA - 6ABCDE; 7ª Etapa - Encerramento e preenchimento do *IPAQ*; 8ª Etapa - Avaliação da classificação do nível de atividade física habitual – 6ABCDE; 9ª Etapa - Encerramento e preenchimento do *BREQ-2*; 10ª Etapa - Avaliação da classificação da motivação e engajamento na atividade física – 6ABCDE.
- Intervenção teórico-prática das AD: 1ª Etapa - Conversa Prévia, explanação da proposta de aula, reforço da necessidade de entrega do TCLE e TA; 2ª Etapa - Organização dos espaços físicos, materiais e estações das intervenções teórico-práticas da AD; 3ª Etapa - Recepção dos participantes, agradecimento, recolhimento do TCLE e TA; 4ª Etapa - Organização e explanação das atividades, observação e registro das atividades; 5ª Etapa - Encerramento, avaliação da intervenção teórico-prática das AD – 6ABCDE.

Quadro 6: Classificação das intervenções por tipo de intervenção teórico-prática

TIPOS	CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Atividades Analógicas	AA	Práticas de atividades motoras voltadas à iniciação e/ou experimentação de atividades e/ou esportes coletivos, individuais e alternativos com base apenas nas suas habilidades motoras, adquiridas até o momento atual de seu desenvolvimento motor, sem o uso de instrumentos tecnológicos como <i>smartphones</i> , <i>tablets</i> , <i>laptops</i> , entre outros.
Atividades Digitais	AD	Práticas de atividades motoras voltadas à iniciação e/ou experimentação de atividades e/ou esportes coletivos, individuais e alternativos com base apenas nas suas habilidades motoras, adquiridas até o momento atual de seu desenvolvimento motor, com o uso de instrumentos tecnológicos como <i>smartphones</i> , <i>tablets</i> , <i>laptops</i> , entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.3.7 Planejamento das atividades

Para melhor organização deste estudo, foram elaboradas atividades de acordo com cada tipo de intervenção teórico-prática (Atividade Analógica – AA e Atividade Digital – AD) e que contemplem alguns dos conteúdos com respaldo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como brincadeiras e jogos (jogos populares e jogos digitais), esportes de marca (atletismo, ciclismo, natação, levantamento de peso, remo, patinação de velocidade, *badminton*, tênis de mesa, tênis de campo, voleibol), esportes de precisão (golfe, sinuca, tiro esportivo, tiro com arco), esportes de invasão (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, polo aquático, *rúgbi*) e esportes técnico-combinatórios (todas as modalidades de ginástica como acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica, de trampolim), patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais, *skate*, *slackline*, *surf*), ginásticas (de condicionamento físico), danças (urbanas), lutas (do contexto brasileiro) e práticas corporais de aventura. Para este estudo optou-se por executar atividades com ênfase nas brincadeiras e nos jogos, visto que o dia a dia das aulas de educação física curricular já proporcionam os demais conteúdos.

4.3.7.1 Planejamento das Atividades Analógicas

Nas atividades individuais e coletivas analógicas, os participantes foram orientados a realizar as atividades sem qualquer aparato eletrônico. Foram disponibilizados materiais diversos para a execução das tarefas, como descritas no planejamento das atividades a seguir. Além das atividades, os participantes ao final da intervenção realizaram uma avaliação escrita (analógica), ou seja, disponibilizada no formato impresso, digitado em folha A4, com material reciclado (ver Quadros 7 a 14).

Quadro 7: Classificação das intervenções por tipo de intervenção teórico-prática

ATIVIDADE 1	
Nome	<i>Movin 'Up</i>
Materiais	Copos plásticos coloridos (ver Figura 4)
Objetivo	Movimentar os copos de cima para baixo ou de baixo para cima, um por um, até que o participante consiga chegar no copo de cor diferente. Ganha a(o) participante que conseguir primeiro alcançar o copo com a cor diferente no topo ou no fundo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 4: Exemplo da atividade 1 “*Movin’Up*”



Fonte: Retirado e adaptado da página “*Minute to win it*” (2019).

Quadro 8: Atividade 2 – “*Bootle Challenge*”

ATIVIDADE 2	
Nome	<i>Bootle Challenge</i>
Materiais	Garrafas plásticas (ver Figura 5)
Objetivo	Jogar uma garrafa com água para cima de modo que ela pare em pé em alguma superfície. Ganha a(o) participante que conseguir realizar 5 paradas de pé primeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 5: Exemplo da atividade 2 “*Bootle Challenge*”



Fonte: Retirado e adaptado da página “*Minute to win it*” (2019).

Quadro 9: Atividade 3 – “*Magic Carpet*”

ATIVIDADE 3	
Nome	<i>Magic Carpet</i>
Materiais	Panos (ver Figura 6)
Objetivo	A(o) participante deverá realizar um deslocamento (ida e volta) sentado em cima do pano na distância determinada pelo professor. Ganha a(o) participante que conseguir realizar o trajeto mais rápido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 6: Exemplo da atividade 3 “*Magic Carpet*”



Fonte: Retirado e adaptado da página “*Minute to win it*” (2019).

Quadro 10: Atividade 4 – “*Puzzle*”

ATIVIDADE 4	
Nome	<i>Puzzle</i>
Materiais	Fotos, Capas de caderno, Embalagens de Caixas alimentícias (ver Figura 7)
Objetivo	A(o) participante deverá montar o quebra-cabeça o mais rápido possível.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 7: Exemplo da atividade 4 “*Puzzle*”



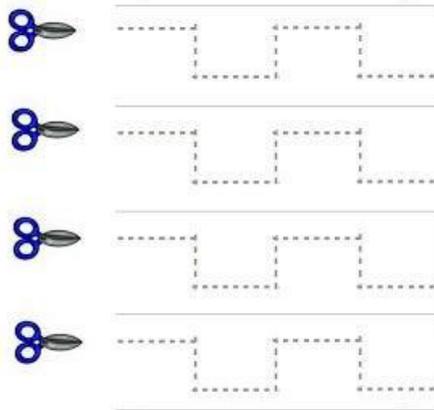
Fonte: Retirado e adaptado da página “*Minute to win it*” (2019).

Quadro 11: Atividade 5 – “*Follow the Line*”

ESTAÇÃO 5	
Nome	<i>Follow the line</i>
Materiais	Tesouras; reservatórios de lixo; tiras de folhas impressas com linhas em vários sentidos (ver Figura 8).
Objetivo	Os participantes deveriam recortar uma sequência de linhas até que conseguissem finalizar o recorte. A atividade tinha o objetivo de trabalhar questões de concentração, habilidade manual e de coordenação fina. Ao final do recorte, foi estabelecido que jogassem fora o material restante, evitando o acúmulo de lixo, colaborando assim com o Projeto Lixo Zero presente na instituição. Assim que conseguissem realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 6.
Observações	Esta foi uma atividade substituída pela planejada no projeto de pesquisa, chamada de <i>Mega Bubble</i> . Observou-se que a maioria dos participantes não respeitou a sequência das linhas, fazendo o recorte de forma desordenada, sem presteza e não jogando o restante do material recortado no cesto de lixo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 8: Exemplo da atividade 5 “*Follow the Line*”



Fonte: Retirado e adaptado de Pinterest (2019).

Quadro 12: Atividade 6 – “*Separation Anxiety*”

ATIVIDADE 6	
Nome	<i>Separation Anxiety</i>
Materiais	Pedrinhas coloridas, Fotos, Capas de caderno, Embalagens de Caixas alimentícias. (ver Figura 9)
Objetivo	A(o) participante deverá separar as pedrinhas coloridas e colocá-las dentro dos potes respectivos, montar o quebra-cabeça o mais rápido possível. Ganha a(o) participante que conseguir realizar o trajeto mais rápido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 9: Exemplo da atividade 6 “*Separation Anxiety*”



Fonte: Retirado e adaptado da página “*Minute to win it*” (2019).

Quadro 13: Atividade 7 – “*This Blows*”

ATIVIDADE 7	
Nome	<i>This Blows</i>
Materiais	Balão e Copo Plástico (ver Figura 10)
Objetivo	A(o) participante deverá encher o balão e usar o ar para derrubar os copos da mesa. Ganha a(o) participante que conseguir realizar o trajeto mais rápido duas vezes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 10: Exemplo da atividade 7 “*This blows*”

Fonte: Retirado e adaptado da página “*Minute to win it*” (2019).

Quadro 14: Atividade 8 – “*Putting the ball on basket*”

ATIVIDADE 8	
Nome	<i>Putting the ball on basket</i>
Materiais	Balão e Copo Plástico (ver Figura 11)
Objetivo	A(o) participante deverá encher o balão e usar o ar para derrubar os copos da mesa. Ganha a(o) participante que conseguir realizar o trajeto mais rápido duas vezes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 11: Exemplo da Atividade 8 “*Putting the ball on basket*”

Fonte: Retirado e adaptado da brincadeira bola no lençol e buraco do site Pinterest (2019).

4.3.7.2 Planejamento das Atividades Digitais

Nas atividades individuais e coletivas digitais, foram utilizados *smartphones* das próprias escolares para a atividade de caça ao tesouro, que consistiu em percorrer alguns espaços do *locus* de pesquisa em busca de pistas que levassem os participantes para uma nova pista e/ou estação. Foram utilizadas as seguintes estações: 1) Estação Cognitiva: os participantes decifraram um enigma ou uma frase composta por símbolos para prosseguir na pista ou estação subsequente; 2) Estação Motora: os participantes realizaram determinados movimentos, exercícios (ex: uma série de 30 abdominais, polichinelos, etc.). Além dos aparelhos citados acima, foi solicitado com antecedência que os participantes fizessem o *download* do seguinte aplicativo: 1) QR Code: o aplicativo serviu para a leitura de símbolos *QR CODES* espalhados pelos espaços do *locus* de pesquisa, por meio de pistas, oferecendo informações de acordo com aquilo que se pretendia informar, no nosso caso foi utilizado para referências geográficas. Além do aplicativo, os participantes, ao final das atividades realizaram uma avaliação escrita.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Para melhor organização e tabulação dos dados, discutiremos os resultados de acordo com os tipos de intervenção teórico-prática nas Atividades Analógicas (AA) e Atividades Digitais (AD). As intervenções serão dispostas na forma de diário de bordo e representadas por quadros, tabelas e figuras. Para deixar a discussão de dados com uma estrutura estética mais limpa, iremos disponibilizar algumas tabelas e quadros como apêndices.

5.1 DIÁRIO DE BORDO - INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA

5.1.1 Conversa Prévia, explanação da proposta de pesquisa e de aula, entrega e explanação do TCLE e TA, reforço da necessidade de entrega dos termos

No dia 25 de novembro de 2019, o pesquisador esteve em todas as salas de aula dos sextos anos (6ABCDE) da instituição, período matutino e vespertino, para uma conversa prévia e explanação da proposta do projeto de mestrado e sua importância, tanto para os escolares (gênero masculino e feminino) quanto para a instituição. Em seguida, foram entregues duas cópias do TCLE e TA, assinadas pelo pesquisador, para cada escolar matriculado nas turmas de sextos anos e presente, convidando-os a participar do presente estudo. Os escolares foram orientados do modo de proceder com ambos os termos, da necessidade de constar a assinatura dos pais e/ou responsáveis no TCLE e do nome completo e da assinatura própria no TA. Cabe lembrar que a solicitação do nome completo dos escolares no TCLE e TA deu-se apenas para organizar os questionários por turma e posteriormente codificá-los através de números e letras, de acordo com as turmas, gêneros e sequência da chamada e/ou entrega, como por exemplo, o participante número um da turma do 6A recebeu o código 6A1, 6B – 6B1, 6C – 6C1, 6D – 6D1 e 6E – 6E1, e assim por diante até completar o número de participantes das atividades práticas (ver Apêndice 8 - Quadro 34). Os escolares que não estiveram presentes no dia da visita em sala foram recebidos e orientados no dia da intervenção prática, com a entrega do TCLE e TA, assim como da forma de proceder com ambos os termos. Ainda, para questões de organização, foram explanados os espaços físicos para os quais cada turma deveria deslocar-se e encontrar o pesquisador para a realização da intervenção teórico-prática das AA.

Ainda, com relação à codificação, todos os escolares que entregaram o TCLE e TA receberam um código, como já visto nos quadros 34 e 35, porém somente tornaram-se participantes efetivos aqueles que entregaram o TCLE e TA, participaram da intervenção teórico-prática das AA e AD e realizaram a avaliação das AA e AD (ver Apêndice 8 – Quadro 35), sendo todas do gênero feminino ($n_{abcde} = 40$).

5.1.2 Organização: espaços físicos, materiais e estações das intervenções teórico-práticas da AA

O pesquisador estabeleceu no planejamento, para a realização das intervenções práticas, organizar os espaços físicos, materiais e montar as estações das atividades propostas com antecedência, justificando, assim, o melhor aproveitamento do horário da coleta de dados e da intervenção, de acordo com as datas e horários livres (ver Apêndice 9 - Quadro 36).

Inicialmente o pesquisador esteve na sala 1 de educação física ao lado do departamento de atividades extracurriculares, espaço destinado à matrícula de atividades esportivas extracurriculares, e na sala 2 de educação física, localizada abaixo da arquibancada, ambas localizadas no Ginásio I – Ivo Silveira, para coletar os materiais a serem utilizados na intervenção teórico-prática das AA. Dentre os materiais coletados, foram 8 bambolês, 4 garrafas PET (500 ml) com água preenchendo 1/3, 24 copos reutilizáveis verdes e 4 rosas da instituição, 16 folhas brancas A4 de rascunho, 4 quebra-cabeças, 4 panos de chão limpos, 8 mini cones coloridos, 2 reservatórios para lixo, 4 tesouras escolares coloridas, 180 tiras de linhas em diversas direções, 1 saco de feijão-branco, 1 saco de feijão-preto, 28 copos plásticos transparentes. Importante salientar a preocupação do professor com a utilização de materiais coloridos, proporcionando uma vivência mais lúdica.

Após coletar os materiais, o pesquisador esteve em cada espaço destinado às intervenções teórico-práticas e distribuiu os materiais em forma de estações e ao término das atividades os recolheu e guardou nas mesmas salas.

5.1.3 Recepção dos participantes, agradecimento, recolhimento do TCLE e TA

As primeiras turmas a participarem da intervenção teórico-prática das AA foram o 6AB (período matutino) e 6DE (período vespertino) no dia 26 de novembro de 2019. Já a turma do 6C (período matutino) participou no dia 28 de novembro de 2019. Assim que os participantes

chegaram ao espaço físico, combinado previamente em sala de aula, foram recebidos com uma saudação de bom dia e dispostos sentados na arquibancada do Ginásio I (6ABC, período matutino) e no chão da quadra esportiva 4 do Ginásio II (6DE, período vespertino). O pesquisador utilizou o equipamento profissional de amplificação de voz com microfone, rádio, *bluetooth* e entrada de *USB* da marca *NEWGOOD®*, material adquirido pelo mesmo para realização das aulas de educação física curricular e coleta de dados do presente estudo (ver Figura 12).

Figura 12: Amplificador de voz com microfone



Fonte: Registro do autor (2019).

A partir deste momento, os escolares tornaram-se participantes e para todos foi realizada uma breve explanação de agradecimento pela presença, participação e da importância de fazer parte do projeto e da coleta de dados. Foram explicados, novamente, o objetivo da pesquisa, as fases do projeto prático (atividades) e teórico e a necessidade da realização de uma avaliação escrita ao final de cada intervenção teórico-prática com o preenchimento de dois questionários (*IPAQ* e *BREQ-2*). Além disso, foi destacado que as atividades seriam transformadas em dados (qualitativos e quantitativos), posteriormente disponibilizados à direção da instituição com o intuito de mostrar os anseios, sentimentos e necessidades dos participantes nas aulas de educação física, para melhorar a forma como a disciplina se apresenta dentro da gestão escolar e instituição.

Logo após a explanação de agradecimento pela presença e participação na intervenção prática, foi recolhido o TCLE e TA dos participantes. Iniciou-se, aqui, uma das dificuldades, pois houve a falta de comprometimento dos participantes em devolver os termos, como combinado durante visita em sala de aula. Dos $n= 180$ escolares matriculados nos sextos anos, dados do terceiro trimestre de 2019, apenas $n= 59$ retornaram o TCLE e TA, sendo $n= 44$ do gênero

feminino e $n= 15$ do gênero masculino. Destes, apenas $n= 40$ que aceitaram participar efetivamente, pois trouxeram o TCLE e o TA preenchidos e assinados e realizaram a intervenção teórico-prática das AA e AD, tornando-se participantes efetivos (todas do gênero feminino).

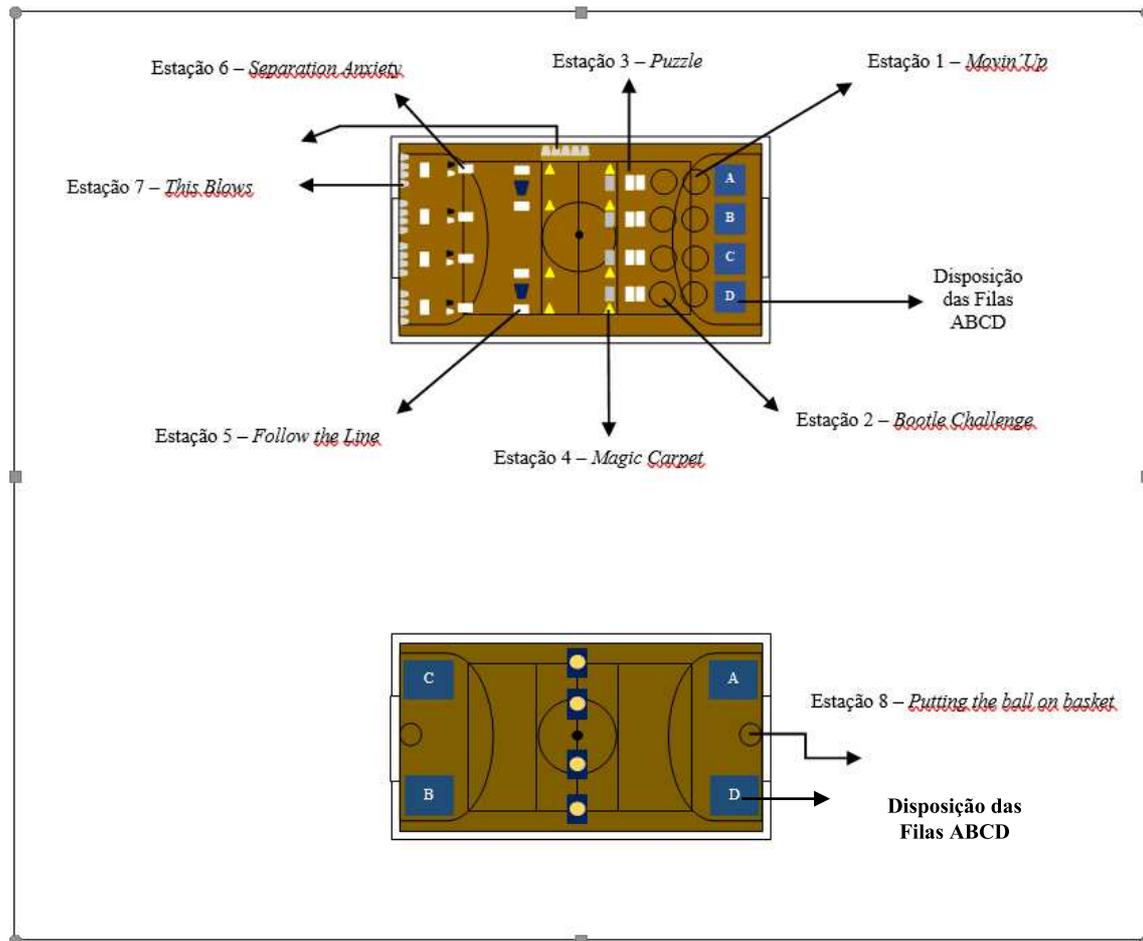
Por se tratar de aulas de educação física curricular, foi combinado que os escolares (feminino e masculino) poderiam participar, desde que posteriormente trouxessem os termos para que os dados pudessem ser levados em consideração no presente estudo. Apesar da permissão para a entrega do TCLE e TA na mesma semana da intervenção, muitos escolares não trouxeram, sendo $n_a= 12$ meninas (6A), $n_b= 2$ meninas (6B), $n_c= 9$ meninas (6C), $n_d= 10$ meninas (6D) e $n_e= 1$ menino e $n_e= 14$ meninas (6E), totalizando em $n= 47$ meninas e $n= 1$ menino. A turma com maior participação foi o 6B (meninas) e a com menor participação foi o 6E (meninas e meninos). Cabe ressaltar que os meninos do 6E entregaram o TCLE e TA, porém não ficaram na AA. Ainda, todos os alunos que não participaram da intervenção realizaram uma aula regular com outro professor (ver Apêndice 10 – Tabela 13).

5.1.4 Organização dos grupos e explanação das atividades, observação e registro das atividades

Com relação à disposição e às divisões dos grupos, foi feita em quatro filas denominadas de A, B, C e D, buscando mesclar participantes do gênero feminino e masculino (ver Figura 13, abaixo). Após dispostos nas filas, foi explicado o nome das oito estações (7 individuais e 1 em grupo): Estação 1 – *Movin'Up*; Estação 2 – *Bootle Challenge*; Estação 3 – *Puzzle*; Estação 4 – *Magic Carpet*; Estação 5 – *Follow the lines*; Estação 6 – *Separation Anxiety*; Estação 7 – *This Blows*; Estação 8 – *Putting the ball on basket* (ver Quadros 15 a 22 na sequência), denominadas em inglês e idealizadas a partir de uma proposta de atividades existentes na página do *Youtube*® chamada “*Minute to Win It*”, traduzido como “*Um Minuto para Vencer*”, e a forma de proceder em cada uma destas, assim como os tipos de materiais a serem utilizados e quando necessárias algumas adaptações.

Importante salientar que a proposta planejada e executada para a intervenção teórico-prática das AA encontra-se de acordo com uma das unidades temáticas da BNCC, denominada de “*Brincadeiras e Jogos*” e que se optou por trabalhar com essa unidade temática, visto a proposta de reconfiguração das aulas de educação física, com atividades diferentes dos esportes vivenciados no dia a dia das aulas de educação física curricular na instituição (atletismo, basquetebol, futebol de campo, futsal, handebol, voleibol e vôlei de areia).

Figura 13: Disposição das filas e estações na AA – GI



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A seguir, disponibilizaremos os quadros 15 a 22 no corpo de texto desta discussão de dados, que se referem às oito estações da intervenção teórico-prática das AA, com o nome, materiais utilizados, objetivo e observações quando existentes, e após algumas fotos dos materiais, atividades, espaços e participantes.

Quadro 15: Descrição da Estação 1 – *Movin'Up*

ESTAÇÃO 1	
Nome	<i>Movin'Up</i>
Materiais	6 copos reutilizáveis verdes da instituição; 1 copo reutilizável rosa da instituição; 4 bambolês coloridos (Foto 2 e 3).
Objetivo	Com copos reutilizáveis (6 verdes e 1 rosa), dispostos com o copo rosa no topo e os copos verdes na parte inferior, os participantes deveriam movimentá-los de cima para baixo ou de baixo para cima, um por um, até que conseguisse colocar o de cor rosa no topo novamente. Ao terminar, deveriam dispor os copos no chão, de pé, dentro do bambolê, para que o próximo participante pudesse se preparar para a atividade. Assim que conseguisse realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 2.
Observações	A maioria dos participantes não se preocupou em deixar os copos dispostos de pé, demonstrando falta de atenção, falta de preocupação com os demais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 2: Descrição da Estação 1 – *Movin'Up*

Fonte: Registro do autor (2019).

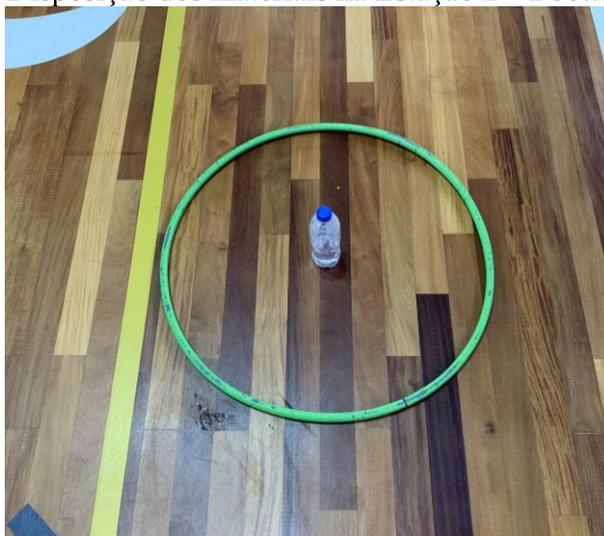
Foto 3: Foto das participantes na Estação 1 – *Movin'Up*

Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 16: Descrição da Estação 2 – *Bootle Challenge*

ESTAÇÃO 2	
Nome	<i>Bootle Challenge</i>
Materiais	4 garrafas PET de 500 ml; 4 bambolês (Foto 4 e 5).
Objetivo	Os participantes deveriam jogar as garrafas PET de 500 ml com 170ml de água de modo que parasse de pé na superfície da quadra esportiva e dentro do bambolê. Os participantes tinham cinco chances para realizar a atividade. Se conseguisse realizar antes ou até as cinco tentativas poderia avançar para a Estação 3 e, caso não conseguisse até as cinco tentativas, foi estabelecido que também poderiam avançar para a Estação 3.
Observações	A maioria dos participantes não se concentrou adequadamente para realizar a atividade com técnica, apenas com velocidade e ao terminar as tentativas, não dispuseram as garrafas de pé para o participante subsequente. Cabe lembrar que essa atividade visava trabalhar habilidades motoras e capacidade de concentração.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 4: Disposição dos materiais na Estação 2 – *Bootle Challenge*

Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 5: Participante na Estação 2 – *Bootle Challenge*

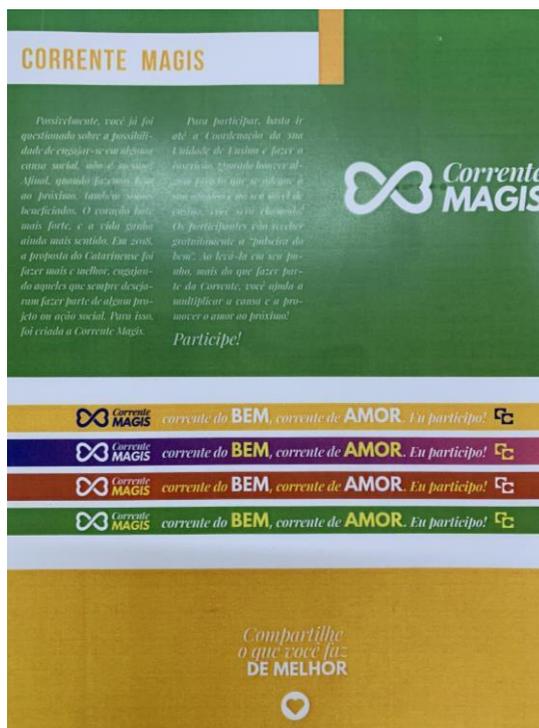
Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 17: Descrição da Estação 3 – *Puzzle*

ESTAÇÃO 3	
Nome	<i>Puzzle</i>
Materiais	1 folha A4 branca; 1 imagem impressa “ <i>Magis</i> ” e 1 quebra-cabeça da imagem “ <i>Magis</i> ”; 1 imagem impressa “Corpo ideal é o seu” e 1 quebra-cabeça da imagem “Corpo ideal é o seu” (Foto 6 a 9);
Objetivo	O participante deveria montar o quebra-cabeça sozinho o mais rápido possível. Foram dispostas a imagem no chão da quadra esportiva e a folha branca para a montagem do quebra-cabeça. Foram escolhidas duas imagens. A imagem 1, denominada de “ <i>Magis</i> ” e a imagem 2, denominada de “ <i>Corpo ideal é o seu</i> ”. Assim que conseguissem realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 4.
Observações	Observou-se que a maioria dos participantes não se concentrou adequadamente para realizar a atividade com calma e ao terminar de montar o quebra-cabeça não auxiliaram misturando as peças, preparando a estação para o participante subsequente. Cabe lembrar que esta atividade visava trabalhar habilidades motoras, capacidade de concentração e capacidade cognitiva.

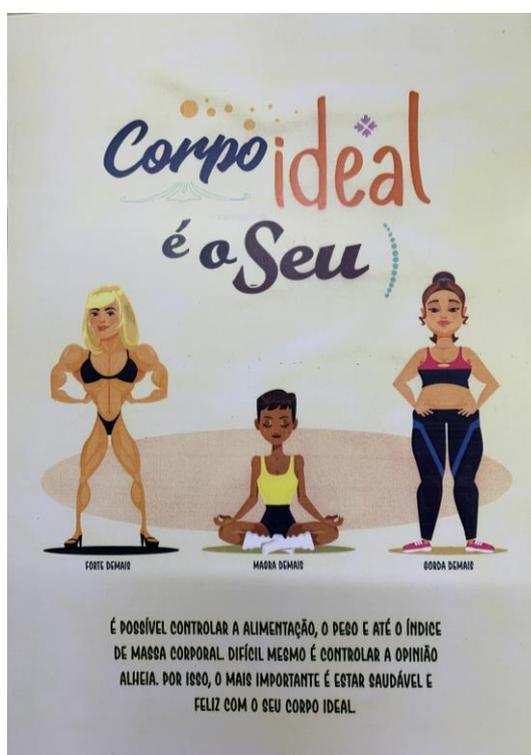
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 6: Imagem “Magis”



Fonte: Revista Conviva, nº 72, Ano XXII, de Junho 2018.

Foto 7: Imagem “Corpo ideal é o seu”

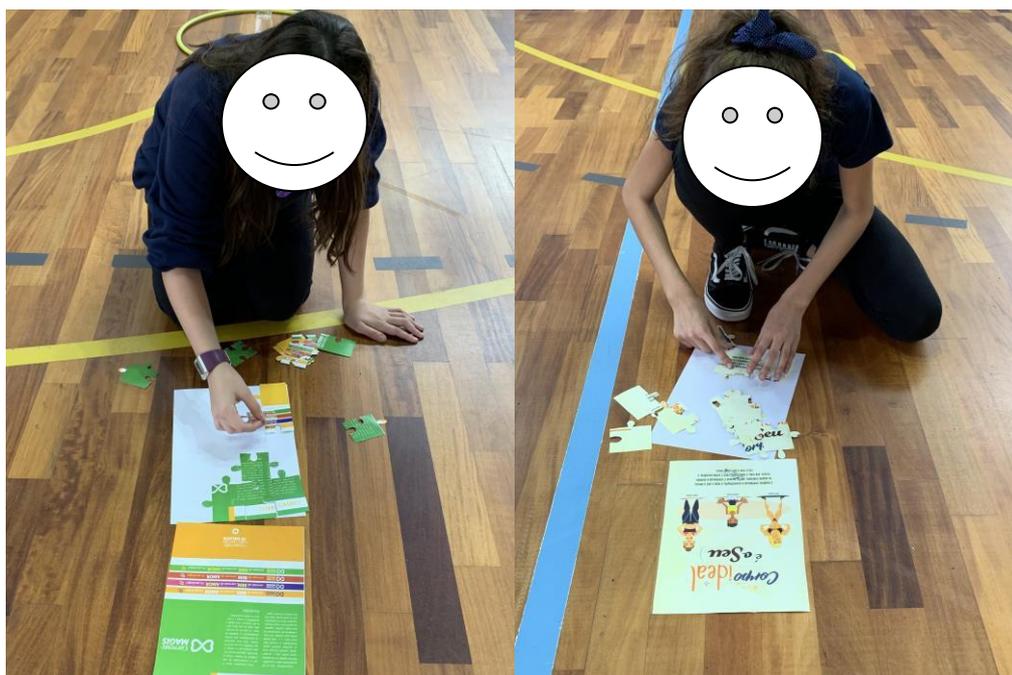


Fonte: Revista Educação Física CONFEF, nº 71, Ano XVII, de Abril, Maio, Junho de 2019.

Foto 8: Disposição dos materiais na Estação 3 – *Puzzle*

Fonte: Registro do autor (2019).

A ideia das figuras para o quebra-cabeça foi justamente trabalhar com elementos pertencentes à linguagem dos participantes como a palavra “*Magis*”, visto que dentro da instituição os escolares que realizam tarefas com excelência e presteza ou prestam atitudes de acordo com os valores humanos da instituição, podem receber o atributo “*Magis*” no boletim e currículo. Já a figura do “*Corpo Ideal é o seu*” foi justamente escolhida para trabalhar e refletir sobre as várias nuances estéticas de corpo e sua aceitação perante os grupos escolares e a sociedade.

Foto 9: Participantes na Estação 3 – *Puzzle*

Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 18: Descrição da Estação 4 – *Magic Carpet*

ESTAÇÃO 4	
Nome	<i>Magic Carpet</i>
Materiais	4 cones; 2 panos (Foto 10 e 11).
Objetivo	O participante deveria realizar um deslocamento (ida e volta) por cima do pano na distância determinada pelo pesquisador entre dois cones e ao finalizar deixar o pano esticado ao lado do cone inicial. Esta atividade foi planejada, inicialmente para que dificultava o deslocamento sentado, foi estabelecido que os participantes pudessem realizar a atividade de pé. Assim que conseguissem realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 5.
Observações	Observou-se que a maioria dos participantes não se concentrou adequadamente para realizar a atividade com calma. Alguns tentaram fazer sentados, outros não dispuseram o material como solicitado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 10: – Disposição dos materiais na Estação 4 – *Magic Carpet*

Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 11: Participante na Estação 4 – *Magic Carpet*

Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 19: Descrição da Estação 5 – *Follow the line*

ESTAÇÃO 5	
Nome	<i>Follow The line</i>
Materiais	4 tesouras coloridas; 2 reservatórios de lixo; 180 tiras de folhas impressas com linhas em vários sentidos (Foto 12 a 15).
Objetivo	Os participantes deveriam recortar uma sequência de linhas até que conseguissem finalizar o recorte. A atividade tinha o objetivo de trabalhar questões de concentração, habilidade manual e de coordenação fina. Ao final do recorte, foi estabelecido que jogassem fora o material restante, evitando o acúmulo de lixo, colaborando, assim com o Projeto Lixo Zero presente na instituição. Assim que conseguissem realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 6.
Observações	Esta foi uma atividade substituída pela planejada no projeto de pesquisa, chamada de <i>Mega Bubble</i> . Observou-se que a maioria dos participantes não respeitou a sequência das linhas, fazendo o recorte de forma desordenada, sem presteza e não jogando o restante do material recortado no cesto de lixo.

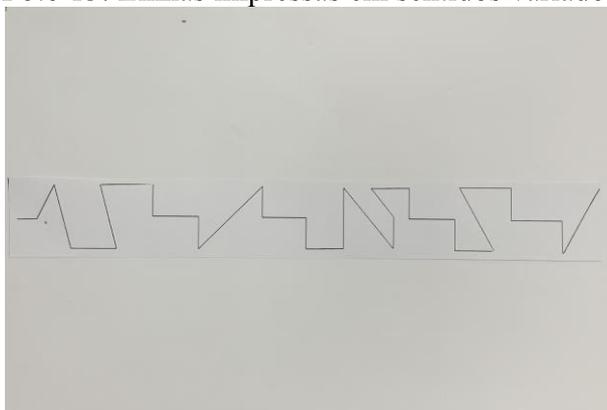
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 12: Disposição dos materiais na Estação 5 – *Follow the line*



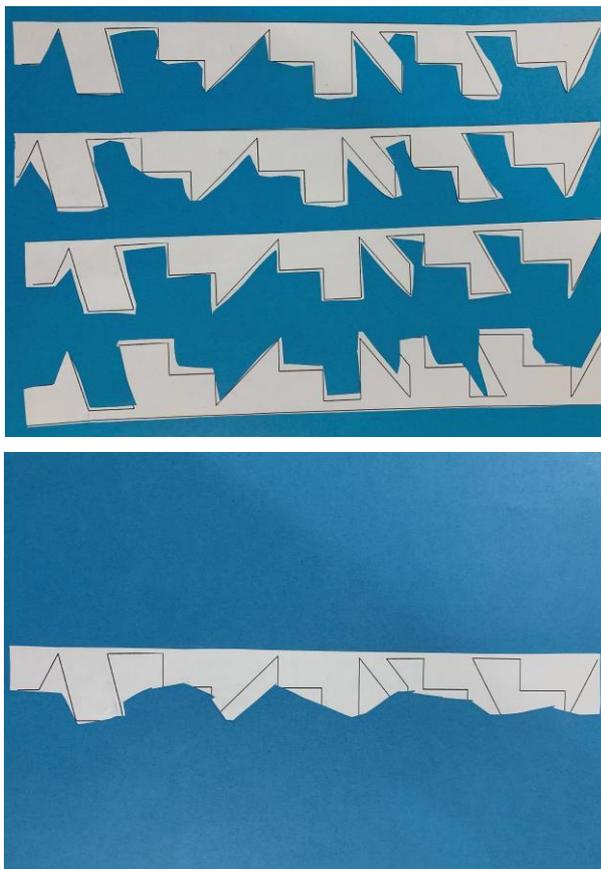
Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 13: Linhas impressas em sentidos variados



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 14: Tiras recortadas pelas participantes



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 15: Participante na Estação 5 – *Follow the line*

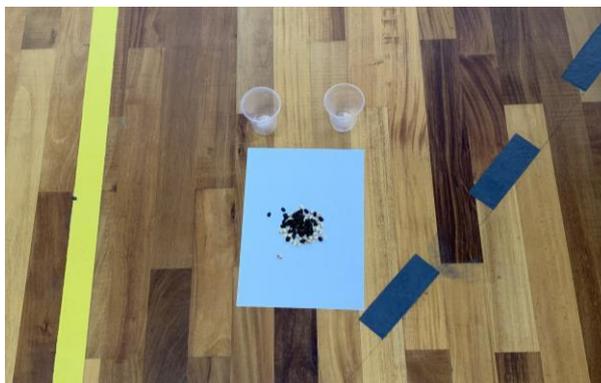


Fonte: Registro do autor (2019).

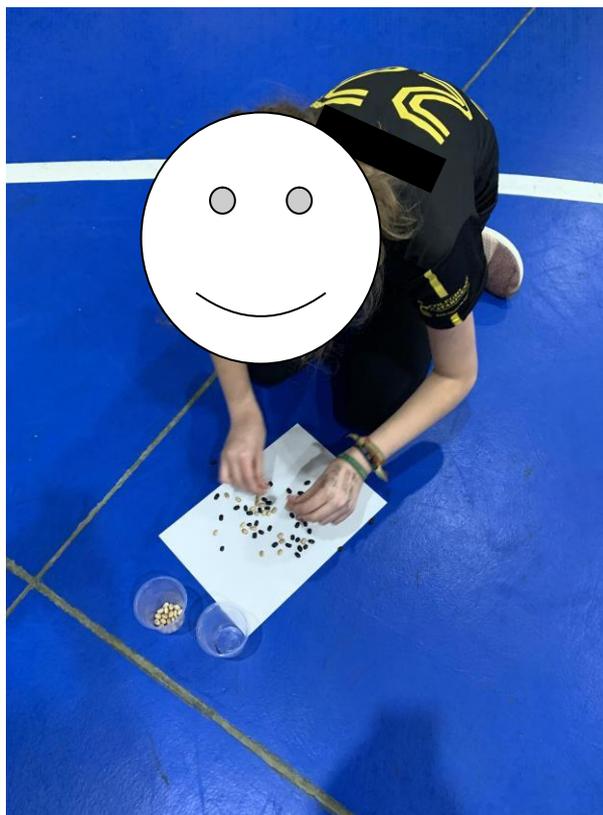
Quadro 20: Descrição da Estação 6 – *Separation Anxiety*

ESTAÇÃO 6	
Nome	<i>Separation Anxiety</i>
Materiais	4 copos plásticos transparentes; 2 folhas A4 brancas; 30 Feijões brancos e 30 feijões pretos (Foto 16 e 17).
Objetivo	Os participantes deveriam separar os feijões pretos e brancos e colocá-los em cada copo. Assim que conseguisse realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 7.
Observações	Observou-se que a maioria dos participantes não realizou a atividade de acordo com as orientações, visto a preocupação em terminar rapidamente a atividade. Foram observadas também diferentes técnicas para separar os feijões. Alguns participantes separaram e colocaram um a um os feijões nos copos, porém outros separaram os feijões na folha branca e colocaram em maior quantidade dentro dos copos com o intuito de finalizar mais rápido a atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 16: Disposição dos materiais na Estação 6 - *Separation Anxiety*

Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 17: Participante na Estação 6 - *Separation Anxiety*

Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 21: Descrição da Estação 7 – *This blows*

ESTAÇÃO 7	
Nome	<i>This blows</i>
Materiais	5 copos plásticos transparentes; 2 folhas A4 brancas; 1 balão colorido para cada participante (Foto 18 e 19).
Objetivo	Os participantes deveriam encher o balão e usar o ar para atravessar os copos da linha no chão da quadra esportiva ou da borda da mesa. Foi disposto, também uma folha branca no chão com uma distância de 50cm dos copos, cujo objetivo era não ultrapassar a folha para, com o balão, empurrar os copos. Quando realizado na mesa, os participantes poderiam se debruçar sobre ela e realizar a atividade. Assim que conseguisse realizar a atividade, o participante deveria arrumar os copos novamente de forma alinhada antes da linha ou na borda da mesa e voltar ao ponto de partida e se sentar, aguardando os demais participantes realizarem as atividades.
Observações	Observou-se que a maioria dos participantes realizou a atividade de acordo com as orientações. Alguns alunos que apontaram problemas respiratórios executaram a atividade de forma diferenciada, não utilizando os balões, porém assoprando com a boca. Outras alunas, com problemas posturais, solicitaram a realização da atividade na forma ereta, sendo assim realizaram na mesa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 18: Disposição dos materiais na Estação 7 – *This blows*



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 19: Participantes na Estação 7 – *This blows*

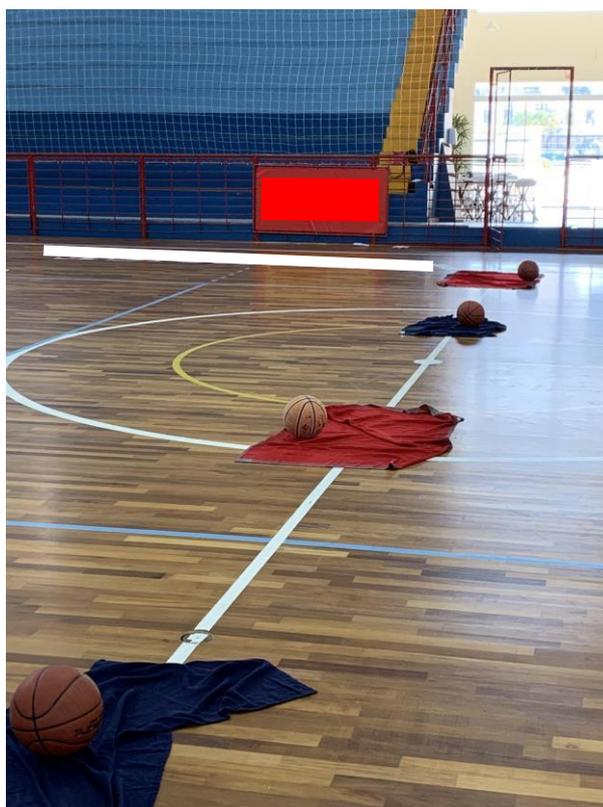


Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 22: Descrição da Estação 8 – *Putting the ball on basket*

ESTAÇÃO 8	
Nome	<i>Putting the ball on basket</i>
Materiais	4 minicobertores coloridos, 4 bolas de basquetebol (Foto 20 a 26) .
Objetivo	Esta atividade foi realizada em grupo. Os grupos foram divididos da seguinte maneira: AD ficaram localizados no fundo da quadra ao lado direito e CE no lado esquerdo. Ao sinal do professor, todos os participantes de cada grupo (ABCD) deveriam colocar a bola de basquetebol sobre o minicobertor e levá-los até a cesta combinada. Para acertar a bola na cesta os participantes deveriam criar uma estratégia em grupo para lançar a bola para cima de modo que todos auxiliassem na projeção da bola usando o minicobertor. A atividade foi realizada 3 vezes.
Observações	Observou-se que a maioria dos participantes realizou a atividade de acordo com as orientações. Nos momentos em que a bola caía fora do minicobertor, um dos participantes foi autorizado a pegar a bola com as mãos e colocar sobre o minicobertor para nova tentativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 20: Materiais na Estação 8 – *Putting the ball on basket*

Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 21: Participantes na Estação 8 – *Putting the ball on basket*



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 22: Participantes na Estação 8 – *Putting the ball on basket*



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 23: Participantes na Estação 8 – *Putting the ball on basket*



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 24: Participantes na Estação 8 – *Putting the ball on basket*



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 25: Participantes na Estação 8 – *Putting the ball on basket*



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 26: Participantes na Estação 8 – *Putting the ball on basket*

Fonte: Registro do autor (2019).

5.1.5 Procedimentos de avaliação da intervenção teórico-prática das AA

Após a intervenção teórico-prática das AA, as participantes foram orientadas a realizar uma avaliação escrita das atividades. Antes, as participantes foram orientadas em relação ao modo de proceder na avaliação, assim como o pesquisador fez a leitura de todas as três questões, antes do preenchimento individualmente. Cada participante recebeu uma folha de papel A4 reciclado, com as três questões.

Na Questão 1 perguntou-se “*O que você achou da aula?*” e os participantes deveriam assinalar entre “*muito boa, boa, razoável, ruim e muito ruim*”, explicando o motivo da escolha (ver Apêndice 11 - Quadro 37).

Na Questão 2 foi perguntado “*O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 11 - Quadro 38). Já na Questão 3 foi perguntado “*Como você se sentiu na aula? Cite três ou quatro sentimentos*” (ver Apêndice 11 - Quadro 39).

Dando sequência à organização dos dados quantitativos e qualitativos, foi feita em planilha do programa *Excel*®, para facilitar as tabulações e cálculos de medidas descritivas (média, desvio padrão, mediana, mínimo e máximo), e transformados em tabelas e quadros.

No período planejado para as intervenções práticas das AA e AD, foram contabilizados $n_{abcde} = 180$ escolares matriculados nas turmas dos 6ABCDE (feminino e masculino, ver Apêndice 12 - Tabela 14), sendo destes 48,3% ($n_f = 87$) do gênero feminino e 51,7% ($n_m = 93$) do gênero masculino. Quando divididos por período de ensino, o gênero feminino representa 26,6%

($n_{fm}= 48$) e 21,6% ($n_{fv}= 39$) e o masculino representa 37,2% ($n_{mm}= 67$) e 14,5% ($n_{mv}= 26$), matutino e vespertino, respectivamente. Quando somados, os escolares (feminino e masculino) do período de ensino matutino representam 63,9% ($n_m= 115$) e vespertino 36,1% ($n_v= 65$).

Com relação aos participantes gerais, ou seja, aqueles que iniciaram a participação, da intervenção teórico-prática das AA por turma, gênero e período, foi possível observar que nas turmas do 6ABC (matutino) o gênero feminino representou 59,1% ($n_{abc}= 26$) e 6DE (vespertino) 40,9% ($n_{de}= 18$), enquanto no gênero masculino 6ABC (matutino) 77,8% ($n_{abc}= 7$) e 6DE (vespertino) 22,2% ($n_{de}= 2$). Quando somados, os escolares (feminino e masculino) do período de ensino matutino representam 62,3% ($n_m= 33$) e vespertino 37,7% ($n_v= 20$).

Ainda, a participação do gênero masculino na intervenção teórico-prática das AA foi de $n_m= 9$, correspondendo a 17% dos participantes. Destes, nenhum tornou-se elegível de acordo com os critérios de inclusão, pois dos $n_m= 7$ participantes do 6A (6A17 à 6A23), entregaram o TCLE / TA e realizaram a AA, mas não completaram a sequência das intervenções. No 6D foram $n_m=2$ participantes, sendo destes, nenhum elegível de acordo com os critérios de inclusão, onde ambos entregaram o TCLE / TA e realizaram a AA, mas não completaram a sequência das intervenções. Já no 6B, 6C e 6E não houve participação do gênero masculino nas AA.

Com relação aos participantes efetivos da intervenção teórico-prática das AA por turma, gênero e período, foi possível observar que nas turmas do 6ABC (matutino) o gênero feminino representou 60% ($n_{abc}= 24$) e 6DE (vespertino) 40% ($n_{de}= 16$). Não houve participação efetiva do gênero masculino em nenhum dos períodos de ensino. Com relação as participantes efetivas por turma, observou-se uma representação do 6A de 7,5% ($n_a= 3$), 6B de 37,5% ($n_b= 15$), 6C de 15% ($n_c= 6$), 6D de 37,5% ($n_d= 15$) e 6E de 2,5% ($n_e= 1$).

De acordo com os dados apresentados, 46% ($n_f= 40$ de $n_f=87$) dos escolares do gênero feminino matriculados nas turmas 6ABCDE participaram das intervenções práticas das AA e AD. Já com relação aos escolares do gênero masculino matriculados nas turmas 6ABCDE, apenas 9,7% ($n_m= 9$ de $n_m= 93$) participaram das intervenções práticas nas AA, porém pelos critérios de inclusão não se tornaram elegíveis, pois não participaram da intervenção teórico-prática das AD. Quando questionados do porquê da não participação, todos os escolares disseram que não se sentiram engajados, pois não haveria futebol nas atividades, ou pelo menos não visualizaram bolas de futebol no espaço físico.

5.1.6 Avaliação da intervenção teórico-prática na AA

De acordo com as manifestações de percepção das participantes das turmas do 6ABCDE para a intervenção teórico-prática das AA (ver Apêndice 13 – Tabela 15), verificou-se uma avaliação de 42,5% ($n_{abcde}= 17$) para uma aula “boa”, 35% ($n_{abcde}= 14$) para uma aula “muito boa” e 22,5% ($n_{abcde}= 9$) para uma aula “razoável” quando questionadas ($n_{abcde}=40$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*”. Na mesma questão, quando observado por período de ensino, verificou-se uma avaliação de 50% ($n_{abc}= 12$) para uma aula “muito boa”, 29,2% ($n_{abc}= 7$) para uma aula “boa” e 20,8% ($n_{abc}=5$) para uma aula “razoável” no período matutino ($n_{abc}= 24$) e uma avaliação de 62,5% ($n_{de}= 10$) para uma aula “boa”, 25% ($n_{de}= 4$) para uma aula “razoável” e 12,5% ($n_{de}= 2$) para uma aula “muito boa” no período vespertino ($n_{de}= 16$). Com base nos dados, é possível afirmar que as participantes possuem uma percepção positiva frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição.

Nas manifestações dos desejos das participantes das turmas do 6ABCDE descreveremos separadamente e por turma nos subcapítulos a seguir.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6ABCDE (ver Apêndice 13 – Tabela 16), foi possível verificar 78,5% ($n_{abcde}= 102$) de valores positivos e 21,5% ($n_{abcde}= 28$) negativos quando questionadas ($n_{abcde}= 40$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*”. Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço, calor, sede, fome e competitiva*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nestes sentimentos.

Quando observamos as turmas separadamente de acordo com as manifestações de percepção das participantes da turma do 6A, verificou-se uma avaliação de 66,7% ($n_a= 2$) para uma aula “boa” e 33,3% ($n_a= 1$) para uma aula “muito boa”, quando perguntadas ($n_a= 3$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 14 - Tabela 17). De modo geral, as participantes avaliaram as aulas entre “*muito boa e boa*”, posicionando-se, também positivamente frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6A, quando questionadas ($n_a=3$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 14 -

Quadro 40), foi possível evidenciar que a participante 6A1 adorou a aula, enquanto a 6A7 solicita a explicação das regras antes do jogo, entretanto todas as atividades foram explicadas do seu modo de proceder e materiais utilizados antes da execução. Já sobre o desejo da participante 6A9, justifica-se a utilização de poucos espaços devido ao clima (dia chuvoso e com trovoadas) e pela logística dos espaços alocados para as aulas extracurriculares.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6A, foi possível verificar 70% ($n_a=7$) de valores positivos e 30% ($n_a=3$) negativos quando questionadas ($n_a=3$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 14 - Tabela 18). Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço, calor, suor, sede, fome e competitiva*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nesses sentimentos.

Já de acordo com as manifestações de percepção das participantes da turma do 6B, verificou-se uma avaliação de 33,4% ($n_b=5$) para uma aula “*boa*” e 33,3% ($n_b=5$ e $n_b=5$) para uma aula “*razoável e muito boa*”, respectivamente, quando perguntadas ($n_b=15$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 15 - Tabela 19). De modo geral, as participantes avaliaram as aulas entre “*muito boa e boa*”, também se posicionando positivamente frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6B, quando questionadas ($n_b=15$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 15 - Quadro 41), foi possível evidenciar que as participantes não se ativeram somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular, como as participantes 6B1, 6B4, 6B9 e 6B11. Cabe lembrar que as participantes investigadas são do sexto ano, série em processo de transição das séries iniciais para séries finais do ensino fundamental II e amadurecimento. Já sobre o desejo da participante 6B16 e 6B17, justifica-se a utilização de poucos espaços devido ao clima (dia chuvoso) na intervenção teórico-prática das AA, pois a ideia inicial era de poder utilizar as quatro quadras do Ginásio II, fazendo com que as participantes pudessem se deslocar bastante e com várias atividades, porém por uma questão de logística com os horários das atividades extracurriculares não foi possível fazer uso de todas as quadras. Com relação ao desejo da participante 6B15, muitas participantes acharam a atividade diferente, animada e divertida, inclusive com brincadeiras diferentes.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6B, foi possível verificar 93,1% ($n_b=44$) de valores positivos e 6,9% ($n_b=3$) negativos quando questionadas ($n_b=15$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 15 - Tabela 20). Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço, calor, suor, sede, fome e competitiva*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nestes sentimentos.

Nas manifestações de percepção das participantes da turma do 6C, verificou-se uma avaliação de 100% para uma aula “*muito boa*” quando perguntadas ($n_c=6$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 16 - Tabela 21), sendo assim, o resultado encontrado foi positivo e de encontro com a proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6C, quando questionadas ($n_c=6$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 16 - Quadro 42), foi possível evidenciar que as participantes não se ativeram, também, somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular, como as participantes 6C4, 6C5, 6C15 e 6C16. Cabe lembrar, novamente, que as participantes investigadas são do sexto ano, cabendo, em termos de maturidade, as ressalvas já feitas em parágrafo anterior. Com relação ao desejo da participante 6C10, em todas as aulas eram feitas brincadeiras, seja para atividade de aquecimento ou atividade principal.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6C, foi possível verificar 82% ($n_c=18$) de valores positivos e 18% ($n_c=4$) negativos quando questionadas ($n_c=6$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 16 - Tabela 22). Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço e competitiva*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nestes sentimentos.

Já de acordo com as manifestações de percepção das participantes da turma do 6D, verificou-se uma avaliação de 60% ($n_d=9$) para uma aula “*boa*”, 26,7% ($n_d=4$) para uma aula “*razoável*” e 13,3% ($n_d=2$) para uma aula “*muito boa*” quando perguntadas ($n_d=15$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 17 - Tabela 23), sendo assim, a avaliação também foi positiva frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre

atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6D, quando questionadas ($n_d=15$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 17 - Quadro 43), foi possível evidenciar que as participantes não se ativeram, também, somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular, como as participantes como as participantes 6D3, 6D9, 6D11, 6D16 e 6D19 apontam. Já sobre o desejo de serem feitas aulas diferentes, por muitas vezes e por insistência do professor, as propostas das aulas tinham um viés diferencial do modo como as participantes vivenciavam as brincadeiras e esportes, porém elas não colaboravam, permanecendo sentadas ou fazendo uso do celular. Por meio desta percepção do uso demasiado do celular para atividades inativas, o pesquisador sentiu a necessidade de utilizar o aparelho nas aulas de educação física.

A participante 6D9 ainda reitera a necessidade de ter mais aulas de educação física, uma vez que a instituição oferece duas aulas-faixa semanalmente. De acordo com a SBP (2017, p. 3) e WHO (2010, p. 1), crianças e jovens devem acumular pelo menos 60 minutos diários de atividades físicas, as mais variadas possíveis como caminhadas, andar de bicicleta, praticar esportes diversos, se envolver em jogos e brincadeiras tradicionais da comunidade em que estão inseridas, de intensidade moderada a vigorosa. A maior parte das atividades físicas devem ser aeróbicas, incluindo as que fortaleçam músculos e ossos. Lembram ainda que a atividade física superior a 60 minutos oferece benefícios adicionais à saúde.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6D, foi possível verificar 69,7% ($n_d= 37$) de valores positivos e 30,3% ($n_d= 16$) negativos quando questionadas ($n_d= 15$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 17 - Tabela 24). Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço, sede, calor e competitiva*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nestes sentimentos.

E de acordo com as manifestações de percepção da participante da turma do 6E, verificou-se uma avaliação de 100% para uma aula “*boa*” quando questionada ($n_e= 1$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 18 - Tabela 25). A avaliação da aula como “*boa*” também foi positiva frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física, com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6E, quando questionadas ($n_e=1$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 18 - Quadro 44), foi possível evidenciar que as participantes não se ativeram, também, somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular. Ainda, a participante reitera a necessidade de ter mais aulas de educação física, uma vez que a instituição oferece duas aulas-faixa semanalmente, indo de encontro com o escrito acima nos desejos do 6D, sobre as orientações para a atividade física para crianças e jovens.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6E, foi possível verificar 66,6% ($n_e= 2$) de valores negativos e 33,4% ($n_e= 1$) positivos quando questionadas ($n_e=1$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 18 - Tabela 26). Importante salientar que o sentimento de “*cansaço*” foi classificado como aspecto positivo, por tratar-se de uma atividade física que resultaria neste sentimento.

Finalizadas as intervenções práticas das AA, as participantes foram orientadas a trazer, na aula seguinte, o aparelho de celular, visto a necessidade do seu uso para a intervenção teórico-prática das AD. Ainda, foram orientadas para que o próximo encontro fosse no mesmo local da realização da intervenção teórico-prática das AA.

5.1.7 Encerramento e preenchimento do IPAQ

Para identificar o nível de prática de atividade física habitual dos participantes do presente estudo, foi utilizado o *Questionário Internacional de Atividade Física - International Physical Activity Questionnaire – IPAQ* (Apêndice 6), em sua versão curta. O *IPAQ* é um questionário proposto pela OMS e utilizado para estimar o nível de prática habitual de atividade física de populações de diferentes países e contextos socioculturais e validado em âmbito internacional e nacional (CRAIG et al., 2003; MATSUDO et al., 2001).

O questionário foi entregue às participantes ao final da intervenção teórico-prática das AA e respondido de forma individual. A primeira orientação para as participantes foi de que colocassem o nome completo, turma e a idade no topo da avaliação da intervenção teórico-prática das AA e do questionário *IPAQ*. Logo após realizarem a avaliação da intervenção teórico-prática das AA, o pesquisador realizou a leitura do *IPAQ*, orientando verbalmente sobre a forma como deveriam responder às questões. Inicialmente, fez-se a leitura do significado de “*Atividades Físicas Vigorosas*” e depois “*Atividades Físicas Moderadas*” (ver Quadros 23 e 24) e em seguida foi lida a classificação do nível de atividade física, ambos constavam no questionário *IPAQ*, e na sequência realizou-se a leitura de questão por questão [1a); 1b); 2a);

2b); 3a); 3b); 4a); 4b)] até que cada participante finalizasse o preenchimento e pudesse seguir para a próxima questão ou finalizar o questionário. Todas as dúvidas que surgiram foram esclarecidas durante o preenchimento. A maioria das participantes respondeu o questionário no chão da quadra esportiva.

Quadro 23: Significado de atividade física vigorosa e moderada – *IPAQ*

ATIVIDADES FÍSICAS VIGOROSAS
- são aquelas que precisam de grande esforço físico e que fazem respirar MUITO mais forte que o normal.
ATIVIDADES FÍSICAS MODERADAS
- são aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar UM POUCO mais forte que o normal.

Fonte: Retirado do *IPAQ* (2019).

Quadro 24: Significado de atividade física vigorosa e moderada – *IPAQ*

SEDENTÁRIO	
- não realiza nenhuma atividade física por pelo menos 10 minutos contínuos durante a semana.	
INSUFICIENTEMENTE ATIVO	
- consiste em classificar os indivíduos que praticam atividades físicas por pelo menos 10 minutos contínuos por semana, porém de maneira insuficiente para ser classificado como ativos. Para classificar os indivíduos nesse critério, são somadas a duração e a frequência dos diferentes tipos de atividades (caminhadas + moderada + vigorosa). Essa categoria divide-se em dois grupos, como pode ser visto abaixo.	
INSUFICIENTEMENTE ATIVO A	INSUFICIENTEMENTE ATIVO B
- realiza 10 minutos contínuos de atividade física, seguindo pelo menos um dos critérios citados: frequência - 5 dias/semana ou duração - 150 minutos/semana.	- não atinge nenhum dos critérios da recomendação citada nos indivíduos insuficientemente ativos A.
ATIVO	
- cumpre as seguintes recomendações: a) atividade física vigorosa – ≥ 3 dias/semana e ≥ 20 minutos/sessão; b) moderada ou caminhada – ≥ 5 dias/semana e ≥ 30 minutos/sessão; c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana (caminhada + moderada + vigorosa).	
MUITO ATIVO	
- cumpre as seguintes recomendações: a) vigorosa – ≥ 5 dias/semana e ≥ 30 min/ sessão; b) vigorosa – ≥ 3 dias/semana e ≥ 20 min/sessão + moderada e ou caminhada ≥ 5 dias/semana e ≥ 30 min/sessão.	

Fonte: Retirado do *IPAQ* (2019).

5.1.7.1 Avaliação da classificação do nível de atividade física habitual – 6ABCDE

Na tabela 11 é possível verificar os valores das medidas descritivas (média - \bar{X} , desvio padrão - S, mediana - Md, mínimo - IM e máximo - LM) de idade, frequência e duração das intensidades de acordo com cada turma.

Tabela 11: Medidas Descritivas da classificação do nível de atividade física dos 6ABCDE

PARTICIPANTES	IDADE	CAMINHADA		MODERADA		VIGOROSA		TEMPO SENTADO		
		1a) - F	1b) - D	2a) - F	2b) - D	3a) - F	3b) - D	4a) - F	4b) - D	
6A	$\bar{X} \pm S$	11,3 ± 0,6	0	0	2 ± 0	30 ± 26,5	2,7 ± 3,8	20 ± 22,9	266,7 ± 83,3	220 ± 227,2
	Md	11	0	0	2	20	1	15	240	120
	IM / LM	11 - 12	0	0	2 - 2	10 - 60	0 - 7	0 - 45	200 - 360	60 - 480
6B	$\bar{X} \pm S$	11,4 ± 0,5	3,1 ± 2,7	50,3 ± 64,4	2,7 ± 1,7	89,5 ± 63,9	2,7 ± 1,3	99 ± 54,9	306,7 ± 138,8	216 ± 133,3
	Md	11	2	30	2	82,5	3	90	330	240
	IM / LM	11 - 12	0 - 7	10 - 240	0 - 7	0 - 200	0 - 5	0 - 210	0 - 555	0 - 480
6C	$\bar{X} \pm S$	11,5 ± 0,5	3,8 ± 2,4	56,7 ± 28,8	2 ± 1,5	95 ± 48,1	2,5 ± 1,5	110 ± 126,8	317,8 ± 200,4	358,3 ± 283
	Md	11,5	4,5	60	1,5	75	2,5	75	315	,6
	IM / LM	11 - 12	1 - 7	10 - 90	1 - 5	60 - 180	0 - 4	0 - 360	47 - 630	285
6D	$\bar{X} \pm S$	11,6 ± 0,5	6,1 ± 2,3	42,9 ± 42,1	1,9 ± 2,7	60,2 ± 21,3	2,1 ± 1,5	82,4 ± 26,6	438,7 ± 59,6	480 ± 178,2
	Md	12	7	24	0	57	1	99	420	420
	IM / LM	11 - 12	0 - 7	10 - 180	0 - 7	30 - 120	1 - 5	20 - 99	340 - 600	240 - 900
6E	$\bar{X} \pm S$	11 ± 0	1 ± 0	20 ± 0	1 ± 0	75 ± 0	3 ± 0	90 ± 0	390 ± 0	75 ± 0
	Md	11	1	20	1	75	3	90	390	75
	IM / LM	11 - 11	1 - 1	20 - 20	1 - 1	75 - 75	3 - 3	90 - 90	390 - 390	75 - 75
Total	$\bar{X} \pm S$	11,4 ± 0,4	4,1 ± 3,0	44 ± 49,3	2,2 ± 2,0	74,1 ± 47,7	2,5 ± 1,6	88,3 ± 62,6	356,9 ± 134,6	333,1 ± 217
	Md	11	5,0	24	2,0	60	2,5	90	390	285
	IM / LM	11 - 12	0 - 7	0 - 240	0 - 2	0 - 200	0 - 7	0 - 360	0 - 630	0 - 900

Legenda: F = Frequência (dias/semana); D= Duração (min/sessão).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com a classificação do nível de atividade física habitual das participantes das turmas do 6ABCDE (ver Apêndice 19 – Tabela 27), verificou-se que 85% ($n_{abcde}= 34$) foram consideradas “Ativas”, 10% ($n_{abcde}=4$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” e 5% ($n_{abcde}= 2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas B”. Com relação ao período matutino (6ABC), 75% ($n_{abc}= 18$) das participantes foram consideradas “Ativas”, 16,7% ($n_{abc}= 4$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” e 8,3% ($n_{abc}= 2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas B”. Já no período vespertino (6DE) 100% ($n_{de}= 16$) das participantes foram consideradas “Ativas”. Com base nos dados, é possível inferir que a realidade das avaliações na intervenção teórico-prática das AA confere com o perfil da turma, tendo em vista que as turmas do período vespertino sempre apresentaram maior motivação e engajamento para a prática de atividades físicas nas aulas de educação física curricular do que as turmas do período matutino.

Já de acordo com a classificação do nível de atividade física habitual das participantes das turmas do 6A, 6B, 6C, 6D e 6E (ver Apêndice 20 – Tabela 28 e Quadros 45 a 49), verificou-se que 5% ($n_a= 2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas B”, 2,5% ($n_a= 1$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” (6A); 32,5% ($n_b= 13$) foram consideradas “Ativas” e 5% ($n_b= 2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” (6B); 12,5% ($n_c= 15$) foram consideradas “Ativas” e 2,5% ($n_c= 1$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” (6C); 37,5% ($n_d= 15$) foram consideradas “Ativas”; e 100% ($n_e= 1$) foi considerada “Ativa”.

Quando observamos as turmas separadamente de acordo com a classificação do nível de atividade física habitual, 66,7% das participantes efetivas ($n_a=2$) do 6A foram consideradas “Insuficientemente Ativas B”, atendendo ao critério “*c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana (caminhada + moderada + vigorosa)*” enquanto ($n_a=1$) 33,3% foram consideradas “Insuficientemente Ativas A”, atendendo ao critério “*não atinge nenhum dos critérios da recomendação citada nos indivíduos insuficientemente ativos A*”, neste caso não atendendo ao critério de frequência.

Já para o 6B ($n_b=13$) a classificação do nível de atividade física habitual foi de 86,7% das participantes consideradas “Ativas”, atendendo ao critério “*c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana (caminhada + moderada + vigorosa)*” enquanto 13,3% ($n_b=2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A”, atendendo ao critério “*realiza 10 minutos contínuos de atividade física, seguindo pelo menos um dos critérios citados: frequência - 5 dias/semana ou duração - 150 minutos/semana*”, neste caso não atendendo ao critério de frequência.

No 6C ($n_c=5$) a classificação do nível de atividade física habitual foi de 83,3% consideradas “Ativas”, atendendo ao critério “*c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana (caminhada + moderada + vigorosa)*” enquanto 16,7% ($n_c=1$) foi considerada “Insuficientemente Ativas A”, atendendo ao critério “*realiza 10 minutos contínuos de atividade física, seguindo pelo menos um dos critérios citados: frequência - 5 dias/semana ou duração - 150 minutos/semana*”, neste caso não atendendo ao critério de frequência.

Na turma do 6D ($n_d=15$) a classificação do nível de atividade física habitual foi de 100% consideradas “Ativas”, atendendo ao critério “*c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana (caminhada + moderada + vigorosa)*”.

E para a turma do 6E ($n_e=1$) a classificação do nível de atividade física habitual da única participante efetiva representou 100% sendo considerada “Ativa”, atendendo ao critério “*c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana (caminhada + moderada + vigorosa)*”.

Apesar de 85% encontrarem-se na classificação “Ativas”, faz-se necessário enfatizar que nenhuma delas atingiu pelas recomendações da atividade física vigorosa “*a) ≥ 3 dias/semana e ≥ 20 minutos/sessão*” ou atividade física moderada ou caminhada “ *≥ 5 dias/semana e ≥ 30 minutos/sessão*”, ou seja, aproximaram-se da classificação “Insuficientemente Ativas”.

5.1.8 Encerramento e preenchimento do BREQ-2

Para identificar a motivação dos participantes para o engajamento na atividade física, foi utilizado o Questionário de Regulação de Comportamento no Exercício Físico-2, *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire -2 – BREQ-2* (Apêndice 7), que é um instrumento largamente utilizado na literatura internacional e baseado na Teoria da Autodeterminação (TAD) e tem o objetivo de quantificar os diferentes níveis de regulações, internas e externas, bem como a motivação, relacionadas à prática de exercícios físicos. Trata-se de um dos questionários mais utilizados na literatura internacional sobre a TAD aplicada ao contexto esportivo e de exercícios físicos, inclusive em estudos envolvendo adolescentes (MARKLAN; INGLEDEW, 2007; MURCIA et al., 2007). O questionário foi entregue as participantes deste estudo logo após o preenchimento do *IPAQ* e respondido de forma individual. Antes de responderem o *BREQ-2*, as participantes foram orientadas, verbalmente, da forma como deveriam responder as questões. Inicialmente foi lido o conteúdo do questionário e em seguida realizou-se a leitura de questão por questão até que cada uma finalizasse o preenchimento e pudesse seguir para a questão subsequente ou finalizar o questionário. Todas as dúvidas que surgiram foram esclarecidas durante o preenchimento.

5.1.8.1 Avaliação da classificação da motivação e engajamento na atividade física – 6ABCDE

Na tabela 12, é possível verificar os valores das medidas descritivas (média - \bar{X} , desvio padrão - S, mediana - Md, mínimo - IM e máximo - LM) da desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação intrínseca e índice de autodeterminação (IAD) de todas as turmas dos 6ABCDE e de cada uma isoladamente.

Tabela 12: Medidas Descritivas dos construtos avaliados no *BREQ-2* – 6ABCDE

PARTICIPANTES		DESMO	REGEXT	REGINTRO	REGIDENT	REGINT	IAD	IAD \bar{X}
6A	$\bar{X} \pm S$	7,7 \pm 1,5	5,3 \pm 1,2	6 \pm 2	4,7 \pm 2,3	7,3 \pm 4	-2,1 \pm 2,2	Matutino -2,3 \pm 2,9 6,5 0 / 12
	Md	8	6	6	6	8	-1,5	
	IM / LM	6 / 9	4 / 6	4 / 8	2 / 6	3 / 11	-4,5 / -0,25	
6B	$\bar{X} \pm S$	9,4 \pm 2,5	5,9 \pm 3,1	3 \pm 2,7	5,1 \pm 4,1	8,1 \pm 3,6	-2,2 \pm 3,5	
	Md	10	8	3	5	9	-2	
	IM / LM	4 / 12	0 / 8	0 / 10	0 / 12	0 / 12	-8,5 / 6	
6C	$\bar{X} \pm S$	8,5 \pm 3,3	5,3 \pm 2,1	1,8 \pm 2,1	3,2 \pm 2,2	7 \pm 2,4	-2,5 \pm 3,2	
	Md	9,5	5,5	1	4	8	-2,1	
	IM / LM	4 / 12	3 / 8	0 / 6	0 / 6	4 / 9	-7 / 2	
6D	$\bar{X} \pm S$	0,9 \pm 1,5	2,3 \pm 2,6	2,8 \pm 3,6	11,7 \pm 3,8	12,1 \pm 3,7	12,4 \pm 4,1	Vespertino 12,5 \pm 3,0 5,9 0 / 16
	Md	0	2	0	13	13	12,5	
	IM / LM	0 / 4	0 / 8	0 / 12	3 / 16	6 / 16	3 / 18,5	
6E	$\bar{X} \pm S$	0 \pm 0	4 \pm 0	4 \pm 0	10 \pm 0	16 \pm 0	14 \pm 0	
	Md	0	4	4	10	16	14	
	IM / LM	0 / 0	0 / 4	0 / 4	0 / 10	0 / 16	0 / 14	
TOTAL	$\bar{X} \pm S$	5,7 \pm 4,6	4,4 \pm 3,0	3,0 \pm 3,0	7,4 \pm 5,0	9,6 \pm 4,1	3,7 \pm 7,8	7,4 \pm 3,0 6,2 0 / 16
	Md	5,5	4,5	2,5	6,5	9	-0,2	
	IM / LM	0 / 12	0 / 8	0 / 12	0 / 16	0 / 16	-8,5 / 18,5	

Legenda: DESMO – Desmotivação; REGEXT – Regulação Externa; REGINTRO – Regulação Introjettata; REGIDENT – Regulação Identificada; REGINT – Regulação Intrínseca; IAD – Índice de Autodeterminação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com as manifestações das participantes das turmas do 6ABCDE, foi possível determinar um $IAD_a = -2,1 \pm 2,2$; $IAD_b = -2,2 \pm 3,5$; $IAD_c = -2,5 \pm 3,2$; $IAD_d = 12,4 \pm 4,1$ e $IAD_e = 14 \pm 0$.

Com base na determinação dos construtos de desmotivação, regulação externa, regulação introjettata, regulação identificada e regulação intrínseca, verificou-se que as participantes do período matutino determinaram um $IAD_{abc} = -2,3 \pm 2,9$ e as do vespertino um $IAD_{de} = 12,5 \pm 3,0$. De modo geral, as participantes do período vespertino são mais autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais identificada e intrínseca, ou seja, possuem uma maior autodeterminação, consequentemente mais motivadas à prática de atividade física. Já as participantes do período matutino são menos autônomas e autodeterminadas, ou seja, com a regulação para a prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa, introjettata ou desmotivada ou menos motivadas à prática de atividade física.

Quando observamos as turmas separadamente e de acordo com as manifestações das participantes da turma do 6A (ver Apêndice 21 – Tabela 29) foi possível determinar um $IAD_a = -2,1 \pm 2,2$, sendo classificada como menos autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa, introjettata ou desmotivada. Dentre as participantes do 6A, a 6A9 apresentou o menor índice com $IAD_{a9} = -4,5$.

Já de acordo com as manifestações das participantes da turma do 6B (ver Apêndice 21 – Tabela 30) foi possível determinar um $IAD_b = -2,2 \pm 3,5$, sendo classificada, também, como

menos autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa, introjetada ou desmotivada. Dentre as participantes do 6B, a 6B14 apresentou o menor índice com $IAD_{b14} = - 8,5$.

Nas manifestações das participantes da turma do 6C (ver Apêndice 21 – Tabela 31) foi possível determinar um $IAD_c = - 2,5 \pm 3,2$, sendo classificada, também, como menos autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa, introjetada ou desmotivada. Dentre as participantes do 6C, a 6C4 apresentou o menor índice com $IAD_{c4} = - 7$.

Ainda, nas manifestações das participantes da turma do 6D (ver Apêndice 21 – Tabela 32) foi possível determinar um $IAD_d = 12,4 \pm 4,1$, sendo classificada como mais autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais identificada e intrínseca. Dentre as participantes do 6D, a 6D27 e 6D1 apresentaram os maiores índices com $IAD_{d27} = 18,5$ e $IAD_{d1} = 18$, respectivamente.

E de acordo com as manifestações da turma do 6E (ver Apêndice 21 – Tabela 33), representada por apenas uma participante (6E3), foi possível observar determinar um $IAD_e = 14 \pm 0$, sendo classificada como mais autônoma e autodeterminada como regulação para a prática de atividade física mais identificada e intrínseca.

5.2 DIÁRIO DE BORDO: INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD

5.2.1 Conversa Prévia, explanação da proposta de aula, reforço da necessidade de entrega do TCLE e TA

No dia 2 de dezembro de 2019, o pesquisador esteve em todas as salas de aula dos 6ABCDE, período matutino e vespertino, para lembrar as participantes da próxima intervenção teórico-prática, da necessidade de trazer o aparelho de celular e lembrar as participantes que ainda não haviam entregado o TCLE e TA que poderiam fazê-lo até a próxima intervenção.

5.2.2 Organização dos espaços físicos, materiais e estações das intervenções teórico-práticas da AD

O pesquisador também estabeleceu em seu planejamento, para a realização das intervenções práticas das AD, organizar os espaços físicos, materiais e montar as estações das

atividades propostas com antecedência, justificando, assim, o melhor aproveitamento do horário da coleta de dados, de acordo com as datas e horários livres, (ver Apêndice 22 - Quadro 50). Da mesma forma como foi realizado nas AA, o pesquisador esteve na sala 1 de educação física ao lado do departamento de atividades extracurriculares, espaço destinado à matrícula de atividades esportivas extracurriculares, e na sala 2 de educação física, localizada abaixo da arquibancada, ambas localizadas no Ginásio I – Ivo Silveira, para coletar os materiais a serem utilizados na intervenção teórico-prática das AD. Dentre os materiais coletados, foram 12 bambolês, 8 mini cones amarelos, 8 mini barreiras para saltos, 10 bolinhas de plástico coloridas, 1 rolo de barbante cinza, 1 tesoura, 2 escadas de treinamento funcional, 2 mesas escolares, 2 folhas coloridas com os nomes das participantes, canetas e pedaços de papéis reciclados, 3 colchonetes.

Após coletar os materiais, o pesquisador esteve em cada espaço destinado às intervenções práticas e distribuiu os materiais em forma de estações e ao término das atividades os recolheu e guardou nas mesmas salas.

5.2.3 Recepção dos participantes, agradecimento, recolhimento do TCLE e TA

Já no dia seguinte, 3 de dezembro de 2019, o pesquisador realizou a segunda etapa da intervenção teórico-prática das AD com as turmas do 6ABDE, período matutino e vespertino. Já a turma do 6C, foi realizada no dia 5 de dezembro de 2019, período matutino.

Assim que as participantes chegaram, foram dispostas sentadas na arquibancada do Ginásio I (GI – 6ABC) e no chão da quadra esportiva do Ginásio II (GII-Q4 – 6DE) para uma reiteração de agradecimento pela participação na primeira etapa da intervenção teórico-prática nas AA. O pesquisador também utilizou o equipamento profissional de amplificação de voz com microfone, rádio, *bluetooth* e entrada de *USB* da marca *NEWGOOD®* para a coleta de dados do presente estudo (Figura 12).

5.2.4 Organização: explanação, observação e registro das atividades

Em seguida, houve uma conversa prévia e explanação da proposta da aula e sequência do projeto, além da sua importância, tanto para as participantes quanto para a instituição.

As participantes que não estiveram presentes no dia da visita em sala foram recebidas e orientadas no dia da intervenção, salientando-se a necessidade do uso do aparelho celular. Assim, as que haviam deixado em sala de aula puderam buscá-los para que pudessemos iniciar a

intervenção teórico-prática das AD. Apesar da necessidade de utilizar o aparelho de celular individualmente, algumas participantes não trouxeram ou simplesmente não tinham o aparelho de celular por uma escolha familiar. Para essas participantes, autorizou-se que realizassem as atividades juntamente com alguma outra participante que continha o aparelho de celular, porém que o número não ultrapassasse em três (3). Mesmo com a utilização de um (1) aparelho de celular para essas participantes que formaram grupos pequenos, todas deveriam realizar as atividades de forma individual. Apesar do planejamento das intervenções teórico-práticas das AD terem sido de forma individual, considerou-se, por conta da falta de aparelhos suficientes, a atividade também como coletiva.

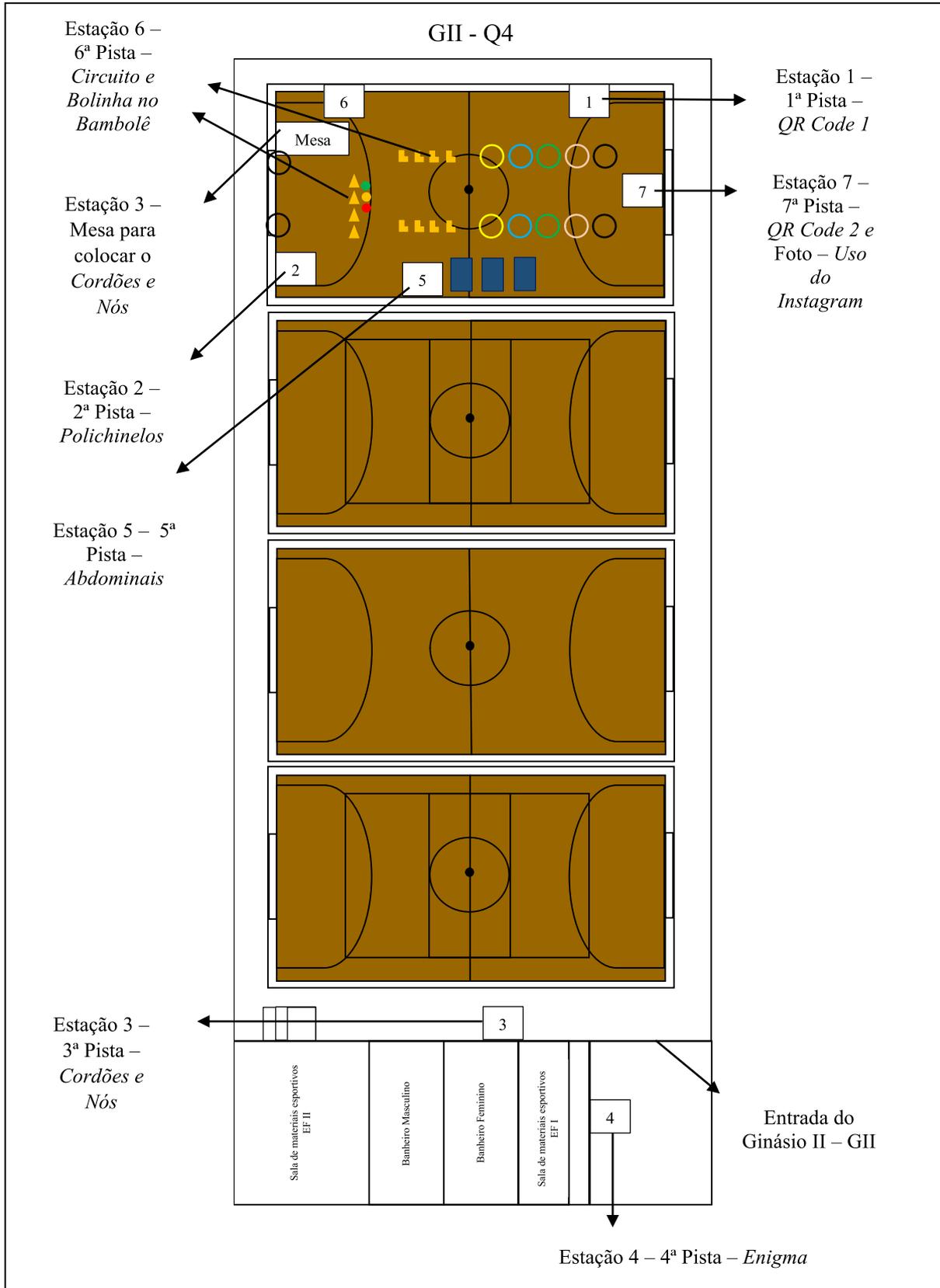
Dando sequência à intervenção teórico-prática das AD, foi realizada uma explanação das estações (Estação 1 – *QR CODE* 1; Estação 2 – Polichinelos; Estação 3 – Cordões e Nós; Estação 4 – Enigma; Estação 5 – Resistência Abdominal; Estação 6 – Circuito; Estação 7 – *QR CODE* 2, Foto e *Instagram*®; Ver Quadro 40 a 46 e Figura , na sequência) e forma de proceder em cada uma delas. Inicialmente, cada participante recebeu um pedaço de papel reciclado e uma caneta, que deveria ser utilizada na Estação 4. Solicitou-se que não deixassem o material espalhado pelo recinto de realização da intervenção teórico-prática das AD, porém foi necessário recolher inúmeras canetas e papéis. Logo após, verificou-se se todas as participantes continham o aplicativo de leitura de *QR CODE* e se seguiam o perfil do *Instagram*® do pesquisador, cadastrado como “*jeff_cc_ef*” (ver Foto 27), pois seria necessário enviar, ao final da Estação 7 – 7ª Pista, uma foto como tarefa. Caso alguma participante não possuísse os aplicativos, foi dado tempo para realizar o *upload*, assim como auxílio nessa execução. Outra dificuldade enfrentada, além da falta de aparelhos celulares individuais, foi a falha na conexão com a rede *Wifi*, devido ao tempo chuvoso e com trovoadas.

Foto 27: Perfil do pesquisador no *Instagram*®



Fonte: Registro do autor (2019).

Figura 14: Disposição das filas e estações na AD – GI e GII

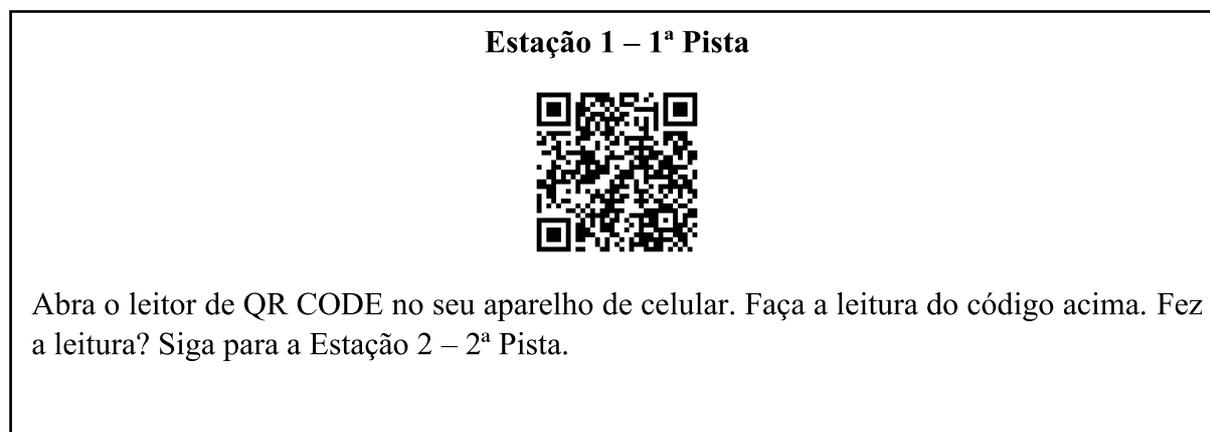


Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 25: Estação 1 – 1ª Pista – *QR CODE* 1

ESTAÇÃO 1 – 1ª PISTA	
Nome	<i>QR CODE 1</i>
Materiais	01 folha A4 branca impressa (Figura 15 e Foto 28); Fita adesiva transparente.
Objetivo	Os participantes deveriam procurar a pista 01 que estava localizada no G2-Q4. A pista 01 dizia: “ <i>Abra o leitor de QR CODE no seu aparelho de celular. Faça a leitura do código acima. Fez a leitura? Siga para a 2ª pista</i> ”. Assim que conseguisse realizar a atividade, os participantes poderiam ir à Estação 2 – 2ª Pista.
Observações	Observou-se que a maioria das participantes, inicialmente, ficaram bastante nervosas devido ao fato do aplicativo, ao fazer a leitura do código <i>QR CODE</i> em aparelhos com a configuração <i>Android</i> ® solicitar a abertura de uma página na internet com a seguinte mensagem “ <i>Open in a browser</i> ”. Para os aparelhos com configuração <i>IOS</i> ®, assim que o aparelho faz a leitura do código <i>QR CODE</i> já abre no local determinado sem solicitar uma nova página. Ainda, observou-se que a utilização deste tipo de aplicativo com as participantes é pouco frequente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 15: Estação 1 – 1ª Pista – *QR CODE* 1

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 28: Participantes na Estação 1 – 1ª Pista – QR CODE 1



Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 26: Estação 2 – 2ª Pista – Polichinelo

ESTAÇÃO 2 – 2ª PISTA	
Nome	Polichinelo
Materiais	01 folha A4 branca impressa (Figura 16 e Foto 29); Fita adesiva transparente.
Objetivo	Os participantes deveriam procurar a pista 02 que estava localizada no G2-Q4. A pista 02 dizia: “ <i>Lembra do vídeo que você viu na 1ª pista? Agora execute 15 vezes o exercício e siga para a Estação 03 – Pista 03), que se encontra na parede ao lado do banheiro feminino no G2</i> ”. Assim que conseguissem realizar a atividade, as participantes poderiam ir à Estação 3 – 3ª Pista.
Observações	Todas as participantes realizaram os polichinelos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 16: Estação 2 – 2ª Pista – Polichinelos

Estação 2 – 2ª Pista
Lembra do vídeo que você viu na Estação 1 – 1ª Pista? Agora execute 15 vezes o exercício e siga para a Estação 3 – 3ª Pista, que se encontra na parede ao lado do banheiro feminino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 29: Participantes na Estação 2 – 2ª Pista –Polichinelos



Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 27: Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós

ESTAÇÃO 3 – 3ª PISTA	
Nome	Cordões e Nós
Materiais	01 folha A4 branca impressa (Figura 17 e Fotos 30 a 32); Fita adesiva transparente; Cordões; Folhas coloridas com o nome das participantes.
Objetivo	As participantes deveriam procurar a 3ª Pista, localizada ao lado do banheiro feminino. No local específico, foi colocado uma mesa com os cordões. Na folha da 3ª Pista continha a seguinte frase: “ <i>Cada uma de vocês deverá pegar um destes cordões, executar 5 nós e colocá-lo na folha sob o seu nome na mesa que estará localizada na última quadra</i> ”. A participante deveria executar os 5 nós, não necessariamente a frente da estação, ou seja, poderia fazê-los em deslocamento, pegar o cordão e levá-lo até a mesa disposta na última quadra, colocando o cordão sob o seu nome. Assim que conseguissem realizar a atividade, as participantes deveriam ir de encontro a Estação 4 - 4ª Pista.
Observações	Observou-se que algumas participantes não realizaram os nós, apenas pegaram os cordões e correram para o encontro da mesa onde continha a folha colorida com o seu nome.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 17: Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós

Estação 3 – 3ª Pista

Cada uma de vocês deverá pegar um destes cordões, executar 5 nós e colocá-lo na folha sob o seu nome na mesa que estará localizada na última quadra.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 30: Participantes na Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós



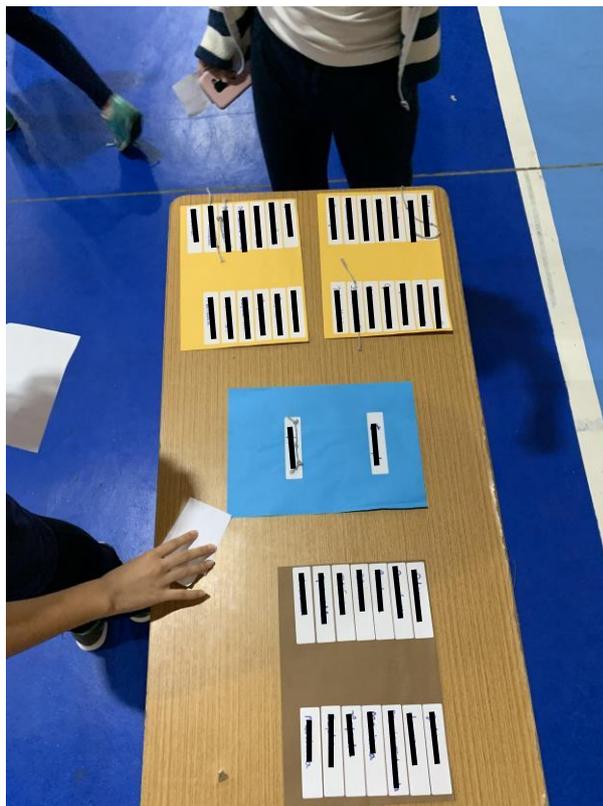
Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 31: Disposição da mesa na 3ª Pista – Estação 3 – Cordões e Nós



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 32: Folhas e cordões na Estação 3 – 3ª Pista – Cordões e Nós



Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 28: Estação 4 – 4ª Pista – Enigma

ESTAÇÃO 4 – 4ª PISTA	
Nome	Enigma
Materiais	02 folhas A4 branca impressa (Figura 18 e Foto 33 e 34); Fita adesiva transparente.
Objetivo	A composição do enigma foi feita de letras representadas por figuras. As participantes deveriam decifrar todas as figuras e letras, formando a seguinte frase: “ <i>O exercício não muda só o seu corpo, muda a sua mente, sua atitude, seu humor</i> ”. Após decifrar o enigma, as participantes deveriam anotar a frase no pedaço de papel reciclado, recebido junto com a explanação inicial e entrega do pesquisador. Muitas participantes tentaram realizar a atividade de forma incompleta, não escrevendo, completando ou entregando a frase, porém por insistência do pesquisador só poderiam seguir para a próxima estação assim que finalizassem a escrita e entrega da frase. Após entregar a frase correta, as participantes deveriam ir de encontro a Estação 5 - 5ª Pista.
Observações	A maioria das participantes não se esforçou para montar a frase, tentando entregar a frase pela metade. O pesquisador solicitou que fosse finalizada a tarefa para que pudessem ir para a próxima Estação 5 – 5ª Pista.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 18: Estação 4 – 4ª Pista – Enigma

Estação 4 – 4ª Pista

Legenda

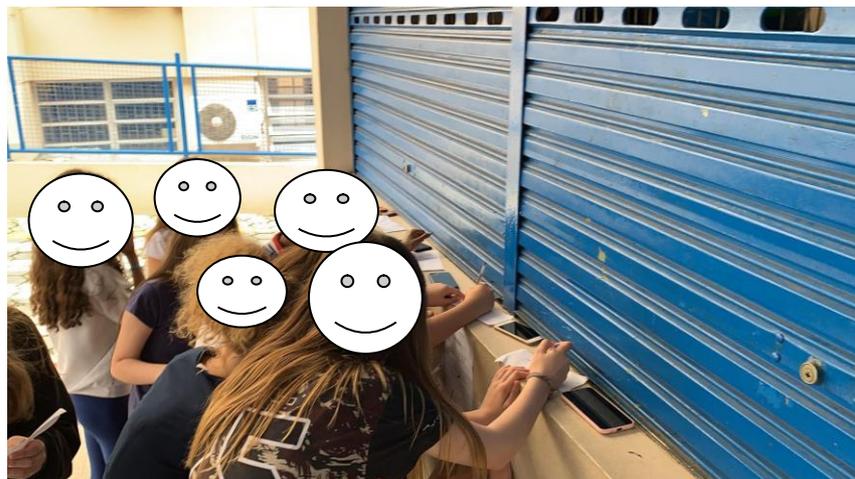
A=	+	E=	◆	I=	/	N=	⌚	R=	□	V=	⌚
B=	●	F=	⊠	J=	⌚	O=	○	S=	◆	X=	→
C=	☾	G=	⬅	L=	↑	P=	▲	T=	○	Z=	▲
D=	▲	H=	☐	M=	●	Q=	⌚	U=	⌚		

Frase

○ ◆ → ⊠ □) /) / ○ ⌚ ⌚ ○ ○ ▲ ⊠
 ◆ ○ ○ ◆ ⊠ ⌚) ○ ⊠ ▲ ○ ,
 ○ ▲ ⊠ ⊠ ⊠ ◆ ⊠ ⊠ ○ ⊠ ⊠ ⊠ ⊠ ,
 ◆ ⊠ ⊠ ⊠ ⊠ / ⊠ ⊠ ⊠ ⊠ , ◆ ⊠ ⊠
 ⊠ ⊠ ⊠ ⊠ ⊠ .

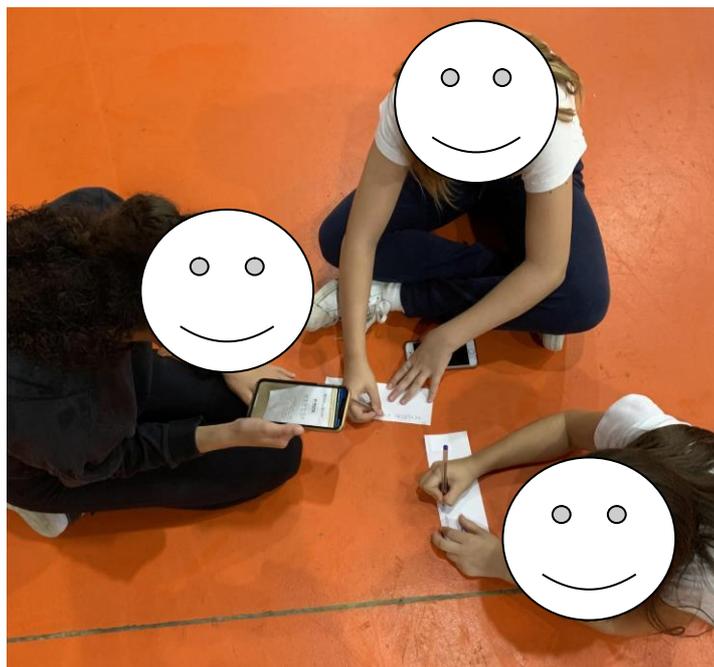
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 33: Participantes na Estação 4 – 4ª Pista – Enigma



Fonte: Registro do autor (2019).

Foto 34: Participantes na Estação 4 – 4ª Pista – Enigma



Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 29: Estação 5 – 5ª Pista – Resistência Abdominal

ESTAÇÃO 5 – 5ª PISTA	
Nome	Resistência Abdominal
Materiais	01 folha A4 branca impressa (Figura 19 e Foto 35); Fita adesiva transparente; Colchonetes.
Objetivo	Para esta atividade utilizamos uma folha impressa que continha a seguinte frase: “ <i>Você deve executar o mais rápido possível 30 abdominais</i> ”. As participantes deveriam executar os 30 abdominais, utilizando o colchonete ou não e, assim que conseguisse realizar a atividade, deveriam ir ao encontro da Estação 6 - 6ª Pista.
Observações	As participantes realizaram a atividade de acordo com as recomendações do pesquisador.

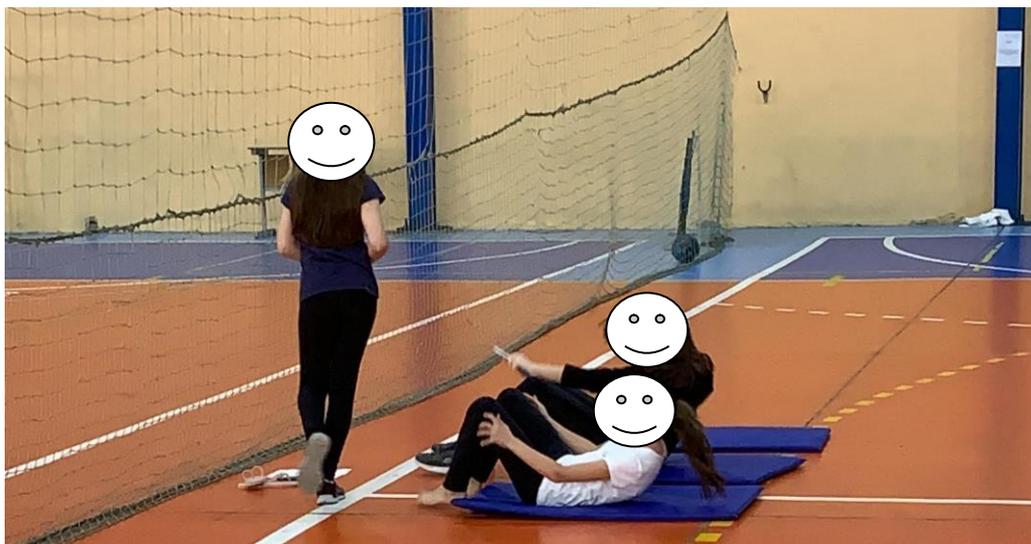
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 19: Estação 5 – 5ª Pista – Resistência Abdominal

<p>Estação 5 – 5ª Pista</p> <p>Você deve executar o mais rápido possível 30 abdominais.</p>
--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 35: Participantes na Estação 5 – 5ª Pista – Resistência Abdominal



Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 30: Estação 6 – 6ª Pista – Circuito

ESTAÇÃO 6 – 6ª PISTA	
Nome	Circuito
Materiais	01 folha A4 branca impressa (Figura 20 e Foto 36); Fita adesiva transparente; Colchonetes.
Objetivo	Para esta atividade utilizamos uma folha impressa que continha a seguinte frase: “ <i>Você está vendo aquele circuito na quadra 4? Você deverá executar todas as estações 2 vezes. Ao final, posicione-se atrás dos cones coloridos, pegue as bolinhas coloridas e tente acertar dentro dos bambolês. Terminou e acertou o alvo? Agora encontre a Estação 7 - 7ª Pista</i> ”. As participantes deveriam executar o circuito duas vezes e, ao final tentar acertar as bolinhas dentro dos bambolês. Foi estabelecido que seria necessário acertar pelo menos uma bolinha. Assim que conseguissem realizar a atividade, deveriam ir ao encontro da Estação 7 - 7ª Pista.
Observações	As participantes executaram o circuito de acordo com a solicitação do pesquisador, porém levaram um tempo considerável para acertar o alvo. Ainda assim, finalizaram a atividade e foram ao encontro da Estação 7 – 7ª Pista.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 20: Estação 6 – 6ª Pista – Circuito

Estação 6 – 6ª Pista

Você está vendo aquele circuito na quadra 4? Você deverá executar todas as estações 2 vezes. Ao final, posicione-se atrás dos cones coloridos, pegue as bolinhas coloridas e tente acertar dentro dos bambolês. Terminou e acertou o alvo? Agora encontre a Estação 7 – 7ª Pista.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 36: Estação 6 – 6ª Pista – Execução do Circuito



Fonte: Registro do autor (2019).

Quadro 31: Estação 7 – 7ª Pista – QR CODE 2, Foto e Instagram®

ESTAÇÃO 7 – 7ª PISTA	
Nome	QR CODE 2, Foto e Instagram®
Materiais	01 folha A4 branca impressa (Figura 21 e Fotos 37 e 38); Fita adesiva transparente; Aparelho de celular.
Objetivo	Para esta atividade, utilizamos uma folha impressa que continha a seguinte frase: “ <i>Abra novamente o leitor de QR CODE no seu celular. Faça a leitura do código abaixo. Fez a leitura? Agora peça para uma participante auxiliá-la e tirar uma foto igual à que você encontrou no QR CODE. Após tirar a foto, envie para o Instagram® do pesquisador (jeff_cc_ef). Parabéns, você finalizou as atividades. Obrigado por participar😊</i> ”. Com o uso do aparelho de celular, as participantes deveriam abrir o aplicativo de QR CODE, fazer a leitura do código e realizar a mesma atividade, que constava de uma foto com uma menina saltando e, em seguida, enviá-la ao Instagram® do pesquisador. Após finalizar a foto e enviar ao Instagram®, as participantes poderiam escolher a atividade a ser praticada até o final da aula.
Observações	Observou-se a mesma dificuldade enfrentada na Estação 1 – 1ª Pista com o uso do aplicativo de QR CODE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Figura 21: Estação 7 – 7ª Pista – QR CODE 2, Foto e Instagram®

Estação 7 – 7ª Pista

Abra novamente o leitor de QR CODE no seu celular. Faça a leitura do código abaixo.



Fez a leitura? Agora peça para uma participante auxiliá-la e tirar uma foto igual à que você encontrou no QR CODE.

Após tirar a foto, envie para o Instagram® do professor Jeferson (jeff_cc_ef). Parabéns, você finalizou as atividades.

Obrigado por participar 

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 37: Estação 7 – 7ª Pista – QR CODE 2, Foto e Instagram®



Fonte: Freepik – Yanalya – Beautiful Girl jumping (2017)

Foto 38: Participante na Estação 7 – 7ª Pista – *QR CODE 2*, Foto e Instagram®



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

5.2.5 Avaliação da intervenção teórico-prática na AD

De acordo com as manifestações de percepção das participantes das turmas do 6ABCDE ($n_{abcde}= 40$) para a intervenção teórico-prática das AD, verificou-se uma avaliação de 55% ($n_{abcde}= 22$) para uma aula “boa”, 23% ($n_{abcde}= 9$) para uma aula “razoável”, 17% ($n_{abcde}=7$) para uma aula “muito boa” e 5% ($n_{abcde}= 2$) para uma aula “muito ruim” quando perguntadas sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*”. Na mesma questão, quando observado por período de ensino, verificou-se uma avaliação de 46% ($n_{abc}= 11$) para uma aula “boa”, 29% ($n_{abc}= 7$) para uma aula “muito boa”, 17% ($n_{abc}= 4$) para uma aula “razoável” e 8% ($n_{abc}= 2$) para uma aula “muito ruim” no período matutino ($n_{abc}= 24$) e uma avaliação de 69% ($n_{de}= 11$) para uma aula “boa” e 31% ($n_{de}= 5$) para uma aula “razoável” no período vespertino ($n_{de}= 16$) (ver Apêndice 23 - Tabela 34). Com base nos dados, é possível afirmar que as participantes possuem uma percepção positiva frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição.

Importante observar que a maioria das participantes avaliaram a aula com 95% ($n_{abcde}= 38$) entre “muito boa e razoável” posicionando-se positivamente frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição, para 6ABCDE. Já para o período de ensino matutino observou-se que a maioria das participantes avaliaram a aula com 92% ($n_{abc}=$

22) entre “*muito boa e razoável*”, também se posicionando positivamente frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição. Nas turmas do período de ensino vespertino, observou-se que a maioria das participantes avaliaram a aula com 100% ($n_{de}= 16$) entre “*muito boa e razoável*”, também se posicionando positivamente frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6ABCDE, foi possível verificar 82,3% ($n_{abcde}= 102$) de valores positivos e 17,7% ($n_{abcde}= 22$) negativos quando questionadas ($n_{abcde}=40$) (ver Apêndice 23 – Tabela 35) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*”. Importante salientar que os sentimentos de cansaço, calor, suor, sede, fome e competitiva foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nesses sentimentos.

Quando observamos as turmas separadamente de acordo com as manifestações de percepção das participantes da turma do 6A, verificou-se uma avaliação de 34% ($n_a= 1$) para uma aula “*muito boa*” e 33% ($n_a= 1$ e $n_a= 1$) para uma aula “*boa e razoável*”, respectivamente, quando perguntadas ($n_a= 3$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 24 - Tabelas 36). De modo geral, as participantes avaliaram as aulas entre “*muito boa e razoável*”, posicionando-se positivamente frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6A, quando questionadas ($n_a=3$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 24 - Quadro 50), foi possível evidenciar que a participante 6A7 “Gostaria que as pistas fossem mais perto umas das outras”, entretanto, a ideia das atividades na intervenção teórico-prática das AD era de serem utilizados diversos espaços físicos da instituição, porém também houve a interferência do clima (dia chuvoso e com trovoadas), além da logística dos espaços alocados para as aulas extracurriculares. Já a participante 6A9, de certa forma se sentiu incomodada com o uso do celular com relação às demais participantes que não trouxeram para a intervenção.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6A, foi possível verificar 90% ($n_a= 9$) de valores positivos e 10% ($n_a= 1$) negativos quando questionadas ($n_a= 3$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 24 -

Tabela 37). Importante salientar que os sentimentos de cansaço, calor e suor foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nesses sentimentos.

Já de acordo com as manifestações de percepção das participantes da turma do 6B, verificou-se uma avaliação de 46,7% ($n_b = 7$) para uma aula “boa”, 26,7% ($n_b = 4$) para uma aula “muito boa”, 20% ($n_b = 3$) para “razoável” e 6,6% ($n_b = 1$) para “muito ruim” quando perguntadas ($n_b = 15$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 25 - Tabela 38). De modo geral, as participantes avaliaram as aulas entre “muito boa e razoável”, também se posicionando positivamente frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6B, quando questionadas ($n_b = 15$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 25 - Quadro 51), foi possível evidenciar que a participante 6B9 não se ateve somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular. Outras como as participantes como 6B1 e 6B10 desejaram “Poder ter obstáculos mais difíceis”, já a 6B2, 6B6 e 6B15 desejaram “Poder ter mais desafios envolvendo brincadeiras, jogos e esportes”, 6B3, 6B8, 6B12 e 6B17 “Não sentiram necessidade do uso do celular ou se sentiram confusas”, a 6B16 desejou “Poder ter mais tempo e circuito” nas atividades, 6B4 “Que não precisasse correr”, 6B7 “Deveria ter um prêmio em comida”, 6B11 “Poderia ter ar-condicionado” e 6B14 “Nada” em específico.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6B, foi possível verificar 87% ($n_b = 33$) de valores positivos e 13% ($n_b = 5$) negativos quando questionadas ($n_b = 15$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 25 - Tabela 39). Importante salientar que os sentimentos de cansaço, calor, suor, fome e competitiva foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nesses sentimentos.

Nas manifestações de percepção das participantes da turma do 6C, verificou-se uma avaliação de 50% ($n_c = 3$) para uma aula “boa”, 33,3% ($n_c = 2$) para “muito boa” e 16,7% ($n_c = 1$) “muito ruim” quando perguntadas ($n_c = 6$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 26 - Tabela 40). Percebe-se que houve uma avaliação positiva com 83,3% ($n_c = 5$) e apenas 16,7% ($n_c = 1$) de forma negativa, o que nos leva a inferir que o resultado encontrado foi positivo e ao encontro da proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas

e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6C, quando questionadas ($n_c=6$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 26 - Quadro 52), foi possível evidenciar que as participantes não se ativeram, também, somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular, como a participante 6C4. Outras, como as participantes 6C10 e 6C15 desejaram uma atividade onde pudessem utilizar balões com água, devido ao clima, pois, apesar de ter sido chuvoso, a atividade aconteceu num dia quente. Já a participante 6C16 gostaria que a atividade fosse toda feita em grupo.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6C, foi possível verificar 81,3% ($n_c= 13$) de valores positivos e 18,7% ($n_c= 3$) negativos quando questionadas ($n_c= 6$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 26 - Tabela 41). Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço e sede*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nestes sentimentos.

Já de acordo com as manifestações de percepção das participantes da turma do 6D, verificou-se uma avaliação de 66,7% ($n_d= 10$) para uma aula “*boa*” e 33,3% ($n_d= 5$) para “*razoável*” quando perguntadas ($n_d=15$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 27 - Tabela 42), sendo assim, a avaliação também foi positiva frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6D, quando questionadas ($n_d=15$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 27 - Quadro 53), foi possível evidenciar que as participantes não se ativeram, também, somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular, como as participantes 6D1, 6D13, 6D14, 6D21, 6D25, 6D26, que partiam do princípio que para fazer a atividade seria necessário uma recompensa. Levando em consideração as aulas regulares de Educação Física na instituição, a turma do 6D sempre foi uma das mais difíceis de proporcionar as atividades lúdicas e esportivas sem debates prévios; ou seja, para que realizassem as atividades, era necessário fazer algum tipo de troca como maior tempo de descanso, menos vezes participando nas atividades principais, mais frequência de idas ao banheiro ou idas à lanchonete. A participante 6D16 desejou que a atividade fosse no Campo de

Futebol, porém pelo horário de término das atividades seria necessária iluminação, inexistente no espaço físico em questão. Vale ressaltar que o grupo de professores da educação física, por inúmeras vezes, já fez essa solicitação junto à direção para instalação de postes com a iluminação necessária para que o uso do espaço fosse mais frequente e diversificado, porém nunca foi atendida a solicitação, limitando o uso e as propostas de aula.

Nas manifestações de sentimentos das participantes das turmas do 6D, foi possível verificar 83% ($n_d= 44$) de valores positivos e 17% ($n_d= 9$) negativos quando questionadas ($n_d= 15$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 27 - Tabela 43). Importante salientar que os sentimentos de “*cansaço, sede, calor e competitiva*” foram classificados como aspectos positivos, por tratar-se de uma atividade física que resultaria nesses sentimentos.

Para as manifestações de percepção da participante da turma do 6E, verificou-se uma avaliação de 100% para uma aula “*boa*” quando questionada ($n_e= 1$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*” (ver Apêndice 28 - Tabela 44). A avaliação da aula como “*boa*” também foi positiva frente à proposta de reconfiguração nas aulas de educação física, com base em novos elementos ou atividades para motivação e engajamento, variando entre atividades lúdicas e esportivas, individuais e cooperativas, proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física na instituição.

Nas manifestações de desejos das participantes da turma 6E, quando questionadas ($n_e=1$) sobre “*Questão 2: O que poderia ser diferente na aula? Qual o seu desejo?*” (ver Apêndice 28 - Quadro 54), foi possível evidenciar que a participante não se ateve somente à intervenção teórico-prática das AA, mas também às aulas de educação física curricular, pois desejou “*Jogar mais esportes tipo vôlei*”.

Nas manifestações de sentimentos da participante da turma do 6E, foi possível verificar 66,7% ($n_e= 2$) de valores positivos e 33,3% ($n_e= 1$) negativos quando questionadas ($n_e=1$) sobre “*Questão 3: Como você se sentiu na aula? Cite 3 ou 4 sentimentos.*” (ver Apêndice 28 - Tabela 45). Importante salientar que o sentimento de “*cansaço*” foi classificado como aspecto positivo, por tratar-se de uma atividade física que resultaria neste sentimento.

Após finalizadas as intervenções teórico-práticas das AD, as participantes foram orientadas a brincar com os materiais que se encontravam no espaço físico da coleta de dados. Ainda, foi reiterado o apreço e agradecimento pela participação no presente estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à última etapa deste estudo, faz-se necessário responder aos objetivos específicos de modo mais pontual e com o embasamento do estado da arte, quando possível.

6.1 IDENTIFICAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESCOLARES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Um dos primeiros objetivos propostos neste estudo foi o de “*Identificar a motivação e o engajamento dos escolares para a prática de atividade física nas aulas de Educação Física Curricular e Extracurricular*” e, com base no instrumento *BREQ-2* e nas manifestações de percepção das participantes das turmas envolvidas (6ABCDE), foi possível encontrar os principais valores dos construtos de desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação intrínseca, para posteriormente determinar os valores de $IAD_a = -2,1 \pm 2,2$; $IAD_b = -2,2 \pm 3,5$; $IAD_c = -2,5 \pm 3,2$; $IAD_d = 12,4 \pm 4,1$ e $IAD_e = 14 \pm 0$. Sendo assim e com base nesses achados, é possível inferir que as participantes/turmas do 6ABC (matutino) $IAD_{abc} = -2,3 \pm 2,9$ foram consideradas e classificadas como menos autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais controlada por fatores extrínsecos, regulação mais externa, introjetada ou desmotivada. Já as participantes/turmas do 6DE (vespertino) $IAD_{de} = 12,5 \pm 3,0$, mostrando-se mais autônomas e autodeterminadas como regulação para a prática de atividade física mais identificada e intrínseca. Esses achados confirmam os perfis das turmas no que tange aos aspectos de motivação, engajamento e participação nas atividades propostas nas aulas de educação física curricular.

Berleze; Vieira; Krebs (2002, p. 99) citam que o comportamento humano é movido por necessidades, interesses e estímulos vindos do meio ambiente, e uma pessoa motivada a realizar certa atividade poderá ter mudanças na compreensão da aprendizagem e de seu desempenho nas atividades motoras.

Para Beltram, Rosa e Bergmann (2013, p. 1), a motivação é um aspecto psicológico tão importante quanto o aspecto físico.

Sendo assim, o profissional de Educação Física, deveria:

preocupar-se não somente com a parte física das pessoas, mas também com o aspecto psíquico, pois muitas vezes estes aspectos são determinantes para o desenvolvimento das práticas corporais, principalmente em crianças e adolescentes visando à manutenção deste comportamento quando adultos (ROCHA, 2009, p. 9).

Motivar os alunos é uma forma de ajudá-los a desenvolver suas capacidades, tanto as físicas, motoras, cognitivas, afetivas, comunicacionais e psíquicas (PAIM; PEREIRA, 2004, p. 159).

Alguns estudos disponibilizam evidências em que a motivação depende de dois fatores: o intrínseco e extrínseco (ROCHA, 2009; MARZINEK; NETO, 2007; ARAUJO et al., 2008).

Para Beltram; Rosa e Bergmann (2013, p. 1), o fator intrínseco está relacionado ao próprio indivíduo, ou seja, a prática pelas sensações que ela provoca ao mesmo.

Berleze; Vieira; Krebs (2002, p. 100) citam que as atitudes que o indivíduo realiza por sua própria vontade são características evidentes de motivação intrínseca. Assim como os grupos que praticam algum determinado esporte pela satisfação que sentem em jogar, em participar de certas atividades esportivas, podem ser citados como sendo exemplo de motivação intrínseca.

Já o fator extrínseco vem de meios externos, como, por exemplo, recompensas que a atividade o pode proporcionar; motivação dos pais/professores para que o filho/aluno pratique tal atividade, entre outros (BELTRAM; ROSA; BERGMANN, 2013, p. 1).

Para Berleze; Vieira; Krebs (2002, p. 1), a motivação extrínseca é algo artificial, pois, para ser eficiente, precisa ser fundamentada em alguma tendência, em algum motivo ou necessidade própria da pessoa ou intrínseca à sua natureza.

6.2 IDENTIFICAÇÃO DO NÍVEL DE PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL DOS ESCOLARES

O segundo objetivo proposto para este estudo foi “*Identificar o nível de prática de atividade física habitual dos escolares*” e com base no IPAQ (versão curta) e nas manifestações das participantes das turmas envolvidas (6ABCDE), verificou-se que 85% ($n_{abcde}=34$) foram consideradas “Ativas”, 10% ($n_{abcde}= 10$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” e 5% ($n_{abcde}= 2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas B”. Com relação ao período matutino, 75% ($n_{abc}= 18$) das participantes foram consideradas “Ativas”, 16,7% ($n_{abc}= 4$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas A” e 8,3% ($n_{abc}= 2$) foram consideradas “Insuficientemente Ativas B”. Já no período vespertino, 100% ($n_{de}=16$) das participantes foram consideradas “Ativas”. Com base nos dados, é possível inferir que a realidade das avaliações na intervenção teórico-prática das AA corrobora com o perfil das turmas, sendo as turmas do período vespertino sempre motivadas e engajadas para a prática de atividades físicas nas aulas de educação física curricular.

6.3 POSICIONAMENTO DOS ESCOLARES FRENTE ÀS INTERVENÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DAS AA E AD

O terceiro objetivo proposto para este estudo foi “*Identificar a maneira como os escolares se posicionam frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas e Digitais, individuais e cooperativas nas aulas de Educação Física*” e de acordo com as manifestações das participantes das turmas do 6ABCDE para a intervenção teórico-prática das AA, verificou-se uma avaliação de 42,5% ($n_{abcde}= 17$) para uma aula “*boa*”, 35% ($n_{abcde}= 14$) para uma aula “*muito boa*” e 22,5% ($n_{abcde}= 9$) para uma aula “*razoável*” quando questionadas ($n_{abcde}=40$) sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*”. Na mesma questão, quando observado por período de ensino, verificou-se uma avaliação de 50% ($n_{abc}= 12$) para uma aula “*muito boa*”, 29,2% ($n_{abc}= 7$) para uma aula “*boa*” e 20,8% ($n_{abc}=5$) para uma aula “*razoável*” no período matutino (6ABC) ($n_{abc}= 24$) e uma avaliação de 62,5% ($n_{de}= 10$) para uma aula “*boa*”, 25% ($n_{de}= 4$) para uma aula “*razoável*” e 12,5% ($n_{de}= 2$) para uma aula “*muito boa*” no período vespertino ($n_{de}= 16$). Com base nos dados é possível afirmar que as participantes possuem uma percepção positiva das aulas de educação física.

Já nas manifestações das participantes das turmas do 6ABCDE para a intervenção teórico-prática nas AD, verificou-se uma avaliação de 55% ($n_{abcde}= 22$) para uma aula “*boa*”, 23% ($n_{abcde}= 9$) para uma aula “*razoável*”, 17% ($n_{abcde}= 7$) para uma aula “*muito boa*” e 5% ($n_{abcde}= 2$) para uma aula “*muito ruim*” quando perguntadas sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*”. Já de acordo com as manifestações das participantes das turmas do 6ABC, período matutino, verificou-se uma avaliação de 46% ($n_{abc}= 11$) para uma aula “*boa*”, 29% ($n_{abc}= 7$) para uma aula “*muito boa*”, 17% ($n_{abc}= 4$) para uma aula “*razoável*”, e 8% ($n_{abc}= 2$) para uma aula “*muito ruim*” quando perguntadas sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*”. Nas manifestações das participantes das turmas do 6DE, período vespertino, verificou-se uma avaliação de 69% ($n_{de}= 11$) para uma aula “*boa*” e 31% ($n_{de}=5$) para uma aula “*razoável*”, quando perguntadas sobre “*Questão 1: O que você achou da aula?*”.

Importante reforçar que as participantes das turmas do 6ABCDE avaliaram em 72% as aulas entre “*muito boa e boa*”, ou seja, posicionando-se positivamente frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição. Já quando nos referimos por período de ensino, somente o matutino posicionou-se (8% - $n_{abc}=2$) de forma negativa com relação à percepção das aulas, vindo ao encontro com o perfil de motivação e engajamento das participantes e turmas da educação física curricular.

Uma observação interessante com relação às atividades digitais foi a utilização do aplicativo *QR CODE*. Para muitas participantes, houve dificuldade na leitura dos códigos, não sabendo exatamente como proceder, mesmo com a explicação do pesquisador anteriormente à atividade.

De acordo com Arruda (2017, p. 10):

As tecnologias digitais de informação e comunicação tem sido objeto de discussões nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobretudo os europeus, desde os anos 1990. A partir dos anos 2000 proliferam-se inúmeros estudos, análises e documentos diversos elaborados com o intuito de discutir, problematizar e propor políticas voltadas para a implantação de TD na formação do jovem que frequenta a educação básica obrigatória⁶.

No estudo de Silva, Souza, Carmo (2016, p. 313):

verificou-se que documentos legais na década de 90 apresentavam e sugeriam diretrizes norteadoras que de certa forma, influenciariam a prática docente, ou seja, foi da relação prática com o discente que a necessidade do uso de diversos recurso tecnológicos pareceu emergir, trazendo para o universo da sala de aula uma infinidade de equipamentos multimídia, como reforçou Castell (2005, p. 338): “Os estudantes trazem os seus portáteis equipados com sistemas wireless para as salas de aula.”

O uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas não é tão recente e não teve início com a democratização do acesso aos computadores. Do ponto de vista conceitual, recorrendo a Carneiro (2002, p. 11), percebemos que este usou o termo “tecnologias” para se referir aos recursos como lousa, giz, livro didático, lápis, exposição oral e, ainda, a própria instituição escolar.

O estudo de Moraes (2017, p. 7) objetivou identificar as relações estabelecidas por crianças de um sexto ano do ensino fundamental quando estão jogando em seus aparelhos tecnológicos e como organizam essas suas brincadeiras e por meio de observações, participantes em recreios e aulas de Educação Física dialogando e vivenciando jogos em aparelhos tecnológicos nesses momentos, com registros em diários de campo e rodas de conversa temáticas com as crianças durante aulas da disciplina Educação Física. Verifica-se uma leve semelhança com este estudo quando a intenção foi justamente verificar como os escolares se posicionam frente à reconfiguração das atividades analógicas para as digitais. Ou seja, os jogos em aparelhos

⁶ Por educação básica obrigatória e de acordo com a emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, considera-se tudo aquilo que diz respeito ao currículo obrigatório, no caso do Brasil, dos quatro aos dezessete anos e envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (ARRUDA, 2017, p. 8).

tecnológicos são como mais uma forma de brincar e, por isso, se sentem cada vez mais atraídos por elas, contudo não deixam de estar abertos às demais possibilidades de brincadeira.

No estudo de Galasse (2016, p. 6), o objetivo foi relatar práticas destacadas de professores de educação básica que utilizam as TDIC na escola para fomentar novas possibilidades de construção de conhecimento na relação didático-pedagógica com os alunos. Assim como em que medida o uso da tecnologia em sala de aula contribuiu e promoveu um maior envolvimento e protagonismo dos alunos, bem como de que forma esses professores tiveram contato com a tecnologia para que esta pudesse ser incorporada e vista como possibilidade de desenvolvimento do seu trabalho docente com os alunos. Sendo assim, não basta apenas inserir os artefatos tecnológicos, mas sim criar encontros de formação e oportunidades de aprendizado tanto para os professores quanto escolares nos processos de descoberta.

O estudo de Martins (2017, p. 10) vem ao encontro das formações continuadas, com o intuito de elaborar situações de ensino e aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino pelo uso das TIC. Neste estudo, foram utilizados questionários, entrevistas, diários de campo dos encontros na formação, material produzido via *Facebook* e observação das aulas, identificando que a formação continuada de caráter colaborativo conseguiu promover várias unidades didáticas que articulavam a teoria com a prática do ensino da Educação Física e os professores consideraram que a aprendizagem colaborativa foi fundamental para a garantia desse objetivo.

6.4 ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS AA E AD E INFLUÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO

O quarto objetivo proposto para este estudo foi “*Analisar como a variação entre atividades analógicas e digitais, individuais e cooperativas influenciam na motivação e engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física*”. Tanto para o período matutino quanto vespertino, nas intervenções práticas das AA e AD, a percepção das participantes ficou entre aulas “muito boas e razoáveis”, indicando que as aulas possuem uma avaliação positiva frente à proposta de reconfiguração, variação, comparação e transformação de atividades analógicas, individuais e cooperativas nas aulas de educação física da instituição.

Com relação aos desejos das participantes, algumas declararam que nada deveria ser mudado e que gostaram das atividades, outras gostariam que tivessem mais brincadeiras – apesar

de sempre haver, seja para aquecimento ou atividade principal de aula ou atividades – com maior solicitação física e/ou opções, assim como explorar mais os espaços da instituição. Reiteramos que durante as intervenções práticas das AA e AD houve interferências climáticas, implicando em menor deslocamento pelos espaços físicos da instituição e perda de sinal de internet.

Algumas participantes ainda desejaram ter mais aulas de educação física, o que iria ao encontro das recomendações e orientações da SBP (2017, p. 3) e WHO (2010, p. 1). Já outras gostariam que fossem atividades menos cansativas, principalmente no período de ensino matutino. Ainda, desejaram que as aulas tivessem um viés de novidade, porém todas as vezes que o professor trouxe atividades diferenciadas as escolares solicitaram que fossem feitas as atividades regulares do dia a dia, contradizendo os próprios desejos. Nas atividades AD, houve um viés mais competitivo por parte das participantes, sendo que algumas relataram que a utilização do celular não se mostrou necessária, visto que algumas não trouxeram ou simplesmente disseram que não trouxeram para não realizar a atividade. De modo geral, esta foi uma afirmação que me deixou um pouco intrigado, pois quase todas possuem o aparelho de celular e utilizam com frequência durante as aulas de educação física curricular. Nas turmas do período vespertino, muitas relataram a vontade de que houvesse outras recompensas nas atividades.

6.5 PROPOSTA E PLANO DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR RUMO À EXCELÊNCIA EDUCATIVA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

No quinto e último objetivo proposto para este estudo, vindo ao encontro da solicitação da gestão escolar, num encontro de *feedback* do resultado dos aprovados ao Mestrado em Gestão Escolar do ano de 2018-2020, solicitou-se que a proposta de estudo criasse subsídios ou um plano de ação viável e aplicável na instituição da RJE pesquisada, possibilitando sua inserção como prática efetiva de mudança nas aulas de educação física, sendo assim, planejou-se “*Propor, a partir do presente estudo realizado, um plano de ação, que servisse de suporte aos gestores nas escolhas acerca de formatos de planejamento, de organização de turmas, de tempos, espaços físicos e de aquisições de materiais, com vistas à qualificação das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física curricular*”.

Winterstein (2004) apud Staviski; Cruz (2008, p. 1) afirma que a educação física possui por si própria uma "atração natural", pelo menos nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Segundo o mesmo autor, essa atração tende a diminuir a partir da 5ª e 6ª séries, ensino fundamental II, nas quais os escolares não conseguem mais manter o interesse pela disciplina.

No centro deste contínuo de escolares que participam e gostam das aulas e dos que não participam e não gostam, existe uma infinidade de fatores que se inter-relacionam, como a idade, cultura, gênero, estrutura da escola, classe social, didática do professor, educação familiar entre outros, que precisam ser pensados com maior atenção quando se pretende que estes não se privem dos benefícios da Educação Física por questões que podem ser sanadas e sem muito ônus (KUNZ, 2006 apud STAVISKI; CRUZ, 2008, p. 1).

De certa forma, sabemos que muito da motivação, engajamento e participação dos escolares durante as aulas passa diretamente pelas mãos do professor, seu planejamento, espaços e recursos disponíveis para a execução de aulas diversificadas e atrativas. Além disso, é importante que os professores de educação física estejam alinhados ao planejamento da escola e às estratégias de ensino propostas pela gestão escolar, de modo que exista um verdadeiro diálogo para transformações constantes no dia a dia das aulas. Assim como o aproveitamento máximo dos espaços e recursos disponíveis na instituição, aprimorando o ensino-aprendizado, renovando recursos de acordo com as inovações oferecidas pelo mercado e promovendo a real excelência de ensino junto aos escolares pela adoção de um estilo de vida mais ativo e saudável gerando mudanças nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Além da posição de destaque do professor e mudanças de tais paradigmas existe a busca permanente de procurar entender o aluno dentro do seu contexto bio-psico-social (STAVISKI; CRUZ, 2008, p. 1).

Outro fator importante para a promoção da atividade física na instituição, motivação e engajamento é o constante planejamento e promoção de eventos lúdicos e esportivos, como torneios e gincanas, estimulando os escolares à prática da atividade física habitual, além de envolver os pais e/ou responsáveis nestas ações, professores e funcionários, pois a motivação e a participação vêm muitas vezes do exemplo de casa ou do entorno escolar. Durante o ano de 2019, foram realizadas atividades esportivas como a Olimpíada, durante o período de 10 a 14 de julho, com várias ressalvas como o mês de execução, a redução do número de dias de execução no último ano, o que levou à fadiga excessiva dos escolares, a falta de planejamento para intervalos onde os mesmos pudessem se alimentar, hidratar ou até mesmo descansar, e as Interséries, projeto formatado com moldes de miniolimpíada realizada aos sábados, por série do ensino fundamental II e ensino médio e apenas uma vez ao ano. No ano de 2018, esse mesmo projeto seguiu o planejamento de ser realizado apenas uma vez ao ano por série do ensino fundamental II e ensino médio, enquanto em 2017 ocorreram duas vezes ao ano para o ensino

fundamental II e ensino médio. Cabe lembrar que o projeto sempre explorou o lado competitivo dos escolares com base em esportes como atletismo, basquetebol, futsal, futebol de campo, handebol, voleibol e vôlei de areia. Ainda em 2017, existiu uma proposta de gincana com atividades lúdicas e esportivas, envolvendo os escolares, pais e/ou responsáveis, professores e funcionários, porém isso não se repetiu nos anos subsequentes, desmotivando os alunos para a prática de atividade física no ambiente escolar.

Quando buscamos a missão da Rede Jesuíta de Educação, esta afirma: *“Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”*. Assim, podemos inferir que ambientes que promovem as práticas de atividades físicas adequadas de acordo com as normas e orientações nacionais e internacionais, impulsionam a formação integral do cidadão. De acordo com Onofre (2017, p. 1), a cidadania ativa e saudável envolve uma participação social autónoma e motivada através da prática de atividades físicas, nomeadamente desportivas e expressivas, nos vários contextos formais e informais. Ainda, a competência e o sentimento de bem-estar de cada cidadão na prática das atividades físicas estão associados ao nível literacia e cultura neste âmbito. Afinal, um cidadão “competente, consciente, compassivo, criativo e comprometido” necessita ser e estar saudável fisicamente para apresentar na sua integralidade aos 5C’s propostos.

Com relação à obrigatoriedade da disciplina da Educação Física, sabemos que existem fatores que levam à diminuição da prática como o aumento da idade, obrigações escolares e incentivo familiar, fatores de segurança, espaços físicos adequados no entorno das moradias como praças e quadras coletivas, entre outros, sendo assim é fundamental que a instituição entenda a disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica é tão importante quanto outras disciplinas que compõem o currículo.

Outro fator que sustenta a constante fuga da participação nas aulas de educação física são as dispensas. A dispensa da disciplina de Educação Física, de acordo com a Lei nº 9.394/96, § 3º, dá-se somente ao aluno: “I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); V – (Vetado) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)”. Dito isso, qualquer outra forma de dispensa da disciplina passa a ser uma omissão da instituição em não seguir as orientações

internacionais e não promover o mínimo necessário para alterações fisiológicas, cognitivas e emocionais.

Vamos retomar alguns dados das aulas de educação física na instituição, tendo em vista que os encontros são semanais, duas aulas por semana, conhecidas como “aulas-faixa”. A constituição das turmas, para a realização das aulas de educação física curricular, é, em sua grande maioria, com turmas unidas. Com relação ao tempo, em minutos de aula, é estabelecido o tempo de quarenta e sete (47min) minutos para cada aula, totalizando em noventa e quatro (94min) minutos ou uma hora e trinta e quatro minutos (1h34min) de aula. Outra particularidade das aulas de educação física curricular é a divisão de gêneros (feminino e masculino), com diferentes professores, sendo distribuídos da seguinte forma: 1) três professores para o ensino fundamental I; e 2) três professores para o ensino fundamental II e ensino médio.

Como fatores negativos, podemos citar o número excessivo de escolares por turma e a divisão entre feminino e masculino. Na instituição, as turmas são muitas vezes transformadas em uma. No ano de 2019, por exemplo, o gênero feminino foi dividido em 6AB ($n_a= 16$; $n_b= 17$, total de $n_{ab}=33$), 6DE ($n_d= 26$; $n_e= 13$, total de $n_{de}= 39$) e 6C ($n_c= 15$). Se pensarmos no número de alunos e na disposição estabelecida pelas regras de determinados esportes, como por exemplo o futsal, que exige que a partida disputada entre duas equipes compostas, cada uma, por no máximo cinco (5) jogadores, um dos quais sendo o(a) goleiro(a) e o tempo oficial de jogo para as categorias sub-13 e sub-11 (categorias que englobam os sujeitos do presente estudo), serão de trinta (30) minutos, dividido em dois tempos de quinze (15) minutos, teríamos na turma do 6AB com $n_{ab}= 33$, um total de no mínimo 2 horas de jogo para que todas pudessem participar e ter o mesmo direito de tempo de atividade. Lembramos que durante as aulas de educação física existe, ainda, o tempo para o aquecimento, alongamento, a aula propriamente dita e o relaxamento. Se retomarmos o tempo de aula semanal que é de uma hora e trinta e quatro minutos (1h34min), a instituição não supre a necessidade essencial perante os números de escolares, espaços e regras, cabendo ao professor, muitas vezes adaptar os tempos, espaços e a configuração dos times com maior número do que o permitido pelas regras.

Outro fator ainda que interfere diretamente na motivação dos escolares durante a aula são os espaços adequados para as práticas das aulas de educação física ou a prioridade às atividades extracurriculares perante a educação física curricular e obrigatória. As turmas do 6DE (período vespertino), por uma questão de planejamento da gestão escolar somente pode utilizar as quadras externas, compostas por seis quadras, sendo duas poliesportivas (Q1 e Q2), duas para voleibol (Q3 e Q4), uma para tênis de campo (Q5), geralmente utilizada para as aulas extracurriculares, uma para voleibol de areia, futevôlei e *beach* tênis (Q6) e o Campo de Futebol, que não possui

iluminação (Foto 1), já solicitada pelo quadro de professores para aproveitamento do espaço. As quadras externas, quando comparadas com a realidade de outras escolas, possuem uma qualidade superior quanto ao material de sua pavimentação (cimento) e pintura, porém não são cobertas. Nos dias de chuva, portanto, torna-se inviável, por questões de segurança aos escolares e professores, utilizar os espaços e as opções viáveis para que as aulas aconteçam são as salas de aula, cujos escolares não se sentem atraídos para a realização de práticas lúdicas e/ou esportivas por já passarem bastante tempo nelas e o pátio interno onde está localizada a lanchonete, com inúmeras mesas e cadeiras fixas e móveis. Outras opções que a instituição possui são os Ginásios: GI – Ginásio I com uma quadra poliesportiva com arquibancadas e GII – Ginásio II com quatro quadras, sendo a Quadra 1 (GII-Q1) poliesportiva, Quadra 2 (GII-Q2) para futsal e handebol, Quadra 3 (GII-Q3) para futsal, handebol e voleibol, Quadra 4 (GII-Q4) para futsal e handebol, porém durante as aulas de educação física os espaços são utilizados pelas atividades esportivas extracurriculares. São constantes reflexões e reclamações feitas pelos escolares aos professores da disciplina de Educação Física curricular da falta de bom senso para este planejamento, pois obviamente existe um impacto avaliativo nas aulas com relação à falta de espaço para as aulas de educação física curricular.

Ainda levando em consideração a obrigatoriedade por lei e o número de aulas, a instituição não oferece o mínimo necessário, indo de encontro com alguns dos desejos das participantes em solicitar “mais aulas de educação física” ao mesmo tempo que vai de encontro com as orientações mínimas de saúde para a prática de atividade física (SBP, 2008, p. 8; WHO, 2010, p. 1). Resumidamente, as demandas, confirmadas pelas manifestações dos alunos e pelos perfis levantados, apontam para a necessidade de mais aulas de educação física, espaços adequados e diferenciados, turmas menores e mistas, materiais mais adequados por idade, materiais mais tecnológicos como videogames com sensores de voz e movimentos, tornando as aulas mais atrativas e onde o professor consiga dar atenção aos participantes com ênfase e assim promover uma aula de excelência.

6.6 SUGESTÕES PARA O *CONTINUUM* DO PRESENTE ESTUDO

Diante dos achados neste estudo, ainda podemos sugerir que seja feita uma pesquisa posterior de correlação entre imagem corporal, valores antropométricos de peso, estatura e dobras cutâneas com os fatores motivacionais para a prática de atividade física e níveis de prática de atividade física habitual.

Ainda no tocante às questões de excelência educativa que a RJE e Companhia de Jesus preza, que neste *continuum* de pesquisa pudesse ser pesquisado, planejado e atribuído valores, encargos financeiros e impacto de folha salarial de todas as instituições da Rede Jesuíta de Educação por esferas regionais e nacional, para uma melhor divisão do número de escolares por turma e espaços nas aulas de educação física curricular, significando carga horária maior ou maior número de profissionais da área de educação física.

Ainda, necessitamos e encorajamos aos gestores compostos pela direção geral, direção administrativa, direção acadêmica, e os compostos pelas equipes das unidades de ensino como o coordenador geral, coordenador-adjunto, da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, que possam presenciar com veemência as aulas de educação física curricular, observando e verificando as dificuldades enfrentadas, tanto pelos professores quanto pelos escolares, e assim tomarem decisões pertinentes às melhorias que tangem aos aspectos de segurança, orientações de saúde, qualidade de ensino e excelência.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Guilherme Bezerra. Atividade física em crianças: promovendo a saúde do adulto. **Revista Brasileira de Saúde Materno e Infantil**: v. 3, nº 1, p. 5-6, 2003.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de; MENDES NETA, Maria Adelina Hayne. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico]. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017, 51f.

ARAÚJO, Janyne; DIAS, Meiriane; TOMASI, Antônio. Educação Tecnológica: uma conexão entre a educação e a tecnologia. **Revista Eixo**: Brasília-DF, v. 6, nº 2, jul-dez, 2017.

ARAUJO, Silvan Silva de; MESQUITA, Thássio Ricardo Ribeiro; ARAUJO, Aureliano Carlos de; BASTOS, Afrânio Andrade. Motivação nas aulas de educação física: um estudo comparativo entre gêneros. *EFDeportes.com*, **Revista Digital**. Buenos Aires, v.13, nº127, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 21 Jan. 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Documento técnico contendo estudo sobre o processo de implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de educação básica dos Países membros da OCDE**. UNESCO, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77891-produto-estudo-sobre-processo-implementacao-tecnologias-digitalas-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 Jan, 2020.

ARTMANN, Tiago Henrique. **Atividade Física: conhecimento, motivação e prática de atividade física em adolescentes**. Monografia – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Departamento de Humanidades e Educação – DHE, Curso de Educação Física. Santa Rosa / RS, 2015, 38f.

BAUMAN, Adrian E.; SALLIS, James F.; DZEWALTOWSKI, David A.; OWEN, Neville. *Toward a better understanding of the influences on physical activity: the role of determinants, correlates, causal variables, mediators, moderators, and confounders*. **American Journal of Preventive Medicine**: v. 23, nº 2 (suppl), p. 5-14, 2002.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. **A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução**. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto_observacao.pdf> Acesso em: 08 Jun, 2019.

BELTRAM, Luíse Pinto; ROSA, Andrio Rogério Martins da; BERGMANN, Gabriel Gustavo. Motivação nas aulas de Educação Física escolar: experiências e reflexões do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista Digital: Buenos Aires**, Ano 18, nº 185, Out de 2013. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd185/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em: 21 Jan, 2020.

BENTO, Gisele Grazielle; FERREIRA, Elizandra Gonçalves; SILVA, Franciele Cascaes da; MATTANA, Paulo Henrique; SILVA, Rudney da. Motivação para a prática de atividades físicas

e esportivas de crianças: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**: v. 22, nº 1, p. 13-23, 2017.

BERLEZE, Adriana; VIEIRA, Lenamar Fiorese; KREBS, Ruy Jornada. Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola. **Revista da Educação Física**:/UEM Maringá, v.13, nº 1, p. 99-107, 2002.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí: 2009.

BIDDLE, S. J. H. *Current trends in sport and exercise psychology research*. **The Psychologist**: v. 10, nº 2, p. 63-69, 1997.

BOICHÉ, J. C. S.; SARRAZIN, P. G. *Self-Determination of Contextual Motivation, InterContext Dynamics and Adolescents' Patterns of Sport Participation Over Time*. **Psychology of Sport and Exercise**: Amsterdam, v. 8, nº 5, p. 685-703, 2007.

BOIS, J. E., SARRAZIN, P. G., BRUSTAD, R. J., TROUILLOUD, D. O.; CURY, F. *Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modeling behaviors and perceptions of their child's competence*. **Psychology of Sport and Exercise**: v. 6, nº 4, p. 381-397, 2005.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história?** Editora Brasiliense. 1ª ed. 1993.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 164f.

BOSCHI, Caio Cesar. **Por que estudar história**. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 16 Set, 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96f.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564> Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes**

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562f.

BRASIL. LEI n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Diretrizes e base da educação nacional.** Brasília: DF, 1 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da Ginástica: livro do professor e do aluno.** (2ª ed.) São Paulo: Ícone, 2006.

BRICKELL, T. A.; CHATZISARANTIS, N. L. D. *Using Self-Determination Theory to Examine the Motivational Correlates and Predictive Utility of Spontaneous Exercise Implementation Intentions.* **Psychology of Sport and Exercise: Amsterdam**, nº 8, p. 758-770, 2007.

BRITO, Francielle de Menezes; SÃO JOSÉ, Mychelle Gonçalves de; TERESA, Fabrício Barreto; ONDEI, Luciana de Souza. Dinamizando e motivando o aprendizado escolar por meio dos jogos pedagógicos. **Revista Holos:** v. 31, nº 2, p. 264-272, 2015.

BRUHNS, Heloisa Turini. **A dinâmica lúdica.** Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989, 138f.

CAGLIARI, Mayara de Sena. **Pedagogia do esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na Educação Física Escolar.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro: SP, 2018, 106f.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASPERSEN, Carl J; POWELL, Kenneth E; CHRISTENSON Gregory M. *Physical activity, exercise and physical fitness.* **Public Health Reports:** v. 100, nº 2, p. 126-131, 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física.** Campinas Autores Associados. 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CENI, Daniela Belter Ferreira; BARBOSA, Edison Neres; SILVA, Edna Marta Oliveira da. A aprendizagem ubíqua na formação docente: uma experiência de prática formativa para o contexto digital. **XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23462_11915.pdf> Acesso em: 04 Set. 2019.

COLEDAM, Diogo Henrique Constantino; BATISTA JUNIOR, João Pedro; GLANER, Maria Fátima. Baixa concordância entre as referências do critério *fitnessgram* para adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria:** v. 33, nº 2, p. 181-186, abr-jun, 2015.

COLPAS, Ricardo Ducatti. **PIBID e atuação profissional: as TIC na Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 185f.

COSTA, Alan Queiroz da. **Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo: SP, 2017, 250f.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da; PEREIRA, Vera Lúcia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira. O papel da educação física enquanto disciplina escolar. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina: Universidade Estadual do Paraná/PR, 2009. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral12.pdf>>. Acesso em: 7 Jun. 2019.

CRAIG, Cora L.; MARSHALL, Alison L.; SJÖSTRÖM, Michael; BAUMAN, Adrian E.; BOOTH, Michael L.; AINSWORTH, Barbara E.; PRATT, Michael. International Physical Activity Questionnaire: 12-country reliability and validity. **Medicine and Science in Sports Exercises**: v. 35, p. 1381-1391, 2003.

DA MATTA, Dinalba Ferreira. A Educação Física no Brasil: com uma visão transformadora da educação básica, transpirando menos e pensando mais. **Revista Lato & Sensu**: v. 2, nº 3, p. 30-33, Belém, jul/2009.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. **Psychological Inquiry**: Hove, v. 11, nº 4, p. 227-268, 2000.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo**. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: SP, 2014, 215f.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TIC**. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: SP, 2017, 360f.

DISHMAN, R. K. *Predicting and changing exercise and physical activity: what's practical and what's not*. Em H. A. Quinney, L. Gauvin & A. E. T. Wall (Orgs.). **Toward active living: proceedings of the international conference on physical activity, fitness, and health**. Toronto: Human Kinetics Publishers, p. 97-106, 1994.

DUARTE, José Adelino. **O jogo e a criança: estudo de caso.** Relatório (Mestrado em Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa: p.146. 2009.

EDMUNDS, Jemma; NTOUMANIS, Nikos; DUDA, Joan L. *A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain.* **Journal of Applied Social Psychology: Malden**, v. 36, nº 9, p. 2240-2265, 2006.

FERREIRA, Aline Fernanda. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro: SP, 2014, 129f.

FERREIRA, Aline Fernanda. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública.** Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 196f.

FERREIRA, Vanessa Alves; MAGALHÃES, Rosana. Obesidade e pobreza: o aparente paradoxo. Um estudo com mulheres da Favela da Rocinha, Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**: v. 21, nº 6, p. 1792-1800, 2005.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A história da educação física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958).** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Minas Gerais, 2016, 272f.

FINCO, Mateus David. **Laboratório de exergames na educação física: conexões por meio de videogames ativos.** Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: RS, 2015, 167f.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRAIHA, Ana Livia Gorgatto. **TIC nas aulas de educação física: para ensinar basquetebol.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2016, 129f.

FRANCO, Laercio Claro Pereira. **Jogos digitais educacionais nas aulas de Educação Física: Olympia, um videogame sobre os jogos olímpicos.** Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 2014, 166f.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como Prática Corporal.** São Paulo. Scipione, 2003.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital.** Dissertação (mestrado) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016, 151f.

GAUVIN, Lise; SPENCE, John C. *Psychological research on exercise and fitness: current research trends and future challenges.* **The Sport Psychologist**: v. 9, p. 434-448, 1995.

GEMENTE, Florence Rosana Faganello. **Atletismo na educação física escolar: a elaboração colaborativa do software *Atletic***. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2015, 217f.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót. **Educação física escolar e currículo do Estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street Dance**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2015, 160f.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Helen; HALLAL, Pedro Curi, AMORIM, Tales C, ARAÚJO, Cora LP, MENEZES, Ana MB. Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. **Revista Panamericana de Salud Publica**: v. 22, nº 4, p. 246-253, 2007.

GOUVEIA, Maria João. Tendências da investigação na psicologia do desporto, exercício e atividade física. **Análise Psicológica**: v. 19, nº 1, p. 5- 14, 2001.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Educação tecnológica: desafios e perspectiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUEDES, Dartagnan Pinto; MIRANDA NETO, Jaime; LOPES, Vitor L.; SILVA, Antonio José. *Health-related physical fitness is associated with selected sociodemographic and behavioral factors in Brazilian school children*. **Journal of Physical Activity and Health**: v. 9, nº 4, p. 473-80, 2012.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi; ANDERSEN, Lars Bo; BULL, Fiona; GUTHOLD, Regina; HASKELL, William; EKELUND, Ulf. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **Lancet**: v. 380, p. 247-257, 2012.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi; VICTORIA, Cesar Gomes; AZEVEDO, Mario Renato; WELLS, Jonathan. *Adolescent physical activity and health*. **Sports and Medicine**: v. 36, nº 12, p. 1019-1030, 2006.

HASKELL, William. *Physical activity, sport, and health: toward the next century*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**: v. 67, nº 3 Suppl, p. 37-47, 1996.

HILLMAN, Charles H.; CASTELLI, Darla M.; BUCK, Sarah M. *Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children*. **Medicine and Science in Sports and Exercises**: v. 37, nº 11, p. 1967-1974, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. USP, 1971.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INDALÉCIO, Anderson Bençal. **Entre imigrantes e nativos digitais: a percepção docente sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e o ensino da educação física**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: SP, 2015, 206f.

JENKINS, C. David. **Construindo uma saúde melhor: Um guia para a mudança de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JESUÍTAS BRASIL. **Apostolado Educacional**. Disponível em: <www.jesuitasbrasil.com/newportal/educacao>. Acesso em: 19 Ago, 2019.

JÚNIOR, Joaquim Martins. O Professor de Educação Física e a Educação Física Escolar: como motivar o aluno? **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, v.11, nº 1, p. 107-117, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3805>>. Acesso em: 21 Jan, 2020.

KNELLER, George F. **A Ciência como Atividade Humana**. Rio de Janeiro: Zahar, São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

KENSKI, Vania Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KHOO, Selina; AL-SHAMLI, Ali Khalifa. *Leisure-time physical activity and physical fitness of male adolescents in Oman*. **Asia Pacific Journal of Public Health**: v. 24, nº 1, p. 128-165, 2012.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 7ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LAMBOURNE, Kate; TOMPOROWSKI, Phillip. *The effect of exercise-induced arousal on cognitive task performance: a meta-regression analysis*. **Brain Research**: v. 23, nº 1341, p. 12-24, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**: v. 6, nº 1, p. 93-104, 2007.

LISBOA, Thiago Felipe Maia. **O futebol nas aulas de Educação Física: aprendizados do chão de terra ao sensor de movimento**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: RN, 2018, 132f.

LIZ, Carla Maria de. **Motivação para a prática de musculação de aderentes e desistentes de academias.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Florianópolis: SC, 2011, 245f.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. **Ludicity – a theoretical term.** In: *Sixth Annual Convention of Media Ecology Association.* New York: Fordham University, Lincoln Centre Campus, 2005. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/2468/2036/>> Acesso em 16 jun, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARAFIGA, Olga Denise Oliveira; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; TORRES, Lisiane; GARLIPP, Daniel Carlos; MOREIRA, Rodrigo; SILVA, Marcelo Faria; Associação entre aptidão relacionada à saúde e o índice de desenvolvimento socioeconômico em escolares de municípios do Rio Grande do Sul. **Revista Perfil:** Ano VII, nº 7, p. 60-67, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lúdico Educação e Educação Física.** Ijuí/Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 1999.

MARKLAND, David; INGLEDEW, David Keith. *The relationships between body mass and body image and relative autonomy for exercise among adolescent males and females.* **Psychology of Sport and Exercise:** v. 8, nº 5, p. 836-853, 2007.

MARKLAND, David; TOBIN, Vanessa. *A modification to behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation.* **Journal of Sport and Exercise Psychology:** nº 26. p. 191-196, 2004.

MARTINS, Raphaell Moreira. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental: um trabalho colaborativo com o uso do Facebook.** Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 290f.

MARTINS, Edna de Souza da Silva. **O uso do telefone celular nas aulas de Educação Física.** In: Os desafios da escola pública na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_4_unespar-paranavai_edfis_pdp_edna_de_souza_da_silva.pdf> Acesso em: 11 mai, 2019.

MARTINS, Raphaell Moreira. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental: um trabalho colaborativo com o uso do Facebook.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Rio Claro/SP, 2017, 290f.

MARZINEK, Adriano; NETO, Alfredo Feres. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. *EFDeportes.com*, **Revista Digital.** Buenos Aires, v. 11, nº 105, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 21 Jan, 2020.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à complexidade do Conceito. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista/BA: Ano IX, n.15, p. 111-130, 2015.

MATSUDO, Sandra; ARAUJO, Timoteo; MATSUDO, Victor; ANDRADE, Douglas; ANDRADE, Erinaldo; OLIVEIRA, Luis Carlos; BRAGGION, Glaucia. Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ): Estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. **Revista Atividade Física e Saúde**: v. 6, nº 2, 2001.

McMORRIS, Terry; SPROULE, John; TURNER, Anthony; HALE, Beverley J. *Acute, intermediate intensity exercise, and speed and accuracy in working memory tasks: a meta-analytical comparison of effects*. **Physiology & Behavior**: nº 1, v. 102, nº 3-4, p. 421-428, 2011.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação física escolar brasileira: do Brasil império até os dias atuais. **Revista Fafibe**: Ano IV, nº 4, mar, 2011.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAIS, Vinícius Barbosa de. **Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças processos educativos envolvidos**. Dissertação (mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017, 151f.

MOREIRA, Ana Caroline Araújo; GIRALDO, Marcela Fachini; NOGUEIRA, Renato da Silva; SCOSS, Daniela Moraes. A importância do lúdico na educação física para o desenvolvimento integral e inclusivo. **Revista Gestão Universitária**: v. 8, p. 1-13, 2017.

MURCIA, Juan Antonio Moreno; BLANCO, María López de San Román; GALINDO, Celestina Martínez; VILLODRE, Néstor Alonso; COLL, David Ginzález-Cutre. Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. **Fitness & Performance Journal**: v. 6, nº 3, p. 140-146, 2007.

NAHAS, Markus Vinícius. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6ª ed. Londrina: Midiograf, 2013.

NAVES, Maria Margareth Veloso. Introdução à pesquisa e informação científica aplicada à nutrição. **Revista Nutrição**: Campinas, v. 11, nº 1, p. 15-36, jan./jun., 1998.

NTOUMANIS, Nikos. *A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a SelfDetermination Theory Framework*. **Journal of Educational Psychology: Washington**, v. 97, nº 3, p. 444-453, 2005.

NARDON, Tiago Aparecido. **Uso da TIC na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 225f.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**: São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.10, nº 22, p. 119-132, mai./ago. 2017.

ONOFRE, Marcos. A Qualidade da Educação Física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. **Revista Retos**: nº 31, p. 328-333, 2017.

PAFFENBARGER, Ralph S.; LEE, I-M. *Physical activity and fitness for health and longevity. Research Quarterly for Exercise and Sport by the American Alliance for Health Physical Education. Recreation and Dance*: v. 67, nº 3, p. 11-28, Sep. 1996.

PAIM, Maria Cristina Chimelo; PEREIRA, Erico Felden. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. **Motriz**: Rio Claro, v. 10, nº 3, p. 159-166, 2004.

PALMEIRA, Antonio Labisa; TEIXEIRA, Pedro; SILVA, M.; MARKLAND, David. *Confirmatory Factor Analysis of the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire – Portuguese Version. In: European Congress of Sport Psychology, 12. Halkidiki (Grécia), 2007. Proceedings... Halkidiki (Grécia), 49 Sept. 2007.*

PANNUNZIO, Maria Inês Moron; RIZOLLI, Marcos; STORI, Norberto; SANCHEZ, Petra Sanchez. O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte. **Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC**: Fortaleza, CE, jul, 2005. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html
Acesso em: 12 maio 2019.

PASSINI, Gabriel Katayama. **TIC no ensino do atletismo na escola: o prezi como recurso para o ensino do salto em altura**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 109f.

PEREIRA, Aline Fernanda. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública**. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 196f.

PEREIRA, Raiana Maiara dos Santos. **Desenvolvimento de website educativo para conscientização de crianças sobre hábitos saudáveis**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília, Brasília: DF, 2015, 88f.

PEREIRA, Thais Almeida. Fatores associados à baixa aptidão física de adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina e do Esporte**: v. 22, nº 3 – Mai/Jun, 2016.

PONTIN, Gabriela. **Jogos eletrônicos e movimento: transformando o digital em real nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017, 51f.

PONTES, Tiago Magalhães. A contribuição das tecnologias nas aulas de Educação Física. **Educação Física em Revista**: v. 10, nº 2, 2016.

PRADO, Bárbara Machado Baideck Do. Educação Física Escolar: um novo olhar. **Revista de Educação do IDEAU**: v. 10, nº 21, jan/jul, 2015.

PEC – **Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

QUELUZ, Gilziane de Fátima. **A tecnologia no contexto dos parâmetros curriculares nacionais de ciências naturais de 5ª. a 8ª. série**. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná: PR, 2003. p.158.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RAMOS, Ingrid de Souza Cayres. **O uso da tecnologia assistiva na educação física escolar em uma perspectiva lúdica: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA, 2015, 152f.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Disponível em: www.redejesuitadeeducacao.com.br/pec/ Acesso em: 19 Ago, 2019.

RENNIE, Kirsten; JOHNSON, Laura; JEBB, Susan. *Behavioural determinants of obesity. Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*: v. 19, nº 3, p. 343-358, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Claudia Christina Mendes. **A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar**. Tese (mestrado) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2009, 105f.

ROMAN, Evandro Rogério. **Crescimento corporal e desempenho motor de escolares de 7 a 10 anos de idade no município de Cascavel – PR**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2004, 180f.

ROQUE, Aline Falcão; DE OLIVEIRA, Ana Kamila; GIMENES, Denize Dias; RÔA, Rafael Gonçalves; RAMOS, Wanessa Pucciariello. O curso de Educação Física e a importância do CREF e regulamentação da profissão. **Revista MAGSUL de Educação Física na Fronteira**: v. 1, nº 1, p. 140-150, 2016.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pesquisa-ação e educação física escolar: analisando o estado da arte. **Revista Pensar a Prática**: Goiânia: v. 17, nº 1, p. 242-251, jan./mar. 2014.

SANTOS, Maria de Fátima Macêdo dos. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. 20f.

SALGADO, Karen Regina. **Press Start: os exergames como ferramenta metodológica no ensino do atletismo na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas: SP, 2016, 136f.

SALLIS, James F; PROCHASKA, Judith Jodi; TAYLOR, Wendell C. *A review of correlates of physical activity of children and adolescents. Medicine & Science in Sports & Exercise: v. 32, p. 963-975, 2000.*

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação.** Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.

SANTOS, Maria de Fátima Macêdo dos. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Monografia - Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016, 20f.

SEQUEIRA, Renata Serra; BOCCALETTO, Estela Marina Alves; BELO, Ana Zélia; GAIO, Roberta. Motivação para a Atividade Física na Escola. In: VILARTA, Roberto; BOCCALETTO, Estela Marina Alves (Orgs). **Atividade Física e Qualidade de vida na escola: Conceitos e Aplicações Dirigidos à Graduação em Educação Física.** IPES, Campinas: SP, p. 101-109, 2008. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/livro_afqv_cap11.pdf>. Acesso em: 23 Jan, 2020.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MIOTA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276f.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e. **Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo: contribuições de um curso de extensão à distância para professores de educação física.** Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: SP, 2016, 137f.

SILVA, Kelly Samara da; LOPES, Adair da Silva; SILVA, Francisco Martins. Atividade física no deslocamento à escola e no tempo livre em crianças e adolescentes da cidade de João Pessoa, PB, Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento: v. 5, nº 3, p. 61-70, 2007.**

SILVA, Micaela Ferreira dos Santos; ANDRADE, Adriano Pinheiro de; TORRES, Magallia Farkath de Paiva; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. **Revista Holos: v. 33, nº 3, p. 62-74, 2017.**

SILVA, Mozart Linhares da. **A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea.** In: ____ (org.) *Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista em Debate: (UFSC), Florianópolis, v.16, p. 107-123, 2016.**

SILVA, Rute Mikaele Pacheco da; SILVA, Adriano Nascimento. O trabalho escravo no Brasil e a Emenda Constitucional Nº 81/2014. **Cadernos de Direito: Piracicaba, v. 16 nº 31, p. 69-98, jul/dez, 2016.**

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 4ª ed. 2005.

SILVA, Lidiane Cristina da; LACORDIA, Roberto Carlos. Atividade física na infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**: Juiz de Fora, nº 21, p.1-23, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NTU3.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; COSTA JR, Áderson Luiz. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes **Psicologia Argumentativa**: jan./mar., v. 29, nº 64, p. 41-50, 2011.

SILVA, Cristiana Barcelos da; SOUZA, Carlos Henrique M. de; CARMO, Gerson Tavares do. Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional. **Revista Holos**: v. 32, nº 2, p. 312-325, 2016.

SILVA, Tiago Pedicini Ferreira da. **Tecnologias da Informação e Comunicação e o salto em distância: possibilidades de utilização de um DVD didático para o ensino do atletismo escolar**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2014, 124f.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *EFDeportes.com*, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, nº 169, Junho de 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso em: 22 Jul, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Promoção da Atividade Física na Infância e Adolescência. **Manual de Orientação – Grupo de Trabalho em Atividade Física**. nº 1, jul, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Atividade física na infância e na adolescência: guia prático para o pediatra**. Disponível em <http://www.sbp.com.br/src/uploads/2015/02/9667d-DOC-CIENT-AtivFisica.pdf> Acesso em: 15 jun, 2019.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias Digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1484_991_sousa-9788578791247.pdf> Acesso em: 12 jun, 2019.

STAVINSKI, Gilmar; CRUZ, Whyllerton Mayron da. Aspectos motivadores e desmotivadores e a atratividade das aulas de educação física na percepção de alunos e alunas. **Revista Digital** – Buenos Aires: Ano 13, nº 119, Abril de 2008. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd119/aspectos-motivadores-e-desmotivadores-das-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 21 Jan, 2020.

TAHARA, Alexander Klein. **Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital**. Tese (doutorado) - Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 2017, 192f.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? 2018. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/>>. Acesso em: 02 de set, 2019.

TOLOI, Gabriela Galluci. **Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília: SP, 2015, 212f.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**: v. 31 nº 3, São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009>. Acesso em: 05 maio 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). **Unesco reconhece capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/unesco-reconhece-capoeira-como-patrim%C3%B4nio-cultural-imaterial-da-humanidade/a-18090747>> Acesso em: 19 abr, 2019.

VASSOLER, Mariana Zanetoni. **Vídeos de futebol nas aulas de educação física escolar: uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro: SP, 2016, 72f.

VIANA, Maick da Silveira; ANDRADE, Alexandre; MATIAS, Thiago Sousa. Teoria da autodeterminação: aplicações no contexto da prática de exercícios físicos de adolescentes. **Revista Pensar a Prática**: Goiânia, v. 13, nº 2, p. 118, maio/ago. 2010.

VIERLING, Kendy K.; STANDAGE, Martin; TREASURE, Darren C. *Predicting Attitudes and Physical Activity in an “AtRisk” Minority Youth Sample: A Test of SelfDetermination Theory*. **Psychology of Sport and Exercise**: Amsterdam, v. 8, nº 5, p. 795-817, 2007.

WANDSCHEER, Raquel. **Jogo, educação física e educação integral: interfaces pedagógicas no Programa Mais Educação nas escolas do extremo oeste catarinense**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017, 161f.

WEINBERG, Robert; GOULD, Daniel. **Fundamentos da Psicologia aplicada ao exercício e ao esporte**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

WILSON, P. M.; RODGERS, W. M. *The Relationship between Perceived Autonomy Support, Exercise Regulations and Behavioral Intentions in Women. Psychology of Sport and Exercise: Amsterdam*, v. 5, nº 3, p. 229-242, 2004.

WINTERSTEIN, Pedro José. Fomento da motivação em aulas de educação física e programas de intervenção para professores. In: Kunz, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.) **Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004.

World Health Organization (WHO). Global recommendations on physical activity for health. Geneva: World Health Organization; 2010. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

APÊNDICE 1 - TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Louisa Carla Farina Schröter, Diretora Acadêmica do Colégio Catarinense, declaro estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado “*O lúdico e o esporte, o analógico e o digital: a reconfiguração das aulas de Educação Física*”, sob a coordenação e a responsabilidade de Jeferson Coutinho de Sousa, professor de Educação Física desta instituição e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educação da Universidade do Rio dos Sinos – Unisinos. O projeto será realizado com as turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais – 6º Ano (masculino e feminino), matutino e vespertino. O projeto de pesquisa tem como objetivo geral, propor uma reconfiguração nas aulas de Educação Física, com base em novos elementos para motivação e engajamento com variação entre atividades lúdicas e esportivas, analógicas e digitais, individuais e cooperativas, que proporcionem melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Com relação à caracterização da pesquisa, temos ciência de que: (i) abordagem: será de forma mista, ou seja, qualitativamente e quantitativamente; (ii) natureza: será de forma “aplicada”, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos; (iii) objetivos: será de forma descritiva e explicativa; (iv) procedimentos: será uma “Pesquisa de campo e Pesquisa Ação”.

Como instrumentos para a coleta de dados serão utilizados a observação, diário de bordo, o Questionário Internacional de Atividade Física – IPAQ (*International Physical Activity Questionnaire*), para identificar os níveis habituais de atividade física e o Questionário de Regulação de Comportamento no Exercício Físico – 2” (*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire – 2 – BREQ2*), para identificar a motivação dos participantes para o engajamento na atividade física, e questionários *online* (*google docs*), fotografias e vídeos. Para autorização de participação será disponibilizado a todos os participantes o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE”, onde constam todas as informações e procedimentos da pesquisa e de preservação da identidade dos mesmos. Temos ainda, clareza, da disponibilidade do pesquisador em prestar todos os esclarecimentos necessários e de todos os cuidados éticos e de preservação de identidades que estão previstos na investigação.

Florianópolis, 24 de setembro de 2019.



Louisa Carla Farina Schröter
Diretora Acadêmica

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntária de um estudo chamado: “*O lúdico e o esporte, o analógico e o digital: a reconfiguração das aulas de Educação Física*”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador.

Justificativa e Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo, a partir da pesquisa-ação, propor a reconfiguração nas aulas de Educação Física, entre atividades analógicas e digitais, individuais e coletivos, identificando como os estudantes se posicionam frente às propostas, seus anseios e angústias enquanto agentes diretamente ligados ao plano de ação e possível mudança da disciplina e, também que esta pesquisa possa servir de instrumento estratégico para motivar e engajar os estudantes, assim como auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e auxiliar aos gestores nas escolhas acerca de formatos de planejamento, de organização de turmas, de tempos e espaços físicos e de aquisições de materiais, com vistas à qualificação das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, visando a excelência educativa jesuítica.

Procedimentos

A participação nesta pesquisa consistirá em vivenciar as atividades propostas nas aulas de Educação Física com base nas unidades temáticas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de forma analógica, digital, individual e coletiva, no segundo trimestre do ano letivo de 2019.

Os riscos relacionados na participação são mínimos e os benefícios relacionados são de contribuir para a reconfiguração das aulas de educação física, utilizando métodos analógicos e/ou digitais, individuais e/ou coletivos para proporcionar o engajamento dos estudantes nas aulas de educação física.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de/da seu/sua filho(a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação, sendo utilizada uma codificação para cada participante.

Uma cópia deste TCLE ficará com o senhor(a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com os pesquisadores responsáveis Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Ghisleni (Orientadora) e o Prof.^o Jeferson Coutinho de Sousa (Mestrando). Contato/E-mail: jefersonsousa@edu.unisinos.br

Prof.^o Mestrando Jeferson Coutinho de Sousa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu (minha) filho(a) nesta pesquisa e autorizo o(a) mesmo(a) a participar.

Pai / Mãe ou Responsável Legal do participante

APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa chamada: “*O lúdico e o esporte, o analógico e o digital: a reconfiguração das aulas de Educação Física*”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber, a partir de uma proposta chamada de pesquisa-ação, como propor a um novo formato para as aulas de Educação Física, entre atividades analógicas e digitais, individuais e/ou coletivos, identificando como vocês respondem às propostas, seus anseios e angústias, enquanto agentes diretamente ligados ao planejamento das aulas. Todos os que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita nas aulas de Educação Física, onde você participará de atividades lúdicas e esportivas, individuais e/ou coletivas, analógicas e digitais. Para isso, serão usados copos, garrafas plásticas, balões, panos, papel, bolas de futebol, basquetebol, handebol e voleibol, minibarreiras de atletismo, bancos de madeira, feijão, colchonetes, cones. O uso dos materiais é considerado seguro, mas é possível ocorrer desconforto mínimo. Caso aconteça algo errado ou desconforto, favor conversar diretamente com o pesquisador e Prof^o. Jeferson.

Mas há coisas boas que podem acontecer como identificar o seu nível de atividade física habitual, a motivação e o engajamento para a prática da atividade física, os interesses e sugestões para as aulas, a variação entre atividades analógicas e digitais, individuais e cooperativas, assim como criar uma proposta que ajude a melhorar as aulas de Educação Física.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Você será codificado, para que não haja identificação nem constrangimento. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes. Juntamente com as atividades, será solicitado um *feedback* seu em forma de questionário (simples e rápido) para que possamos saber o que acharam da proposta de aula.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível na escola de 2^a a 5^a das 8h00 às 12h32min ou através do e-mail jefersonsousa@edu.unisinos.br. Desde já agradeço!

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO DO ALUNO

Eu _____
 aceito participar da pesquisa “*O lúdico e o esporte, o analógico e o digital: a reconfiguração das aulas de Educação Física*”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

 Assinatura do Participante - Aluno (a)

 Prof^o Mestrando Jeferson Coutinho de Sousa

APÊNDICE 4 – UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO - ENSINO FUNDAMENTAL 6º E 7º ANOS

Quadro 32: BNCC: Unidades temáticas e objetos de conhecimento do Ensino Fundamental 6º e 7º anos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 6º e 7º ANOS
Brincadeiras e Jogos	Jogos Eletrônicos	(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
Esportes	Esportes de Marca Esportes de Precisão Esportes de Invasão Esporte técnico-combinatórios	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. (EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. (EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.
Danças	Danças Urbanas	(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). (EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. (EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.
Lutas	Lutas do Brasil	(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. (EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. (EF67EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
Práticas corporais de aventura	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. (EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. (EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 232-235)

APÊNDICE 5 – UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO - ENSINO FUNDAMENTAL 8º E 9º ANOS

Quadro 33: BNCC: Unidades temáticas e objetos de conhecimento do Ensino Fundamental 8º e 9º anos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 8º e 9º ANOS
Brincadeiras e Jogos		
Esportes	Esportes de Marca Esportes de Precisão Esportes de Invasão Esporte técnico-combinatórios	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.). (EF89EF09) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
Danças	Danças Urbanas	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.
Lutas	Lutas do Brasil	(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.
Práticas corporais de aventura	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 236-239)

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO INTERNACIONAL DE ATIVIDADE FÍSICA – IPAQ

Nome: _____ Data: ___/___/___ Idade: _____ Sexo: F () M () Turma: _____

Para responder as perguntas pense somente nas atividades que você realiza **por pelo menos 10 minutos contínuos** de cada vez:

Para responder as questões lembre-se que:

* Atividades físicas **VIGOROSAS** são aquelas que precisam de um **grande esforço físico** e que fazem respirar **MUITO** mais forte que o normal;

* Atividades físicas **MODERADAS** são aquelas que precisam de **algum esforço físico** e que fazem respirar **UM POUCO** mais forte que o normal.

1a) Em quantos dias de uma semana normal, você realiza atividades **VIGOROSAS** por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo correr, fazer ginástica aeróbica, jogar futebol, pedalar rápido na bicicleta, jogar basquetebol, fazer serviços domésticos pesados em casa, no quintal, no jardim, carregar pesos elevados ou qualquer atividade que faça você suar **BASTANTE** ou aumentem **MUITO** sua respiração ou batimentos do coração.

dias _____ por **SEMANA** () Nenhum

1b) Nos dias em que você faz essas atividades vigorosas **pelo menos 10 minutos contínuos**, quanto tempo no total você gasta fazendo essas atividades **por dia**?

horas: _____ minutos: _____

2a) Em quantos dias de uma semana normal, você realiza atividades **MODERADAS** por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo pedalar leve na bicicleta, nadar, dançar, fazer ginástica aeróbica leve, jogar volei recreativo, carregar pesos leves, fazer serviços domésticos em casa, no quintal, no jardim como varrer, aspirar, cuidar do jardim, ou qualquer atividade que faça você suar leve ou aumente **moderadamente** a respiração ou batimento do coração (**POR FAVOR NÃO INCLUA CAMINHADA**).

dias _____ por **SEMANA** () Nenhum

2b) Nos dias em que você faz essas atividades moderadas por pelo menos 10 minutos contínuos quanta tempo no total você gasta fazendo essas atividades **por dia**?

horas: _____ minutos: _____

3a) Em quantos dias de uma semana normal você caminha por pelo menos 10 minutos contínuos em casa ou no trabalho, como forma de transporte para ir de um lugar para outro, por lazer, por prazer ou como forma de exercício?

dias _____ por **SEMANA** () Nenhum

3b) Nos dias em que você caminha por pelo menos 10 minutos contínuos quanta tempo no total você gasta caminhando **por dia**?

horas: _____ minutos: _____

4a) Estas últimas perguntas são em relação ao tempo que você gasta sentado ao todo no trabalho, em casa, na escola ou faculdade e durante o tempo livre. Isto inclui o tempo que você gasta sentado no escritório ou estudando, fazendo lição de casa, visitando amigos, lendo e sentado ou deitado assistindo televisão.

Quanto tempo **por dia** você fica sentado em um dia de semana?

horas: _____ minutos: _____

4b) Quanto tempo **por dia** você fica sentado em um final de semana?

horas: _____ minutos: _____

APÊNDICE 7 - QUESTIONÁRIO DE REGULAÇÃO DE COMPORTAMENTO NO EXERCÍCIO FÍSICO (BEHAVIORAL REGULATION IN EXERCISE QUESTIONNAIRE – BREQ-2) (MARKLAND E TOBIN, 2004)

Estamos interessados nas razões fundamentais dos jovens na decisão de praticar ou não exercício físico. Usando a escala abaixo, por favor indique o nível mais verdadeiro para você. Relembramos que não há respostas certas ou erradas nem perguntas capciosas (pegadinhas). Queremos apenas saber como você se sente em relação a atividade física.

Por que você faz exercícios?		
0	1	2
3	4	
Não é verdade para mim	Algumas vezes é verdade para mim	Muitas vezes é verdade para mim
1. Faço exercícios porque outras pessoas dizem que devo fazer	0 1 2 3 4	
2. Sinto-me culpado/a quando não faço exercícios	0 1 2 3 4	
3. Dou valor aos benefícios/vantagens dos exercícios	0 1 2 3 4	
4. Faço exercícios porque é divertido	0 1 2 3 4	
5. Não vejo por que devo fazer exercícios	0 1 2 3 4	
6. Participo dos exercícios porque meus amigos/família dizem que devo fazer	0 1 2 3 4	
7. Sinto-me envergonhado/a quando falto a uma sessão de exercícios	0 1 2 3 4	
8. É importante para mim fazer exercícios regularmente	0 1 2 3 4	
9. Não entendo por que eu tenho de fazer exercícios	0 1 2 3 4	
10. Gosto das minhas sessões de exercícios	0 1 2 3 4	
11. Faço exercícios porque os outros vão ficar insatisfeitos comigo se eu não fizer	0 1 2 3 4	
12. Não percebo o objetivo dos exercícios	0 1 2 3 4	
13. Sinto-me fracassado/a quando não faço exercícios durante algum tempo	0 1 2 3 4	
14. Penso que é importante me esforçar para fazer exercícios regularmente	0 1 2 3 4	
15. Acho os exercícios uma atividade agradável	0 1 2 3 4	
16. Sinto-me pressionado/a pela minha família e amigos para fazer exercícios	0 1 2 3 4	
17. Sinto-me ansioso/a quando não faço exercícios regularmente	0 1 2 3 4	
18. Fico bem disposto e satisfeito quando pratico exercícios	0 1 2 3 4	
19. Acho que o exercício é uma perda de tempo	0 1 2 3 4	

APÊNDICE 8 – CODIFICAÇÃO DAS TURMAS E PARTICIPANTES

Quadro 34: Codificação das turmas e participantes gerais – 6ABCDE

TURMAS	CÓDIGOS FEMININO	CÓDIGOS MASCULINO
6A	6A1 a 6A16	6A17 a 6A23
6B	6B1 a 6B17	-----
6C	6C1 a 6C16	-----
6D	6D1 a 6D27	6D28 a 6D32
6E	6E1 a 6E15	6E16 a 6E19

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 35: Codificação das turmas e participantes efetivas – 6ABCDE

TURMAS	CÓDIGOS FEMININO
6A	6A1, 6A7, 6A9
6B	6B1, 6B2, 6B3, 6B4, 6B6, 6B7, 6B8, 6B9, 6B10, 6B11, 6B12, 6B14, 6B15, 6B16, 6B17
6C	6C4, 6C5, 6C10, 6C13, 6C15, 6C16
6D	6D1, 6D3, 6D4, 6D9, 6D11, 6D13, 6D14, 6D15, 6D16, 6D19, 6D21, 6D22, 6D25, 6D26, 6D27
6E	6E3

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE 9 – PLANEJAMENTO DE ORGANIZAÇÃO ESPAÇOS FÍSICOS - AA

Quadro 36: Planejamento de organização dos espaços físicos e execução – AA

TURMAS	HORÁRIO	ESPAÇO	DATA	INTERVENÇÃO
6A	7h22 às 8h12	GI	26/11/2019	AA
6B	7h22 às 8h12	GI	26/11/2019	AA
6C	10h11 às 10h58	GI	28/11/2019	AA
6D	16h18 às 17h05	GII	26/11/2019	AA
6E	16h18 às 17h05	GII	26/11/2019	AA

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE 10 - CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM TCLE, TA, AA E AD

Tabela 13: Classificação dos participantes de acordo com TCLE, TA, AA e AD

TURMA		COM TCLE e TA (1)				SEM TCLE e TA (2)			
		AA e AD (1)	AA (1)	AD (1)	NADA (1)	AA e AD (2)	AA (2)	AD (2)	NADA (2)
6A	Meninas	3	1	9	-	1	-	-	2
	Meninos	-	7	-	-	-	-	-	-
6B	Meninas	15	-	-	-	2	-	-	-
	Meninos	-	-	-	-	-	-	-	-
6C	Meninas	6	1	-	-	5	3	-	1
	Meninos	-	-	-	-	-	-	-	-
6D	Meninas	15	-	2	-	4	-	1	4
	Meninos	-	2	-	2	-	1	-	-
6E	Meninas	1	-	-	-	-	2	2	10
	Meninos	-	-	-	4	-	-	-	-
TOTAL		40	11	11	6	12	6	3	17

Legenda: Com TCLE e TA (1) – participante que entregou os termos; AA e AD (1) – participante que entregou os termos e participou de ambas intervenções; AA (1) – participante que entregou os termos e só participou da intervenção AA; AD (1) – participante que entregou os termos e só participou da intervenção AD; Nada (1) – participante que entregou os termos e não participou de nenhuma intervenção; Sem TCLE e TA (2) – participante que não entregou os termos; AA e AD (2) – participante que não entregou os termos e participou de ambas intervenções; AA (2) – participante que não entregou os termos e só participou da intervenção AA; AD (2) – participante que não entregou os termos e só participou da intervenção AD; Nada (2) – participante que não entregou os termos e não participou de nenhuma intervenção;

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE 11 – QUESTÕES DAS AVALIAÇÕES DAS INTERVENÇÕES PRÁTICAS NAS AA E AD

Quadro 37: Questão 1 da avaliação da intervenção prática na AA e AD

QUESTÃO 1 – O QUE VOCÊ ACHOU DA AULA?
<input type="checkbox"/> Muito boa <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Muito ruim Explique: _____ _____ _____

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 38: Questão 2 da avaliação da intervenção prática na AA e AD

QUESTÃO 2 - O QUE PODERIA SER DIFERENTE NA AULA? QUAL O SEU DESEJO?
_____ _____ _____ _____

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 39: Questão 3 da avaliação da intervenção prática na AA e AD

QUESTÃO 3 - COMO VOCÊ SE SENTIU NA AULA? CITE 3 OU 4 SENTIMENTOS.
_____ _____ _____ _____

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE 12 - ESCOLARES MATRICULADOS, PARTICIPANTES GERAIS E EFETIVOS POR GÊNERO

Tabela 14: Escolares matriculados por turma, gênero e período

PERÍODO	TURMAS	FEMININO		MASCULINO		GERAL			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Matutino	6A	16	8,9	23	12,8	39	21,7	115	63,9
	6B	17	9,4	21	11,6	38	21,1		
	6C	15	8,3	23	12,8	38	21,1		
Vespertino	6D	26	14,4	9	5	35	19,4	65	36,1
	6E	13	7,2	17	9,5	30	16,7		
TOTAL		87	48,3	93	51,7	180	100	180	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE 13 - QUESTÃO 1 E 3: PERCEPÇÃO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANETES NA INTERVENÇÃO PRÁTICA DAS AA

Tabela 15: Percepção das participantes na intervenção prática das AA

PERCEPÇÃO	6ABCDE		6ABC		6DE	
	n	%	n	%	n	%
Muito boa	14	35	12	50	2	12,5
Boa	17	42,5	7	29,2	10	62,5
Razoável	9	22,5	5	20,8	4	25
Ruim	0	0	0	0	0	0
Muito ruim	0	0	0	0	0	0
TOTAL	40	100	24	100	16	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 16: Sentimentos das participantes na AA – 6ABCDE

(Continua)

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	20	15,4
Feliz	20	15,4
Ansiosa	9	6,9
Alegria	9	6,9
Calor	7	5,4
Bem	7	5,4
Sede	5	3,9
Entediada	5	3,9
Competitiva	4	3,2
Fome	3	2,3
Divertida	3	2,3
Legal	3	2,3
Animada	3	2,3
Alegre	2	1,5
Nervosa	2	1,5
Pressionada	2	1,5
Irritada	2	1,5
Agitada	2	1,5
Empolgada	2	1,5
Suada	1	0,77
Frustrada	1	0,77
Muito bem	1	0,77
Confortável	1	0,77
Tranquila	1	0,77
Firme	1	0,77
Agradecida	1	0,77
Exercitando	1	0,77
Agradável	1	0,77

Dolorida	1	0,77
Interessante	1	0,77
Triste	1	0,77
Engraçada	1	0,77
Felicidade	1	0,77
Tédio	1	0,77
Raiva	1	0,77
Exausta	1	0,77
Contente	1	0,77
Curiosa	1	0,77
Trabalho em grupo	1	0,77
TOTAL	130	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 14 - PERCEPÇÃO, DESEJOS E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA – 6A**

Tabela 17: Percepção das Participantes na AA – 6A

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	1	33,3
Boa	2	66,7
Razoável	0	0
Ruim	0	0
Muito ruim	0	0
TOTAL	3	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 40: Desejos das participantes na AA – 6A

PARTICIPANTES	DESEJOS
6A1	Nada, eu adorei.
6A7	Explicar as regras antes do jogo.
6A9	Poderia ter mais atividades de buscas pelo colégio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 18: Sentimentos das participantes na AA – 6A

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	3	30
Feliz	2	20
Nervosa	2	20
Suada	1	10
Calor	1	10
Frustrada	1	10
TOTAL	10	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 15 - PERCEPÇÃO, DESEJOS E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA – 6B**

Tabela 19: Percepção das participantes na AA – 6B

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	5	33,4
Boa	5	33,3
Razoável	5	33,3
Ruim	0	0
Muito ruim	0	0
TOTAL	15	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 41: Desejos das participantes na AA – 6B

PARTICIPANTES	DESEJOS
6B1	Ter corrida e salto em altura.
6B2	Nada.
6B3	Ser menos cansativo.
6B4	Queria que tivesse mais jogos.
6B6	Mais coisas.
6B7	Para mim estava perfeito.
6B8	Não sei.
6B9	Os times serem escolhidos pelo professor.
6B10	Nada.
6B11	Mais opções de jogos.
6B12	Os alunos não desistirem.
6B14	Nada.
6B15	Poderia ser mais animada, divertida, com brincadeiras diferentes.
6B16	Poderia ter mais movimento e animação.
6B17	Poderia ter mais desafios.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 20: Sentimentos das participantes na AA – 6B

SENTIMENTOS	n	%
Feliz	7	15,9
Cansada	6	13,6
Calor	6	13,6
Fome	3	6,8
Divertida	3	6,8
Bem	2	4,6
Entediada	2	4,6
Sede	2	4,6
Legal	2	4,6
Muito bem	1	2,3
Confortável	1	2,3
Empolgada	1	2,3
Tranquila	1	2,3
Firme	1	2,3
Competitiva	1	2,3
Alegre	1	2,3
Suada	1	2,3
Agradecida	1	2,3
Exercitando	1	2,3
Pressionada	1	2,3
TOTAL	45	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 16 - PERCEPÇÃO, DESEJOS E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA – 6C**

Tabela 21: Percepção das participantes na AA – 6C

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	6	100
Boa	0	0
Razoável	0	0
Ruim	0	0
Muito ruim	0	0
TOTAL	6	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 42: Desejos das participantes na AA – 6C

PARTICIPANTES	DESEJOS
6C4	Outros tipos de esportes.
6C5	Mais basquete.
6C10	Às vezes fazer brincadeiras.
6C13	Nada.
6C15	Eu gostaria de jogar mais basquete.
6C16	Aprender novos esportes e melhorar em outros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 22: Sentimentos das participantes na AA – 6C

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	4	18,2
Feliz	3	13,9
Bem	3	13,9
Agradável	1	4,5
Dolorida	1	4,5
Animada	1	4,5
Legal	1	4,5
Interessante	1	4,5
Competitiva	1	4,5
Irritada	1	4,5
Triste	1	4,5
Ansiosa	1	4,5
Alegre	1	4,5
Engraçada	1	4,5
Trabalho em Equipe	1	4,5
TOTAL	22	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 17 - PERCEPÇÃO, DESEJOS E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA – 6D**

Tabela 23: Percepção das participantes na AA – 6D

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	2	13,3
Boa	9	60
Razoável	4	26,7
Ruim	0	0
Muito ruim	0	0
TOTAL	15	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 43: Desejos das participantes na AA – 6D

PARTICIPANTES	DESEJOS
6D1	Ser aulas mais interativas e diferenciadas.
6D3	Nada, acho a aula boa, mas precisa ter mais vôlei.
6D4	Outras atividades mais legais.
6D9	Jogar mais vôlei, ter atividades diferentes e mais aulas de educação física.
6D11	Que os outros não fiquem reclamando sobre o time, de estar roubando.
6D13	Ser aulas mais interativas e diferenciadas.
6D14	Poderíamos correr mais.
6D15	Aulas mais interativas e atrativas.
6D16	Que os outros não fiquem reclamando sobre os times.
6D19	Que os outros não fiquem reclamando dos times.
6D21	Que algumas aulas tivessem brincadeira o dia todo.
6D22	Ser diferente das outras.
6D25	Ser diferente como a aula de hoje.
6D26	Aulas mais atrativas e diferentes.
6D27	Menos pistas óbvias, mais circuitos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 24: Sentimentos das participantes na AA – 6D

SENTIMENTOS	n	%
Alegria	9	17
Feliz	8	15,1
Ansiosa	7	13,2
Cansada	6	11,3
Sede	3	5,7
Entediada	3	5,7
Competitiva	2	3,7
Animada	2	3,7
Bem	2	3,7
Felicidade	1	1,9
Calor	1	1,9
Irritada	1	1,9
Tédio	1	1,9
Pressionada	1	1,9
Raiva	1	1,9
Exausta	1	1,9
Agitada	1	1,9
Empolgada	1	1,9
Contente	1	1,9
Curiosa	1	1,9
TOTAL	53	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 18 - PERCEPÇÃO, DESEJOS E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AA – 6E**

Tabela 25: Percepção da participante na AA – 6E

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	0	0
Boa	1	100
Razoável	0	0
Ruim	0	0
Muito ruim	0	0
TOTAL	1	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 44: Desejos da participante na AA – 6E

PARTICIPANTE	DESEJOS
6E3	Jogar mais vôlei, fazer atletismo, ter mais aula de educação física.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 26: Sentimentos da participante na AA – 6E

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	1	33,4
Ansiosa	1	33,3
Agitada	1	33,3
TOTAL	3	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 19 – CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL
– 6ABCDE / 6ABC / 6DE**

Tabela 27: Classificação do Nível de Atividade Física – 6ABCDE

CLASSIFICAÇÃO	6ABCDE		6ABC		6DE	
	n	%	n	%	n	%
Ativas	34	85	18	75	16	100
Insuficientemente Ativa A	4	10	4	16,7	-	-
Insuficientemente Ativa B	2	5	2	8,3	-	-
TOTAL	40	100	24	100	16	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 20 – CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL
– 6A/6B/6C/6D/6E**

Tabela 28: Classificação do Nível de Atividade Física por turma

TURMAS	n	CLASSIFICAÇÃO	%
6A	1	Insuficientemente Ativa A	2,5
	2	Insuficientemente Ativa B	5
6B	13	Ativa	32,5
	2	Insuficientemente Ativa A	5
6C	5	Ativa	12,5
	1	Insuficientemente Ativa A	2,5
6D	15	Ativa	37,5
6E	1	Ativa	2,5
TOTAL	40	-	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 45: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6A

TURMAS	CLASSIFICAÇÃO
6A1	Insuficientemente Ativa B (não atendeu ao critério de frequência e duração).
6A7	Insuficientemente Ativa B (não atendeu ao critério de frequência e duração).
6A9	Insuficientemente Ativa A (não atendeu ao critério de frequência).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 46: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6B

PARTICIPANTES	CLASSIFICAÇÃO
6B1	Ativa
6B2	Ativa
6B3	Ativa
6B4	Ativa
6B6	Ativa
6B7	Ativa
6B8	Insuficientemente Ativa A (não atendeu ao critério de frequência).
6B9	Ativa
6B10	Ativa
6B11	Ativa
6B12	Ativa
6B14	Insuficientemente Ativa A (não atendeu ao critério de frequência).
6B15	Ativa
6B16	Ativa
6B17	Ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 47: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6C

PARTICIPANTES	CLASSIFICAÇÃO
6C4	Ativa
6C5	Ativa
6C10	Insuficientemente Ativa A (não atendeu ao critério de frequência).
6C13	Ativa
6C15	Ativa
6C16	Ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 48: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6D

PARTICIPANTES	CLASSIFICAÇÃO	PARTICIPANTES	CLASSIFICAÇÃO
6D1	Ativa	6D16	Ativa
6D3	Ativa	6D19	Ativa
6D4	Ativa	6D21	Ativa
6D9	Ativa	6D22	Ativa
6D11	Ativa	6D25	Ativa
6D13	Ativa	6D26	Ativa
6D14	Ativa	6D27	Ativa
6D15	Ativa		

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 49: Classificação do nível de Atividade Física por participante – 6E

TURMA	CLASSIFICAÇÃO
6E3	Ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE 21 – CONSTRUTOS AVALIADOS POR TURMA - BREQ-2

Tabela 29: Construtos avaliados no BREQ-2 – 6A

PARTICIPANTES	DESMO	REGEXT	REGINTRO	REGIDENT	REGINT	IAD
6A1	8	6	6	6	8	- 1,5
6A7	6	6	8	2	11	- 0,25
6A9	9	4	4	6	3	- 4,5
$\bar{X} \pm S$	$7,7 \pm 1,5$	$5,3 \pm 1,2$	$6,0 \pm 2,0$	$4,7 \pm 2,3$	$7,3 \pm 4,0$	$- 2,1 \pm 2,2$
Md	8	6	6	6	8	-1,5
IM / LM	6 / 9	4 / 6	4 / 8	2 / 6	3 / 11	- 4,5 / - 0,25

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 30: Construtos avaliados no BREQ-2 – 6B

PARTICIPANTES	DESMO	REGEXT	REGINTRO	REGIDENT	REGINT	IAD
6B1	10	8	1	1	7	- 6
6B2	9	7	5	2	7	- 5,2
6B3	8	0	4	0	8	- 1
6B4	10	8	0	4	5	- 5,7
6B6	12	8	3	6	10	- 3,2
6B7	4	8	2	12	10	6
6B8	10	2	4	8	4	- 2,5
6B9	10	3	10	11	9	0,7
6B10	12	8	2	10	11	- 0,2
6B11	9	7	6	9	12	1,7
6B12	4	0	0	0	0	- 3
6B14	10	6	4	0	4	- 8,5
6B15	9	8	3	5	10	- 1,5
6B16	12	8	0	4	12	- 2
6B17	12	8	1	5	12	- 1,7
$\bar{X} \pm S$	$9,4 \pm 2,5$	$5,9 \pm 3,1$	$3 \pm 2,7$	$5,1 \pm 4,1$	$8,1 \pm 3,6$	$- 2,2 \pm 3,5$
Md	10	8	3	5	9	- 2
IM / LM	4 / 12	0 / 8	0 / 10	0 / 12	0 / 12	- 8,5 / 6

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 31: Construtos avaliados no BREQ-2 – 6C

PARTICIPANTES	DESMO	REGEXT	REGINTRO	REGIDENT	REGINT	IAD
6C4	9	7	1	1	4	- 7
6C5	12	8	0	4	8	- 5
6C10	4	3	2	0	4	- 2
6C13	5	6	1	4	8	2
6C15	10	3	6	6	9	- 0,7
6C16	11	5	1	4	9	- 2,2
$\bar{X} \pm S$	$8,5 \pm 3,3$	$5,3 \pm 2,1$	$1,8 \pm 2,1$	$3,2 \pm 2,2$	$7 \pm 2,4$	$- 2,5 \pm 3,2$
Md	9,5	5,5	1	4	8	- 2,1
IM / LM	4 / 12	3 / 8	0 / 6	0 / 6	4 / 9	- 7 / 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 32: Construtos avaliados no *BREQ-2* – 6D

PARTICIPANTES	DESMO	REEXT	REGINTRO	REGIDENT	REGINT	IAD
6D1	0	0	4	14	16	18
6D3	0	2	6	16	8	11,5
6D4	2	6	3	12	13	10,5
6D9	0	6	0	3	6	3
6D11	0	0	0	8	8	10
6D13	0	2	6	14	16	16,5
6D14	0	0	0	7	14	14
6D15	4	2	12	15	16	12,5
6D16	3	2	0	8	8	6,75
6D19	0	2	0	10	10	11,5
6D21	4	0	6	13	11	10,25
6D22	0	0	0	12	9	12,75
6D25	0	8	0	16	16	16
6D26	0	0	0	13	16	18,5
6D27	1	4	5	15	14	14
$\bar{X} \pm S$	$0,9 \pm 1,5$	$2,3 \pm 2,6$	$2,8 \pm 3,6$	$11,7 \pm 3,8$	$12,1 \pm 3,7$	$12,4 \pm 4,1$
Md	0	2	0	13	13	12,5
IM / LM	0 / 4	0 / 8	0 / 12	3 / 16	6 / 16	3 / 18,5

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 33: Construtos avaliados no *BREQ-2* – 6E

PARTICIPANTES	DESMO	REEXT	REGINTRO	REGIDENT	REGINT	IAD
6E3	0	4	4	10	16	14
$\bar{X} \pm S$	0 ± 0	4 ± 0	4 ± 0	10 ± 0	16 ± 0	14 ± 0
Md	0	4	4	10	16	14
IM / LM	0 / 0	0 / 4	0 / 4	0 / 10	0 / 16	0 / 14

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

APÊNDICE 22 - PLANEJAMENTO DE ORGANIZAÇÃO ESPAÇOS FÍSICOS - AD

Quadro 50: Planejamento de organização dos espaços físicos e execução – AD

TURMA	HORÁRIO	ESPAÇO	DATA	INTERVENÇÃO
6A	7h22 às 8h12	G1	03/12/2019	AD
6B	7h22 às 8h12	G1	03/12/2019	AD
6C	10h11 às 10h58	G1	05/12/2019	AD
6D	16h18 às 17h05	G2	03/12/2019	AD
6E	16h18 às 17h05	G2	03/12/2019	AD

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 23 - PERCEPÇÃO, DESEJO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD – 6ABCDE**

Tabela 34: Percepção das participantes na AD

PERCEPÇÃO	6ABCDE		6ABC		6DE	
	n	%	n	%	n	%
Muito boa	7	17	7	29	0	0
Boa	22	55	11	46	11	69
Razoável	9	23	4	17	5	31
Ruim	0	0	0	0	0	0
Muito ruim	2	5	2	8	0	0
TOTAL	40	100	24	100	16	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 35: Sentimentos das participantes na AD – 6ABCDE

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	30	24,3
Feliz	13	10,5
Competitiva	11	8,9
Calor	8	6,5
Animada	7	5,7
Suada	6	4,9
Entediada	4	3,2
Fome	4	3,2
Bem	4	3,2
Triste	3	2,4
Ansiosa	3	2,4
Sede	3	2,4
Diversão	3	2,4
Exausta	3	2,4
Raiva	2	1,6
Muito feliz	2	1,6
Alegre	2	1,6
Disposta	2	1,6
Normal	2	1,6
Legal	2	1,6
Muito Alegre	1	0,8
Brava	1	0,8
Tontura	1	0,8
Chata	1	0,8
Confiante	1	0,8
Forte	1	0,8
Desanimada	1	0,8
Chateada	1	0,8
Confusa	1	0,8
Presa	1	0,8
TOTAL	124	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 24 - PERCEPÇÃO, DESEJO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD – 6A**

Tabela 36: Percepção das participantes na AD – 6A

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	1	34%
Boa	1	33%
Razoável	1	33%
Ruim	0	0%
Muito ruim	0	0%
TOTAL	3	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 51: Desejos das participantes nas AD – 6A

PARTICIPANTES	DESEJOS
6A1	Nada, eu adorei.
6A7	Gostaria que as pistas fossem mais perto umas das outras.
6A9	Não precisa da utilização do celular, pois muitas não trazem ou não tem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 37: Sentimentos das participantes na AD – 6A

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	3	30
Calor	2	20
Feliz	1	10
Suada	1	10
Preso	1	10
Muito feliz	1	10
Diversão	1	10
TOTAL	10	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 25 - PERCEPÇÃO, DESEJO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD – 6B**

Tabela 38: Percepção das participantes na AD – 6B

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	4	26,7
Boa	7	46,7
Razoável	3	20
Ruim	0	0
Muito ruim	1	6,6
TOTAL	15	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 52: Desejos das participantes na AD – 6B

PARTICIPANTES	DESEJOS
6B1	Poderia ter obstáculos mais difíceis.
6B2	Poderia ter mais desafios envolvendo esportes.
6B3	Não usar o celular.
6B4	Que não precisasse correr.
6B6	Poderia ter jogos, esportes.
6B7	Porém deveria ter um prêmio em comida.
6B8	Poderia ser mais interativo, ficou confuso o uso do celular.
6B9	Os times serem escolhidos pelo professor.
6B10	Poderia ter obstáculos mais difíceis.
6B11	Poderia ter ar condicionado.
6B12	Que cada um tivesse levado o seu celular.
6B14	Nada.
6B15	Poderia ser mais animada, divertida, com brincadeiras diferentes.
6B16	Poderia ter mais tempo e circuito.
6B17	Mais exercícios e não usar o celular.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 39: Sentimentos das participantes na AD – 6B

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	10	26,4
Calor	5	13,2
Competitiva	4	10,6
Feliz	3	7,9
Fome	2	5,3
Legal	2	5,3
Suada	2	5,3
Alegre	1	2,6
Muito feliz	1	2,6
Muito alegre	1	2,6
Confusa	1	2,6
Raiva	1	2,6
Chateada	1	2,6
Diversão	1	2,6
Bem	1	2,6
Entediada	1	2,6
Desanimada	1	2,6
TOTAL	38	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 26 - PERCEPÇÃO, DESEJO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD – 6C**

Tabela 40: Percepção das participantes na AD – 6C

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	2	33,3
Boa	3	50
Razoável	0	0
Ruim	0	0
Muito ruim	1	16,7
TOTAL	6	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 53: Desejos das participantes na AD – 6C

PARTICIPANTES	DESEJOS
6C4	Polichinelo, queria esportes de verdade.
6C5	Nada.
6C10	Pular corda e brincar com água.
6C13	Nada.
6C15	Nada, poderíamos nos molhar com balão d'água.
6C16	Podia ser em grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 41: Sentimentos das participantes na AD – 6C

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	6	37,4
Sede	3	18,7
Triste	2	12,4
Divertida	1	6,3
Feliz	1	6,3
Exausta	1	6,3
Animada	1	6,3
Bem	1	6,3
TOTAL	16	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 27 - PERCEÇÃO, DESEJO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANETES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD – 6D**

Tabela 42: Percepção das participantes na AD – 6D

PERCEÇÃO	n	%
Muito boa	0	0
Boa	10	66,7
Razoável	5	33,3
Ruim	0	0
Muito ruim	0	0
TOTAL	15	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 54: Desejos das participantes na AD – 6D

PARTICIPANTES	DESEJOS
6D1	Ter uma recompensa, explorar mais o colégio.
6D3	Tesouro é legal e precisa ser mais abrangente.
6D4	Mais jogos legais.
6D9	Menos pista, mais circuito e menos caça ao tesouro.
6D11	Brincadeiras mais legais.
6D13	Ter uma recompensa, explorar mais o colégio e correr mais.
6D14	Ter uma boa recompensa.
6D15	Ter uma boa recompensa.
6D16	Ser no campão.
6D19	Não gostei do enigma e dos abdominais.
6D21	Poderia cansar menos, ganhar recompensas, ter aula em lugares diferentes.
6D22	Não gostei da charada.
6D25	Ter mais enigmas e ter uma recompensa a mais do que escolher o esporte e não deveríamos usar o celular.
6D26	Ter um tesouro legal.
6D27	Menos pistas óbvias, mais circuito.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 43: Sentimentos das participantes na AD – 6D

SENTIMENTOS	n	%
Alegria	9	17
Feliz	8	15,1
Ansiosa	7	13,2
Cansada	6	11,3
Sede	3	5,7
Entediada	4	7,5
Competitiva	2	3,7
Animada	2	3,7
Bem	2	3,7
Felicidade	1	1,9
Calor	1	1,9
Irritada	1	1,9
Pressionada	1	1,9
Raiva	1	1,9
Exausta	1	1,9
Agitada	1	1,9
Empolgada	1	1,9
Contente	1	1,9
Curiosa	1	1,9
TOTAL	53	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

**APÊNDICE 28 - PERCEPÇÃO, DESEJO E SENTIMENTOS DAS PARTICIPANTES
NA INTERVENÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AD – 6D**

Tabela 44: Percepção das participantes na AD – 6E

PERCEPÇÃO	n	%
Muito boa	-	-
Boa	1	100
Razoável	-	-
Ruim	-	-
Muito ruim	-	-
TOTAL	1	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 55: Desejos da participante na AD – 6E

PARTICIPANTE	DESEJOS
6E3	Jogar mais esportes tipo vôlei.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tabela 45: Sentimentos da participante na AD – 6E

SENTIMENTOS	n	%
Cansada	1	33,4
Ansiosa	1	33,3
Feliz	1	33,3
TOTAL	3	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).