

A (des)seriação da educação física no ensino médio e a avaliação discente do ambiente de aprendizagem e de suas necessidades psicológicas básicas

Resumo

A pesquisa de abordagem quantitativa pretendeu avaliar o Ambiente de Aprendizagem (AEF) e as Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (NPBEF) de uma escola da rede pública de Porto Alegre que modificou a sua estrutura organizacional para a composição das turmas, com base na integração dos anos de ensino [(des)seriação]. Participaram da pesquisa 176 alunos do Ensino Médio (EM). Utilizou-se para coleta dos dados o instrumento de Bem-Estar Discente na Educação Física (BEDEF). As respostas foram analisadas através de estatística descritiva, comparação entre grupos, correlação e regressão linear. Foram obtidos bons índices de consistência interna nas escalas e resultados favoráveis ao formato proposto. Os alunos do EM apresentaram bom nível de satisfação das NPBEF ($M= 3,83$; $DP= 0,58$) e avaliação elevada do AEF ($M= 4,04$; $DP= 0,69$), o que pode contribuir para uma avaliação positiva da (des)seriação. Logo, reformas e adequação dessa realidade que considerem os interesses dos discentes no processo educativo, podem sustentar os resultados positivos apontados no estudo e aproximar os estudantes do EM das aulas de EF.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Física; (Des)seriação; Ambiente da EF; NPBEF.

Carla da Conceição Lettnin
Colégio de Aplicação da UFRGS
carla.lettnin@ufrgs.br

O contexto da Educação Física Escolar é uma importante ferramenta educacional para o desenvolvimento e formação de hábitos saudáveis que os indivíduos poderão adotar ao longo de suas vidas, visando o bem estar e a qualidade de vida. Porém, o estudo de Darido (2004) tem apontado que, a partir das séries finais do Ensino Fundamental, há uma diminuição do interesse na Educação Física (EF) à medida que os alunos vão avançando no sistema educacional, sendo, portanto, maior no Ensino Médio (EM), o que dificulta a concretização do objetivo voltado a Educação para a Saúde.

Esse afastamento foi uma das preocupações que originou a tese de doutorado intitulada “(Des)seriação da Educação Física no Ensino Médio como proposta de contribuições à saúde: visão de alunos e professores” (LETTNIN, 2013), que teve como propósito refletir acerca de uma proposta estrutural para EF nesse nível de ensino, que atendesse a diversidade de interesses em classe e promovesse a saúde dos estudantes, dentro de uma visão holística (física, social, espiritual e psicológica).

Além da mudança estrutural que compreende a integração dos anos de ensino (1º, 2º, 3º), a proposta de (des)seriação visa a constituição das turmas pelo interesse dos alunos (de prática, nível de conhecimento e afinidade social). Conforme destacam Lettnin et al. (2013b), os ambientes educacionais em que são priorizados a autonomia, o livre arbítrio e o interesse dos jovens para/na formação ajuda a elevar a autoestima. Dessa forma, crescem mais autoconfiantes e preparados para intervir no mundo, pois ao sentirem-se respeitados e atendidos quanto aos seus propósitos, vinculam-se a instituição ou alguma causa maior e se responsabilizam por suas escolhas, enfrentando tanto os sucessos quanto os fracassos de suas ações.

Diante do exposto, as questões que nortearão esse recorte são: Qual é a avaliação que os discentes atribuíram ao Ambiente de Aprendizagem da Educação Física e qual o nível de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (NPBEF) nesse formato (des)seriado?

Para concretizar o propósito desta pesquisa utilizou-se o instrumento denominado Bem-Estar Discente na Educação Física (BEDEF – LETTNIN 2013), que foi composto por

nove escalas de variáveis que possuíam alguma relação com Bem-Estar, de acordo com a literatura especializada no tema. Para esse recorte serão divulgados os resultados de apenas 7 escalas, sendo elas: (a), (b), (c), (d), (e), (f) e (g), conforme a Tabela 1 a seguir. Ora, no sentido de descrever a amostra, ora no sentido de apontar as relações e influências existentes entre elas e as variáveis que são foco desse estudo (AEF e NPBEF).

Tabela 1 - Escalas utilizadas do instrumento BEDEF – versão brasileira

Escalas	Autor(es)	Itens	Pontuação	Consistência Interna
Saúde Subjetiva	Matos et al. (2006)	1	de 1 a 5	-
Tempo Livre		5	de 1 a 5	0,75
Ambiente e aprendizagem da EF		6	de 1 a 5	0,83
Escala das NPBEF	Lettnin, et al. (2013)	12	de 1 a 5	0,83
Motivação Intrínseca na EF	Jesus (1996)	4	de 1 a 7	0,87
Escala de Otimismo	Barros de Oliveira (1998)	4	de 1 a 5	0,81
Escala de Autoestima de Rosenberg	Hutz (2000)	10	de 1 a 4	0,77

Fonte: adaptada do estudo de Lettnin (2013)

A escala (c) retirada do instrumento *Kidscreen* - Projeto Aventura Social e Saúde (MATOS et al., 2006) e a escala (e) proposta por Jesus (1996) foram adaptadas ao contexto da EF. A escala (d) das NPBEF - foi validada `a população brasileira por Lettnin et al. (2013a) por meio de Análise Fatorial Exploratória.

Os resultados das escalas (b), (c), (e), (f) são obtidos pela soma dos itens que as compõem. A Escala das NPBEF, que compreende três dimensões da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) – Autonomia (3; 6; 9; 12); Competência (1; 4; 7; 10) e Relação (2; 5; 8; 11), possui 12 itens que são avaliados em 5 pontos. Essa escala permite fazer uma avaliação global, somando o resultado das três dimensões, ou uma avaliação individualizada, somando os 4 itens especificados no parênteses ao lado de cada dimensão. A escala de Autoestima (g), adaptada de Rosenberg (1965) por Hutz (2000), avalia os sentimentos globais de autoestima do *self*. É constituída por 10 itens que pontuam em 4 pontos. A pontuação mais elevada representa autoestima mais positiva.

Salienta-se que para a soma dos itens 2, 5, 6, 8 e 9 a pontuação deverá ser invertida, já que as afirmativas são negativas.

Para responder o propósito desse estudo, optou-se metodologicamente por uma abordagem quantitativa, utilizando para tal estatísticas descritivas, comparações entre grupos, correlação de *Spearman* e regressão linear, que têm por objetivo a descrição, análise e confirmação dos dados para predizer a relação e influência entre as variáveis estudadas. Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS, versão 18.0, para *Windows*.

Avaliação do AEF e da satisfação das NPBEF na EF (des)seriada

Pretendeu-se, após um semestre de experimentação da reforma (turmas de EF [des]seriada), medir, por meio da avaliação discente, o Ambiente de Aprendizagem da EF (AEF) e as Necessidades Psicológicas Básicas nesse contexto (NPBEF), verificando a correlação e a influência de variáveis pessoais (idade, tempo livre, atividade física extra, limitações físicas) e psicológicas (motivação, otimismo, autoestima e saúde percebida).

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

O BEDEF foi respondido por 190 alunos do EM do CAp – 90,4% dos sujeitos da pesquisa -, mas apenas 176 foram considerados válidos, representando 83,8% dos alunos do EM, devido ao cumprimento dos critérios preestabelecidos na pesquisa.

A amostra está distribuída de forma equilibrada entre os anos que compõem a etapa em estudo, sendo 56 alunos (31,8%) do 1º ano, 58 alunos (33%) do 2º ano, e, 62 alunos (35,2%) do 3º ano.

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

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

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

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

Apenas 38 alunos da amostra (22%) participam dos treinamentos de equipes esportivas na escola, nas modalidades de: Futebol, Voleibol, Handebol, Basquetebol e Futsal. Essas cinco modalidades tradicionais são as mesmas apontadas no parágrafo

anterior, que se referiu a práticas coletivas. Sobre isso se indaga se há inexistência de infraestrutura, recursos humanos, espaços e políticas esportivas nas escolas para que outras modalidades sejam oferecidas para contemplar os diversos gostos e objetivos provenientes dos estudantes dessa faixa-etária, ou, se o que existe é originário de uma cultura esportiva tradicional que acaba por não acompanhar a evolução da sociedade contemporânea, ocasionando em um desinteresse maciço por parte dos estudantes.

Acredita-se que o mesmo aconteça na EF escolar, ao limitar o número de modalidades oferecidas ou ministradas, diminuindo a chance de sucesso na aderência de alunos às práticas, o que resulta em um número menor de alunos a frequentar esse componente curricular e as atividades extras proporcionadas, pois seus interesses e expectativas estão longe de serem atendidos pelas instituições de ensino. Em sentido oposto, poder-se-ia aumentar consideravelmente a motivação dos jovens à prática.

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

Esse resultado corrobora com o estudo de Lettnin; Jesus; Stobäus (2013) e demonstra a inadequação das atividades ofertadas pela escola, principalmente, para o público feminino. Conforme a Tabela 2 indica, nas atividades físicas fora da escola, apesar de prevalecer o quantitativo de meninos sobre as meninas e apresentar significância estatística, essa diferença é menor (51 alunos para 41 alunas), comparado com o quantitativo relativo ao desporto escolar (33 alunos para 5 alunas). Isso demonstra que as mulheres também sentem vontade e buscam fazer atividade física, mas encontram maiores chances de aproximação, fora da escola.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos nas atividades extra EF

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

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

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

Com a (des)seriação houve o aumento e diversificação da oferta de modalidades físico-esportivas na EF, passando de 4/5 modalidades em 2011 destinadas a um determinado ano, para 10 modalidades em 2012 que foram oferecidas para o universo de alunos do EM, possibilitando uma aproximação mais adequada e experiências mais significativas para os alunos. Isso foi possível porque ao integrar os anos de ensino (1º, 2º, 3º) houve a possibilidade de realizar modalidades antes requeridas, que não tinham número suficiente de alunos para serem realizadas no ano específico, o que fazia com que as modalidades muito tradicionais e de maior força midiática se repetissem nos diversos anos de ensino, deixando vários alunos insatisfeitos.

Ao analisar as escolhas dos alunos para a constituição das turmas durante o 1º e 2º semestres de 2012, constatou-se que a maioria dos alunos do EM do CAp estão variando a sua modalidade, pois dos 210 estudantes 59,4% trocaram de prática no 2º semestre de 2012, demonstrando a importância dessa liberdade de escolha para essa etapa do ensino, no sentido de favorecer a sua participação. Por outro lado, 40,6% dos alunos

permaneceram praticando a modalidade do 1º semestre, o que pode indicar que alguns alunos estão decididos a aprofundar sobre aquele conhecimento, e outros, podem se sentir melhor e, talvez, menos constrangidos diante daquela modalidade que corresponde as suas habilidades e competências.

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

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

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

Dentro dessa perspectiva de liberdade de escolha oportunizada na (des)seriação, a pesquisa revelou que após os alunos experimentarem a nova configuração para a composição das turmas de EF no EM, apresentaram elevado nível de Autoestima (média= 3,45; dp= 0,41), reafirmando os achados no estudo de Lettnin et al. (2013b).

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

Ao aprofundar a análise sobre a variável dependente do AEF, revela-se que a maioria dos alunos está frequentemente feliz com as aulas (média=3,6; dp=0,99), ficando somente 3,4% da amostra (n=176) infeliz – o que corresponde a 06 alunos. Também, os alunos mostraram que estão frequentemente satisfeitos com os seus professores de EF (média= 3,9; dp= 0,94) e apenas 02 alunos extremamente contrários a essa opinião. Ainda, a maioria gosta totalmente de ir a EF (média= 3,8; dp= 1,14) e possuem excelente relação com os seus professores (média= 4,5; dp= 0,76), sendo opostos a essas opiniões 06 e 05 alunos, respectivamente.

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

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

O reflexo dessa satisfação pode ser evidenciado no aumento da participação dos jovens do EM ao considerar a flexibilização do processo da EF e a frequência nas aulas. Ao comparar uma turma, que em 2010 os alunos eram obrigados a fazer um número mínimo de modalidades coletivas e individuais na EF até terminar o EM; e que em 2011, em um processo um pouco mais flexível, os alunos dentro do seu mesmo ano poderiam escolher a modalidade independente da turma, sem pré-requisitos; e em 2012, processo completamente flexível com a (des)seriação, no qual os alunos do EM poderiam escolher a modalidade independente do ano e da turma em que faziam parte, observa-se, conforme a Tabela 3 a seguir, uma redução do número de faltas nas aulas de EF por ano.

Tabela 3 - Comparação longitudinal de uma turma com relação ao número de faltas na EF

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

Embora o aumento da participação dos alunos seja evidente, para eliminar as variáveis intervenientes que se diferenciam e podem influenciar nesse resultado, optou-se por calcular um índice por meio da divisão entre o nº de faltas e o nº de aulas, e, seu resultado, dividido pelo nº de alunos. Com a mudança do regime anual para semestral, houve variações do número de alunos em cada semestre, portanto, optou-se para fins comparativos fazer a média entre os 56 e 81 discentes que perpassaram o ano de 2012. De posse desses resultados, constata-se na Tabela 3 que pelo índice houve um aumento da participação dos alunos na EF em 2012, que pode ter sido influenciado pela gradual flexibilização do processo de constituição das turmas, demonstrando que a escolha pessoal é um elemento fundamental para o vínculo com a atividade, tornando a proposta de (des)seriação um caminho positivo para aquisição de hábitos mais saudáveis.

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

Ao dar continuidade a análise, encontrou-se diferenças entre gêneros, em que os meninos avaliam melhor o AEF e suas NPBEF do que as meninas, sendo estas diferenças estatisticamente significativas, na avaliação do AEF ($t= 3,40$; $p<0,001$), das NPBEF ($t= 2,631$; $p<0,05$), da dimensão de Competência ($t= 2,203$; $p<0,05$) e da dimensão de Autonomia ($t= 2,552$; $p<0,05$).

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

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

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

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

A análise de correlação das variáveis dependentes, apresentada na Tabela 4 a seguir, demonstrou que todas as variáveis estudadas se relacionam, significativamente, entre si, independentemente se analisadas de forma global ou parcial, como é o caso das dimensões de Competência, Relação e Autonomia, que correspondem a variável das NPBEF e estão fortemente relacionadas.

Tabela 4 - Correlações de Spearman entre as variáveis dependentes

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

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

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

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

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

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

Os dados da Tabela 5 a seguir revelaram que a Motivação Intrínseca se relaciona com todas as variáveis dependentes do estudo, sendo estatisticamente significativa e classificada como correlação moderada para a maioria. Portanto, é certo dizer que quanto maior a motivação dos discentes, melhor será a avaliação do AEF e das NPBEF, bem como, de suas dimensões de Autonomia, Competência e Relação.

Tabela 5 – Correlação das variáveis psicológicas com as variáveis dependentes do estudo

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

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

Segundo Deci e Ryan (2008a; 2008b) quando a regulação da ação é autônoma pode ser vitalizante à motivação, ou seja, as ações que satisfazem as necessidades psicológicas básicas do sujeito podem aumentar a energia disponível para autorregulação

de qualquer tarefa atribuindo-lhe maior sentido e significado, de acordo com Ryan e Deci (2008b).

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

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

Já a autoestima só não se relaciona com a dimensão de Relação, pois com as demais possui uma correlação significativa, embora fraca, segundo a classificação de Callegari-Jacques (2003), o que permite dizer que quanto maior a Autoestima dos discentes melhor será a avaliação do AEF ($r=0,227$; $p=0,002$), das NPBEF ($r=0,217$; $p=0,004$), da dimensão de competência ($r=0,267$; $p<0,001$) e da dimensão de Autonomia ($r=0,186$; $p=0,013$).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com a Tabela 6 a seguir, o tratamento estatístico permitiu afirmar que para essa amostra somente a Motivação Intrínseca explica em 24% a variância do AEF ($F=13,751$, $p<0,001$) e 21% a variância das NPBEF ($F=11,320$, $p<0,001$). Quando se analisou a

influencia das dimensões de forma isolada, a variável ainda explica 32% a variância da dimensão de Competência ($F=19,857$, $p<0,001$) e 15% a variância da dimensão de Autonomia ($F=7,562$, $p<0,001$). A Motivação Intrínseca não apresentou influência na variância da dimensão de relação, embora essa variável apresente relação conforme demonstrou a Tabela 5. Da mesma forma que as demais variáveis – Autoestima, Otimismo e Saúde percebida – não indicaram, nesta pesquisa, influência significativa.

Tabela 6 - Influência da Motivação Intrínseca com relação às variáveis dependentes do estudo.

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

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

Também, a Motivação Intrínseca, irá contribuir com as dimensões de Competência e Autonomia, importantíssima nesse ambiente no qual a exposição é maior, pois o saber fazer na EF tornam as pessoas mais motivadas, seguras e confiantes, para buscar com autonomia novos conhecimentos, no empreendimento de novas competências.

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

Considerações finais

Longe da intenção de discorrer sobre resultados fechados e deterministas, que apontem caminhos precipitados de um único modelo ou saída para o problema em questão sobre o afastamento dos alunos nas aulas de EF do EM, espera-se que os achados aqui divulgados possam ser ‘sementes’ para outras propostas que visem à melhoria dessa realidade.

Reforça-se que para implementar a (des)seriação será necessário e fundamental o desenvolvimento das unidades temáticas previstas nos PCN, que deve ocorrer durante os 9 anos de ensino que precedem o EM. Assim, o aluno estará preparado para realizar a escolha, que está condicionada a riqueza de experiências adquiridas nesse universo cultural de movimento. Cumprindo com isso, garante-se aos estudantes uma formação ampla e integral, reservando-lhes o direito à diversidade, nas etapas anteriores (Educação Infantil e Ensino Fundamental), e, a complexidade do conhecimento em prol de seu interesse, no EM.

Possivelmente, o formato (des)seriado, que tem como premissa básica o respeito às singularidades para a composição das turmas, fez com que o grupo de alunos do EM avaliasse de forma positiva o Ambiente de Aprendizagem (média=4,04; dp=0,69) e suas Necessidades Psicológicas Básicas (média=3,83; dp=0,58) em EF.

Prova disso foi o aumento da participação dos discentes nas aulas de EF, reduzindo em mais de 50% o número de faltas entre o ano de 2010 (673 faltas) e o ano de 2012 (269 faltas), momento em que a EF torna-se mais flexível e vai ao encontro dos interesses dos alunos, produzindo sentido e significado.

Ao contrário do que possam pensar alguns professores, esta proposta não tem a pretensão de especializar e, tão pouco, reduzir as possibilidades de conhecimentos e ações que constituem esse componente curricular, ela é sim uma oportunidade para os discentes se sentirem contemplados, permitindo inclusive a complexidade daquilo que lhes interessa, com o propósito de aproximá-los e não de afastá-los das aulas. Compreende-se que, independentemente da especialização ou diversificação das

modalidades físico-desportivas, será por meio da prática escolhida pelos alunos que as demais unidades temáticas da EF deverão ser desenvolvidas pelos professores.

Sobre isso, verificou-se que é característica dos alunos da pesquisa diversificar os saberes, pois quase 60% dos estudantes modificaram sua prática físico-desportiva no 2º semestre, com o intuito de ampliar seus conhecimentos com relação às modalidades.

Sugere-se que outros estudos sejam realizados para confrontar e validar os dados aqui expostos, principalmente, em outras culturas e com amostras ampliadas. Também, que paralelamente sejam realizadas pesquisas qualitativas para contribuir com a discussão dos resultados quantitativos, trazendo sentido e significado para o contexto investigado. Abrir espaço para considerar as ideias dos atores e autores do processo – professores e alunos – pode ser um caminho de acertos para reforma.

Referências

BARROS DE OLIVEIRA, J. H. Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 295-308, 1998.

BERTRAND, Y. *Teorias contemporâneas da educação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CALEGARI-JACQUES, S. M. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORBIN, C. B. Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n. 21, p. 128-144, 2002.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 1, 61-80, 2004.

DECI, E.; RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York and London: Plenum Press, 1985.

_____. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, Canadá, v. 49, p. 14-23, 2008a.

_____. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Canadá, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

HUTZ, C. S. Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. 2000. *Tese não publicada (Doutorado em Psicologia)* – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

JESUS, S. N. *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JORGE, M. A importância da atividade física. *Jornal Diário Popular*, Pelotas, ano 122, n. 335, p. 2-3, 11 de agosto de 2012.

KIRK, D. Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, Manchester, v. 11, n. 3, p. 239-255, 2005.

LETTNIN, C. C. (Des)seriação da Educação Física no ensino médio como proposta de contribuições a saúde: visão de alunos e professores. 2013. 232 f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

LETTNIN, C. C.; JESUS, S. N.; STOBÄUS, C. D. Avaliação do bem-estar discente na educação física: construção de um instrumento preliminar. In: II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde. *Actas...* Faro-PT: UAlg, p. 1-15, 2013.

LETTNIN, C. C.; DAVOGLIO, T. R.; STOBÄUS, C. D.; CID, L. Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (QNPB-EF): validação preliminar brasileira. In: II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, *Actas...* Faro-PT: UAlg, v. 1, p. 1-12, 2013a.

LETTNIN, C. C.; MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; STOBÄUS, C. D. Avaliação dos níveis de autoestima de adolescentes portugueses e brasileiros. In: II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde. *Actas do II Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*. Faro-PT: UAlg, v. 1, p. 1-21, 2013b.

MATIAS, T. S.; ROLIM, M. K. S. B.; KRETZER, F. L.; SCHMOELZ, C. P.; VASCONCELLOS, D. I. C.; ANDRADE, A. Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de autoeficácia de adolescentes. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 20, n. 2, p. 235-243, 2009.

MATOS, M.G., SIMÕES, C., TOMÉ, G., GASPAR, T., CAMACHO, I., DINIZ, J.A., et al. *A saúde dos adolescentes portugueses: Hoje em 8 anos*, 2006. Disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/191206/nacional.pdf>, com. Acesso em: 15 dezembro 2011.

OLIVEIRA, P. D. *Uso de inaladores dosimetrados na população de adolescentes e adultos, com diagnóstico médico autorreferido de asma, enfisema e bronquite crônica*. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RYAN, R.; DECI, E. From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, United Kingdom, v. 2, p. 702–717, 2008b.

ROLIM, L. M. C.; AMARAL, L.; MONTEIRO, H. L. Hipertensão e exercício: custos do tratamento ambulatorial, antes e após a adoção da prática regular e orientada de condicionamento físico. *Revista da Sociedade Brasileira de Hipertensão*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 54-61, 2007. Disponível em: <http://www.sbh.org.br/hipertensao/2007_N2_V10/N2_V10_2007_www-sbh-org-br.pdf>. Acesso em: Out. 2009.

SANTOS, A. L. F. Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas. In: Reunião Anual da Anped, 29, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <<http://baixarpdf.net/preview/>> Acesso em 14 de abril de 2011.

SILVA, R. B.; MATIAS, T. S.; VIANA, M. da S.; BRANDT, R.; ANDRADE, A. Atividade física como ferramenta de promoção e manutenção da saúde física e mental de adolescentes. *Revista Digital EFDeportes.com*, Buenos Aires, v. 16, n. 157, p. 1- 1, - Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd157/atividade-fisica-saude-de-adolescentes.htm>>. Acesso em: jul. 2011.

ZAMBONATO, F.. Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS. 2008. *Dissertação* (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.