



**Universidade de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**Orientações Educacionais dos professores de Educação  
Física escolar no Brasil**

**Kristiane Mesquita Barros Franchi**

**Orientador:** Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

**Coorientador:** Professor Doutor Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

Tese especialmente elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Educação para a Saúde

**Junho/2024**



**Universidade de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**Orientações Educacionais dos professores de Educação  
Física escolar no Brasil**

**Kristiane Mesquita Barros Franchi**

**Orientador:** Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

**Coorientador:** Professor Doutor Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

Tese especialmente elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Educação para a Saúde

**Júri:**

**PRESIDENTE**

Doutor António Prieto Veloso

Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**VOGAIS**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques (Orientador)

Professor Auxiliar com Agregação

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro da Silva

Professor Auxiliar

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Doutora Maria João Figueira Martins (Relatora)

Professora Auxiliar

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Élvio Rúbio Quintal Gouveia (Relator)

Professor Auxiliar

Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira

Doutor Ricardo Hugo Gonzalez

Professor Adjunto

Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

**Junho/2024**

## DEDICATÓRIA

*A todos os mestres, especialmente aos meus pais,  
que me proporcionaram a jornada da vida  
com tanto amor e dedicação.*

## AGRADECIMENTOS

Não consigo conceber minha existência sem a gratidão, por isso escrever os agradecimentos ficará sempre aquém do que sinto e o que levarei comigo neste processo de crescimento profissional e pessoal que foi a jornada do doutoramento.

Sempre em primeiro lugar agradecer à Deus pelo dom da vida e minha família, especialmente os meus pais José e Ligia, que são a semente e a raiz de minha educação repleta de amor e dedicação. O apoio, o incentivo e a presença da minha família fazem parte do meu eterno desejo de um mundo mais afetuoso e justo.

E por falar em família, não poderia deixar de agradecer à minha filha Beatriz, meu projeto mais precioso, meu amor maior, uma menina mulher, que concordou corajosamente em fazer parte deste processo em terras lusas. Sua parceria foi fundamental e fortalece o meu comprometimento com a educação.

Ao meu orientador o professor Doutor Adilson Marques, que além de orientações precisas, pacientes e sábias, teve sempre a preocupação de ensinar e me provocar reflexões transformadoras que reverberarão nas minhas ações como docente. Gratidão mestre! As palavras convencem, mas o exemplo inspira ações.

A Universidade Estadual do Ceará, ao colegiado do curso de Educação Física ao qual faço parte, por todo apoio e incentivo para meu crescimento acadêmico, especialmente ao professor Doutor Ricardo Catunda por me provocar a sair da zona de conforto e me mostrar o universo da Educação Física escolar com seu olhar experiente e apaixonado.

Aos professores Doutores João Martins, António Rodrigues, Tânia Pinheiro e Liana Braid pelos ensinamentos e auxílio na fase qualitativa do estudo.

Ao professor André Lima Verde por acreditar neste projeto e abrir o espaço das escolas do município do Eusébio para a realização desta investigação.

A todos os professores que participaram do estudo, particularmente aos que generosamente, me permitiram observar suas aulas e disponibilizaram seu tempo para as entrevistas e as conversas de “bastidores” sobre as esperanças e angústias no processo de ensinar.

Aos amigos brasileiros e portugueses que me acolheram com tanto afeto e fizeram desta jornada um dos capítulos mais importantes desta minha existência, especialmente aos queridos Manu e Nino Aboarrage, Tânia Ventura e Paulo Brunheim.

Sou grata por tantos mestres que sem saber, contribuem para que eu também seja mestre e possa viver minha missão de alma através desta profissão que escolhi para “ser no mundo” e quiçá, deixar algumas sementes espalhadas para florescerem nos seus tempos.

Gratidão sempre!

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar as orientações educacionais (OE) dos professores de Educação Física escolar do estado do Ceará no Brasil, as relações entre gênero, experiência, formação e contexto para a compreensão das escolhas pedagógicas. Foi um estudo de natureza transversal e observacional, misto. Foi aplicado o VOI-SF para a caracterização das OE com 210 professores respondentes (131 homens), 48,6% com especialização além da graduação, 56,2% com experiência entre 7 e 25 anos, a maioria atuava no Ensino fundamental I e II. Identificou-se múltiplas prevalências de OE com associações positivas Maestria Disciplinar e Processo de Aprendizagem, e entre Responsabilidade Social, Autorrealização e Integração Ecológica. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas com base no gênero, região, habilitação acadêmica, tempo de atuação, ciclo de ensino lecionado, prática de atividade física. A fase II observou o contexto de 45 aulas de 15 professores do ensino fundamental II, identificados nas suas OE da fase I com o instrumento SOFIT. Os alunos dos professores com OE para a Integração Ecológica foram os que acumularam mais atividade física moderada a vigorosa, sem diferenças estatísticas (44.7, 95% IC: 29.0, 60.4), com tendência geral de atividades leves e o jogo livre contemplado em todas as OE. Na fase III, intensiva, realizou-se uma entrevista com os 15 professores observados a fim de compreender os fatores que pudessem afetar as OE dos professores. As narrativas apresentaram pouca articulação e clareza na predominância de OE específica em relação aos objetivos da Educação Física, entretanto, existiu uma coexistência de uma ou duas OE dominantes em conjunto com as demais. Observou-se uma tendência de abordagem filosófica na percepção do contexto como um influenciador nas decisões didáticas. As diferentes OE presentes na amostra não demonstraram relevância nas abordagens para promover a atividade física.

**Palavras-chave:** Orientações educacionais, Educação Física, professores, pensamento do professor, atividade física.

## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the Value Orientations (VO) of Physical Education teachers in the state of Ceará in Brazil, the relationships between gender, experience, training and context in order to understand the pedagogical choices in the scenario investigated. This was a mixed cross-sectional and observational study. The VOI-SF questionnaire was used to characterize the EOs with 210 teacher respondents, 131 male, 48.6% with specialization beyond graduation, 56.2% with experience between 7 and 25 years, the majority working in primary and secondary education. Multiple prevalences of VO were identified with positive associations between Disciplinary Mastery/Learning Process and Social Responsibility/Self-Realization/Ecological Integration. No statistically significant differences were observed based on the variables investigated (gender, region, academic qualification, length of service, teaching cycle taught, practice of physical activity). The questionnaire data was analyzed using descriptive statistics. Phase II observed the context of 45 classes of 15 primary school teachers, identified in their VO from phase I using the SOFIT instrument. The students of the teachers with VO for Ecological Integration were the ones who accumulated more moderate to vigorous physical activity, with no statistical differences (44.7, 95% CI: 29.0, 60.4), with a general trend towards light activities and free play included in all the VOs. The teachers' behavior also led to the students' sedentary behavior. In phase III, an intensive, qualitative interview was conducted with the 15 teachers observed in order to understand the factors that could affect the teachers' VO. The narratives showed little articulation and clarity in the predominance of specific VO in relation to the objectives of Physical Education, however, there was a coexistence of one or two dominant VO together with the others. There was a tendency towards a philosophical approach in the perception of the context as an influencer in teaching decisions. The different VOs present in the sample did not show relevance in the approaches to promoting physical activity.

**Key words:** Value orientations, Physical Education, teachers, teacher beliefs, physical activity.

## ÍNDICE

|   |      |
|---|------|
| DEDICATÓRIA .....   | iii  |
| AGRADECIMENTOS .....  | iv   |
| RESUMO .....  | vi   |
| ABSTRACT.....   | vii  |
| ÍNDICE.....   | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS.....  | xi   |
| ÍNDICE DE TABELAS.....  | xii  |
| SIGLAS E ABREVIATURAS .....   | xiii |
| INTRODUÇÃO .....  | 1    |
| ESTADO DA ARTE.....   | 3    |
| 1. A Educação Física no contexto brasileiro .....   | 3    |
| 2. A Educação Física no Ceará.....  | 7    |
| 3. Orientações Educacionais dos professores de Educação Física.....                         | 10   |
| 4. Atividade física nas aulas de Educação Física e a promoção do estilo de vida ativo ..... | 22   |
| OBJETIVOS DO ESTUDO.....  | 29   |
| 1. Objetivo Geral.....  | 29   |
| 2. Objetivos específicos.....   | 29   |
| METODOLOGIA .....   | 31   |
| 1. Tipo de estudo .....   | 31   |
| 2. População e amostra.....   | 31   |
| 3. Coleta de dados .....  | 33   |
| 3.1. Fase I – Aplicação do Value Orientation Instrument – Short Form (VOI-SF) .....         | 33   |
| 3.2. Fase II – Aulas de Educação Física e OE.....   | 36   |
| 3.3. Fase III – Entrevistas .....   | 39   |
| 4. Procedimentos éticos.....  | 42   |
| 5. Análise dos dados.....   | 42   |
| APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....   | 45   |
| 1. Fase I.....  | 45   |
| 2. Fase II.....   | 51   |
| 3. Fase III.....  | 55   |
| 1. Codificação das OE .....   | 55   |
| 2. Finalidade/objetivos da Educação Física .....  | 61   |
| 3. Escolhas Pedagógicas .....   | 63   |

|   |     |
|---|-----|
| 4. Avaliação .....  | 65  |
| 5. OE e formação e experiência profissional .....           | 67  |
| 6. Contexto e decisões pedagógicas .....                    | 70  |
| 7. Estímulo à prática de atividade física .....             | 77  |
| DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....                              | 81  |
| 1. Fase I- OE identificada (VOI-SF).....                    | 81  |
| 1.1. OE e Género .....                                      | 83  |
| 1.2. OE e região do estado.....                             | 84  |
| 1.3. OE e habilitações literárias .....                     | 85  |
| 1.4. OE e tempo de atuação na escola .....                  | 87  |
| 1.5. OE e ciclo de ensino .....                             | 87  |
| 1.6. OE e prática de atividade física dos professores ..... | 89  |
| 2. Fase II – OE e contexto de aula (SOFIT) .....            | 89  |
| 2.1. Comportamento do aluno .....                           | 90  |
| 2.2. Contexto de aula .....                                 | 91  |
| 2.3. Comportamento do professor .....                       | 92  |
| 3. Fase III – Entrevistas .....                             | 93  |
| 3.1. Finalidade da Educação Física .....                    | 94  |
| 3.2. Interdisciplinaridade .....                            | 97  |
| 3.3. Conteúdos .....  | 99  |
| 3.4. Avaliação .....  | 99  |
| 3.5. Formação e experiência profissional .....              | 100 |
| 3.6. Influência do contexto .....                           | 102 |
| 3.7. Promoção da saúde na Educação Física .....             | 104 |
| LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....                                  | 107 |
| RECOMENDAÇÕES .....   | 109 |
| CONCLUSÃO .....   | 112 |
| 1. Fase Extensiva (fase I) .....                            | 112 |
| 2. Contexto das aulas e OE (fase II).....                   | 113 |
| 3. Fase Intensiva (fase III).....                           | 115 |
| REFERÊNCIAS.....  | 119 |
| ANEXOS .....  | 129 |
| Anexo I – VOI-SF.....                                       | 130 |
| Anexo II- SOFIT .....                                       | 136 |
| Anexo III – Códigos MAXQDA.....                             | 138 |

|  |     |
|--|-----|
| APÊNDICES.....   | 140 |
| Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e esclarecido..... | 141 |
| Apêndice II Carta de Anuência .....                          | 143 |
| Apêndice III- Entrevista .....                               | 145 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Estudos sobre a orientação educacional (OE) pelas concepções de Catherine Ennis e colaboradores, dos professores de Educação Física (EF). ..... | 11 |
| Figura 2. Modelo conceptual da orientação Maestria Disciplinar adaptado (Ennis & Chen, 1995). .....   | 14 |
| Figura 3. Modelo conceptual da orientação Processo de Aprendizagem adaptado (Ennis & Chen, 1993). .....   | 15 |
| Figura 4. Modelo conceptual da orientação Auto Realização adaptado (Ennis & Chen, 1995). .....  | 16 |
| Figura 5. Modelo conceptual da orientação Responsabilidade Social adaptado (Ennis & Chen, 1993). .....  | 17 |
| Figura 6. Modelo conceptual da orientação Integração Ecológica adaptado (Ennis & Chen, 1993). .....   | 18 |
| Figura 7. Centros regionais de Desenvolvimento da Educação no Ceará (IPECE, 2015).....  | 35 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1. Estudos sobre a orientação educacional (OE) pelas concepções de Catherine Ennis e colaboradores, dos professores de Educação Física (EF). ..... | 21 |
| Tabela 2. Características dos entrevistados (fase III). .....   | 41 |
| Tabela 3. Predominância de orientação educacional dos professores do Ceará. ....  | 45 |
| Tabela 4. Correlação entre as diferentes Orientações Educacionais.....  | 46 |
| Tabela 5. Relação da orientação educacional e gênero.....   | 46 |
| Tabela 6. Relação da orientação educacional e região do estado do Ceará. ....   | 47 |
| Tabela 7. Relação da orientação educacional e habilitação. ....   | 49 |
| Tabela 8. Relação da orientação educacional e tempo de atuação na escola.....   | 49 |
| Tabela 9. Relação orientação educacional e ciclo de ensino a lecionar.....  | 49 |
| Tabela 10. Relação da orientação educacional e prática atual de atividade física.....   | 50 |
| Tabela 11. Relação da orientação educacional e prática de atividade física antes da atuação.....  | 50 |
| Tabela 12. Relação da orientação educacional e nível de atividade do aluno em aula.....   | 53 |
| Tabela 13. Relação da orientação educacional e contexto da aula.....  | 53 |
| Tabela 14. Relação da orientação educacional e comportamento do professor.....  | 53 |
| Tabela 15. Orientações Educacionais codificadas por professor.....  | 55 |
| Tabela 16. Identificação de prevalência de OE fase I e fase III. ....   | 60 |

## SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |   |
|--------|---|
| AR     | Autorrealização                                       |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                        |
| CNS    | Conselho Nacional de Saúde                            |
| CREDE  | Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação      |
| DCN    | Diretrizes Nacionais Curriculares                     |
| DCRC   | Documento Referencial do Ceará                        |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica          |
| IE     | Integração Ecológica                                  |
| IPECE  | Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará |
| LDB    | Leis de Diretrizes e Bases da Educação                |
| MD     | Maestria Disciplinar                                  |
| OE     | Orientação Educacional                                |
| PA     | Processo de Aprendizagem                              |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                     |
| RS     | Responsabilidade Social                               |
| SOFIT  | System for Observing Fitness Instruction Time         |
| UECE   | Universidade Estadual do Ceará                        |
| VOI    | Value Orientation Instrument                          |
| VOI-SF | Value Orientation Inventory-short form                |

## INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente destinado ao aprendizado, onde crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do tempo. A educação é dever da família e do estado, na busca do desenvolvimento das crianças, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Ministério da Educação, 1996). A Educação Física está presente no currículo escolar, em grande parte dos países do mundo, a contribuir para a formação integral do indivíduo, desde que haja um ensino de qualidade, pautado não somente em pressupostos técnicos, e sim, principalmente, em aspectos nas atitudes éticas e morais, os quais constituirão suas dimensões fundamentais. A Educação Física é a única disciplina curricular que alia o desenvolvimento de aprendizagens das habilidades psicomotoras e técnicas, com a aprendizagem atitudinal e a comunicação baseadas em valores, sendo, portanto, um meio eficaz de desenvolver aprendizagens, habilidades, atitudes, conhecimentos e valores necessários para a formação do cidadão (UNESCO, 2015).

Devido à complexidade de diferentes análises, interpretações, questões socioculturais, econômicas, ideológicas e políticas dos atores envolvidos em seu desenvolvimento, a Educação Física, enquanto componente curricular nas escolas do Ensino Fundamental, está a passar por uma série de transformações e renovações nas suas práticas pedagógicas. Novas teorias, interpretações, contextos sociais e políticas públicas, que avançaram na busca das práticas de promoção da saúde, contribuíram para mudanças nas práticas pedagógicas, ainda que de forma não muito acelerada (UNESCO, 2013).

Diferentes concepções de Educação Física surgem, não somente em contextos diversos, mas, às vezes, em um mesmo cenário. A concepção acontece a partir de um sistema de crenças e valores sobre o que e como ensinar. Assim, o professor como figura central no desenvolvimento curricular, sendo um sujeito reflexivo, decidirá como o processo ensino-aprendizagem acontecerá a partir das atitudes baseadas em suas crenças e valores que passarão

a orientar sua ação profissional e naturalmente as aprendizagens dos alunos (Ennis & Hooper, 1988; Henrique & Freitas, 2008).

As perspectivas filosóficas dos professores de Educação Física serão a base para orientações educacionais operacionalizadas em objetivos de aprendizagem para os alunos. A partir desta premissa, a investigação sobre as concepções filosóficas dos professores, pode trazer elementos sobre a influência destes componentes do conhecimento pessoal sobre os julgamentos, decisões e comportamentos, a refletir sua orientação pedagógica. A presente tese se baseia na necessidade de compreender processos cognitivos, a formação, a construção e reformulação das crenças sobre o ensino como pontos de partida para a compreensão da dinâmica da sala de aula, dos objetivos elencados para a Educação Física e ações que verdadeiramente constituem o processo (Catunda & Marques, 2017; Henrique & Freitas, 2008).

## ESTADO DA ARTE

### 1. A Educação Física no contexto brasileiro

O Brasil é um país com diversos modos nas suas dimensões econômicas, culturais e sociais, com contrastes sociais, na riqueza e pobreza, distância social e exclusão. A história da educação brasileira foi construída neste contexto de contrastes com um percurso que apresenta desafios na busca da educação com qualidade para todos (Marques, 2014).

Na Educação Física brasileira, as abordagens e modelos foram surgindo dentro de uma trajetória histórica, inicialmente baseada em modelos tecnicistas, disciplinadores com objetivos militares, de saúde biológica, de alto rendimento, muitas vezes ligados aos propósitos políticos (Martineli & Mileski, 2017). A partir da década de 1980, na tentativa de romper com este modelo mecanicista tradicional, um movimento de resistência à concepção biológica da Educação Física surge com novas abordagens através de obras de referência sobre as diferentes formas de pensar a Educação Física voltada para a formação integral do aluno e que, portanto, foram além do desenvolvimento motor (Daólio, 1995). Essa mudança de paradigma foi fundamental para uma compreensão mais ampla do papel da disciplina na formação integral do aluno.

As principais correntes ou tendências pedagógicas atualmente utilizadas como modelos orientadores da Educação Física escolar, baseadas na literatura pertinente, são: Desenvolvimentista, Cultural, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora.

A corrente Desenvolvimentista surge a partir da obra “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (Tani et al., 1988), a qual busca no processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora, uma fundamentação a oferecer experiências no âmbito do movimento, específicas para cada faixa etária.

A abordagem cultural/plural, baseada na obra “Da cultura do corpo” (Daolio, 1995) concebe a cultura como fundamento para a interpretação da realidade em geral e da Educação Física, em particular.

Na mesma época, início dos anos 90, com o livro “Transformação didática do esporte” (Kunz, 1994) a abordagem Crítico-emancipatória ganha força, ao propor um redimensionamento no sentido educacional e nas formas práticas de ensinar Educação Física, a indicar um novo caminho no qual torna o ensino escolar um espaço de educação de crianças e jovens com vistas à aquisição de competência crítica e emancipada.

Já a abordagem Crítico-superadora, baseada no livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, produzido por um coletivo de autores (Soares, 1992), concebe que o desenvolvimento humano está vinculado ao desenvolvimento social, à consciência de classe e à apropriação da produção humana. Nesse contexto, ensinar é um ato político e, portanto, todo educador deve ter definido os princípios políticos e éticos que fundamentarão seu projeto político-pedagógico. Todas as concepções abrangem pressupostos sobre princípios e caminhos filosófico-sociais e seus desdobramentos para o desenvolvimento humano e educacional, os quais influenciaram os novos rumos das diretrizes educacionais brasileiras. Deste modo, a Educação Física escolar tem sido objeto de debates no que diz respeito às abordagens adotadas para romper com o modelo mecanicista tradicional (Martineli & Mileski, 2017). Entretanto, essas abordagens podem divergir das concepções filosóficas dos professores da área, a gerar um campo complexo de análise e reflexão.

O ano de 1996 foi muito importante para a educação brasileira, ao se estabelecer a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96 (Ministério da Educação, 1996) a qual propõe novas diretrizes para o ensino, do básico ao superior, garantindo a autonomia das universidades, com encaminhamentos para melhorar a formação dos professores da Educação Básica e, especificamente, os cursos de graduação em Educação Física tiveram maior

autonomia e flexibilidade na organização do currículo (Metzner & Drigo, 2021). Dois anos após a promulgação da nova LDB, em 1º de setembro de 1998, foi promulgada a Lei 9.696 (Ministério da Educação, 1998a) que regulamentou a profissão de Educação Física e foram criados o Conselho Federal (CONFEF) e os Conselhos Regionais (CREF). A Lei 9.696 atribui aos profissionais de Educação Física, as seguintes competências:

*Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Lei nº 9.696, 1998, art. 3º).*

A partir desta definição de competências, surge a construção das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para o curso de Educação Física. Na formação inicial em licenciatura, contemplam-se os conhecimentos científicos, pedagógicos e socioculturais para uma atuação prática e reflexiva na complexidade do trabalho educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) instituídos em 1998, com blocos de conteúdos a propor um norte aos profissionais, nas suas práticas pedagógicas, apresenta como princípios, a inclusão, a diversidade e as categorias de conteúdos (Ministério da Educação 1998b).

Os PCN propõem a construção de valores com contributos para discussões e efetivação das propostas curriculares de cada realidade escolar (Ministério da Educação, 1998b). A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) propôs a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao considerar que os currículos de todos os níveis de ensino da educação básica deveriam ter uma base comum a todo o território nacional, com conhecimentos essenciais, garantidos às instituições de educação básica do país, com fins de, para além da formação de conhecimentos cognitivos, se promover a formação de atitudes e valores, para o exercício da cidadania.

Somente em 2015, é que foi instituída uma comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta para a BNCC. A primeira versão foi submetida à consulta pública, com mais de 12 milhões de contribuições individuais, de redes de educação e pesquisadores. A segunda versão foi analisada através de debates em seminários e a terceira passou por uma análise de especialistas, pesquisadores das áreas e professores universitários. O documento final foi publicado em 2018 com a obrigatoriedade de implantação até o final de 2019 (Martineli et al., 2016; Metzner & Drigo, 2021).

Na área da Educação Física, foi mantido o grupo de trabalho na 1ª e 2ª versão da BNCC. Os PCN e a BNCC foram os primeiros documentos federais a trazerem os objetivos e finalidades para a Educação Física na comunidade escolar. Cabe ressaltar que a BNCC é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. O documento orienta a elaboração e revisão dos currículos, indicando com clareza, o mínimo das aprendizagens para a Educação Básica. A partir desta base, cada estado desenvolve seu Documento Referencial Curricular (DRC), que inclui os conteúdos específicos de sua cultura e sociedade. É a partir destes referenciais que cada escola passa a ter a autonomia de adaptar seus projetos pedagógicos, a considerar como base para seus projetos de ensino, os objetivos estabelecidos na BNCC (Ministério da Educação, 2018; Impolcetto & Moreira, 2023).

A Educação Física, na BNCC, está inserida na denominada área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, pois objetiva a compreensão da origem e dinâmica das práticas sociais que compõem um tipo de linguagem, a cultura corporal do movimento, bem como a vivência das diferentes práticas corporais para utilizá-las nos cuidados com a saúde, nos momentos de lazer, requerendo as condições essenciais para as práticas corporais. É fundamentada na concepção dos anos 90, na perspectiva socio-fenomenológica, concebida a partir da valorização da subjetividade do sujeito, por meio das vivências nas práticas corporais (Ministério da Educação, 2018; Martineli et al., 2016)

A Educação Física é então, vista como prática social e pedagógica e seu processo de aprendizagem, mediado pelo professor, deve focar no desenvolvimento das potencialidades humanas, da formação da consciência crítica, de si mesmo e dos outros, da realidade social como possibilidades de encaminhamentos à sua transformação. Assim, considera-se que o professor realizará sempre a interpretação, a análise, a aplicação e o desenvolvimento das bases que permeiam o processo educativo, por ele mediado.

## **2. A Educação Física no Ceará**

O estado do Ceará está localizado na região Nordeste do Brasil, uma região que apresenta altos índices de desigualdade social. O Ceará apresenta uma população de mais de 9 milhões de pessoas, com a maior concentração na região metropolitana de Fortaleza, sua capital e nas cidades de médio porte. Apesar dos contrastes sócio econômicos, o Ceará ocupa a 3ª, das 27 colocações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um índice que mede a qualidade do aprendizado nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino, calculado pela aprovação dos alunos e as médias de desempenho nos exames aplicados nas disciplinas de Português e Matemática (IBGE, 2021).

Para configurar o desenvolvimento do Projeto Curricular no estado do Ceará, foi constituído o Documento Referencial do Ceará (DCRC) com diretrizes de ações básicas para fundamentar a compreensão dos objetivos específicos de conhecimentos, a reconhecer a grande diversidade do povo cearense. Deste modo, por meio das referências expostas no DCRC, permitir aos alunos, a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes comuns, em todo âmbito estadual, nas escolas públicas, privadas, urbanas e rurais (Ceará, 2019). Assim como a BNCC, o DCRC foi desenvolvido por um grupo social composto pelos gestores da educação de todos os municípios, professores do ensino básico, professores universitários e pela comunidade, por meio de consulta pública. O DCRC, enquanto documento

referencial, permite aos envolvidos o acesso às informações claras, de forma tal que permitem a compreensão e interpretação acerca das propostas de aprendizagens em todos os contextos de formação educacional da população.

Na análise documental do DCRC, foram identificados aspectos como uma ampliação às práticas corporais, a garantia entre a articulação entre as unidades temáticas universais e locais, uma aproximação das demandas sociais na questão da diversidade, no entanto, na fundamentação teórica, foi evidenciada uma dificuldade significativa em se trabalhar com os objetivos específicos que se baseiam em abordagens distintas da área pedagógica da Educação Física e o documento não mostra como as escolhas se deram na sua concepção (Martins et al., 2022).

Em relação ao desenvolvimento da disciplina de Educação Física há relatos de professores sobre a quantidade insuficiente do número de aulas semanais, a falta de materiais pedagógicos, estruturas físicas inadequadas, predominância dos desportos coletivos como futebol, voleibol, basquetebol e andebol (Oliveira, 2018). Na rede municipal do distrito de Maracanaú, região metropolitana da capital, por exemplo, a disciplina de Educação Física é ofertada apenas a partir do sexto ano, uma situação que pode limitar a atuação docente e os componentes curriculares como as mudanças na disciplina, a política educacional, a relação com o ambiente escolar e o universo social. Contudo, a proposição de um currículo construído coletivamente pelos docentes, a ter como referência a realidade, as dificuldades e os êxitos dos mesmos, pode revelar um avanço a possibilitar um maior envolvimento do trabalho docente na escola com produção e engajamento em prol das escolhas e decisões pedagógicas (Martins et al, 2020).

A sistematização do currículo construído, portanto, enquadra-se numa perspectiva do sistema educativo como reflexo das orientações sociais, culturais e políticas do país,

demonstrando concepções pedagógicas da Educação Física, a determinar as formas de intervenção do professor para atender aos objetivos da educação (Vieira, 2007).

### **3. Orientações Educacionais dos professores de Educação Física**

Os professores tomam decisões curriculares com base em parte, por um conjunto de crenças ou orientações de valor, que integram as crenças explícitas e ocultas dos professores sobre os alunos e o contexto com seu conhecimento em Educação Física. As crenças e valores são formadas antes mesmo da formação dos professores. Os estudantes chegam com ideias, valores, conhecimentos e crenças previamente constituídos de modo que utilizarão como filtros na compreensão dos conteúdos da formação. A aproximação de qualquer forma de conhecimento estará influenciada das crenças. Elas se apresentam como formulações simbólicas que determinam afirmações subjetivas, pragmáticas, influenciadas inconscientemente pelas experiências, cultura, rotinas de trabalho e contexto em geral (Carreiro da Costa, 1996; Crum, 1993). As teorias e crenças implícitas dos professores são conceituadas usando diferentes termos como percepções, valores, representações, orientações educacionais, princípios, dentre outras (Ennis & Zhu, 1991). Por esta fragilidade na conceituação e definição e diferenças nas percepções no que se constitui um sistema de crença, há dificuldades e desafios no desenvolvimento de estudos concisos (Vieira & Costa, 2017). Portanto, estudar as crenças educacionais é uma maneira de se aproximar do pensamento e ações dos professores, refletir sobre elas, para promover a compreensão da realidade com a possibilidade de modificar e/ou trazer maior consciência de algumas crenças que interferem nas decisões e atitudes pedagógicas (Soares & Bejarano, 2008).

As orientações de valores referem-se a uma direção ou enfoque moral, ético ou ideológico que influencia o comportamento, as decisões e as escolhas do professor, a refletir os diferentes pontos de vista, atitudes e motivações que se apresentam geralmente de forma implícita. As orientações de valor podem variar amplamente entre diferentes culturas, sistemas de crenças e contextos sociais (Ennis & Hooper, 1988; Ennis & Chen, 1995). Portanto, elas repercutem as crenças filosóficas dos professores sobre sua ação pedagógica, a serem a base

das decisões, à vista disso, influenciam as prioridades do conteúdo do currículo de um professor em relação às necessidades e interesses dos alunos, à missão da escola e conhecimento das demandas. Nesse contexto, cada orientação disputa a prioridade na distribuição de recursos, como tempo, pessoal e instalações no programa escolar. Como ilustrado na figura 1, o professor, em seu sistema de crenças e valores é quem estabelece as prioridades para o processo de tomada de decisões no currículo, quais os conhecimentos devem ser contemplados primeiro, a influenciar de forma dinâmica as concepções e cenários da Educação Física (Ennis & Hooper, 1988).

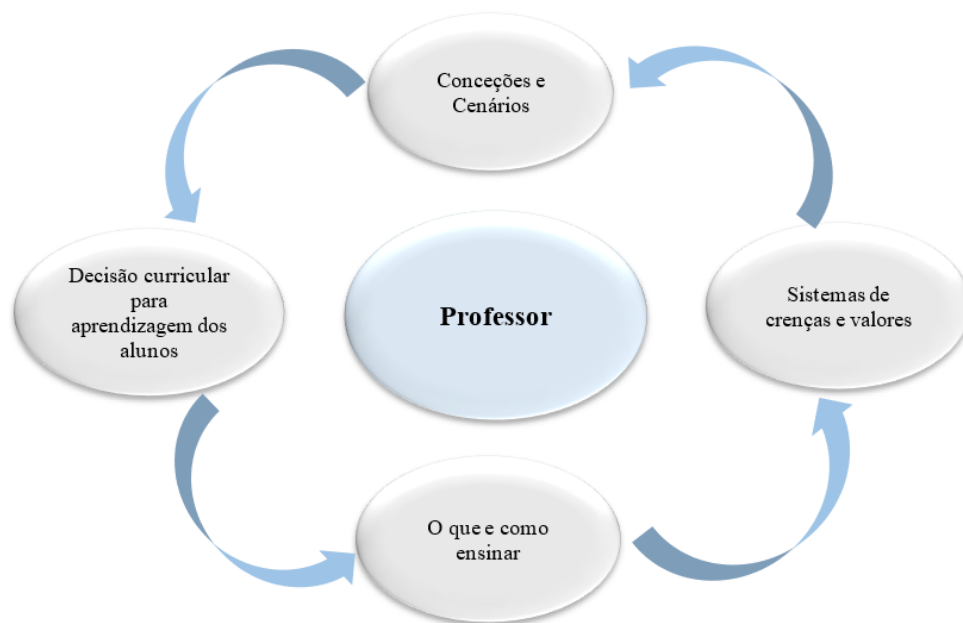


Figura 1. Modelo de crença e ação dos professores de Educação Física (Ennis et al., 1990).

Para que aconteça um ensino de qualidade com adequada intervenção didática, duas dimensões precisam ser contempladas: a concepção de Educação Física e os conteúdos que devem ser ensinados e apreendidos na escola. Dimensões estas, que estão interligadas entre concepção de Educação Física, investigação no ensino, formação dos professores, currículo e as práticas (Carreiro da Costa, 1996).

Alguns modelos de estudos sobre o pensamento e ação do professor foram apresentados a partir de dois aspetos: os professores fazem julgamentos e tomam decisões num contexto complexo, permeado muitas vezes pela incerteza e o seu comportamento é dirigido pelos pensamentos, julgamentos e decisões. O outro aspeto é representado pelas ações do professor e seus efeitos observáveis através do comportamento do próprio professor, do aluno na aula e rendimento do aluno (Clark & Peterson, 1986; Vieira, 2007). Em Portugal, estudos demonstram que os pensamentos dos professores incidem nas crenças e teorias implícitas que afetam o planeamento, as atividades de ensino, as relações entre elas, o comportamento do professor e os problemas práticos (Carreiro da Costa, 1996).

Para Crum (1993), cinco perspetivas de Educação Física marcam as representações e práticas docentes principalmente na Europa. A conceção Biológica com foco fundamental no desenvolvimento das capacidades físicas e saúde física e não contempla a ideia de cultura corporal. A conceção Pedagógica que protagoniza a aprendizagem através do “mover-se para aprender”, assim, o movimento é um meio para o desenvolvimento global do aluno. Na conceção Personalista o foco é “aprender a mover-se”, ou seja, a partir do desenvolvimento de competências motoras acontece o desenvolvimento do indivíduo. A quarta conceção é centrada no desporto e objetiva a socialização para o desporto e não através dele, evidencia a competição, regras e técnicas desportivas. A conceção Sócio Crítica tem como enfoque buscar o equilíbrio entre as perspetivas socioculturais e individuais da educação preparando os indivíduos para a vida futura a promover a responsabilidade individual em relação a adoção de estilos de vida saudáveis (Catunda & Marques, 2017; Crum, 1996)

Neste sentido, foram feitos estudos que configurassem um conjunto de orientações educacionais dos professores de Educação Física por meio da identificação das prioridades eleitas em suas decisões pedagógicas (Ennis & Hooper, 1988; Ennis et al., 1990; Ennis & Zhu, 1991). Cinco conceções foram estabelecidas por valores de orientação educacional: maestria

disciplinar, autorrealização, processo de aprendizagem, responsabilidade social e integração ecológica, as quais se tornaram a base para o desenvolvimento do Value Orientation Instrument (VOI), um instrumento utilizado para conhecer as orientações educacionais dos professores de Educação Física a fim de examinar os currículos, tomadas de decisões, estabelecer os fatores contextuais e produtos destas decisões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Ennis & Hooper, 1988). Além disto, objetiva proporcionar um olhar diferenciado no processo de formação dos professores de Educação Física, trazendo mais oportunidades para a diversidade e tomada de decisão, responsável para criar programas que sejam consistentes com seus próprios valores e perspectivas sensíveis ao contexto inerente às escolas.

O VOI foi desenvolvido inicialmente em 1988, cada uma das orientações educacionais (OE) foi representada por 15 grupos com 5 frases uma de cada OE, com um total de 75 itens (VOI-1). Após uma revisão substancial e conceitual foi proposto o VOI-2 com 18 conjuntos de 5 frases em um total de 90 afirmações. O instrumento passou por vários processos de desenvolvimento, validação e validação cruzada, sendo apresentado atualmente na versão curta com 50 itens, após eliminação dos itens com nível de representatividade fraca, que contemplam as cinco orientações educacionais a seguir descritas (Ennis & Hooper, 1988; Ennis & Chen, 1993; Ennis et al., 1992; Zhu & Chen, 2018).

A Maestria Disciplinar (MD) enfatiza a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, desportos e a prática de atividade físicas e exercícios relacionados com a saúde. Os professores acreditam que as escolas eficazes são as que proporcionam aos alunos altos níveis de aprendizagem nas disciplinas que consideram importantes (figura 2). Os alunos mais contemplados neste processo de ensino são aqueles que se interessam por técnicas e sistemas táticos dos diversos desportos (Jewett, 1989).

## Maestria Disciplinar



Figura 2. Modelo conceptual da orientação Maestria Disciplinar (Ennis & Chen, 1995).

No Processo de Aprendizagem (PA) os professores de Educação Física centram o ensino fundamentalmente na solução de problemas utilizando estilos de ensino não diretivos na abordagem dos desportos e de atividades físicas relacionadas com a saúde como demonstrado na figura 3. O modo como aprendem é o mais relevante, pois importa-se em dotar os alunos de competências de autoaprendizagem para que possam realizar suas próprias aprendizagens no futuro (Ennis & Chen, 1993).

### Processo de Aprendizagem



Figura 3. Modelo conceitual da orientação Processo de Aprendizagem (Ennis & Chen, 1993).

A Autorrealização (AR) favorece o desenvolvimento pessoal, especificamente o crescimento e a autonomia do aprendiz. A excelência individual ganha prioridade sobre os objetivos socioculturais e o conteúdo. As necessidades e os interesses dos alunos constituem o centro do currículo (figura 4). Os professores de Educação Física que partilham desta orientação concebem o desporto e as atividades físicas como meios de desenvolvimento da autoestima e de uma adequada perceção pessoal, priorizando nas decisões curriculares os conteúdos que possam ser flexíveis e importantes para a diversidade e heterogeneidade dos estudantes (Ennis & Chen, 1993; Vieira & Costa, 2017).



Figura 4. Modelo conceitual da orientação Autorrealização (Ennis & Chen, 1995).

Na orientação para a Responsabilidade Social (RS) a escola é vista como instrumento de melhoria da sociedade e, a mudança cultural é concebida e compreendida como um objetivo fundamental (Ennis & Chen, 1993). Preocupa-se com o desenvolvimento de um relacionamento interpessoal positivo (figura 5) contemplando a convivência social, cooperação e respeito, entretanto, os professores têm mais dificuldade em ensinar quando têm de seguir uma abordagem rígida da Educação Física baseada na performance e desempenho dos alunos (Ennis & Chen, 1993).

## Responsabilidade Social



Figura 5. Modelo conceitual da orientação Responsabilidade Social (Ennis & Chen, 1993).

A Integração Ecológica (IE) tem como ênfase o entendimento das inter-relações entre os indivíduos, informação e o envolvimento. Os estudantes aprendem a conseguir um equilíbrio que promova e utilize os melhores recursos. Os professores de Educação Física procuram dar igual importância ao conteúdo, ao desenvolvimento pessoal dos alunos e aos objetivos sociais (figura 6). Os conteúdos de ensino são eleitos a partir dos desportos e da atividade física relacionada à saúde, de acordo com os interesses dos alunos e necessidades dos contextos (Ennis & Chen, 1993; Vieira & Costa, 2017).

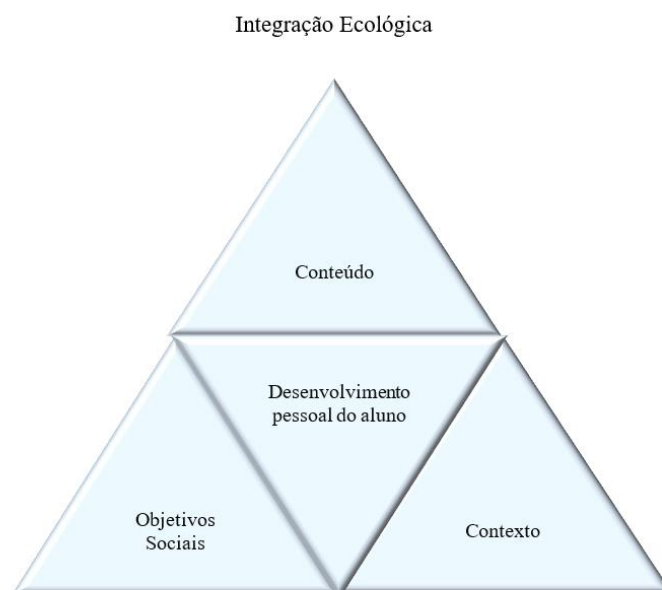


Figura 6. Modelo conceitual da orientação Integração Ecológica (Ennis & Chen, 1993).

O modelo proposto por Catherine Ennis e colaboradores (Ennis & Chen, 1993; Ennis et al., 1990; Ennis et al., 1992; Ennis & Zhu, 1991; Vieira & Costa, 2017) propõe que os professores de Educação Física apresentem diversas orientações educacionais que se refletem nos objetivos dos currículos, nas expectativas dos alunos e na forma do planejamento. Estes estudos, utilizando o VOI, foram desenvolvidos a fim de demonstrar a orientação educacional dos professores a partir desta referência. Uma investigação examinou até que ponto a orientação de valor dos professores intervém nas suas respostas na prática, em uma estrutura específica, medida por mudanças em suas habilidades de planejamento de aulas. Foram 25 professores de Educação Física que completaram sete sessões em serviço com base na abordagem teórica de Logsdon para a Educação Física. Os resultados indicaram que o domínio de Maestria Disciplinar foi fraco e foi forte para o de Reconstrução Social. Os professores mais orientados para a Reconstrução Social incluíram mais oportunidades para a tomada de decisão compartilhada do que os professores mais orientados para a Maestria Disciplinar. A maioria

dos professores mudou seu planejamento para incluir mais oportunidades de envolvimento cognitivo. Assim, enquanto alguns conceitos pareciam ser aceitáveis para a maioria das orientações de valor, outros eram mais sensíveis ao valor apresentado (Ennis et al., 1990).

Outro estudo realizado com 90 professores, examinou se as decisões dos professores de Educação Física em relação aos objetivos de aprendizagem dos alunos eram consistentes com as diretrizes filosóficas que definem as crenças educacionais. Os resultados indicaram que a maioria dos professores (96,7%) davam alta ou baixa prioridade a uma ou mais orientações educacionais nas decisões pedagógicas, evidenciando a reflexão dos professores em suas ações pedagógicas e não houve diferenças significativas entre gênero, nível de instrução ou experiência de ensino (Ennis & Zhu, 1991).

O papel das OE na tomada de decisão de professores e alunos do ensino secundário foi examinado através de entrevistas para averiguar até que ponto as OE dos professores influenciavam os objetivos revelados para a aprendizagem do aluno e as expectativas de comportamento e desempenho acadêmico. Houve também uma entrevista com os alunos para investigar o quanto eles reconheciam esses objetivos e expectativas. Os resultados mostraram que os objetivos e expectativas dos professores com OE de Maestria Disciplinar/Processo de Aprendizagem e Integração Ecológica/Reconstrução Social foram diferentes e que as alusões dos alunos dos professores Integração Ecológica/Reconstrução Social não refletiam os objetivos e expectativas de seus professores (Ennis et al., 1992).

No contexto de ensino urbano e rural, foi realizado um estudo com o objetivo de descrever as orientações de valor de 495 professores de Educação Física para a tomada de decisões curriculares em seus contextos. Os resultados indicaram que os professores dos distritos escolares urbanos davam maior prioridade à autorrealização e à responsabilidade social do que os professores dos distritos escolares rurais. Por outro lado, os professores dos distritos escolares rurais deram maior prioridade a maestria disciplinar e ao processo de

aprendizagem do que seus colegas nas escolas urbanas. A discussão centrou-se nas diferenças dos contextos escolares nas escolas urbanas e rurais. Os professores pareciam moldar seu currículo para refletir as oportunidades e restrições dentro de seus ambientes escolares (Ennis & Chen, 1995).

Os valores educacionais dos professores parecem influenciar sua tomada de decisão, mas, os alunos também estão decidindo ativamente sobre os cursos de ação, e os educadores sabem muito pouco sobre os valores dos alunos ou a interação dos valores do professor e do aluno. No intuito de verificar a concordância entre os valores dos alunos e dos professores e, entre seus valores e o currículo, uma investigação multifásica envolvendo observações, entrevistas e metodologia examinou os valores educacionais de 4 professores do ensino médio urbano e seus alunos. Os resultados indicaram que professores e alunos tinham valores potencialmente conflitantes sobre os aspectos educacionais e não educacionais da Educação Física, o papel e o valor dos aspectos sociais e o papel da diversão. Além disso, houve incongruência entre os valores dos participantes e o modelo curricular (Cothran & Ennis, 1998).

A partir deste modelo referencial teórico, alguns pesquisadores têm estudado como as OE influenciam nas decisões curriculares, nos planejamentos, nas práticas pedagógicas dentro de seus diferentes contextos. Na tabela 1, destacamos algumas pesquisas em diversos contextos internacionais e resultados ao longo dos últimos anos.

Tabela 1. Estudos sobre a orientação educacional (OE), baseados nas concepções de Catherine Ennis e colaboradores, dos professores de Educação Física (EF).

| <b>Estudo</b>                | <b>Objetivos de investigação a partir do VOI</b>   | <b>Amostra /Professores</b>  | <b>Resultados/Conclusões</b>  |
|------------------------------|--|--|---|
| (Curtner-Smith & Meek, 2000) | Analisar perfil de OE e comparar variáveis como gênero, experiência profissional e background de professores ingleses com o VOI.   | 64 professores   | Sem diferenças significativas nas OE entre os gêneros e experiência profissional, mas divergências entre professores com experiência de ensino.   |
| (Behets, 2001)               | Examinar e comparar os perfis OE dos professores da Bélgica.   | 274 professores estagiários e 637 professores em serviço efetivo no Ensino Secundário.         | Os perfis de OE dos professores (estagiários ou em serviço), refletem as inovações curriculares introduzidas na Bélgica, bem como as concepções de EF já existentes. Os professores revelaram uma alta prioridade na OE/RS, não suportando a ideia tradicional de relevância da MD.   |
| (Behets & Vergauwen, 2004)   | Interpretar e compreender os perfis de OE de professores do ensino básico e médio da Bélgica.  | 528 professores do ensino básico e 637 professores do ensino secundário                        | Poucas diferenças quanto às variáveis gênero e experiência profissional no que respeita às OE dos professores. Os professores do ensino básico priorizam com maior enfoque as OE de MD e AR, enquanto os professores do ensino secundário atribuem alta prioridade às orientações educacionais de RS e MD.                        |
| (Liu & Silverman, 2006)      | Analisar a influência das OE dos professores de EF em Taiwan, em relação ao gênero, à experiência profissional, ao ciclo de ensino e às características das escolas dos professores (contexto rural, contexto urbano e contexto centralizado). | 352 professores  | Pontuação PA com alta prioridade. Diferenças nos gêneros, professores pontuam com alto score a MD e PA e as professoras as demais. Professores mais experientes valorizam a PA e os menos experientes a AR. Diferentes perfis de OE se relacionam em grande parte com as diferenças culturais específicas da sociedade de Taiwan. |
| (Henrique, 2008)             | Analisar o perfil de OE de professores do ensino fundamental da rede pública e privada do Rio de Janeiro.  | 60 professores de EF do 6º e 9º anos   | Maior valorização das OE de IE e RS e com menor expressão a MD.   |
| (Correia, 2011)              | Analisar e interpretar os perfis de OE dos professores de atividade física e desportiva de Portugal, considerado o gênero, a idade, a experiência profissional e as habilitações literárias.   | 70 professores no ano letivo de 2010/2011, com experiência profissional e 1 e 5 anos de ensino | Verificou-se três associações altamente significativas: RS com MD (associação negativa); RS com PA (associação negativa) e IE com PA (associação negativa).   |
| (Capel, 2016)                | Analisar as OE de estudantes de formação inicial em EF de quatro universidades inglesas em diferentes fases de formação, utilizado o VOI2 para a análise de perfil, associação e influência de gênero, curso e ano de formação.                | 272 estudantes de formação em EF   | Demonstrou alta prioridade nas OE de PA, IE e AR. A variável gênero demonstrou diferenças estatisticamente significativas em relação ao PA.   |
| (Vieira & Costa, 2017)       | Identificar e caracterizar as OE dos professores de EF do ensino secundário da região de Lisboa, considerando a influência do gênero, idade, experiência de ensino e habilitações literárias.  | 352 professores  | Constatou-se a alta prioridade em AR e IE. Sem diferenças estatisticamente significativas na influência das OE no gênero, idade, experiência profissional e habilitações literárias.  |

No contexto brasileiro, apenas um estudo foi feito com professores do ensino fundamental da rede pública, no Rio de Janeiro, verificando a maior valorização das OE de IE e RS e com menor expressão a MD (Henrique, 2008). Ampliar o conhecimento sobre as orientações educacionais dos professores brasileiros e como acontecem as aulas nestes perfis de orientação educacional, pode auxiliar a legitimação e fortalecimento da Educação Física na escola, além de apoiar a construção e mudanças dos currículos no cenário contemporâneo.

#### **4. Atividade física nas aulas de Educação Física e a promoção do estilo de vida ativo**

O estilo de vida ativo durante a infância e adolescência é cada vez mais evidenciado por seus benefícios como a melhora das aptidões cardiorrespiratórias e oste muscular, controle do peso, desenvolvimento cognitivo, comportamento social, além destes benefícios se estenderem até a vida adulta (Guthold et al., 2020; Bull et al., 2020; Wilson et al., 2023).

A recomendação da Organização Mundial da Saúde (Bull et al., 2020) é que os jovens de cinco a dezassete anos devem acumular ao menos 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, principalmente atividades aeróbicas, atividades que contemplem o fortalecimento muscular pelo menos três vezes por semana e limitar a quantidade de tempo gasto sendo sedentário, particularmente a quantidade de tempo de ecrã recreativo. Apesar dos benefícios documentados de levar uma vida fisicamente ativa (USDHHS, 2018), as evidências sugerem que globalmente, estima-se que apenas 31% dos jovens com menos de quinze anos praticam atividade física suficiente (Bernabe-Ortiz & Carrillo-Larco, 2022; Bull et al., 2020; Guthold et al., 2020; Xu et al., 2020).

Um estudo com o propósito de examinar a prevalência global, regional e nacional da participação em atividade física entre 520.533 adolescentes de 105 países e regiões do mundo demonstrou que a maioria dos adolescentes praticava atividade física até três dias por semana. Observou-se que a prevalência da prática diária de atividade física diminuía com a idade,

passando de 28,2% aos 11-12 anos para 21,2% aos 16-17 anos entre os rapazes, e de 19,4% para 11,1% entre as moças. Para adolescentes que praticavam atividade física 5-6 dias por semana, a prevalência aumentava conforme o índice de desenvolvimento humano dos países, sendo os países com menor índice os que apresentavam menor prevalência: Camboja (7,3%, IC 95%: 3,8; 10,8), Filipinas (7,7%, IC 95%: 5,6; 9,7), Sudão (8,8%, IC 95%: 4,7; 12,9), Timor-Leste (8,9%, IC 95%: 5,5; 12,3) e Afeganistão (10,1%, IC 95%: 6,1; 14,1). Os dados apresentados, de âmbito nacional, regional e global, ressaltaram a importância de melhorar os níveis globais de atividade física, especialmente entre as meninas e que identificar os fatores que contribuem para a diminuição dos níveis de atividade física com a idade permitirá que se estabeleçam ações e políticas prioritárias contra a inatividade física (Marques et al., 2020).

A compilação e comparação dos dados intercontinentais de atividade física apresentados na revisão narrativa de Aubert et al. (2021) mostraram que a prevalência nacional estimada de crianças e adolescentes que atendem às diretrizes de atividades físicas variou significativamente por monitoramento. Entretanto, foram demonstrados três resultados consistentes em todos os monitoramentos: o nível insuficiente de atividade física através do mundo, a diminuição dos níveis de atividade física com o aumento da idade, as meninas apresentam níveis mais baixos de atividade física em relação aos meninos, nos países de baixa e média renda as crianças mais novas, as que estão fora da escola e jovens com doenças crônicas ou deficiências são sub-representados. Há também inconsistências nos acompanhamentos do monitoramento da atividade física, resultando em iniciativas conflitantes, concluindo a necessidade do desenvolvimento de instrumentos e protocolos de atividade física que sejam globalmente reconhecidos, validados e aplicados.

O monitoramento global da atividade física de adolescentes é complexo, propenso a vieses locais, temporais, culturais. É, portanto, influenciado por muitos fatores que se estabelecem em diferentes momentos e formas entre os países e dentro deles próprios. Não se

sabe se perguntas simples e padronizadas feitas a adolescentes sobre atividade física são igualmente compreendidas e, conseqüentemente, válidas em diferentes contextos, países e gêneros, ou se cada adolescente interpreta essas perguntas igualmente. Muitos estudos investigaram tendências temporais em atividade física entre adolescentes com resultados por vezes conflitantes, alguns apresentam tendências opostas observadas na síntese dos estudos, dificultando a compreensão dos comportamentos de atividade física dos adolescentes ao longo do tempo (Pinto et al., 2023).

No contexto acima exposto, são propostas as seguintes hipóteses como: as diferenças do nível social de um país podem revelar dificuldades específicas que afetam o sucesso de estratégias e ações desenvolvidas para promover atividade física em crianças e adolescentes; as pesquisas em atividade física continuam em expansão, a ponto de seus pesquisadores não atingirem um tempo mínimo, permitindo identificar mudanças na prevalência de atividade física entre os períodos; os sistemas de monitoramento de saúde dos países, independentemente da situação econômica, podem estar em estágios iniciais e, portanto, não suportam ter mais de uma medida disponível para examinar possíveis tendências de atividade física. Entretanto, embora as hipóteses de pesquisa não possam ser confirmadas, os resultados demonstram a importância de os países investirem em políticas públicas para promover a atividade física na adolescência e criar métodos para monitorar a prevalência de atividade física para determinar a eficácia das estratégias (Pinto et al., 2023).

O cenário mundial pós-pandemia apresenta maiores indícios de sedentarismo. A pandemia agravou ainda mais os problemas causados pelo comportamento sedentário no mundo, houve uma diminuição significativa na quantidade de atividade física, novos obstáculos surgiram devido às restrições e falta de motivação, assim, um cenário no qual havia comportamentos sedentários antes da pandemia foi acentuado, além desse contexto haver fomentado o aumento de vícios (tabaco e álcool) e de hábitos alimentares pouco saudáveis. O

aumento do estresse e da ansiedade decorrentes do contexto específico da pandemia, pode ter afetado o interesse e a motivação das pessoas, para a realização de atividades físicas (Botero et al., 2021, Monteiro et al., 2022).

Segundo a Organização Mundial da Saúde mais de 60% da população mundial tem um estilo de vida sedentário (Bull et al., 2020). Neste sentido, incentivar a prática de exercícios físicos para melhorar a qualidade de vida da população na era pós-COVID-19, é importante, na medida em que as atividades físicas, organizadas, recomeçam em todo o mundo. Os fatores que levam as crianças a serem sedentárias como o uso de telemóvel, aumento da pressão de estudo pelo sistema escolar e impossibilidade de realização de alguns desportos pela falta de recursos materiais e espaço apropriado aumentaram durante a recente disseminação do COVID-19 e estão também ligados a fatores econômicos e contextos da vida social (Cicchella, 2022; Xiang et al., 2019).

As principais recomendações mundiais sobre estratégias para aulas de Educação Física para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, entre crianças e adolescentes, são resumidas em 21 recomendações, com 11 a ressaltar as dimensões de política e meio ambiente e instrução apropriada (Bandeira et al., 2022). Foi relatado também que as publicações revisadas não abordavam as aulas de Educação Física como foco principal. Além disso, muitas diretrizes foram elaboradas por instituições governamentais e não governamentais, direcionados principalmente aos gestores e professores. A maioria das estratégias estava relacionada às recomendações para aumentar a frequência e a duração das aulas de Educação Física e da atividade física na escola. Ademais, reconheceu-se a importância da Educação Física, do apoio financeiro e de melhores condições de trabalho com o objetivo de garantir experiências sobre os conteúdos de movimento humano ao longo do currículo, promovendo a literacia física, cognitiva e social, respeitando as necessidades, preferências e capacidades dos alunos de acordo com seus níveis escolares. Outros aspetos ressaltados, foram a inclusão de

um currículo que segue padrões com uma estrutura sequencial e progressiva, avaliações adequadas dos alunos e planos de ação que apoiem um estilo de vida ativo e saudável na escola.

A Educação Física escolar tem o papel reconhecido na importância da promoção do estilo de vida ativo e saudável. No Brasil, foi reconhecida pelo Guia da Atividade Física para a População Brasileira (Ministério da Saúde, 2021) com um capítulo para orientar a comunidade escolar sobre os benefícios e estratégias bem-sucedidas para as aulas, uma inovação com a inclusão da Educação Física escolar, distintamente de algumas recomendações publicadas em outros países. Através do extenso processo de elaboração das recomendações brasileiras para a Educação Física escolar para a população brasileira, chega-se à mensagem principal de que as aulas de Educação Física devem ser ofertadas pelo menos três aulas de 50 minutos por semana cada uma, abrangendo conteúdos que levem a experiências positivas com estratégias inovadoras para os alunos (Silva et al., 2021). Este guia com as recomendações é considerado uma iniciativa que pode nortear a agenda de política públicas do Brasil voltada para a promoção da saúde, ao provocar gestores e políticos, por meio da mensagem de que, investir na Educação Física escolar é um caminho de promoção da saúde das crianças e adolescentes, com a construção da cultura do movimento, através do conhecimento e da vivência, nas primeiras formas de acesso às atividades físicas estruturadas que acontecem na escola. Pode-se considerar que estas intervenções contribuirão para uma mudança de paradigma, ao repercutir em uma sociedade fisicamente ativa e saudável (Silva et al., 2021)

As aulas de Educação Física precisam promover bons níveis de atividade física através do desenvolvimento de habilidades comportamentais e de movimento que capacitem os alunos a serem ativos dentro e fora do ambiente escolar. No ensino fundamental é que se desenvolvem competências, com base nas habilidades motoras fundamentais essenciais para a continuidade das práticas de atividades físicas ao longo da vida (Hills et al., 2015). Para tal, é importante que os professores e formadores reflitam sobre a eficácia de seu trabalho e a responsabilidade de

avaliar continuamente suas ações e competências pedagógicas, não se restringindo apenas a ministrar aulas, mas também serem capazes de lidar com as demandas do contexto ao qual estão inseridos, desde a escola, a família e a comunidade. Este é um processo de formação e reconstrução contínua, coletiva, seguindo as mudanças ininterruptas pela qual a sociedade passa (Marques et al., 2015).

Diante desses pressupostos e da necessidade da reestruturação da forma como as aulas de Educação Física acontecem no cenário atual, é necessário compreender como as orientações educacionais dos professores de Educação Física afetam a qualidade e quantidade de atividade física nas aulas, para que estas realmente apoiem e estimulem um estilo de vida ativo dentro e fora da escola.

No contexto brasileiro, há inúmeros relatos entre os professores sobre as dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas eficazes como a escassez de recursos, o pouco tempo de aula disponibilizado para a Educação Física, o distanciamento entre formação e enfrentamento da realidade (Freitas et al., 2022; Krug et al., 2020; Silva et al., 2009). Neste sentido, algumas reformas são propostas e, muitas vezes implementadas, nas políticas de formação docente no sistema educacional brasileiro. Contudo, a maneira como o professor percebe, compreende e está disposto a se comprometer neste processo de construção coletiva como protagonista e não apenas como um facilitador de ensino pré-estabelecido, é fundamental para superar as dificuldades e propor soluções viáveis para que a aprendizagem aconteça de maneira mais eficiente e possível de acordo com o seu contexto (McKenzie & Lounsbury, 2013). Para que haja esta mudança, uma das questões importantes é identificar como as orientações educacionais dos professores têm influenciado nestas escolhas pedagógicas perante as dificuldades da realidade local, a busca e apropriação do conhecimento disponibilizado e a tomada de ação.

Analisar as orientações educacionais na determinação dos objetivos e conteúdos curriculares pode ser um passo inicial para compreender como o currículo é desenvolvido não somente na sua concepção, mas na prática e como poderia ser aperfeiçoado se houver necessidade.

## **OBJETIVOS DO ESTUDO**

### **1. Objetivo Geral**

O objetivo geral desta investigação foi analisar o perfil das orientações educacionais dos professores de Educação Física escolar do estado do Ceará – Brasil.

Os professores de Educação Física no estado do Ceará enfrentam muitos desafios em sua prática pedagógica, que vão desde a infraestrutura inadequada às práticas, a desvalorização da disciplina no ambiente escolar, o contexto social de escassez material e cultural, violência e sedentarismo, a sobrecarga de trabalho, a necessidade de recomposição da defasagem da aprendizagem pós pandemia, o processo de formação e educação continuada que por vezes se distanciam da realidade, principalmente no tema da promoção da saúde na escola (Freitas et al., 2022; Martins et al., 2020; Oliveira, 2018; Silva, 2023; Soares et al., 2022). Nesse cenário, novos currículos, tanto no âmbito da formação do professor como nas escolas, seguem para reconstrução com o objetivo de contemplar as necessidades da realidade vigente. Os novos currículos e as ações pedagógicas serão resultados dos conhecimentos, da compreensão, dos valores e reflexão dos professores (Godoi & Borges, 2019; Vieira, 2007). Portanto, identificar as OE dos professores do Ceará, poderá trazer subsídios para a inovação e mudanças não somente curricular, mas, principalmente para orientar ações pedagógicas efetivas na legitimação da Educação Física como uma disciplina fundamental na escola para a promoção da saúde.

### **2. Objetivos específicos**

Como objetivos específicos elencamos:

Analisar a relação entre as OE dos professores cearenses e o gênero, a experiência profissional, a formação dos professores e o contexto escolar.

Analisar a relação entre as OE dos professores e a quantidade da atividade física nas aulas de Educação Física.

Compreender a influência do contexto profissional e social dos professores nas OE para as escolhas didáticas.

## METODOLOGIA

### 1. Tipo de estudo

É um estudo transversal e observacional. Foram utilizadas metodologias mistas (quantitativa e qualitativa). O estudo aconteceu em três fases. A fase I, basicamente quantitativa, foi a aplicação do questionário *Value Orientation Inventory-short form* (VOI-SF) de forma online para a caracterização das orientações educacionais dos professores do Ceará. A fase II consistiu na observação de aulas de 15 professores identificados nas suas orientações educacionais na fase I. Na fase III realizaram-se entrevistas com os 15 professores observados a fim de compreender mais aprofundadamente os fatores que pudessem afetar as suas orientações educacionais.

### 2. População e amostra

A população do estudo foi de 210 professores de Educação Física escolar do estado do Ceará que se disponibilizaram a responder ao questionário on line. A escolha pelo estado do Ceará e região metropolitana de Fortaleza, sua capital, se deu pelo fato da pesquisadora atuar na formação de professores de Educação Física deste estado e percebeu a necessidade da compreensão do objeto deste estudo para aprimorar e atualizar reflexões e abordagens no processo de ensino aprendizagem da formação em Educação Física.

A amostra totalizou com 131 do sexo masculino e 79 do sexo feminino, 41,4% (n=87) possuíam licenciatura ou bacharelado em Educação Física, 48,6% (n=102) tinham especialização, uma formação além da graduação e 10% (n=21) apresentavam formação a nível de mestrado e doutorado. Os anos de serviço foram divididos de acordo com a classificação de Huberman (1999), na qual 19,5% (n=41) encontravam-se na fase de entrada de carreira (1 a 3 anos), 16,7% (n=35) estavam na fase de estabilização (4 a 6 anos), 56,2% (n=118) estavam na fase chamada diversificação (7 a 25 anos) e 7,6% (n=16) se achavam na fase de serenidade e lamentação (de 25 a 35 anos). A estrutura organizacional de ensino no Brasil de acordo com a

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é formada por três etapas: a Educação Infantil, que compreende a fase de 0 a 5 anos e 11 meses da criança, o Ensino Fundamental, dividido em duas fases, anos iniciais (Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano) e anos finais (Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com no mínimo 3 anos (Ministério da Educação, 1996). A população do estudo na atuação das etapas do ensino foi de 14,8% (n=31) atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 43,3% (n=91) no Ensino Fundamental II, 21% (n=44) no Ensino Médio e 21% (n=44) que atuam em múltiplas etapas de ensino.

Para a fase II foram analisadas as respostas e selecionados 5 professores de cada orientação educacional de escolas públicas da região metropolitana de Fortaleza, região que possibilitaria as observações da fase II. A definição por escolas públicas se deu por serem a maioria no estado, 79% são públicas (Cruz et al., 2021) e haver diferenças, principalmente nos recursos materiais e espaços para o desenvolvimento das aulas. Os professores foram contactados para saber da disponibilidade e consentimento à pesquisa, além da possibilidade da observação cabível ao desenvolvimento do currículo naquele momento. Foram excluídos aqueles em que as escolas não possibilitavam a entrada da pesquisadora, as aulas de Educação Física estavam acontecendo na maioria das vezes de forma teórica, as condições físicas não permitiam o desenvolvimento das aulas e que não estavam a ministrar aulas no ensino fundamental II. A escolha pelo ensino fundamental II se deu para homogeneizar a amostra no nível de ensino que supostamente os alunos apresentassem habilidades motoras suficientes para a realização de conteúdos mais elaborados. Após esta identificação, foram definidos 3 professores de cada orientação educacional, em um total de 15.

### 3. Coleta de dados

#### 3.1. Fase I – Aplicação do Value Orientation Instrument – Short Form (VOI-SF)

Para a descrição das OE dos professores avaliados, que compreendeu a fase I, foi utilizado o instrumento VOI-SF. No questionário foram incluídas informações iniciais sobre gênero, experiência profissional, formação dos professores, nível de ensino (do infantil ao terceiro ciclo) e características da escola (pública ou privada). A versão reduzida é constituída por 10 grupos de 5 *itens* (questões). Cada *item* é representativo de uma das cinco orientações educacionais: Maestria disciplinar, Processo aprendizagem, Responsabilidade social, Autorrealização e Integração ecológica, definidas aleatoriamente. As respostas devem ser ordenadas (numa escala Likert; 5 é a prioridade mais alta e 1 é a mais baixa), nos itens em cada um dos 10 grupos, os professores foram orientados a destacar os objetivos mais importantes com base em suas prioridades e o currículo trabalhado. A soma dos itens de cada grupo resulta a orientação educacional. O instrumento foi traduzido da língua inglesa para a língua portuguesa e foi submetido ao processo de validação transcultural realizado por Vieira (2007) para a população portuguesa. Para a população estudada, realizamos a aplicação do instrumento em 3 professores da escola privada, 2 professores de escola pública do interior do Ceará, 1 professora de escola pública que também atua no ensino superior e 1 estagiária de escola particular no ensino fundamental. Foram poucas as dúvidas, as maiores foram nas informações iniciais. A aplicação aconteceu com 5 professores na plataforma Zoom, na qual os professores receberam o questionário e colocaram suas dúvidas e sugestões. Os outros professores foram contactados via telefone, receberam o questionário via email e retornaram com as sugestões via email. No instrumento validado em português, a sugestão de 4 professores foi para melhor compreensão do termo que permanecia em inglês na versão de Portugal de trocar no grupo 1, item 4, o termo atividades de fitness por atividades de condicionamento físico, as outras sugestões foram sobre as informações iniciais e não envolveram o VOI (Anexo I).

Após a adaptação do instrumento, ele foi colocado no formato digital do aplicativo Google forms, de forma a ser compartilhado aos professores de Educação Física do estado do Ceará via link gerado pelo aplicativo. O formulário apresentou inicialmente um termo de consentimento livre e esclarecido e somente após o aceite e a afirmação da compreensão do estudo havia o acesso ao questionário. Para a divulgação e distribuição do instrumento à população estudada, foi feito um convite, via mídia do Conselho Federal de Educação Física nas suas redes sociais e pelo aplicativo WhatsApp de grupos de professores de Educação Física do estado, obtidos por coordenadores de cursos de Educação Física e orientadores dos estágios em escolas. Solicitou-se então, a contribuição na resposta e compartilhamento da pesquisa, seguindo a técnica de snowball, uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, de forma a construir uma rede de relacionamento, atingindo assim um público cada vez maior (Nikolopoulou, 2022). Após 2 meses de circulação do questionário, houve pouca adesão, apenas 28 respostas foram obtidas. Desta forma, novas estratégias de divulgação e solicitação na participação do estudo foram realizadas. Contactamos novamente os coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Física da região metropolitana de Fortaleza e do interior do estado (6 faculdades públicas e 12 privadas), solicitado o contacto dos professores supervisores dos estágios, pois estes têm maior conhecimento dos professores das escolas. A partir destes contactos, liguei pessoalmente aos professores das escolas e realizei o convite à resposta do instrumento e compartilhamento aos seus pares.

Para ampliar a abrangência da pesquisa no estado, principalmente no interior aonde o acesso é mais desafiador, norteei a busca pelos mapeamentos organizados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) que é uma autarquia vinculada à Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará, responsável pela geração de estudos, pesquisas e informações socioeconômicas e geográficas que permitem a avaliação de programas e a elaboração de estratégias e políticas públicas para o desenvolvimento do Estado do Ceará

(Albuquerque et al., 2014). No texto para discussão nº 111, seguimos o mapeamento dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), no qual encontramos 20 sedes (figura 7).



Figura 7. Centros regionais de Desenvolvimento da Educação no Ceará (Albuquerque et al., 2014).

O contacto foi realizado com os coordenadores de cada uma das sedes através de telefone e email, expliquei os objetivos do estudo e solicitei o acesso aos professores e coordenadores das escolas das regiões abrangidas por cada CREDE. Nas CREDE de Sobral, Tauá e Campos Sales foi feito o convite pessoalmente aos professores nos encontros de

planejamento, nas demais, os coordenadores das escolas enviaram o formulário aos seus professores. Além disso, realizei 3 cursos de capacitação na região das CREDES 1, 5 e 13 para os professores e ao longo do curso realizei a aplicação do instrumento. Os convites foram realizados mais de 1 vez, pois nem sempre obtive respostas na primeira tentativa. Foram alguns obstáculos percebidos como falta de tempo, demanda alta de compromissos, problemas com internet, principalmente nas cidades de interior mais empobrecidas, dentre outros a serem discutidos posteriormente. O formulário ficou aberto para respostas até dezembro de 2022. Não foram considerados os questionários que foram respondidos seguindo um mesmo padrão de resposta para todos os itens, 18 deles responderam enumerando de 1 a 5 de forma igual em todos os itens, portanto, foram excluídos.

### **3.2. Fase II – Aulas de Educação Física e OE**

Na fase II, foram selecionados 15 professores que responderam o VOI-SF, da região metropolitana de Fortaleza, por causa do acesso da pesquisadora. Todos os professores atuavam no ensino fundamental 2 (6.º ao 9.º ano) de escolas públicas para que a observação fosse homogênea dentro dos conteúdos desenvolvidos e características dos alunos. Dos 15 professores, cada 3 eram de uma orientação educacional identificada.

Foram observadas 3 aulas de cada professor com recurso do System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) (McKenzie, 2015). Este sistema de observação permite examinar as fases de decisão, a analisar primeiramente, a atividade dos alunos individualmente, determinando o nível de atividade física periodicamente, do comportamento sedentário (aluno deitado, sentado e em pé) à atividade física moderada a vigorosa (caminhar e correr). Posteriormente, são observados o contexto da aula, ou seja, o tempo utilizado para a gestão, ao conhecimento, ao fitness, às habilidades, ao jogo e a outros (tempo livre). O tempo de gestão foi codificado quando os alunos estavam envolvidos em tarefas organizacionais relacionadas

com a aula, como formação de equipas e organização de materiais. O conhecimento foi codificado quando os alunos estavam a receber instruções ou feedback. A atividade de fitness foi codificada quando os alunos estavam envolvidos atividades desenvolvidas especificamente para aumentar a força, a resistência e a flexibilidade. A prática de habilidades foi codificada quando os alunos praticavam destrezas de movimento, incluindo a realização de exercícios. O jogo foi codificado quando as atividades envolviam competição, jogos coletivos e outras foram codificadas quando os alunos tinham tempo livre. O comportamento do professor foi codificado em relação ao tempo disponibilizado para gerenciamento da aula, instrução para transmissão de conhecimentos, demonstração dos movimentos, promoção ou incentivo da prática, observação da aula e outros (alguma situação fora do contexto da aula). Todos os códigos foram registados em uma ficha elaborada para este efeito (Anexo II). O SOFIT permite confrontar os dados do contexto da aula e do comportamento do professor com o perfil identificado por meio da orientação educacional apresentada nas respostas do questionário da fase 1 e entrevistas da fase 3, sendo assim possível traçar-se um perfil da qualidade e quantidade de atividade física nas aulas de Educação Física.

Com o objetivo de uma coleta de excelência, foi realizado um treinamento para a apropriação das habilidades necessárias com fiabilidade no nível de concordância das observações. Foi criado um grupo pela pesquisadora e 3 observadores. Houve a leitura individual do manual e discussão para dúvidas e compreensão. Após esta etapa, o grupo assistiu alguns vídeos do próprio criador do instrumento para observação na prática. Em seguida a estes estudos, o grupo iniciou as observações em aulas práticas. O índice de Bellack foi utilizado para avaliar a confiabilidade do nível de concordância em 85%. Foram observadas 4 aulas práticas do curso de Educação Física e testada a concordância que ficou em 80%, as maiores discordâncias ficaram no contexto da aula e comportamento do professor. Houve uma nova leitura do manual e conversa com pesquisadores que já utilizaram o instrumento para

alinhamento da compreensão destes contextos. Posteriormente, foram assistidas 4 aulas de Educação Física no ensino fundamental 2 com concordâncias acima de 85%, o que permitiu o início das observações para o estudo.

Com a seleção dos professores, as escolas foram contactadas para a aprovação da observação das aulas, o estudo foi apresentado através da carta de anuência que assinada pelo coordenador nos permitiu o acesso às aulas (apêndice II). Com a aceitação das escolas e professores a coleta foi iniciada duas semanas após o início do segundo semestre de aulas (agosto de 2022), para que os ajustes iniciais de retorno às aulas já tivessem acontecido.

Para a observação, foi utilizada a ficha, uma gravação de voz feita pela pesquisadora, armazenada no telemóvel, que a cada 10 segundos avisava o momento de observação e anotação, ao final do tempo de cada aluno (4 minutos) havia a mensagem: “troca de aluno”. A gravação foi compartilhada com 2 observadores que colaboraram no estudo, sempre era iniciada no mesmo momento em que estavam 2 ou mais observando. A escuta acontecia com fones de ouvido. Os observadores se colocavam em lugares estratégicos para possibilitar uma boa observação. Com exceção de 1 escola, todas possuíam uma quadra de desportos com arquibancada, o que permitia um estratégico distanciamento do observador. A observação e registo das aulas iniciava quando 51% da turma estivesse presente e finalizava quando este mesmo percentual se ausentasse. Eram selecionados aleatoriamente, no início da aula, 5 alunos para a observação, 4 para a análise e 1 que ficaria de reserva, caso algum dos analisados se ausentasse da aula. As rodadas aconteciam a cada 4 minutos, quando se trocava de aluno, assim um mesmo aluno poderia ser observado várias vezes em diferentes momentos da aula. Os dados coletados foram transferidos para uma planilha do Excel de forma a verificar as frequências absolutas e relativas dos contextos observados.

As coletas aconteceram nos meses de agosto à novembro de 2022, algumas aulas não foram consideradas, pois ocorreram intercorrências dentro do contexto escolar, como

interrupção por evento da escola, chuva que alagava a quadra, episódio de violência que obrigou o professor a intervir. Estas aulas não foram consideradas, adiando a observação para outra aula.

Vale ressaltar que a maioria das escolas observadas se situava em regiões periféricas, de grande risco social, baixa renda, tráfico de drogas, com muitas deficiências de recursos materiais e apesar de ter espaço para a realização das aulas de Educação Física, muitas vezes era dividido com outras aulas ou estavam em mal estado de conservação, dificultando as práticas.

### **3.3. Fase III – Entrevistas**

Após a observação das aulas, foi iniciada a fase III, uma fase qualitativa, na qual os 15 professores que tiveram as aulas observadas na fase II, foram submetidos a uma entrevista semiestruturada a fim de obter um maior aprofundamento do fenômeno a estudar. A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que reúne experiências, percepções e comportamento dos participantes, ela responde os como e porquês em vez de quantos, possibilita a investigação e melhor compreensão dos dados quantitativos. Estes fenômenos podem ser difíceis de apreender com precisão quantitativamente, já uma abordagem qualitativa abrange pensamentos, sentimentos, experiências explicadas pelos participantes durante o evento de interesse. Embora as abordagens qualitativas e quantitativas sejam diferentes, elas não são necessariamente opostas e, certamente, não são mutuamente exclusivas (Tenny S, 2023).

Foi elaborado um guia de perguntas, baseado no objeto do estudo, de forma que auxiliasse a organizar a informação narrada e observada. Através das respostas buscamos identificar as orientações educacionais prevalentes. O guia foi revisado e discutido com dois professores especialistas para ajuste de clareza e ordenação das questões e aplicado como piloto em 2 professoras de escola pública para treinamento da entrevistadora. Após essa aplicação

não houve a necessidade de acertos. As perguntas foram divididas em 4 áreas temáticas a legitimação e finalidade da Educação Física no currículo, a experiência e formação profissional, a influência do contexto e decisões pedagógicas e a visão sobre a quantidade e a qualidade de atividade física nas aulas de Educação Física, em um total de 16 perguntas norteadoras (Apêndice III). A entrevista foi semiestruturada, pois apesar das perguntas serem preestabelecidas, os professores foram orientados a responder livremente apenas expressando suas experiências, opiniões e conhecimentos.

Durante a fase II os professores foram comunicados que haveria um momento da entrevista (fase III) reforçando a necessidade do aprofundamento na questão, todos os 15 selecionados aceitaram o convite para participar. As condições para a realização da entrevista seguiram os seguintes procedimentos: o objetivo da pesquisa foi lembrado para a compreensão da intenção da entrevista, foi requisitada autorização para a gravação em áudio, permitindo a retirada de algum conteúdo que o entrevistado não considerasse pertinente, garantiu-se o anonimato e cada professor recebeu uma letra do alfabeto seguindo a ordem na entrevista (de A até O), foi ainda evidenciado que: (a) o entrevistado se expressasse de forma mais natural e livre, com base em seus pensamentos, opiniões e ações; (b), não havia limite de tempo para as respostas.

A entrevista foi realizada entre a autora da pesquisa e o entrevistado apenas, em espaço fechado para garantir a acústica da gravação em áudio. Para a gravação foi utilizado o aplicativo de gravador de voz do aparelho Samsung A32, versão 21.4.05.04. Ao final, era realizada uma pequena audição da gravação para certificar da qualidade da mesma.

Somente quando as respostas eram consideradas satisfatórias se direcionava à questão seguinte, de outro modo, o entrevistado era reconduzido com a questão reformulada até a compreensão do seu objetivo. A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 25 minutos, sendo a mais curta de 18 minutos e a mais longa de 43 minutos. Das 15 entrevistas,

11 foram realizadas em uma sala reservada da própria escola em que o entrevistado lecionava, 1 realizada na casa da professora, pois entrou de atestado médico e outras 4 foram realizadas on line pela plataforma Zoom, a pedido dos professores pela falta de tempo e espaço reservado e silencioso na escola (tabela 2).

Tabela 2. Características dos entrevistados (fase III).

| Entrevistado | Gênero | Tempo (anos) | Atuação | Habilitação    | Tempo entrevista | Local entrevista |
|--------------|--------|--------------|---------|----------------|------------------|------------------|
| A            | M      | 1            |         | Licenciatura   | 00:29:31         | Sala escola      |
| B            | M      | 11           |         | Especialização | 00:18:21         | Sala escola      |
| C            | M      | 19           |         | Licenciatura   | 00:26:34         | Sala escola      |
| D            | M      | 13           |         | Especialização | 00:25:43         | Sala escola      |
| E            | F      | 4            |         | Licenciatura   | 00:22:09         | Sala escola      |
| F            | F      | 4            |         | Licenciatura   | 00:19:53         | Sala escola      |
| G            | M      | 12           |         | Licenciatura   | 00:20:26         | Sala escola      |
| H            | M      | 6            |         | Licenciatura   | 00:18:27         | Sala escola      |
| I            | M      | 10           |         | Especialização | 00:22:07         | Sala escola      |
| J            | F      | 1            |         | Licenciatura   | 00:18:20         | Casa prof.       |
| K            | F      | 12           |         | Especialização | 00:46:48         | Zoom             |
| L            | M      | 10           |         | Especialização | 00:21:09         | Sala escola      |
| M            | F      | 1            |         | Especialização | 00:23:13         | Zoom             |
| N            | M      | 13           |         | Mestrado       | 00:42:06         | Zoom             |
| O            | M      | 12           |         | Doutorado      | 00:43:35         | Zoom             |

Abreviaturas: M, masculino; F, feminino.

Para a transcrição inicial das entrevistas foi utilizado o aplicativo de transcrição Transkriptor, o qual transforma em texto as gravações em áudio. Após transcritas pelo aplicativo, na segunda etapa, cada entrevista foi lida juntamente com o áudio realizando as correções necessárias da transcrição. Finalmente, em uma terceira etapa, foi realizada a leitura com audição final para mais ajustes antes da codificação e salvas no documento Word, cada entrevista com seu arquivo em transcrição total dos registros recolhidos. Foi considerada a técnica de análise de conteúdo dedutiva segundo Bardin (2010), conservadas as informações linguísticas e paralinguísticas (anotação de pausas, emoções, onomatopeias, entre outros).

#### **4. Procedimentos éticos**

No início do formulário enviado online havia o termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todas as informações necessárias sobre o estudo como a confidencialidade dos dados, a participação voluntária e a forma de divulgação dos resultados da investigação. Só após o consentimento do sujeito pesquisado, ele teve acesso ao instrumento de avaliação. (Apêndice I)

Para realizar a coleta de dados no local da pesquisa, foi requerida autorização do coordenador de cada escola, através da assinatura do termo de anuência, onde foi explicada finalidade da pesquisa (Apêndice II).

A pesquisa está de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), foi cadastrada inicialmente na Plataforma Brasil e só aplicada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que aconteceu no dia 15 de abril de 2022, sob o parecer de número 5.353.028.

#### **5. Análise dos dados**

Os dados quantitativos do VOI-SF e SOFIT foram tratados, organizados e classificados de forma sistemática, sendo codificados e tabulados no programa IBM SPSS Statistics 28, utilizando a estatística descritiva e inferencial.

Para todas as variáveis foi feita a análise descritiva através do cálculo do valor médio e desvio padrão, para as variáveis quantitativas e as variáveis ordinais passíveis de serem tratadas com quantitativas e, o cálculo das frequências relativas e absolutas para as variáveis nominais e ordinais que não eram passíveis de serem tratadas como quantitativas.

O teste de independência do Qui-quadrado foi usado para analisar a relação entre as orientações educacionais dos professores e a região onde viviam, o tempo de serviço

profissional, a habilitação acadêmica, o nível de escolaridade onde lecionavam e a prática de atividade física passada e presente.

Para analisar a relação entre a orientação educacional dos professores e o tempo associado ao comportamento dos alunos, comportamento dos professores e contexto das aulas foi usada a ANOVA. Antes da aplicação da ANOVA foram analisados os pressupostos da normalidade e homogeneidade das variâncias. Como não se observam violação dos pressupostos aceitaram-se os resultados obtidos.

Para se analisar as possíveis relações entre as orientações educacionais, recorreu-se ao coeficiente de correlação paramétrico de R de Pearson.

As entrevistas foram codificadas através da análise de conteúdo dedutiva (Bardin, 1977; Santos, 2012). Para a codificação das entrevistas, foi utilizado o programa MAXQDA 22, um software acadêmico para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. Cada entrevista foi inserida no programa e, a partir da leitura e escuta por mais duas vezes, foram-se estabelecendo os códigos de acordo com os temas da entrevista e outros que surgiram. Os dados foram codificados a partir da identificação, comparação e ênfases temáticos das principais categorias do guia da entrevista. Caso a informação não se configurasse nas categorias existentes eram criadas novas categorias, assim os temas identificados eram gradativamente construídos para a análise e comparação posterior. Após releitura codificada e consulta à um professor especialista neste tipo de análise, foram feitos reagrupamentos de subcategorias, diminuindo 2 subtemas para apenas 1, pois continham a mesma característica de informação.

As falas foram identificadas e categorizadas em 5 grandes códigos que se subdividiam em subcódigos: (descrição dos códigos no livro de códigos - ANEXO III)

## 1. Orientação Educacional com os subcódigos

### 1.1 Maestria Educacional

### 1.2 Processo de Aprendizagem

- 1.3 Autorrealização
- 1.4 Reconstrução Social
- 1.5 Integração Ecológica
- 2. Legitimação da Educação Física no currículo
  - 2.1 Organização das aulas
  - 2.2 Finalidade da Educação Física na escola
  - 2.3 Conteúdos importantes
  - 2.4 Avaliação dos alunos
- 3. Relação Orientação Educacional, experiência e formação
  - 3.1 Conhecimentos acadêmicos e prática
- 4. Contexto e decisões pedagógicas
  - 4.1 Condições sociais
  - 4.2 Recursos materiais, espaço e tempo de aula
- 5. Quantidade e qualidade de atividade física

Foi realizado um teste para a fiabilidade intra observador do uso do sistema de categorias. A fórmula de Bellac foi utilizada para obter o índice de fiabilidade correspondente [% de concordâncias = (número de concordâncias / número de concordâncias + número de discordâncias) x 100]. Face aos resultados obtidos e em função do acordo se situar, para todos os indivíduos, e em ambos os testes, em valores iguais ou superiores a 85%, de acordo com (Miles & Huberman, 1994) podemos concluir que existe fiabilidade na utilização do sistema de categorias de análise das entrevistas.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 1. Fase I

Os resultados apresentados da fase I são sobre as orientações educacionais (OE) dos professores de Educação Física do estado do Ceará e suas relações com gênero, região, tempo de serviço, habilitação, ciclos de ensino e prática de atividade física. Cabe ressaltar que um professor pode apresentar mais do que uma predominância nas OE.

Sobre a predominância de OE entre todos os professores do estado do Ceará que responderam o VOI-SF, a maestria disciplinar foi a orientação com maior predominância com 33,8% das respostas, seguida pela PA que, por outro lado, também apresentou menor predominância (37,1%), entretanto, há uma similaridade de respostas com pouca variação entre as OE de uma forma geral (Tabela 3).

Tabela 3. Predominância de orientações educacionais dos professores do Ceará.

| <b>Orientação Educacional</b> | <b>Predominante (%)</b> | <b>Não predominante (%)</b> |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| MD                            | 33,8                    | 19,0                        |
| PA                            | 30,5                    | 37,1                        |
| AR                            | 29,0                    | 23,8                        |
| IE                            | 30,0                    | 26,7                        |
| RS                            | 26,7                    | 29,0                        |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.

Para verificar a correlação entre as OE, utilizou-se o teste de correlação de R de Pearson” (tabela 4). Verificou-se uma associação positiva entre MD e PA, ou seja, os professores que têm prevalência em MD, também apresentam maior prevalência em PA e no sentido contrário, uma associação negativa com as demais OE (AR, IE e RS).

Tabela 4. Correlação entre as diferentes orientações educacionais.

|    |   | <b>MD</b> | <b>PA</b> | <b>AR</b> | <b>IE</b> | <b>RS</b> |
|----|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| MD | r | 1         | 0,064     | -0,330**  | -0,351**  | -0,500**  |
| PA | r | 0,064     | 1         | -0,315**  | -0,214**  | -0,429**  |
| AR | r | -0,330**  | -0,315**  | 1         | -0,229**  | -0,154*   |
| IE | r | -0,351**  | -0,214**  | -0,229**  | 1         | -0,011    |
| RS | r | -0,500**  | -0,429**  | -0,154*   | -0,011    | 1         |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Na tabela 5 estão apresentados os resultados da relação entre as OE e o gênero. A OE mais prevalente entre os professores foi a MD (35,1%) e menos predominantes o PA. Nas mulheres não existe nenhuma OE que se tivesse destacada como predominantes, mas o PA foi a que obteve maior valor entre as não predominantes (34,2%). Apesar das diferenças entre homens e mulheres, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 5. Relação da orientação educacional e gênero.

| <b>Orientação Educacional</b> | <b>Masculino</b>    |                         | <b>Feminino</b>     |                         | <i>p</i> |
|-------------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|----------|
|                               | <b>Predominante</b> | <b>Não predominante</b> | <b>Predominante</b> | <b>Não predominante</b> |          |
| MD                            | 35,1                | 17,6                    | 31,6                | 21,5                    | 0,747    |
| PA                            | 30,5                | 38,9                    | 30,4                | 34,2                    | 0,716    |
| AR                            | 27,5                | 22,9                    | 31,6                | 25,3                    | 0,648    |
| IE                            | 29,0                | 22,9                    | 31,6                | 32,9                    | 0,151    |
| RS                            | 27,5                | 32,1                    | 25,3                | 24,1                    | 0,312    |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

O estado do Ceará foi analisado em região metropolitana, que compreende a capital e as cidades do entorno com maior população, e interior, a compreender as cidades do litoral e interior do estado. Na região metropolitana a maior predominância foi do PA com 33,3%, entretanto a mesma OE obteve 36% de menor predominância. Já na região do interior a maior predominância foi da MD (38,5%) e a não predominante foi a PA (37,8%). Estes valores não apresentam diferenças significativas relativamente à região onde os professores trabalham (tabela 6).

Tabela 6. Relação da orientação educacional e região do estado do Ceará.

| Orientação Educacional | Região Metropolitana |                  | Região interior |                  | <i>p</i> |
|------------------------|----------------------|------------------|-----------------|------------------|----------|
|                        | Predominante         | Não predominante | Predominante    | Não predominante |          |
| MD                     | 25,3                 | 24,0             | 38,5            | 16,3             | 0,117    |
| PA                     | 33,3                 | 36,0             | 28,9            | 37,8             | 0,795    |
| AR                     | 28,0                 | 20,0             | 29,6            | 25,9             | 0,512    |
| IE                     | 26,7                 | 22,7             | 31,9            | 28,9             | 0,275    |
| RS                     | 29,3                 | 25,3             | 25,2            | 31,1             | 0,640    |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

No que concerne a relação da OE com a habilitação literária dos professores, os resultados mostram que aqueles que possuem apenas a graduação em Educação Física apresentam uma predominância em MD (43,7%) e não predominância em RS (36,8%), curiosamente os professores que possuem especialização têm uma maior predominância em RS (33,7%) e menor predominância em PA (43,6%). Já os professores com mestrado e/ou doutorado trazem a predominância em IE (50%) e menor predominância em PA (36,4%), entretanto, não houve significância entre esta relação (tabela 7).

Relativamente à relação da OE e tempo de atuação na escola, os resultados foram semelhantes na maioria das OE, contudo, os professores que estão em início de carreira apresentaram maior (36,6%) e menor predominância (34,1%) em PA, seguida pela segunda maior predominância em IE (34,1%) e menor predominância também com o mesmo valor em RS (34,1%). Os professores da fase de estabilização (4 a 6 anos) tiveram 40% da OE com predominância em MD e não predominância em IE e RS, ambas com 34,3%. Já aqueles que estão na fase de diversificação (7 a 25 anos), a predominância apresentada foi de MD com 33,9% e PA não predominante com 41,5% das respostas. Finalmente, os professores em fase final de carreira (25 a 35 anos) tiveram maior predominância (37,5%) em AR e menor predominância em RS (37,5%) demonstradas na tabela 8.

Segundo a OE e os ciclos de ensino lecionados, os resultados são semelhantes sem diferenças significativas, todavia, foi observado que professores que atuam no ensino infantil

e fundamental I tem uma maior predominância em MD com 19,7% das respostas e não predominância em AR com 18%, já os professores com atuação no fundamental II, mostraram valores de predominância maior para PA (50%) e RS (48,2%) e menor predominância para IE (53,6%). Os professores que atuam no ensino médio, tiveram mais predominância em IE (27%) e RS (26,8%) e menos predominância em PA (21,8%) e IE (21,4%) e, finalmente, os que atuam em múltiplos níveis apresentaram IE (28,6%) e AR (27,9%) como predominantes e PA (25,6%) e RS (23%) não predominantes (tabela 9).

Tabela 7. Relação da orientação educacional e habilitação.

| Orientação Educacional | Graduação    |                  | Especialização |                  | Mestrado/Doutorado |                  | <i>p</i> |
|------------------------|--------------|------------------|----------------|------------------|--------------------|------------------|----------|
|                        | Predominante | Não Predominante | Predominante   | Não predominante | Predominante       | Não predominante |          |
| MD                     | 43,7         | 13,8             | 26,7           | 20,8             | 27,3               | 31,8             | 0,067    |
| PA                     | 34,5         | 29,9             | 25,7           | 43,6             | 36,4               | 36,4             | 0,359    |
| AR                     | 26,4         | 21,8             | 31,7           | 24,8             | 27,3               | 27,3             | 0,838    |
| IE                     | 25,3         | 32,2             | 29,7           | 24,8             | 50,0               | 13,6             | 0,166    |
| RS                     | 18,4         | 36,8             | 33,7           | 21,8             | 27,3               | 31,8             | 0,098    |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

Tabela 8. Relação da orientação educacional e tempo de atuação na escola.

| Orientação Educacional | Entrada Carreira (1 a 3 anos) |                  | Estabilização (4 a 6 anos) |                  | Diversificação (7 a 25 anos) |                  | Serenidade/ Lamentação (25 a 35 anos) |                  | <i>p</i> |
|------------------------|-------------------------------|------------------|----------------------------|------------------|------------------------------|------------------|---------------------------------------|------------------|----------|
|                        | Predominante                  | Não predominante | Predominante               | Não predominante | Predominante                 | Não predominante | Predominante                          | Não predominante |          |
| MD                     | 29,3                          | 24,4             | 40,0                       | 22,9             | 33,9                         | 15,3             | 31,3                                  | 25,0             | 0,693    |
| PA                     | 36,6                          | 34,1             | 31,4                       | 28,6             | 30,5                         | 41,5             | 12,5                                  | 31,3             | 0,235    |
| AR                     | 22,0                          | 17,1             | 31,4                       | 17,1             | 29,7                         | 28,8             | 37,5                                  | 18,8             | 0,353    |
| IE                     | 34,1                          | 24,4             | 17,1                       | 34,3             | 32,2                         | 26,3             | 31,3                                  | 18,8             | 0,664    |
| RS                     | 26,8                          | 34,1             | 28,6                       | 34,3             | 26,3                         | 24,6             | 25,0                                  | 37,5             | 0,753    |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

Tabela 9. Relação orientação educacional e ciclo de ensino a lecionar.

| Orientação Educacional | Ensino Infantil/ Fundamental I |                  | Fundamental II |                  | Ensino Médio |                  | Múltiplos níveis |                  | <i>p</i> |
|------------------------|--------------------------------|------------------|----------------|------------------|--------------|------------------|------------------|------------------|----------|
|                        | Predominante                   | Não predominante | Predominante   | Não predominante | Predominante | Não predominante | Predominante     | Não predominante |          |
| MD                     | 19,7                           | 2,5              | 40,8           | 50               | 15,5         | 25               | 23,9             | 22,5             | 0,224    |
| PA                     | 12,5                           | 12,8             | 50,0           | 39,7             | 20,3         | 21,8             | 17,2             | 25,6             | 0,723    |
| AR                     | 14,8                           | 18,0             | 41,0           | 42,0             | 16,4         | 18,0             | 27,9             | 22,0             | 0,554    |
| IE                     | 11,1                           | 12,5             | 33,3           | 53,6             | 27,0         | 21,4             | 28,6             | 12,5             | 0,119    |
| RS                     | 5,4                            | 24,6             | 48,2           | 36,1             | 26,8         | 16,4             | 19,6             | 23,0             | 0,116    |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

Com o intuito de verificar se a prática atual de atividade física pudesse influenciar a OE dos professores, observou-se que aqueles que praticam atividade física apresentaram uma maior predominância em RS (66,1%), o que condiz com o fundamento desta orientação e menor predominância em PA (67,9%) o que interessantemente, contrasta com a maior predominância de PA (50%) nos que não praticam atividade física atualmente, os mesmos demonstraram menor predominância em MD com 52,5% das respostas (tabela 10). Os resultados não apresentaram diferenças significativas.

Tabela 10. Relação da orientação educacional e prática atual de atividade física.

| Orientação Educacional | Sim          |                  | Não          |                  | p     |
|------------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|-------|
|                        | Predominante | Não predominante | Predominante | Não predominante |       |
| MD                     | 63,4         | 47,5             | 36,6         | 52,5             | 0,221 |
| PA                     | 50,0         | 67,9             | 50,0         | 32,1             | 0,094 |
| AR                     | 59,0         | 52,0             | 41,0         | 48,0             | 0,391 |
| IE                     | 58,7         | 53,6             | 41,3         | 46,4             | 0,470 |
| RS                     | 66,1         | 62,3             | 33,9         | 37,7             | 0,291 |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

Já em relação a OE e história de atividade física antes da atuação profissional, aqueles que praticaram tiveram maior predominância em IE (84,1%) e menor predominância em RS (83,6%), já os que não tinham história de atividade física tiveram as maiores predominâncias em PA (23,4%) e AR (23%) e menor predominância em IE (30,4%), apesar dos resultados não apresentarem significativas correlações (tabela 11).

Tabela 11. Relação da orientação educacional e prática de atividade física antes da atuação.

| Orientação Educacional | Sim          |                  | Não          |                  | p     |
|------------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|-------|
|                        | Predominante | Não predominante | Predominante | Não predominante |       |
| MD                     | 78,9         | 82,5             | 21,1         | 17,5             | 0,582 |
| PA                     | 76,6         | 82,1             | 23,4         | 17,9             | 0,454 |
| AR                     | 77,0         | 74,0             | 23,0         | 26,0             | 0,719 |
| IE                     | 84,1         | 69,6             | 15,9         | 30,4             | 0,166 |
| RS                     | 82,1         | 83,6             | 17,9         | 16,4             | 0,117 |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social. ( $p < 0,005$ ).

## 2. Fase II

Os resultados descritos a seguir demonstram a relação da OE com a atividade do aluno, contexto da aula e comportamento do professor.

Na tabela 12 estão apresentados os resultados da relação entre OE o comportamento do aluno na aula, relativamente aos níveis de atividade física. Para a totalidade dos participantes, a maior parte do tempo de aula foi passado em pé, seguido da caminhada, que representa atividade física com um nível moderado de intensidade. O comportamento menos observado foi estar deitado. Considerando a soma do tempo em atividades com nível de intensidade moderada a vigorosa, os alunos dos professores com OE para a IE foram os que acumularam mais atividade física (44.7, 95% IC: 29.0, 60.4). Apesar das diferenças que se observaram, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados da relação entre OE e o contexto da aula estão demonstrados na tabela 13. O contexto de jogo esteve mais contemplado nas OE de MD, RS e principalmente IE (68.7, 95% IC: 42.8, 94.6), já nas OE de PA e AR o jogo também foi elencado, entretanto, o contexto das habilidades motoras teve maior destaque na AR (39.3, 95% IC: 15.4, 63.1) e o contexto de fitness prevaleceu na PA (38.6, 95% IC: 15.9, 61.4). Em relação ao gerenciamento e organização da aula houve um equilíbrio, com maior prevalência de tempo na MD e PA. Assim como no contexto de conhecimento, MD e AR foram as OE que tiveram valores maiores, o que pode explicar o comportamento do aluno analisado na tabela 11. As diferenças que se observaram, não foram estatisticamente significativas.

A tabela 14 mostra os resultados em relação à OE e o comportamento do professor durante a aula. Com exceção da IE, as demais apresentam maiores valores para a promoção e incentivo da atividade física. A IE demonstrou valor alto para o comportamento de observação (42.6, 95% IC: 22.3, 62.9), provavelmente explicado pelo contexto de aula desenvolvido (tabela 13) que foi o jogo. A MD apresentou também como comportamento prevalente a

instrução, visto que esta OE é focada na precisão técnica das habilidades motoras. Já a PA, além do incentivo também demonstrou maior comportamento na organização da aula. Entretanto, os resultados não apresentaram diferenças estatísticas significativas.

Tabela 12. Relação da orientação educacional e nível de atividade do aluno em aula.

| Orientação Educacional | Deitado         | Sentado           | Em pé             | Andando           | Vigoroso          | Andando e vigoroso |
|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| MD                     | 0,2 (-0,1; 0,5) | 11,0 (2,4; 19,5)  | 53,5 (38,9; 68,0) | 21,5 (12,7; 30,3) | 13,9 (10,2; 17,5) | 35,4 (24,4; 46,3)  |
| PA                     | 0,4 (-0,2; 1,0) | 12,6 (0,5; 24,8)  | 46,5 (33,8; 59,2) | 20,5 (13,0; 28,0) | 20,0 (11,7; 28,2) | 40,5 (36,2; 44,7)  |
| AR                     | 0,5 (-0,5; 1,6) | 6,7 (-0,3; 13,6)  | 56,9 (45,9; 67,9) | 23,7 (14,8; 32,6) | 12,3 (5,8; 18,7)  | 36,0 (24,4; 47,5)  |
| IE                     | 0,1 (-0,2; 0,5) | 9,1 (2,0; 16,2)   | 46,0 (28,1; 64,0) | 32,6 (21,8; 43,5) | 12,1 (5,7; 18,4)  | 44,7 (29,0; 60,4)  |
| RS                     | 0,0 (0,0; 0,0)  | 10,8 (-2,2; 23,7) | 49,8 (37,5; 62,1) | 24,0 (17,2; 30,7) | 15,8 (9,8; 21,9)  | 39,8 (29,3; 50,3)  |
| Total                  | 0,3 (0,0; 0,5)  | 10,0 (6,3; 13,8)  | 50,6 (45,2; 55,9) | 24,5 (21,0; 27,9) | 14,8 (12,3; 17,3) | 39,3 (35,0; 43,6)  |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.

Tabela 13. Relação da orientação educacional e contexto da aula.

| Orientação Educacional | Organização da aula | Conhecimento     | Fitness           | Habilidades motoras | Situação de jogo  | Outros          |
|------------------------|---------------------|------------------|-------------------|---------------------|-------------------|-----------------|
| MD                     | 11,0 (8,0, 13,9)    | 11,2 (6,0, 16,5) | 4,9 (0,9, 8,9)    | 34,6 (17,5, 51,8)   | 38,2 (16,3, 60,2) | 0,0 (0,0, 0,0)  |
| PA                     | 10,7 (4,5, 16,9)    | 6,4 (1,6, 11,3)  | 38,6 (15,9, 61,4) | 18,6 (-0,8, 38,1)   | 25,6 (7,7, 43,4)  | 0,0 (0,0, 0,0)  |
| AR                     | 7,3 (3,4, 11,3)     | 10,3 (4,4, 16,2) | 18,0 (-0,1, 36,0) | 39,3 (15,4, 63,1)   | 24,9 (3,7, 46,2)  | 0,4 (-0,3, 1,0) |
| IE                     | 6,6 (2,0, 11,2)     | 8,6 (1,6, 15,5)  | 3,6 (-1,9, 9,2)   | 12,5 (-4,4, 29,5)   | 68,7 (42,8, 94,6) | 0,0 (0,0, 0,0)  |
| RS                     | 7,1 (3,3, 11,0)     | 4,7 (2,3, 7,2)   | 26,5 (4,2, 48,9)  | 26,0 (1,0, 50,9)    | 34,1 (11,1, 57,0) | 1,7 (-1,3, 4,7) |
| Total                  | 8,5 (6,8, 10,3)     | 8,3 (6,1, 10,4)  | 18,3 (10,9, 25,7) | 26,2 (17,9, 34,5)   | 38,3 (28,7, 47,9) | 0,4 (-0,1, 1,0) |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.

Tabela 14. Relação da orientação educacional e comportamento do professor.

| Orientação Educacional | Promove           | Demonstra        | Instrui           | Organiza          | Observa           | Outras tarefas    |
|------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MD                     | 33,4 (22,5; 44,2) | 3,4 (0,4; 6,3)   | 24,0 (15,2; 32,7) | 16,3 (10,7; 21,8) | 23,0 (8,1; 37,9)  | 0,0 (0,0; 0,0)    |
| PA                     | 30,0 (21,9; 38,2) | 12,8 (4,5; 21,1) | 14,0 (11,0; 17,0) | 24,0 (17,4; 30,6) | 19,2 (10,8; 27,5) | 0,0 (0,0; 0,0)    |
| AR                     | 38,5 (22,7; 54,3) | 16,8 (3,7; 29,9) | 19,2 (14,7; 23,7) | 18,1 (12,9; 23,2) | 6,4 (1,1; 11,7)   | 0,9 (-0,7; 2,5)   |
| IE                     | 11,5 (3,2; 19,7)  | 6,4 (-1,1; 13,8) | 14,0 (4,2; 23,8)  | 13,0 (5,8; 20,3)  | 42,6 (22,3; 62,9) | 12,5 (-9,5; 34,4) |
| RS                     | 35,4 (24,3; 46,5) | 12,0 (1,9; 22,1) | 14,0 (7,9; 20,0)  | 17,5 (9,5; 25,4)  | 16,8 (8,1; 25,5)  | 3,9 (-4,2; 12,0)  |
| Total                  | 29,8 (24,7; 34,8) | 10,3 (6,6; 13,9) | 17,0 (14,2; 19,9) | 17,8 (15,1; 20,5) | 21,6 (15,6; 27,5) | 3,4 (-0,7; 7,6)   |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.



### 3. Fase III

As entrevistas foram codificadas através da análise de conteúdo dedutiva (Santos, 2012) e a seguir serão apresentados os resultados de acordo com as categorias identificadas.

Nas falas, as orientações educacionais foram codificadas e identificadas através das respostas obtidas nos 4 temas direcionados das entrevistas:

- 1- A legitimação e finalidade da Educação Física no currículo;
- 2- A experiência e formação profissional;
- 3- A influência do contexto e decisões pedagógicas;
- 4- A visão sobre a quantidade e a qualidade de atividade física nas aulas de Educação Física.

#### 1. Codificação das Orientações Educacionais (OE)

Para organizar melhor a análise das falas, os códigos foram quantificados e distribuídos por grupo de professores de cada OE identificada na fase I pelo VOI-SF, ou seja, 3 professores de cada OE para posterior análise qualitativa (tabela 15). Pela tendência das falas em duas OE, a PA e RS, demonstraram uma orientação filosófica discordante com a OE identificada na fase I. As duas OE que tiveram uma forte prevalência na fala concordando com o identificado na fase I foram a MD e AR. Dos 109 códigos identificados em relação às OE, o de maior prevalência foi de AR, seguidos da MD e RS.

Tabela 15. Orientações Educacionais codificadas por professor.

| Orientação Educacional | Números de códigos |    |    |    |    | Total de códigos |
|------------------------|--------------------|----|----|----|----|------------------|
|                        | MD                 | PA | AR | IE | RS |                  |
| MD                     | 15                 | 2  | 2  | 0  | 5  | 24               |
| PA                     | 1                  | 1  | 1  | 5  | 7  | 15               |
| AR                     | 2                  | 6  | 12 | 3  | 6  | 29               |
| IE                     | 0                  | 1  | 1  | 9  | 8  | 19               |
| RS                     | 4                  | 10 | 2  | 1  | 5  | 22               |
| Total                  | 22                 | 20 | 18 | 18 | 31 | 109              |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.

A seguir seguem as principais colocações dos professores que se relacionam à MD. Os professores A, L e O foram aqueles que através do VOI-SF tinham a OE identificada pela MD. Os professores L e O em suas falas realmente demonstravam esta linha de pensamento, entretanto, o professor A apenas em uma fala demonstrou a MD como uma OE.

"Mostrar para eles a importância dessa Educação Física, desses movimentos para a vida deles, como saúde, como uma forma motora, postura, fortalecimento." [Professor A- MD]

"Às vezes eu chego ser, muito tecnicista" [Professor L- MD]

"Uma das práticas pedagógicas, sinto muita falta, são as práticas, as tendências pedagógico, tecnicista, militarista e higienista."..."O tradicional está morto, não existe mais." [Professor L- MD]

"Porque antigamente a Educação Física era como se fosse uma calistenia. E hoje não, hoje tem aula teórica, tem todo um conteúdo antes de eu ir pra prática. Isso aí atrapalha, porque eu quero direcionar." [Professor L- MD]

"Sou de seguir as coisas, eu sou muito normativo, muito metódico." [Professor O- MD]

"Eu peço a execução de um movimento x ou y de determinado esporte, por exemplo: Voleibol, faça para mim um saque, faça para mim um toque. O handball, faça para mim um arremesso de peito, e aí eu estou vendo se ele prestou atenção ao que ele participou na aula, não é?" [Professor O- MD]

"Quero um local onde eu digo faça assim, a pessoa faça e pronto! Se não me pergunte por que é que tem que fazer, não! Vai fazer e acabou! Embora hoje, né, é diferente daquela época, eu explico, né, pra quem quiser saber, o que você está fazendo, porque é que tem que fazer... Claro." [Professor O- MD]

Apesar de identificado como MD o professor A apresentou também falas que transitavam nas OE de PA e RS.

"Mas assim, eu foco muito nessa questão do protagonismo. De eles tentarem corrigir o outro. Eu criei agora um trabalho parcial... Eu dividi a turma em alguns grupos e dei algumas opções para eles e atividades que eles deveriam aplicar para os outros fazerem... Tornando assim, eles... alunos protagonistas, eles sendo o próprio professor." [Professor A- MD]

"... o que eu quero né, que eles interajam mais, participem mais da aula, terem assim, uma cooperação maior entre eles, um ajuda o outro e tal." [Professor A- MD]

A outra OE bem relatada e condizente com os resultados do VOI-SF foi a AR para os professores identificados que foram o C, E e F.

"Eu quero que, o que for bom para eles, e que eles captem o que eu estou querendo fazer e executem." [Professor C- AR]

"E fui dando protagonismo a ele para ele construir juntamente comigo as aulas, e no decorrer do processo, eu batizei ele de monitor, sem nem ser. Só mesmo dar um título para ele." [Professor C- AR]

"A liberdade expressiva, né? Ele tem que ser livre. Livre. Porque se eu prender ele só, como eu disse, no esporte, ele não vai aprender as outras coisas..." "Liberdade, expressão" [Professor E- AR]

"...espero que eles façam... Aí eu coloco futebol, que aquele pequenininho lá queria, porque queria." [Professor E- AR]

"Eu tenho meus alunos meus em outras escolas que eu pegava eles "tudinho" botava eles no meu carro e ia pra praia assistir vôlei de praia." [Professor E- AR]

"A Educação Física ajuda muito no psicológico dos alunos, sabe? A gente é como se fosse meio que psicólogo mesmo dos alunos." [Professor F- AR]

"Para mim, o que vale é a vivência. A experimentação de tudo. Tudo o que eu passar, eu prefiro o que eles experimentam e vivenciam do que a parte técnica assim. Vivenciou, pra mim tá ótimo." [Professor F- AR]

Além destes 3 professores, percebeu-se uma grande tendência dos outros de OE diferentes, principalmente os de PA e RS elegendo a AR em suas escolhas pedagógicas.

"Em desenvolvimento e da capacidade dele como ser humano, deixar ele um pouco mais a vontade de se expressar, do que ele sente, do que ele tem vontade de fazer," [Professor B - PA]

"Agora eu espero, vamos dizer assim, .... Que ele vença na vida, ele consiga conquistar seus sonhos..." "É contagiar o aluno para tentar participar da aula." [Professor D- IE]

"Se você não levar o novo, se você não levar atrativo, você não vai estimular o aluno..." "Ser prazeroso pra eles também." [Professor G- RS]

"...faltando assim 10 minutos libero a quadra para eles fazem atividade livre." [Professor H- PA]

"O professor tem que entender que a aula não é para ele, é para o aluno. Então, às vezes, o que é bom para mim não é bom para o aluno" [Professor I- RS]

"A questão da afetividade, você ter essa proximidade com o aluno assim, né? Não ser aquele professor seco, só chegar e dar o assunto e pronto, não! Você ter realmente esse carisma com aluno, de estar mais perto dele." [Professor J-PA]

"Eu gosto de trabalhar mais de uma modalidade para sempre de estar todo mundo incluído, mas nem sempre você consegue isso." [Professor J- PA]

"Eu sempre trago a reflexão que o importante é o conquistado."... "E aí é tudo uma questão mesmo de incentivá-lo a não desistir" [Professor K- RS]

Os professores G, I e K foram identificados inicialmente pela OE RS, entretanto, o professor G não expressa verbalmente esta OE, o professor K apresenta apenas uma fala neste sentido e apenas o professor I demonstra realmente uma tendência na RS.

"Ele tem que se movimentar todo dia, quando ele entender que ele tem que ser um ser ativo, porque a ativação corporal vai ajudar no mental e vai ajudar em outros aspectos sociais." [Professor I- RS]

"Quando a gente depende totalmente do outro, a gente não descarta ninguém. Todo mundo faz parte de um processo, é a consequente inclusão." [Professor I- RS]

"O aluno entender que o ser humano precisa de movimento. Tanto, para que essa questão é mental, quanto para a questão cultural," [Professor I- RS]

"Mas é quando a gente constrói algo que é nosso, a gente começa a ter orgulho daquilo e é satisfação, né? Dizer assim: Não, aquilo é meu, aquilo é brasileiro, aquilo é legal, não é legal só aquele que vem lá de fora, né?" [Professor K- RS]

O professor B apresentou muitas falas relacionadas à RS, ao analisar as respostas do VOI-SF deste professor identificado com o PA, verificamos que os valores de RS eram bem prevalentes como da PA, o que é reforçado nas suas falas desta orientação.

"...os alunos que sejam mais críticos em relação a todo aquele conteúdo que estão aprendendo, que tem uma visão mais ampla sobre a escola, sobre a comunidade que ele mora, sobre o convívio dele com os pais." [Professor B- PA]

"Os alunos devem aprender um pouco mais a respeitar, respeitar o professor, respeitar a própria escola em si," [Professor B- PA]

"É pouca aula para você preparar, um aluno para ser um cidadão," [Professor B- PA]

Outras falas pertinentes à RS foram elencadas a seguir.

"Educando eles, desde pequeno até ele chegar à fase adulta. Ele saber a importância da atividade física. Como é importante, muita gente não sabe como é importante na prevenção de doenças." [Professor J- PA]

"Mas é quando a gente constrói algo que é nosso, a gente começa a ter orgulho daquilo e é satisfação, né? Dizer assim: Não, aquilo é meu, aquilo é brasileiro, aquilo é legal, não é legal só aquele que vem lá de fora, né?" [Professor K- RS]

"Eles têm que estar incluído na sociedade, conhecer e saber lidar e saber que para mim, sendo cidadão, eu não tenho só direitos, como cidadão que tem que cumprir direitos, mas também tem os deveres." [Professor L- MD]

Em relação à IE, os professores identificados pelo instrumento foram D, M e N. Os professores M e N demonstraram realmente em suas falas uma tendência nesta OE.

"A questão da violência e socialização na saúde. E a parte cultural, não é? Eles aproveitaram os espaços que ele tem na comunidade, na cidade que eles têm para usar os espaços públicos a favor deles." [Professor M- IE]

"Faço uns debates com reflexões, né? Acerca do nosso contexto social..." [Professor M- IE]

"Tem a questão da perspectiva de futuro, que às vezes eles não entendem que a escola pode preparar eles para a vida, para o campo de trabalho, que ele pode estudar, né?... e apresento novos papéis, novos conteúdos, novas possibilidades." [Professor M- IE]

"É necessário que ele tenha esse conhecimento básico. E que ele consiga criticamente ver o que é melhor ou ver o que é mais apropriado ou não para o seu desenvolvimento enquanto formação humana enquanto formação do cidadão, né?" [Professor N- IE]

"Essas unidades temáticas, elas não possam ser apenas por si só, porque não é só ensinar o menino a jogar... vai saber que dentro daquele esporte ele vai ter que participar eticamente, fazer com que esteticamente também esse jogo ele se torne algo que ele consiga apreciar, que ele consiga fluir. E que depois daquele jogo, também fazer uma transposição para o seu dia a dia, não é só jogar, mas não é só ser eticamente no esporte, mas ser eticamente também dentro da sociedade." [Professor N- IE]

Já o professor D, apesar de apresentar um maior valor de prevalência de OE para IE, também teve um valor alto de prevalência para AR, o que identificamos nas suas falas.

"Agora eu espero, vamos dizer assim, até que perspectiva de vida para ele, É que se forme como bom cidadão. Que ele vença na vida, ele consiga conquistar seus sonhos." [Professor D- IE]

"É contagiar o aluno para tentar participar da aula." [Professor D- IE]

A OE de PA, foi a que apresentou menor prevalência nas falas, principalmente dos professores identificados nela que foram os professores B, H e J. As falas de maior identificação com esta OE foram dos professores K (identificado com prevalência RS mas, com prevalência alta de PA) e M (com prevalência IE e baixa prevalência PA).

"O que eu priorizo? É mesmo que eles possam vivenciar, não é? Não para eles executarem aquele movimento com perfeição, mas para eles terem a possibilidade de tentar um movimento diferente, não é?" [Professor K- RS]

"E trabalhar mesmo com os desafios, logo nessa faixa etária, eles gostam muito da questão do desafio." "é... instigá-los a tentar! [Professor K- RS]

"O protagonismo do menino, o projeto de vida sabe..." [Professor K- RS]

"...aulas com metodologias ativas, onde o aluno, ele, ele é o centro do aprendizado. Ele constrói o aprendizado, sempre deixo o aluno como foco da aula, eles vão construindo o conhecimento deles... "eles são os protagonistas da aula" [Professor M- IE]

"...nessa questão de botar o aluno no centro, né? Colocar ele para resolver o problema, fosse no problema de trabalhar em equipe, é ... desenvolver um projeto," [Professor M- IE]

A tabela 16 demonstra as duas maiores prevalências resultantes no VOI-SF de cada professor entrevistado e a tendência de OE no discurso da entrevista. Com exceção dos professores G, H e J, os demais apresentaram em suas falas uma das duas maiores prevalências de OE, corroborando com os resultados obtidos no instrumento VOI-SF.

Tabela 16. Identificação de prevalência de OE fase I e fase III.

| Professor | OE Prevalência I | OE Prevalência II | OE tendência entrevista |
|-----------|------------------|-------------------|-------------------------|
| A         | MD               | PA                | Sem prevalência         |
| B         | PA               | RS                | RS                      |
| C         | AR               | IE                | AR                      |
| D         | IE               | AR                | AR                      |
| E         | AR               | PA                | AR                      |
| F         | AR               | PA                | AR                      |
| G         | RS               | MD                | AR                      |
| H         | PA               | IE                | AR/RS                   |
| I         | RS               | PA                | RS                      |
| J         | PA               | IE                | AR                      |
| K         | RS               | PA                | PA                      |
| L         | MD               | IE                | MD                      |
| M         | IE               | RS                | IE                      |
| N         | IE               | RS                | RS                      |
| O         | MD               | PA                | MD                      |

Abreviaturas: AR, autorrealização, IE, integração ecológica, MD, maestria disciplinar, PA, processo de aprendizagem, RS, responsabilidade social.

## 2. Finalidade/objetivos da Educação Física

Em relação aos relatos sobre a finalidade e objetivos da Educação Física, os professores da MD, L e O e A demonstram forte tendência de foco no movimento e desporto para a promoção da saúde física e mental na finalidade da Educação Física.

"...porque a prática do exercício físico, da atividade física, do exercício, ele tem um fator muito benéfico na nossa saúde, e as crianças que hoje não praticam exercício, elas perdem né, a parte motora, cognitiva" [Professor A - MD]

"O estímulo a essa prática de exercício, para que eles possam melhorar sua saúde. Prevenção de doenças futuras né." [Professor L - MD]

"Eu vejo que a saúde ela começa na Educação Física escolar. O suporte para as pessoas se movimentarem na vida adulta, ela começa na Educação Física escolar." [Professor O - MD]

"O maior objetivo é, educar o indivíduo para que ele possa, assim como as outras matérias, para que ele possa na sua vida, realizar movimentos corporais, sejam para o lazer, seja para o esporte, seja para a saúde, condicionamento físico." [Professor O - MD]

"Ela te ensina as regras, ela te ensina hierarquia, ela te informa que a vida não é fácil, que você tem que lutar, você tem que correr atrás. Que você tem que ter disciplina, que você tem que obedecer, que você tem que compreender, que você tem um corpo, que é um instrumento para o movimento e que esse corpo você tem que cuidar dele" [Professor O - MD]

Já os professores da AR C, E e F sobre a finalidade da Educação Física, demonstravam uma maior ênfase na formação humana e interesse dos alunos.

"A socialização, acredito que seja isso o principal." [Professor C- AR]

" Eu quero que, o que for bom para eles, e que eles captem o que eu estou querendo fazer e executem." [Professor C -AR]

"Levar alegria, disposição, esporte, saúde, essas coisas." [Professor E -AR]

"...vai muito para a formação dele. Dele ser humano" [Professor E- AR]

"...ela trazer a liberdade de movimento, não só voltado para o esporte." [Professor E - AR]

"...hoje não é só questão de movimento em si não. É mais a questão emocional, física, psicossocial, tudo isso conta." [Professor F- AR]

Os professores B, I e N (B e N tem a segunda maior prevalência) têm uma maior prevalência na RS demonstram em suas falas uma maior preocupação social ao elencar os objetivos da Educação Física.

"Educação Física no meio escolar, é tentar formar cidadãos onde através do esporte, através da aula em si, se criaram os alunos que sejam mais críticos em relação a todo aquele conteúdo que estão aprendendo. Em relação a coordenação motora, a desenvolvimento e até mesmo ser um pouco mais responsável pelas aquelas atividades que estão aprendendo a fazer." [Professor B- PA/RS]

"...que eles sejam alunos mais críticos, que tem uma visão mais ampla sobre a escola, sobre a comunidade que ele mora, sobre o convívio dele com os pais... ser um cidadão mais amplo, mais amado, mais crítico" [Professor B- PA/RS]

"Nesse momento, os alunos devem aprender um pouco mais a respeitar, respeitar o professor, respeitar a própria escola em si, os demais colegas," [Professor B- PA/RS]

"A habilidade do aluno aprender a questão de coordenação motora, aprender o que é valência física, aprender outros aspectos sociais que estão dentro dessa proposta da Educação Física. A questão da cidadania "[Professor I- RS]

"O conhecimento para a importância da Educação Física para eles mesmo, não é? Para esse princípio de vida ativo, não é? Para entender mesmo que o fato que a Educação Física, não é? Que a bola faz parte do contexto da Educação Física, mas ela não é toda Educação Física." [Professor I- RS]

"É fazer com que os alunos consigam tematizar as questões da cultura corporal, de movimento. Dentre eles, as temáticas da qual elas foram construídas historicamente, não é? acumuladas no decorrer da humanidade." [Professor N- IE/RS]

"...a legitimação da Educação Física vai ter que passar por gerações. Por exemplo, se essas gerações, esses que estão como aluno hoje começarem até algumas práticas exitosas" [Professor N- IE/RS]

Os professores D e M que apresentaram prevalência na IE, apresentam falas aliadas à importância no interesse do aluno, a questão da cidadania e autonomia, entretanto, não abordam tanto a questão dos conteúdos, que deveria ser também importante nesta OE.

"Tentar ao máximo levar uma aula atrativa para ele. Para mostrar a ele que é legal. Insistir em trazer o aluno." [Professor D- IE]

"Promover alunos cidadãos e críticos, não é? E autônomos... para continuar praticando exercícios, atividade física fora do ambiente escolar" [Professor M- IE]

"Vejo essa questão da autonomia, a contribuição da Educação Física escolar no impacto que tem na saúde, na cultura, é pensamento crítico para eles levarem pra vida deles." [Professor M- IE]

Um tema bem citado para a legitimação da Educação Física, independentemente da OE, foi a interdisciplinaridade para proporcionar uma maior ligação com as outras disciplinas, até mesmo para seu reconhecimento dentro da comunidade escolar.

"O professor é o principal protagonista disso, e faz com que os alunos interajam, participem, e mostrem a importância ali... e até mesmo trabalhando outras disciplinas dentro da Educação Física, Matemática, coisas que a gente vai fazer nessa ligação, a gente não vai ver essa importância, e aí eles vão passando de um para outro, e aí a gente vai ganhando esse espaço." [Professor A - MD]

"...finalidade do currículo é, ele de certa forma ele humanizar o aluno, à condição física, psíquica dele, e ter um paralelo com todas as outras disciplinas." [Professor C - AR]

"A gente poderia, na verdade, utilizar a interdisciplinaridade. Na verdade, a gente sempre tenta criar jogos e utiliza textos de português na nossa aula ou textos sobre esportes na aula de português. Seria interessante essa interação entre as disciplinas, né?" [Professor F- AR]

### **3. Escolhas Pedagógicas**

No que tange às escolhas pedagógicas e OE, os conteúdos importantes elencados pelos professores da MD, mesmo contemplando as dimensões sociais, há uma forte tendência pela escolha do ensino dos conteúdos técnicos desportivos para o desenvolvimento motor.

"...trabalhar mais o atletismo, trabalhar mais as modalidades individuais." [Professor L- MD]

"...quando a gente entra em ginástica de condicionamento físico, eu tô preparando ele para realizar o movimento para o dia a dia, inclusive para jogar o rachazinho." [Professor O- MD]

"Quando a gente entra na parte de esportes, ele começa a compreender que eu preciso jogar com o outro." Dentro disso, ele começa a aprender as regras. E nessa aprendizagem de regra, ele começa a compreender que a vida tem regras a isso." [Professor O- MD]

"Quando a gente entra no conteúdo de lutas. Ele começa a entender que a luta não é para agredir. Ela é um movimento corporal de aprendizagem para a vida." [Professor O- MD]

Os professores AR C e E relatam a importância de desenvolver os conteúdos de forma a contemplar a expressividade e criatividade dos alunos.

"As práticas bem criativas e ao final daquela roda de conversa, a gente vê deles o que foi que eles compreendem." [Professor C- AR]

"Trabalhar mais expressividade." [Professor E- AR]

Os professores com maior prevalência em RS demonstram a importância de conteúdos ligados à comunidade, ao outro, à cidadania.

"Então todos os conteúdos que os alunos aprendem na escola, luta, dança, esporte, todos eles que são muito importantes para ele ter uma outra visão de tudo aquilo. Que é ver a comunidade ali, como um malfeito, e na escola, ele vê tudo da maneira correta." [Professor B- RS]

"...compaixão, a empatia com o outro é entender o lugar do outro. Porque no esporte a gente consegue fazer isso" [Professor I- RS]

"Nas habilidades da Educação Física você consegue ver o outro" [Professor I- RS]

Professores IE evidenciam em suas falas as múltiplas relações entre os conteúdos específicos e os conteúdos éticos, sociais e formação pessoal.

"O bloco de ginástica e condicionamento físico, alimentação saudável, esses conteúdos paralelos"... "A relação da questão da violência no contexto social, como um esporte impacta" [Professor M- IE]

"... a gente ensina, por exemplo, as questões éticas através de uma dança, através de uma ginástica através de um esporte. Que aí também a formação da própria cidadania da própria educação ambiental" [Professor N- IE]

"...alguns valores humanos que também devem estar presentes dentro dessa prática... Fazer com que aquilo também é aprendizagem, também traz algo na sua própria estrutura e fazer com que ele reflita criticamente dentro de algumas ações que dentro da própria sociedade ele muitas vezes não faz." [Professor N- IE]

Apesar de não apresentar a prevalência em IE o professor K apresenta um pensamento aproximado a esta orientação.

"A gente tem como colaborar pra uma aprendizagem integral do aluno... Então, se prender a um único conteúdo é muito limitante. Eu acho que a gente tem que ser aberto a novas possibilidades" [Professor K- RS]

#### 4. Avaliação

Em relação à avaliação, a maioria dos professores entrevistados prioriza a avaliação formativa, a abranger os parâmetros de domínio cognitivo, motor e socioafetivo. Percebe-se que não há muita diferença nas formas de avaliação de acordo com as OE, algumas falas de forma simples podem demonstrar a tendência, entretanto, parece que há uma certa dificuldade em definir e realizar avaliações mais aprofundadas entre os professores que também seguem as diretrizes estipuladas pelos currículos. Seguem as falas a partir da OE mais prevalente em relação à avaliação.

Os professores MD parecem seguir as diretrizes da escola com maior rigidez, a aplicar provas escritas e trabalhos como parte da avaliação.

"...eu vou ver quem é um aluno, vou ver se aluno está presente, se ele me entrega as atividades, se ele é participativo, se ele tiver boa participação e for um bom aluno e ele tirar nota baixa, eu como professor passo um trabalho pra dar uma nota mais bacana pra ele, mas prova não mede conhecimento de aluno." [Professor L- MD]

"Eu utilizo a avaliação formativa, sumativa, eu utilizo todos os modelos"... "na primeira etapa, de acordo com a escola que eu trabalho, ela tem uma prova escrita,"..."Na segunda etapa, de esportes, eu uso como forma avaliativa, uma coisa prática." "E... quando chega na parte de lutas, eu sempre passo um filme. E aí eu faço um questionário onde eles vão para a casa e responder esse questionário. Na quarta etapa, quando eu trabalho com conteúdo, dança. Eles participam da parte cultural e eles usam a dança na parte cultural, porque a dança, na verdade, ela, ela fica entre a Educação Física e artes, né?" [Professor O- MD]

A fala dos professores AR apresentam tendência em priorizar a participação, a autoavaliação, a liberdade do movimento.

"...pela participação mesmo, participação, pelo respeito, pela integração, a interação deles, o dinamismo deles na hora. No desenvolver da aula." [Professor C- AR]

"Eu noto que com os meninos que eu não faço avaliação de escrever, deixo bem livre, eles nem percebem que fazem tudo do jeito que é para ser. Uns errando, outros fazendo até melhor do que do que se esperava, mas estão fazendo né" [Professor C- AR]

"Eu acho que tem que ser feito mais avaliações não tanto escritas, mas sim, feitas pelo desempenho. De como ter sido o desempenho deles. Pra mim é melhor do que a escrita." [Professor E- AR]

"...eles deveriam ser autoavaliados, se auto avaliar ou avaliar um ao outro." [Professor F- AR]

A maioria das falas em relação à avaliação dos professores RS são semelhantes na questão da participação, dos aspetos cognitivos e sócio afetivos.

"Eu acho que a avaliação... Não é só uma prova... É sua assiduidade nas aulas, sua participação direta, a sua entrega, claro e evidente, das atividades também. Compromisso. Essas coisas todas." [Professor G- RS]

"...acho que ele pode ser mensurado por várias competências... pela parte cognitiva. Pode ser corporal também, não é? Pode ser mesmo um trabalho em conjunto, não é? Como socialização com essa parte mais cooperativa. A gente pode avaliar o aluno de todas as maneiras." [Professor I- RS]

"Eu avalio esse indivíduo como um todo, como um movimento, como a prática. E eu também avalio o que é que eles aprenderam de bagagem teórica, do que é aquilo que eles entenderam, eles terem um contexto do que eles aprenderam." [Professor K- RS]

Os professores da IE, abordam principalmente a avaliação formativa e seguem as diretrizes de realização de prova teórica, assim como os das demais OE.

" Eu geralmente trabalho com questionário, eu acho melhor, porque às vezes eu trabalho no sistema devolutivo. Bimestral, eles têm que fazer prova. Esse bimestre a gente já teve que elaborar a atitudinal, que a gente observa participação nas aulas práticas." [Professor D- IE]

"A avaliação formativa. Estar avaliando o aluno constantemente na sua participação, as falas deles durante as aulas, do que eles conseguem evoluir durante as aulas práticas é só avaliado tempo todo." [Professor M- IE]

"...a prova, ela tem que ocorrer como geralmente são 3 avaliações, a prova, ela ocorre porque ela é um instrumento da própria escola, outra é sobre as atividades da participação, das atividades que aí eu estou vendo o processo que ele está participando... a cada semestre vai variando, né? " [Professor N- IE]

"Eu acho que o que eu pouco utilizo são os testes físicos. Basicamente, eu não utilizo."..."é algo que muitas vezes não é mensurado, não é? Então, as experiências. Elas não são mensuradas... Como é que você vai mensurar a Felicidade, o amor?" [Professor N- IE]

Nos professores PA percebe-se uma variedade de respostas que vão desde avaliar as praxias até cidadania, não há um posicionamento bem fundamentado e que não parecem caracterizar a OE.

"Então, eu gosto de avaliar ele por outros sentidos, como eu te falei, pelo desenvolvimento, coordenação motora, se eles sabem pular, saltar, praxia fina tudo isso a gente avalia." [Professor B- PA]

"não avaliaria, nem a parte física, nem motora, eu avaliaria como eles evoluíram como cidadão mesmo." [Professor H- PA]

"a participação deles." [Professor J- PA]

É interessante observar que, por mais que houvesse a tentativa de obter nas falas a forma como a avaliação era realizada, muito pouco era abordado, parece que há uma dificuldade de apropriação nas diversas maneiras de realizar avaliações mais concisas e aprofundadas, há uma generalização nas falas com escassa fundamentação.

"Eu acho que um dos temas, meio complexos da Educação Física, é justamente a avaliação," [Professor N- IE]

"A evolução é deles e não é uma avaliação no intuito punitivo, mas sim, sim, ver esse processo a qual ele alcançou e também servir como forma de balizamento para o próprio professor." [Professor N- IE]

"Eu gosto de avaliar o aluno pelo contexto." [Professor B- PA]

## **5. OE e formação e experiência profissional**

Sobre o quanto a formação acadêmica e experiência influenciam na escolha e no desenvolvimento dos conteúdos, os temas que emergiram mais, independentemente da OE, foram sobre a relação conhecimentos adquiridos na graduação e prática profissional, os conteúdos que poderiam ser mais abordados, a aproximação da universidade com o campo de trabalho e a necessidade da educação continuada.

As falas mais relevantes sobre a relação conhecimentos acadêmicos e prática profissional abordam principalmente um distanciamento entre o que se aprende e o que se encontra na realidade.

“A gente vai pra faculdade, a gente estuda, a gente chega, aprender alguma coisa, mas a gente aprende mesmo é na prática.” [Professor L – MD]

“...mas eu sou muito contra a formação que, inclusive eu tive, de grandes nomes da Educação Física que a gente tem no Brasil. Era muito questionamento, muita teoria. E quando chegava na prática, o próprio professor fazia tudo o contrário daquilo que ele teorizava.” [Professor O – MD]

"Não. De forma alguma. Se você não tiver a vivência de sala de aula, então não anda. não anda de jeito nenhum. Tem coisa que eu só vi na vivência." [Professor F- AR]

“...às vezes na faculdade a gente vê só como se a gente fosse pra dentro de uma escola particular, cheio de buquê de rosas lhe recebendo, que você trabalha perfeitamente... Onde na verdade seu público maior é na periferia.” [Professor G- RS]

"Na faculdade a gente não tem aquela dificuldade do material, não tem questão de você ter que improvisar um material: Um chinelo no lugar de um cone, é um bambolê sendo feito com giz de quadro." [Professor G- RS]

“A formação atual da graduação está muito aquém da prática real, atual, dentro da escola...” ”ah, a escola é maravilhosa, a escola não tem problema nenhum”, são o que os professores passam para os alunos na graduação é isso. Quando a gente entra na escola, a gente vê que não tem nada a ver.” [Professor D- IE]

"...a gente foi assim... ensinado quase uma utopia, outra realidade, na escola vai dar tudo certo, dá uns conteúdos, coisa nova e vão aderir tudo, não é assim, não é assim, dependendo do contexto que você está não acontece." [Professor M- IE]

“Os conhecimentos da formação não chegam nem perto assim, eu acho que é mais experiência mesmo, né? Você estar dentro daquilo, é o que faz, tipo, você realmente ser um professor.” [Professor H- PA]

"Isso também no meu modo de ver, tem uma parcela de culpa também dos próprios formadores da formação inicial, que muitas vezes nunca pisaram na escola... Só fizeram em seus estudos. Não conhecem a realidade e quando vão falar da realidade da escola, é algo que eles nunca pisaram" [Professor N- IE]

Além disso, algumas falas expressam fortemente o quanto a realidade encontrada é um desafio, mas, ao mesmo tempo, provoca a busca de soluções para o que não foi apreendido na formação.

"...quando a gente vai para a realidade mesmo, tem coisas que são assim, diferentes. Às vezes a gente até planeja uma aula de uma forma, às vezes não dá muito legal, a gente tem que reajustar, tem que fazer ali algumas mudanças para poder encaixar melhor." [Professor A- MD]

"Não é só você se formou e vai para dentro do ambiente escolar... Eu preciso me reinventar de vez em quando, porque na teoria, a gente vê uma coisa, nas práticas a gente vê outras." A gente tem que se desafiar muito, sabe?" [Professor A- MD]

"No contexto social, porque eu acho que na faculdade, a gente é blindado, não é? Os professores blindam a gente, a universidade blinda, a gente de algumas coisas e quando você está inserido num contexto social mais vulnerável e se depara para realidade do alunos, você vê aqui, o negócio é diferente ou você tem que ter uma sacada aí para lidar com o público, para trabalhar na escola." [Professor M- IE]

"...sempre falta algo, porque nós, seres humanos, somos uma caixinha de ideias. Se você não tiver muita ideia, não for bem criativo... As suas aulas ficam um pouco monótonas. " [Professor B-PA]

"Eu não sou o mesmo que eu era assim que eu formei, claro, devido a várias experiências de passar por outras escolas" [Professor H-PA]

Sete dos quinze professores entrevistados, trouxeram a necessidade da inclusão de novos conteúdos na formação para melhor capacitação à realidade sócio emocional e de resolução dos problemas reais do mercado de trabalho.

"Eu acho que na nossa graduação, deveria ter mais disciplinas que voltassem essa parte comportamental, não é? Essa parte mais de leitura, de entender, o ser humano." [Professor I- RS]

"Uma coisa que na faculdade não temos os aspectos socioemocionais, temos várias valências de jogos de esportes, temos a nossa questão mesmo filosófica, com a nossa tendência, mas a gente não, não mensura essa parte mesmo." [Professor I- RS]

"Incluir na formação situações problemas da realidade. " [Professor B- PA]

"Ter mais aulas práticas na formação e ver a realidade, porque muitas vezes na faculdade a gente vê muita teoria para as coisas." [Professor B- PA]

"...mais essa questão da didática, né, que é a arte de ensinar, né? Puxar mais, desenvolver mais isso aí na gente na graduação." [Professor J- PA]

"...desde o início a gente ter acesso a a escolas"; "porque só no estágio é a gente não tem essa noção"; "é preciso ter acesso ao ano período todo." [Professor H- PA]

Ainda nesta base temática alguns professores demonstram a necessidade da aproximação do curso, através dos estágios com a realidade da escolar e a possibilidade de haver estágios no decorrer do curso e não somente, ao final.

"Eu sou a favor que os estágios aconteçam dentro de escolas públicas." [Professor O – MD]

"Ao invés, do estágio ser somente lá pelo final, deveria ter um estágio supervisionado que fosse no meio do curso assim, já na metade, se fizesse o supervisionado, que é aquele que tem uma pessoa para te orientar" [Professor C-AR]

"Eu acho que os estágios da faculdade são muito..., eu acho que eles são muito faz de conta de algumas escolas. Alguns nem vão para o estágio." [Professor I- RS]

Os professores também reconhecem a necessidade da educação continuada para a qualidade do ensino.

"É muito necessário as formações, como eu disse toda formação, eu agradeço demais a eles, porque eu tinha passado 7 anos fora da sala de aula." [Professor C-AR]

"...a gente necessita sim acompanhar as mudanças, estar sempre estudando. [Professor G- RS]

"Você tem que estar se renovando, né? Com cursos de extensões, pós-graduação, mestrado, doutorado por ai vai." [Professor I- RS]

"Não são suficientes. A gente tem que sempre correr atrás. Porque a gente vive numa sociedade que muda muito," [Professor I- RS]

"Se a gente não... não, não buscar por conta própria, a gente fica meio que fora de contexto ou fica muito limitado. Eu acho que a graduação serve para dar um norte para a gente, do que a gente fazer." [Professor K- RS]

"...se atualizando e tentando melhorar da melhor forma, né? Ali foi só uma base, foi só assim, um começo de tudo." [Professor J- PA]

Em relação a influência da formação na OE, apenas um professor expressou em sua fala a demonstrar que ela pode mudar ao longo do processo.

"Ela influencia principalmente na carreira inicial. E aí, a partir do momento que você vai se apropriando, que você vai vendo qual a tendência ou qual a abordagem ou qual estrutura naquilo que você acredita, ela pode ir mudando" [Professor N-IE]

## **6. Contexto e decisões pedagógicas**

Em relação à influência do contexto e decisões pedagógicas, a realidade socioemocional dos alunos, o posicionamento da Educação Física no currículo e sua valorização pela gestão e as condições de recursos materiais e espaços foram elencadas pelos professores entrevistados.

A realidade socioemocional dos alunos é caracterizada por resistência aos novos conteúdos, o cenário de falta de atividade física pós pandemia, o contexto de violência e escassez ao qual estão inseridos.

"Eu acho que a gente tem que, todos os dias, se desafiar, tentar melhorar essas aulas, tentar estimular essas crianças a fazer essas práticas, se reinventar a cada dia, o que não é fácil, porque eles já vem com uma, como é que eu posso dizer, em casa parece que ele já vem com tanta influência assim, parece que os pais têm um certo comodismo, e aí a gente tem que tentar colocar na cabecinha deles, que isso é importante, estimular primeiro, para que eles possam praticar. Realmente é um desafio, todos os dias." [Professor A- MD]

"O contexto influencia nas decisões pedagógicas? Sim, bastante. Lá a gente tem um pouco de resistência. Lá eles têm um fanatismo pelo futebol, futsal. E como eu falei, por eles, os poucos que querem participar das aulas, eles querem isso. E aí a gente tem que estar se desafiando, colocando essas ludicidades, nesses outros conteúdos, porque eles precisam ser passados para eles, de uma forma que eles entendam que é muito importante também, como todos os outros conteúdos" [Professor A- MD]

"Os pais, muitos pais são sedentários nessa questão. E não dão estímulo aos filhos a fazer essa prática de Educação Física." [Professor A- MD]

"Sim, tem alguns alunos lá que eles têm um pouco de preconceito relacionado a algumas coisas. Tipo, eu estou vendo agora mais na dança, esse conteúdo de dança que eu estou entrando com eles. Alguns, "ah tio, não sei o que, isso não é coisa de homem, não sei o que!" [Professor A- MD]

Percebe-se que os professores com a OE de AR parecem elencar mais questões emocionais e um foco maior neste contexto do aluno.

"Os próprios alunos que pensam que a Educação Física não tem que ter presença, não tem que ter prova, é só saltar para brincar." [Professor C- AR]

"Sexto ano tem alunos de 11/12 anos que estão no tráfico de drogas. Tem até de 10 (anos). Aqueles alunos que estavam ali eram ótimos. Mas tem dois que às vezes vão, que são bem complicados. Que é [...]. Então assim, com esporte a gente consegue tirar eles, entendeu? se eu for ativa na vida deles." [Professor E- AR]

"No início, quando voltamos da pandemia, tinha muitos casos de ansiedade e depressão. Teve muitos casos de automutilação, bastante caso." [Professor F- AR]

"...a aceitação de novidades, de atividades novas, Objeto de conhecimento diferente... Alguns não aceitam. mas é um desafio nosso." [Professor F- AR]

Já os professores com a OE de RS e IE parecem elencar mais a influência do contexto social do aluno.

"Ele tem um problema em casa que às vezes muito, muito complexo, muito sério, e o professor, às vezes não pode nem entrar, não. E você se deparar com casos de agressão, que vai de pais que tem vícios, porque com isso, aluno não consegue se concentrar não é na minha aula não. É em todas as aulas" [Professor I- RS]

"A gente tem uma clientela bem diversificada. A gente tem do mais pobre ao mais rico. Então o mais rico fora da escola, ele tem acesso a tudo, mas pobre não tem acesso a quase nada." [Professor D- IE]

"...eles não comem pela manhã, nem um café da manhã. Então, se eu passar muitas aulas práticas durante a semana vou tá esforçando muito eles fisicamente, eles não estão alimentados para suportar." [Professor D- IE]

"...quando a gente pegou os alunos pós pandemia, muitos relataram que os meninos estavam assim, nenhuma coordenação. Não sabiam correr, não sabiam o momento de parar, não sabiam os movimento básicos. Eles começaram a desaprender a fazer movimentos, básicos." [Professor D- IE]

"A resistência dos alunos é grande, não é tipo, falta de vontade de ensinar e planejar uma aula não é? Realmente eles não querem, não querem se você tentar, levar práticas diferentes de tudo, porque 2 ou 3 da turma são engajados, mas outros não querem, não têm interesse. É incrível! Eu acho que depois da pandemia piorou, eles voltaram agora, e estão acostumando de novo agora" [Professor M- IE]

"...ele (aluno) não, não tem assim, uma maturidade, uma perspectiva de futuro para o bem." [Professor M- IE]

"Porque muitas vezes, por exemplo, chega um aluno com fome, o aluno tá querendo participar, mas a fome não deixa ele participar. Não é que ele não queira, entendeu? Ele está querendo, mas ele não, não participa. Por quê? Ele não suporta!" [Professor N- IE]

"...você começa a dar aula, aí começa um tiroteio lá próximo à escola. E aí, como é que você, de certa forma, vai desenvolver aquela aula? Aula ali já foi!" [Professor N- IE]

"Tem muitas vezes que vai bater de frente. E aí falo pro aluno: me respeita e ele: eu vou respeitar por quê? Eu vou fazer um pouquinho, nem minha mãe obriga a fazer nada. Você vai me obrigar? " [Professor N- IE]

"Eu acho que devido é a esse modernismo de celular. A internet acaba que deixou os alunos mais parados. Né? Percebi isso no decorrer da pandemia. Eles ficaram mais parados." [Professor H- PA]

## 6.1. Valorização da Educação Física no contexto

Sobre o posicionamento e valorização da Educação Física no currículo e influência da gestão, alguns demonstram apoio da gestão, outros não. Há o levantamento de problemas como a desvalorização da Educação Física perante outras disciplinas, principalmente o Português e a Matemática e a realização das aulas no contraturno o qual provoca uma grande evasão não permitindo o adequado desenvolvimento dos conteúdos.

Em relação à gestão, o que se percebe nos relatos, é o pouco envolvimento e compreensão da importância da Educação Física no contexto educacional, influenciando assim, as escolhas pedagógicas dos professores, que provavelmente, nesse sentido, passam pela motivação, possibilidades e posturas do professor perante a realidade ofertada na gestão escolar.

"Uma das maiores dificuldades que eu ainda encontro na escola é a valorização de alguns núcleos gestores que eles olham pra Educação Física assim, de longe."  
[Professor L – MD]

"...nos últimos dias, eu recebi demais interferência por parte da do coordenador e, interferências que não condiziam com ele. Porque ele estava me deslegitimando como professor." [Professor C- AR]

"...qualquer motivo, é questão para não ter a Educação Física... Eles encaixam qualquer coisa na aula de Educação Física. Priorizar, priorizar a Educação Física."  
[Professor C- AR]

"Qualquer projeto que eu quero aplicar, eles apoiam com a maior boa vontade do mundo, tem uma resistenciazinha maior, e o tratamento, não é? É um pouco diferente para o professor substituto que sou, sabe, eu tenho que ter mais cuidado."  
[Professor M- IE]

"...quando a gestão ela não... Não tem uma visão muito aberta para Educação Física... Aí isso dificulta muito a gente pedir alguma coisa para chegar e querer fazer alguma coisa diferente." [Professor H- PA]

"...a gente deveria mudar alguns discursos que a gente tem na Educação Física... Começando da própria ausência de importância, que as secretarias de educação de uma forma geral, dão para Educação Física... Quando eu sei que vem verba, verba federal do Fundeb para isso, que ela é desviada no meio do caminho, até ela chegar dentro da escola, metade já foi desviado" [Professor O – MD]

"...quando chega no ensino médio Educação Física, fica muito descartável. É como se eu tivesse que conscientizar os gestores da prefeitura e eu não conseguisse falar a mesma língua com o Estado." [Professor I- RS]

"Às vezes eu queria que algumas coisas fossem um pouco mais amarradas e mais direcionadas, porque às vezes, o aluno vem de uma outra escola e não tem uma temática correta... Um planejamento mais unificado... pega o conteúdo da BNCC e faz o que quiser." [Professor K- RS]

Outra questão levantada em várias falas, foi que na visão da maioria dos professores há uma desvalorização da Educação Física pela sua redução de carga horária perante a priorização de outras disciplinas, principalmente o Português e a Matemática.

"...no meu tempo eu fazia duas aulas de Educação Física. Hoje, como eles querem focar um pouco mais em outras matérias, né? Aí, acabou tirando esse espaço" [Professor A- MD]

"Então eu acho que a gente precisa ser mais reconhecido. Pra que isso seja mostrado, e sim que o esporte, a Educação Física, pode tirar um aluno de uma coisa ruim, tanto quanto a Matemática o Português. Entendeu?" [Professor E- AR]

"...dê essa prioridade a carga horária da Educação Física para que ela fosse cumprida, que não é. É tudo, é muito levado, deixado num segundo plano." [Professor C- AR]

"Português e Matemática são sempre as mais importantes. A gente fica um pouco... Aguardando, o que restar nosso." [Professor F- AR]

"Quando voltaram da pandemia, Eles dobraram as aulas de português e matemática, mas não pensaram em dobrar as de Educação Física." [Professor G- RS]

"O foco dessa gestão atual, do secretário de educação atual, é aumentar o nível de notas. Como foco era o nível de notas, aumentaram as aulas de Matemática e Português." [Professor D- IE]

Um dos temas mais relatados em relação à desvalorização da Educação Física como disciplina é ser colocada no contraturno, ou seja, um horário fora do turno em que acontecem as outras aulas, os alunos devem voltar à escola para fazer a aula de Educação Física em algumas escolas. Os professores constatam que há uma grande evasão, muitas faltas, o que não permite o desenvolvimento adequado dos conteúdos, além de favorecer uma visão de que a Educação Física é apenas um momento de “brincadeiras”.

"Eu brigo e batalho por isso, pra aula ser na grade, não sendo contraturno. Uma das maiores dificuldades." [Professor L – MD]

"Foi feita a escolha das aulas no contraturno, para algumas turmas deu certo, para outras, não deram" [Professor C- AR]

"...por causa do contraturno eles faltam muito. Eu tenho aluno que eu nem conheço. E eu tenho que passar." [Professor E- AR]

"Existe evasão, né? Querendo ou não, quando é contraturno, aí já tem um pouquinho de evasão." [Professor F- AR]

"O ruim do contraturno é porque você acaba que não é uma coisa constante pro aluno... Eu sofro muito com a questão as faltas." [Professor G- RS]

"Eu acho que quando a Educação Física é no contraturno, acontece muita evasão. E outra coisa, acaba sendo um pouco mais esquecido dentro da escola. O correto na minha visão, é ser como qualquer outra disciplina no horário regular." [Professor D- IE]

"Eu acho que a gente deveria colocar a grade da Educação Física no mesmo horário do aluno, mesmo horário. Porque se eu estudo de manhã, eu deveria ter a aula de Educação Física pela manhã...Tenho em torno de 30 alunos, geralmente, 10 faltam, 20 vem, às vezes é ao contrário, 10 vem, porque tem que resolver N problemas. O pai não tem o dinheiro do ônibus pro menino vir, a bicicleta tá furada e o pai não mandou arrumar." [Professor B- PA]

"Poderia colocar nos mesmos dias. no mesmo horário da aula, deles. para eles entenderem que é faz parte do currículo. Porque muitos vão para a casa, mas não voltam porque é contraturno." [Professor H- PA]

## **6.2. Recursos Materiais e infraestrutura**

A escassez de recursos materiais e espaços adequados para o desenvolvimento das aulas, foi outra limitação muito exposta pelos entrevistados a afetar diretamente o planejamento. As escolhas pedagógicas ficam limitadas à escassez relatada, alguns professores se comprometem com o fornecimento de materiais próprios como uma simples bola que falta na escola para poder desenvolver alguns conteúdos, outros, parece que determinam a este cenário uma justificativa para as escolhas simplificadas como favorecer aulas com foco apenas no jogo.

"Eu acho que a cada dia a gente tem que estar se reinventando... principalmente nesses mais difíceis, que é a dança, as práticas corporais de aventura por conta do ambiente escolar, que não tem uma estrutura tão a nosso favor, e aí fica um pouco difícil da gente traçar essas aulas. Aí o que eu acho que acontece, alguns

professores acabam indo mais pro lado esportivo, que é onde tem um pouquinho mais de recurso e acham uma forma mais fácil de aplicar... Não tem a estrutura, o recurso." [Professor A- MD]

"A gente não tem uma sala para dar aula teórica. É na quadra. A lousa fica lá... Tenho que levar o recurso que eu tiver para tentar montar para eles... Às vezes a gente planeja de uma forma e gostaria de planejar de outra forma. Mas porque não tem os materiais específicos, a gente não pode fazer daquela forma." [Professor A- MD]

"Às vezes eu tenho dificuldade de trabalhar porque o que eu quero trabalhar eu quero fazer, mas os recursos não dão." [Professor L – MD]

" Na escola, em 2019, só teve os jogos Inter classe, porque eu tinha bola. Senão não teria, a bola era minha..." [Professor O – MD]

"...você termina meio que improvisando tudo aquilo que você poderia trabalhar de uma forma mais... é. ... Que poderia ser mais realista." [Professor O – MD]

"Muitas escolas do município, não tem quadra. Mais de 60% das escolas municipais não tem quadra, só as estaduais que têm... A estrutura física mais uma vez ajudaria a você incrementar diversas outras práticas da grade curricular e, muitas vezes isso é impeditivo, que limita isso." [Professor O – MD]

"Só a quadra. O primeiro semestre não foi possível nem ter aula, porque a quadra estava sendo a sala dos professores. Estavam planejando dentro da quadra, então nem aula estavam dando." [Professor C- AR]

"O certo é nós termos locais realmente capacitados, agradáveis pra gente trabalhar. Mas a gente tem que ter a coragem de encarar, né?" [Professor G- RS]

"Por que não adianta eu fazer uma aula pensando em ter um material e eu não ter esse material... Estrutura tanto física, como material limitam algumas práticas," [Professor G- RS]

"...às vezes eu saio muito chateado devido a algumas circunstâncias, não é? Às vezes falta de material... Porque é tudo o professor que tem que trazer a maioria das coisas não é? Às vezes o aluno quer inovação, não é?" [Professor I- RS]

"Já tive escassez de material esportivo... Eu tenho um espaço, então assim, essa é a minha realidade e ela está legal, mas não é de todo mundo que tá na prefeitura, entendeu?" [Professor K- RS]

"O espaço que eu tinha para dar uma prática, era uma rua de calçamento, ao redor da escola." [Professor D- IE]

"...eu sinto falta de recursos, sabe? Espaço é apropriado, mas o material não é o mais apropriado." [Professor M- IE]

"...lá na escola não tem material, lá na escola não tem isso, na escola não tem aquilo, e aí quando eu começo a conversar com o professor, eu vejo que muito também, parte da própria responsabilidade social dele e do próprio posicionamento dele perante os outros professores." [Professor N- IE]

"O que limita, muitas vezes é espaço" [Professor B- PA]

"Principalmente, o espaço, influencia muito porque eu sempre dei aula em escola que não tinha nada. Então, tudo tinha que ser adaptado." [Professor H- PA]

"Quando eu fui lá com um ginásio, eu me senti mais criativo, com mais Liberdade de criar," [Professor H- PA]

"Sim, influencia muita coisa, às vezes você deixa de fazer devido a algumas limitações" [Professor J- PA]

## **7. Estímulo à prática de atividade física**

Em relação ao estímulo à prática de atividade física no dia a dia nas aulas de Educação Física, os professores trouxeram principalmente, a dificuldade pelo número reduzido de aulas, o que afeta o estímulo à adoção de uma vida ativa. Alguns até reconhecem que a Educação Física pode ajudar a preparar para uma vida ativa. Elencaram algumas prioridades e experiências positivas para este objetivo. Contudo, nenhum deles apresentou uma abordagem mais aprofundada para a legitimação de mais espaço da Educação Física no currículo.

A quantidade de aulas e tempo insuficientes foram as questões de unanimidade entre os entrevistados.

"Deveria ter mais aulas de Educação Física, nem que fosse só pra movimentar." [Professor A- MD]

"A quantidade não é suficiente. A qualidade, eu acho, eu vejo assim. Depende muito do professor..." [Professor L- MD]

"Eu ainda acho um pouco 2 aulas semanais. É, eu acho que deveria ter um quantitativo de 3 a 4 aulas semanais da Educação Física." [Professor O- MD]

"Baixíssima. Eu acho que teria que aumentar sim as aulas práticas. Não tanto a teórica, mas as aulas práticas. Em vez de ser um dia, ser duas vezes na semana, pelo menos." [Professor E- AR]

"Muito abaixo do que a gente realmente deseja. Todo dia ter uma aula de Educação Física seria ótimo." [Professor G- RS]

"Dentro da escola, muito pouco. Eu acho que pouquíssimo." [Professor I- RS]

"Ele só vai ter as 2 aulas de Educação Física e acaba que esse tempo que ele passa é muito curto o que se ele passa 8 horas por dia, 8 horas de aula na escola, né?" [Professor K- RS]

"Hoje em dia, só 1 ou 2 aulas dessa disciplina de 50 minutos, não é o suficiente para esse aluno, para esse adolescente, essa criança. É, claro que tem que ser bem mais." [Professor D- IE]

"...eu não consigo promover saúde, porque tipo, são 2 vezes por semana, só 50 minutos, então não é muito tempo em que eles passam em movimento," [Professor M- IE]

"Como é que eu vou fazer com o aluno seja ativo, se eu tenho uma aula por semana?" [Professor N- IE]

"Só uma aula por semana é muito pouco, então os alunos, acabam não aprendendo o suficiente, mesmo a parte da teoria e da parte da prática... É pouca aula para você preparar, um aluno para ser um cidadão, mas você consegue" [Professor B- PA]

"Se tivesse mais aulas, eu acho que com certeza ia mudar. Porque só uma vez por semana não tem como ficar, não tem como a pessoa ser ativa." [Professor H- PA]

"45 minutos de aula não é suficiente. É só um basiquinho mesmo." [Professor J- PA]

Para o estímulo da prática alguns professores relataram determinadas prioridades nas escolhas dos conteúdos e experiências positivas que geraram significado e adesão à prática de atividades físicas.

Interessante observar que os professores L e M bem caracterizados na OE MD, seguem uma linha de pensamento mais técnica e objetiva, já o professor A, transita em linhas muito próximas ao PA e AR.

"Fazer de forma lúdica...fazer por onde eles participem o máximo, interagir, tirar dúvidas, mostrar para eles a importância dessa Educação Física, desses movimentos para a vida deles, como saúde, como uma forma motora, postura, fortalecimento." [Professor A- MD]

"Hoje, dentro da minha hora, que eu consigo priorizar a ginástica, a corrida de rua" [Professor L- MD]

"O que eu procuro é dar significado ao conteúdo a ser abordado... Ela vai passar para ele os conhecimentos inerentes, como por exemplo: Eu consegui programar uma atividade para mim! Eu consegui elaborar um programa de exercício para mim mesmo!" [Professor O- MD]

"Aí o que foi que a gente resolveu criar? As escolinhas. Escolinha de handebol, escolinha de futsal... Que era pra trazer pra gente." [Professor F- AR]

"Ter mais projetos sociais, não externos, mas dentro da escola mesmo." [Professor G- RS]

"...se você levar coisas de competição, por mais que pra você, você não use como competição, mas que acabam gerando entre eles a competição, eles se tornam motivados para sempre estarem frequentando as aulas." [Professor G- RS]

"Eu gosto de fazer 30% na parte teórica, né? Para ter um embasamento teórico sobre qualquer coisa que eu vou dar. E 70% prático, não é?" [Professor I- RS]

"Lá nessa mesma escola que eu trabalho, quando eu passo, exercícios, ginástica, exercícios calistênicos, alguma coisa mais assim, algumas meninas até do nono se interessavam, mas falando do corpo (estética)." [Professor D- IE]

"Qual seria algo ideal? Seria que não tivesse o "rola bola", mas será que se não tivesse um rola bola ia ter aula? Ou será que essa aula de 40 minutos ela é melhor do que não ter a aula de rola bola?" ("rola bola" é a referência que os professores dão para as aulas de jogo livre- nota da autora) [Professor N- IE]

"Eu tenho que dar na parte teórica o mais claro, resumido, possível, porque eu gosto de trabalhar no ginásio. A parte prática é fundamental" [Professor H- PA]

"A gente está tentando trazer eles (a família) para dentro da escola, para tentar passar para eles a importância da prática do exercício físico, da Educação Física, para a saúde deles, para que eles tenham essa mente mais aberta e tentem conscientizar os filhos deles, a vir para as aulas, a prestar mais atenção nas aulas, dar mais importância e ver que essa disciplina, ela reflete muito na vida da gente, tanto de forma cognitiva como motora. E assim..., está tendo bastante gente entrando à noite, a gente está feliz com isso, eu e o outro professor. E a gente está percebendo também que alguns filhos estão tendo uma mudancinha de comportamento." [Professor A- MD]

Sobre a eficácia da Educação Física no estímulo à adoção de uma vida ativa, as falas apresentam como acontecem as abordagens perante o contexto, o discurso utilizado pelo professor e visão para o futuro.

"Primeiro conscientizar eles dos benefícios que a atividade física nos traz e dos malefícios se a gente não fizer. Eu tento conscientizar eles que um corpo parado é morada de doença, né?" [Professor L- MD]

"O que eu acrescentaria seria a questão da saúde, que é o que eu já faço, não é? A questão de preparar o aluno para cuidar da sua saúde, cuidar da sua vida não é?" [Professor O- MD]

"Se eu puxar todos os esportes,... incentivar eles para a vida. Mostrando pra eles que aquilo dali vai ser capaz de ser alguém... Ou até mesmo mostrar que ali ele vai mudar a vida dele... Ser uma pessoa melhor, do bem, porque geralmente, nas escolas públicas são aqueles alunos que já não tem uma qualidade de vida não tão boa. Então a gente tem que tirar eles muito da vida...De literalmente do tráfico e mostrar que aquilo ali não é bom, então o esporte, vai levar pra algum canto..." [Professor E- AR]

"Eu tive uma aluna que era sedentária. E eu sempre cobrei. Hoje ela é lutadora de Muay Thai, frequenta academia também pra malhar. E ela me agradeceu um tempo desse por eu ter cobrado a ela as participações nas aulas de Educação Física, porque se não até hoje ela era sedentária." [Professor G- RS]

"Ela (a escola) é um primeiro passo, não é? Mas eu acho que é plantada uma sementinha neles de que aquilo ali é bom, de que aquilo ali é importante, de que aquilo ali vai para além da saúde física, mas, também da saúde mental e emocional." [Professor K- RS]

"A questão de mostrar que eles têm possibilidade de que eles têm espaço para fazer isso fora da escola, porque na escola mesmo. O tempo é pouco" [Professor M- IE]

Um tema que emergiu nas falas e pode caracterizar a OE foi a postura do professor, perante a formação para uma vida ativa. O professor A tinha apenas 1 ano de serviço na escola e na maioria das suas falas demonstrou que está se apropriando da experiência, a palavra “reinventar”, surgiu várias vezes, como sua OE definida pelo instrumento não corresponde muitas vezes com suas falas. Provavelmente ele ainda estivesse se estabelecendo de acordo com suas experiências.

"E na questão da qualidade, eu acho que é um desafio para a gente. Tendo essa experiência com eles, a gente aprende muito. Cabe a cada professor tentar fazer com que aquela aula ali que é tão resumida seja bem produtiva, o máximo possível," [Professor A- MD]

"Eu acho que eu sou um exemplo para eles, todo dia eu treino eu posto, eu corro e eles veem, e isso serve para eles como motivação." [Professor O – MD]

"Infelizmente muitos colegas não lecionam, né? A gente já começa com esse problema. Dão a bola para as crianças jogarem. " [Professor O – MD]

Aa partir do momento que o professor também pratica já é um incentivo para eles." [Professor F – AR]

"Não só estimular eles a estarem praticando, como também estimular eles a mudar de vida, a lhe ter como espelho, a querer seguir também a sua profissão por achar que é uma profissão bonita." [Professor G – RS]

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir é apresentada a discussão dos resultados da fase I que compreendeu a aplicação do VOI-SF em 210 professores do estado do Ceará, da fase II que analisou o contexto de três aulas com quinze professores, três de cada OE, através do SOFIT e da fase III, através das entrevistas realizadas com os mesmos quinze professores.

### 1. Fase I- OE identificada (VOI-SF)

Em relação a similaridade e pouca variação nas respostas de uma forma geral no presente estudo, há uma variedade de estudos que mostram algumas tendências de OE de acordo com os contextos e níveis de ensino, entretanto, há um grupo denominado neutro, descrito na literatura, que apresenta prioridade média, ou seja, assim como esta investigação, não apresentam fortes crenças em relação aos que representam grande tendência para uma das OE (Ennis & Chen, 1993; Vieira & Costa, 2017).

Alguns estudos demonstram a predominância de um ou mais OE nos professores. No centro oeste dos Estados Unidos, numa investigação com 90 professores houve a predominância de uma ou mais OE de valor na instrução e tomada de decisão curricular (Ennis & Zhu, 1991). Na Bélgica, no estudo com 1165 professores, que comparava as OE entre os de nível elementar (fundamental) e secundário, trouxe as múltiplas perspectivas sobre os objetivos de ensino, com estruturas de valores significativamente diferentes em cada grupo. Os professores do ensino secundário classificaram a OE para RS a ser a mais importante, enquanto os professores do ensino básico, atribuíram as pontuações mais elevadas à MD. As OE de AR e PA foram classificadas de forma diferenciada como baixas em ambos os grupos, enquanto a IE foi consistentemente a mais baixa (Behets & Vergauwen, 2004). Entretanto, um estudo realizado em contexto diferente, em Taiwan, aonde a Educação Física adotou um currículo eclético, internacionalizado e com atividades físicas, na maioria inspiradas no sistema

educativo dos Estados Unidos, com a tendência de IE, demonstrou quase dois terços dos professores (64,6%) tinham uma prioridade elevada para uma ou mais orientações de valor, e mais de um terço (35,1%) não revelou uma prioridade elevada, apenas orientações de valor de baixa prioridade e que os professores de Taiwan possuem múltiplas orientações de valor, pois todas as cinco orientações de valor foram classificadas como de alta ou baixa prioridade, pelo menos uma vez (Liu & Silverman, 2006). Outro estudo mais recente realizado na Índia, ressalta que um certo conjunto de valores baseados na associação ancestral ou herança cultural comum podem influenciar as OE dos professores (Zaki, 2020).

A presente investigação corrobora com os achados da literatura em relação às múltiplas prevalências de OE entre os professores que apresentaram pelo menos duas prevalências de OE (Behets & Vergauwen, 2004; Capel, 2016; Ennis & Zhu, 1991; Karaca & Filiz, 2020; Zhu et al., 2021). A partir de uma análise geral, os professores investigados, apresentaram valores aproximados de OE, demonstrando que parece não existir uma prevalência de valores educacionais, que podem variar pelo contexto, tempo de serviço, habilitação literária entre outros aspetos que são analisados a seguir.

Esses resultados levaram a buscar a correlação entre as OE dos professores investigados e mostraram que havia uma associação positiva entre MD e PA e para essas, uma associação negativa para AR, IE e RS. Estudos apontam para a mesma direção, na qual parece haver um grupo de OE que sobressai como parte do perfil do professor, na qual duas ou mais OE são prevalentes e, geralmente, as correlações acontecem no mesmo sentido, entre MD e PA, orientações que são mais focadas nas habilidades e IE e RS, que seguem mais para os aspetos sócio afetivos (Ennis et al., 1992; Ennis & Zhu, 1991; Vieira, 2007).

## 1.1. OE e Género

Em relação ao género, os dados encontrados na presente investigação não demonstram diferenças significativas, apesar de uma tendência maior para a MD nos homens que eram a maioria. A diferença de género não foi um determinante para prevalência de OE como nos estudos realizados em Portugal, na Bélgica, na Inglaterra, que também não apresentaram diferença entre géneros (Behets & Vergauwen, 2004; Curtner-Smith & Meek, 2000; Vieira, 2007; Vieira & Costa, 2017). Entretanto, o estudo realizado em Taiwan, um contexto diferente, encontrou diferenças significativas de OE entre géneros. Os professores do sexo masculino atribuíram uma elevada prioridade a MD e PA, por outro lado, as professoras do sexo feminino tinham uma orientação de valor mais forte para a RS. Segundo os pesquisadores, os professores do género masculino taiwaneses estão inclinados a aulas mais tradicionais, orientados para a disciplina, enquanto as professoras escolhem os objetivos do domínio afetivo, aparentemente, esta tendência indica que os estereótipos de género ainda existem nesta amostra (Liu & Silverman, 2006). Embora as variáveis de presságio possam influenciar indiretamente a prática pedagógica, elas podem não explicar totalmente a atuação dos professores no ensino de atividades físicas e desportos. A eficácia do professor é influenciada por fatores intrínsecos, como suas crenças, valores, experiências pessoais e conhecimento específico da área. Portanto, embora as variáveis de presságio possam criar um contexto para a atuação do professor, é a interação desses fatores internos que molda principalmente suas práticas pedagógicas (Paiva & Lourenço, 2018). É importante reconhecer a complexidade da atuação dos professores de Educação Física para além das variáveis de presságio externas e das diferenças sociais de género. Compreender as nuances envolvidas na prática pedagógica pode ajudar a promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial físico, cognitivo e social.

## 1.2. OE e região do estado

Quando se trata da influência da região na OE, o estudo não mostra diferenças significativas apesar de apresentar uma prevalência mais alta em MD e baixa em PA na região do interior do Ceará e, na região metropolitana apresenta uma prevalência alta e ao mesmo tempo baixa em PA. O contexto sociocultural em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, manifesta certas características peculiares que tornam o processo educativo também um processo diferenciado. A prática em um contexto social e cultural claramente diferenciado como o cenário educacional rural ou urbano, por exemplo, provoca o trabalho docente sob uma perspectiva diversificada, com significados e avaliações desenvolvidas a partir da multidimensionalidade, características próprias de ensino, a transcender o âmbito do espaço escolar para se configurar num campo de ação vinculado a componentes institucionais, sociais e culturais (Flores- Lueg & Turra Díaz, 2019; Lorenzatti et al., 2014).

Muitas vezes, os distritos escolares urbanos são maiores do que os distritos rurais, com mais níveis de administração e supervisão. Na Educação Física, os professores lidam com contextos particulares que refletem as oportunidades e restrições dentro da comunidade e do ambiente escolar. A diversidade de contexto pode acontecer, por exemplo, nos ambientes urbanos com o acesso mais facilitado à tecnologia, o aumento de violência com confrontos entre alunos e professores, e, no ambiente rural, com possível escassez de recursos materiais para o desenvolvimento das aulas, diversidade etária em uma mesma classe, dentre outros fatores que podem influenciar na escolha de uma OE mais específica que contemple o contexto escolar. A fim de verificar as OE nos contextos urbano e rural, um estudo com o objetivo de descrever as orientações de valores para a tomada de decisões curriculares dos professores de Educação Física nos EUA, em grandes cidades urbanas e em pequenas cidades, verificou que os professores dos distritos escolares urbanos atribuíam maior prioridade à AR e à RS do que os professores dos distritos escolares rurais. Por outro lado, os professores dos distritos

escolares rurais atribuíam maior prioridade à MD e ao PA do que os seus colegas das escolas urbanas (Ennis & Chen, 1995). Da mesma forma, outra investigação em Taiwan, indica que os professores dos distritos escolares urbanos atribuíam maior prioridade à AR e RS do que os professores dos distritos escolares rurais. Por outro lado, os professores dos distritos escolares rurais atribuíam maior prioridade à MD e ao PA do que os seus colegas das escolas urbanas. Os professores pareciam moldar o seu currículo para refletir as oportunidades e restrições dentro de seus ambientes escolares. Ao contrário dos professores nas áreas centrais da cidade, os professores rurais pareciam estar em um contexto com alunos obedientes, mais calmos, que seguem as instruções e trabalham cooperativamente. Eles tendem a escolher e desenvolver mais conteúdos voltados para as habilidades, os desportos e fitness sem precisar lidar com comportamentos desconcertantes (Ennis & Chen, 1995; Liu & Silverman, 2006). Interessante observar que no contexto estudado, as características regionais não influenciaram nas OE, talvez por haver um currículo que se desenvolve a partir das diretrizes de ações básicas propostas pelo DCRC, que, como já citado anteriormente, em sua elaboração, não houve uma conceção identificada nos objetivos específicos para a Educação Física, ele apresenta abordagens distintas, o que poderia ter levado os professores a seguir as diretrizes sem prevalecer suas conceções para o ensino.

### **1.3. OE e habilitações literárias**

No tocante à influência das habilitações literárias nas OE, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Contudo, o grupo investigado apresentou maior tendência para MD nos professores com apenas a graduação, RS para aqueles com especialização e IE para os com mestrado e doutorado. Resultados com os professores de menor habilitação literária foram similares a investigação com dois estudantes do último semestre de ensino do curso de Educação Física de uma universidade pública no sudeste dos EUA (Stran

& Curtner-Smith, 2009). Os dados foram coletados durante a experiência final de ensino dos professores e foram analisados usando técnicas interpretativas. Os resultados mostraram que o foco dos professores na OE da MD influenciou o tipo de atividades de desporto que eles realizaram. Além disso, os professores ampliaram suas crenças sobre o ensino no final do período de ensino, manifestando interesse por objetivos relacionados à RS utilizando pedagogias consistentes com essa abordagem, além de demonstrarem também abordagens relacionadas à AR, demonstrou que as OE dos professores podem ser resultado de circunstâncias e, portanto, passível de mudança conforme as condições, a experiência, o contexto. Entretanto, a investigação com 352 professores de Educação Física em Portugal, apesar de não apresentar diferenças significativas, demonstra que os professores com doutorado tinham média superior à MD do que os docentes com bacharelado e mestrado, diferente do presente estudo. Em contrapartida para as OE de PA e RS havia um valor inferior dos professores com doutorado em relação aos de menor nível de escolaridade e, para as OE de AR e IE os valores médios são muito similares com maior heterogeneidade entre os professores (Vieira & Costa, 2017). Já o estudo com estudantes do curso de Educação Física e professores com pós-graduação na Inglaterra, trouxe resultados das OE que pareciam mostrar compatibilidades com o currículo nacional vigente, uma maior tendência em IE e AR, mas também alguma incompatibilidade com os objetivos, os conceitos e processos relacionados com a aprendizagem em desenvolver competências em relação à RS, visto que esta foi a OE de menor prevalência (Capel, 2016).

Apesar de haver as diretrizes básicas para o desenvolvimento do currículo, em relação à formação do professor no contexto brasileiro, a Educação Física escolar vem desenvolvendo sua historicidade desde o século XIX a partir de diversas contingências políticas e pedagógicas. Esse fato possibilita a compreensão parcial das diversas atuações práticas e discursivas ao longo da evolução. A sua inserção e valorização no sistema educativo cumpre determinadas

exigências ideológicas e culturais que, no entanto, têm repetidamente manifestado um não consenso em torno da sua finalidade e, sobretudo, da especificidade dos objetos de instrução (Correia, 2012). A heterogeneidade nas OE em relação as habilitações literárias desta amostra podem ter sido, portanto, influenciadas por estas exigências ideológicas e culturais, de acordo com os diferentes contextos de formação, da graduação à pós-graduação, de cada professor.

#### **1.4. OE e tempo de atuação na escola**

O tempo de atuação na escola apresentou também resultados sem diferenças significativas, mas, chama atenção que os professores com início de carreira (1 a 3 anos), demonstram duas OE com prevalência a PA e a IE e os professores na fase de estabilização e diversificação (4 a 25 anos) prevalece a MD em ambos, com segunda prevalência de valor aproximado em IE dos professores na fase de diversificação (7 a 25 anos). A maioria dos estudos também não demonstra diferenças entre o tempo de atuação entre as OE (Behets & Vergauwen, 2004; Curtner-Smith & Meek, 2000; Vieira & Costa, 2017), entretanto, mais uma vez, o estudo desenvolvido em contexto cultural diferente, em Taiwan, os professores de Educação Física mais experientes 48 (13,6%) priorizaram o PA como orientação de valor de alta prioridade, enquanto 43 (12,2%) dos seus homólogos menos experientes colocaram a AR como a orientação de valor de alta prioridade (Liu & Silverman, 2006). Talvez no contexto investigado, os professores em início de carreira sigam mais as diretrizes curriculares, os conteúdos da recém formação com a tendência em priorizar a PA, por outro lado, os professores com mais experiência, priorizam a qualidade do movimento através da tendência em MD.

#### **1.5. OE e ciclo de ensino**

Como nos outros resultados, a relação entre ciclo de ensino lecionado e OE, não apresentou diferenças significativas, entretanto verificou-se que no ensino infantil e

fundamental I, houve uma maior prevalência em MD e não predominância maior em RS, em contrapartida com os professores do ensino médio que apresentaram maiores prevalências para IE e RS. Resultados semelhantes foram verificados no estudo comparando as OE de professores do nível elementar e secundário na Bélgica, na qual evidenciou-se a prevalência da MD em professores do nível elementar, seguida pela AR, por outro lado, os professores de ensino secundário demonstraram maior prevalência em RS e baixa em MD (Behets & Vergauwen, 2004). Também uma pesquisa conduzida nos EUA, com 175 professores, não identificou diferenças significativas (Ennis & Zhu, 1991), entretanto, já em um segundo estudo que abordou o contexto de escolas urbanas e rurais do mesmo país, constatou diferenças significativas entre os níveis de ensino no que diz respeito à RS e orientações de IE com maior prevalência nos níveis médio e secundário nas escolas urbanas e PA nos mesmos níveis nas escolas rurais (Ennis & Chen, 1995). Kulinna & Silverman (2000) ao explorar atitudes em relação ao ensino de atividade física observaram que professores do ensino fundamental priorizavam o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, enquanto os do ensino médio enfatizavam a atividade física e o condicionamento físico. O que parece é que o contexto pode influenciar as crenças e valores curriculares e os perfis de OE. Há uma tendência dos professores de Educação Física do ensino fundamental com ênfase na MD, focada no ensino da Educação Física dos primeiros anos caracterizada pela naturalidade no desenvolvimento de habilidades e jogos que atendam às necessidades de proficiência dos movimentos para os miúdos. Já os perfis de OE dos professores de Educação Física do ensino fundamental II e médio delineiam uma imagem diferente, com a priorização das OE de RS e IE, com enfoques até direcionados com os novos conceitos e currículos renovados para o desenvolvimento do crescimento pessoal e do comportamento social positivo dos alunos, talvez até mesmo pelo contexto social que fica mais evidente no comportamento dos alunos com o passar dos anos.

## **1.6. OE e prática de atividade física dos professores**

Relativamente a OE e prática atual ou anterior de atividade física, também sem diferenças significativas encontradas no presente estudo, parece que há uma maior prevalência nas OE de RS e IE aos praticantes e, para os não praticantes, a prevalência de PA. Os docentes com maior prevalência em RS priorizam que as escolas eficazes valorizam os objetivos sociais, numa perspetiva de que a escola será um instrumento para aprimorar a sociedade, com mudanças culturais fundamentais. A realidade atual (Aubert et al., 2021; Bernabe-Ortiz & Carrillo-Larco, 2022; Carson et al., 2016; Guthold et al., 2020) mostra por exemplo, que os jovens estão se tornando cada vez mais sedentários, então, o currículo escolar deve priorizar o desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Da mesma forma, os professores com prevalência em IE focam em orientar a promoção do equilíbrio entre conhecimentos, educandos e sociedade para capacitá-los a resolver problemas, seja individualmente ou em colaboração em ambientes grupais, que os leve para uma participação bem-sucedida em atividades futuras (Ennis & Chen, 1995). Provavelmente, os professores mais envolvidos com práticas físicas na amostra investigada, podem estar mais atentos à esta questão do comportamento sedentário e priorizam o desenvolvimento das competências para um estilo de vida ativo.

## **2. Fase II – OE e contexto de aula (SOFIT)**

A fase II investigou a relação das OE com a aula propriamente dita dos quinze professores selecionados, três de cada OE prevalente, através da avaliação com o instrumento SOFIT.

## **2.1. Comportamento do aluno**

Em relação ao comportamento do aluno, apesar de não haver diferenças significativas, os alunos dos professores com a OE de IE, foram os que acumularam mais tempo em atividade física moderada a vigorosa. Não foram encontrados na literatura estudos que comparem o nível de atividade física dos alunos com as OE dos professores, entretanto, seguem alguns estudos desenvolvidos no Brasil, que demonstraram a tendência dos alunos de passar mais tempo de aula em comportamentos sedentários (deitados, sentados, em pé) do que em movimentos moderados a vigorosos (andar e correr). Em duas escolas secundárias de Fortaleza, estado do Ceará, a proporção média de tempo gasto em atividades físicas moderadas a vigorosas apresentaram proporções inferiores a 50% do tempo de aula (escola A= 40.1%; escola B= 38.8%) (Góis et al., 2020). Já na cidade de São José dos Pinhais, estado do Paraná, alunos do ensino fundamental I permaneceram em média 6,7% em comportamento sedentário, 40,8% em atividade física de baixa intensidade, 11,5% em atividade moderada e 40,9% em atividade vigorosa (Josieli Regina et al., 2021). Corroborando com estes resultados, alguns estudos fora do Brasil, também demonstram que menos de 50% do tempo de aula contemplam atividades físicas de moderadas a vigorosas, entretanto, não há uma força de evidência, visto ao número reduzido de estudos e heterogeneidade de resultados neste sentido (Gharib et al., 2015; Hollis et al., 2017; Lonsdale et al., 2013). O que percebemos no presente estudo, é que há a tendência de atividades leves, independentemente da OE, o que convida a necessidade da reflexão para uma mudança na forma como as aulas são conduzidas a fim de promover mais atividades com intensidades moderadas a vigorosas a seguir as recomendações de saúde (Aubert et al., 2021; Bull et al., 2020).

## 2.2. Contexto de aula

Em relação ao contexto de aula, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, o contexto jogo foi bem contemplado em todas as OE com prevalência em IE, MD e RS, contudo, nos professores da AR as habilidades motoras tiveram maior destaque e o fitness prevaleceu na PA. Dentro do contexto observado, havia um cronograma curricular no qual os professores seguiam e no momento da observação os conteúdos temáticos das aulas abordados foram as atividades de condicionamento físico (fitness), com 33% das aulas, seguidos pelos desportos coletivos com 24% das aulas. Entretanto, sempre ao final das aulas, ou até mesmo a metade do tempo delas, principalmente os professores IE, o jogo foi contemplado, principalmente o futsal e a carimba (carimba é um jogo muito popular no Brasil que é praticado por dois times, cujo objetivo é eliminar o adversário atingindo-os com a bola), pois eram os preferidos pelos alunos, caracterizados com jogo livre. Este é um componente forte para identificar o nível de atividade física realizada pelos alunos.

Alguns estudos evidenciam que o jogo foi negativamente associado à atividade física vigorosa, como o estudo realizado no ensino secundário nos EUA, que concluiu que os alunos andavam maioritariamente durante os jogos e os professores raramente promoviam a atividade física, o que parece é que os currículos que se centram nos jogos podem ficar aquém dos objetivos relacionados com a condição física, sendo, portanto, necessário dar mais atenção à promoção da atividade física por parte dos professores (Smith et al., 2013; Smith et al., 2015). Uma recente revisão sistemática identificou que a intensidade das aulas de Educação Física é um fator chave para promover a aptidão cardiorrespiratória dos estudantes, portanto, para efetiva contribuição da melhora nesta aptidão, devem ser proporcionadas aulas de maior intensidade (Peralta et al., 2020). Portanto, os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, aqueles que proporcionam maiores oportunidades para a prática de atividade física moderada a vigorosa (por exemplo, atividades de fitness e jogos de equipa), de elevada

qualidade, tendo em conta o tempo, a frequência e a intensidade, podem ajudar a promover os componentes da aptidão física das crianças e dos adolescentes e no presente estudo, a situação de jogo livre foi bastante contemplada, um cenário que necessita ser discutido e transformado para atender as recomendações de atividade física para as crianças e adolescentes.

### **2.3. Comportamento do professor**

Os comportamentos dos professores analisados pouco se diferenciaram entre as OE, sem apresentar diferenças estatísticas. A maioria dos professores apresentou uma maior prevalência de comportamento na promoção e incentivo da atividade física, todavia, os professores que contemplaram mais o conteúdo de jogo, principalmente os de IE mostraram um maior comportamento de observação, o que vai na contramão desta orientação que integra ecologicamente os saberes. Os comportamentos de instrução e organização da aula também tiveram valores altos, ou seja, grande parte do tempo destinado à aula provoca mais o comportamento sedentário dos alunos (sentados ou em pé) consequentemente provocando a falta de oportunidade de ser ativo nas aulas de Educação Física. Dados demonstram que a atividade física é mais baixa durante atividades administrativas e de gestão, e deve, portanto, ser minimizado (Aburto et al., 2009; Skala et al., 2012; Smith et al., 2013). Nos estudos a seguir apresentados, em que os alunos passam menos da metade do tempo das aulas em atividade físicas moderadas a vigorosas, o comportamento do professor contribuiu para este quadro. Uma investigação realizada em dez escolas em zonas desfavorecidas da Austrália, quase 30% do tempo de aula era dispensado para a organização da turma. A alta percentagem de tempo gasto na gestão pode ser comum nas aulas de Educação Física na Austrália ou pode indicar que os professores destas escolas com estas características podem necessitar de mais tempo de gestão devido ao pior comportamento na sala de aula, o que nos remete à realidade desta presente investigação (Sutherland et al., 2016). Outra questão comum nas aulas de Educação Física

observadas no presente estudo que se relaciona com a forma nas quais as atividades são propostas pelos professores, é o tempo de espera para a realização da atividade. Estudos realizados na Cidade do México e em escolas primárias americanas, referem que os alunos perdem frequentemente tempo para serem ativos porque têm que observar os outros enquanto esperam pela sua vez para usar um equipamento, ou o tempo de transição entre atividades é conduzido de forma ineficiente (Aburto et al., 2009; Gharib et al., 2015; Jáuregui et al., 2011; McKenzie et al., 1995; Roberts, 2014). Da mesma forma, parece que a especialidade do professor que instrui a turma pode influenciar os níveis de atividade durante a aula de Educação Física. Alguns estudos sugerem que os generalistas dão aulas mais curtas do que os especialistas, portanto, os alunos de uma aula dada por um generalista podem passar menos tempo ativos, mesmo depois de se ter em conta a duração da aula (McKenzie et al., 1995; Sutherland et al., 2016).

### **3. Fase III – Entrevistas**

Esta etapa do trabalho objetivou analisar como as OE se apresentavam nas narrativas dos professores, através das opiniões, convicções pessoais e posturas perante os desafios do ensino e perceber valores educacionais que conduzem ao processo ensino aprendizagem.

De acordo com as falas dos quinze professores entrevistados, nem sempre existiu um discurso claro e articulado com a OE inicialmente identificada, assim como em outros estudos que demonstraram uma quantidade de variáveis a influenciar as OE dos professores sendo difícil existir perfis educacionais “puros”, ou seja, há uma ou duas OE dominantes em concomitância com as restantes (Capel, 2016; Ennis & Chen, 1993, 1995; Pasco, 2009). Entretanto, elencamos três prevalências nos discursos: a do ensino focado nos conteúdos desportistas e nas habilidades motoras que condiziam realmente aos professores identificados na OE de MD. A do ensino enfatizado no aluno, seus desejos, contexto e forma de expressão para seu desenvolvimento pessoal dos professores da AR e que, além dos três professores desta

OE, outros sete tiveram forte tendência nela. O ensino direcionado à formação cidadã e promoção da saúde através do estilo de vida ativo da RS, que obteve também uma forte tendência nos discursos que, além dos três identificados, outros quatro professores elencaram as questões sociais. Não foram encontrados estudos que demonstrassem esta variedade de respostas, a maioria demonstra a prevalência de uma ou duas OE (Ennis et al., 1990; Ennis et al., 1992; Vieira, 2007; Vieira & Costa, 2017).

Estes discursos certificaram a variedade de opiniões acerca da importância da Educação Física na escola, que reforçaram as três principais categorias identificadas nos entrevistados: a cultura física e desportiva, o desenvolvimento humano e social e a promoção de hábitos de vida saudável. Resultados de outros estudos indicam que, quaisquer que sejam os professores e os contextos de ensino, existem duas principais posições opostas sobre as OE, uma a considerar que a Educação Física deve favorecer a aprendizagem de conhecimentos específicos da disciplina e a outra a favorecer o desenvolvimento do indivíduo, corroborando também com os resultados de correlação das OE deste estudo, já discutidos anteriormente. O professor promove então ou a realização autónoma do aluno (AR), ou a sua adaptação ao meio (IE), ou a sua integração na vida social (RS). Essas duas posições constituem de certa forma as dimensões universais dos valores da Educação Física (Curtner-Smith & Meek, 2000; Ennis & Chen, 1995; Pasco, 2009; Solmon & Ashy, 1995).

### **3.1. Finalidade da Educação Física**

Apesar de em algumas falas, não haver a articulação e clareza da prevalência de uma OE específica, em relação à finalidade de Educação Física, observou-se que os professores da MD abordam o desenvolvimento das habilidades motoras com a finalidade principal de promover saúde e formação para inserção do aluno nas regras sociais. Já os professores da AR demonstraram uma abordagem mais psicossocial como objetivo da Educação Física. Os

professores com maiores prevalências em RS, e neste grupo foram incluídos os discursos dos professores com OE de PA e IE, em seus discursos elencam como finalidade da Educação Física, o desenvolvimento da formação cidadã, do aluno crítico e reflexivo perante as questões sociais, da autorresponsabilidade e autonomia na escolha dos comportamentos em relação à atividade física, corroborando com as OE investigadas em diversos cenários (Behets & Vergauwen, 2004; Curtner-Smith & Meek, 2000; Ennis & Chen, 1993, 1995; Zaki, 2020).

Com as evidências cada vez mais fortes sobre a importância do estilo de vida ativo (Bull et al., 2020; Cicchella, 2022; Carreiro da Costa & Marques, 2011) parece que há um comprometimento no discurso dos professores de Educação Física, independentemente da sua OE, no enfoque e compromisso com a promoção da atividade física, entretanto, além do discurso, as ações práticas necessitam acontecer para o fortalecimento e apropriação do comportamento ativo nos alunos.

As recomendações mundiais sobre estratégias recomendadas para a promoção de atividades ativas e saudáveis nas aulas de Educação Física têm sido estudadas e disseminadas de diversas maneiras, facilitando assim o acesso destas informações entre os professores (Bull et al., 2020, Ministério da Saúde, 2021). Para exemplificar, estas recomendações foram resumidas em uma revisão sistemática que incluiu documentos com direcionamentos a qualquer dimensão das aulas de Educação Física, por exemplo, política e ambiente, currículo, instrução apropriada, avaliação dos alunos e estratégias que interagem com a Educação Física publicado desde 2000 (Bandeira et al., 2022). No total, foram extraídos 2408 documentos potencialmente elegíveis, incluídos 63 na análise final. As estratégias recomendadas referiam-se a política e meio ambiente (a valorização da Educação Física, maior frequência e duração das aulas, aulas mais inclusivas, aulas diárias obrigatórias, avaliação das aulas e professores qualificados), ao currículo (estrutura, tipo de conteúdo, temas transversais e componentes que melhoram as aulas), à instrução adequada (promoção de atividades físicas, inclusão de questões

sociais, emprego do uso de tecnologias inovadoras e organização do processo de ensino-aprendizagem) e à avaliação dos alunos (compreensão de conceitos de movimento humano, avaliação de conteúdos e métodos de avaliação para desenvolver uma vida ativa e saudável estilo de vida). Vinte e uma estratégias recomendadas para aulas de EF vinculadas a cinco dimensões voltadas para diferentes públicos-alvo populações foram identificadas. Mais de metade estavam ligadas às dimensões da política e do ambiente e instrução (Bandeira et al., 2022). A apropriação destas recomendações configura parte do discurso dos professores de nosso estudo, contudo, pode sofrer afetação pelo contexto o que iremos discutir a seguir.

Parece que há uma tendência principalmente dos professores nas OE que são mais para o sentido sócio afetivo, de querer “agradar” os alunos para conseguir desenvolver o conteúdo, fato que ficou claro, quando verificamos na fase II o tempo alongado de jogo nas aulas, que de acordo com os professores era a forma de negociar a participação nos outros conteúdos como as lutas, a dança, o condicionamento físico, a influenciar assim, a quantidade de atividade física, principalmente para os menos habilidosos. No estudo desenvolvido na mesma cidade da nossa pesquisa, foi feito um levantamento das dificuldades da ação dos docentes de Educação Física nas escolas estaduais de educação profissional. A resistência dos alunos e a falta de domínio de conteúdos pelos professores, como por exemplo a dança e as lutas, os levavam a escolher os conteúdos que eram mais tradicionais e confortáveis para ambos, alunos e professores, como os jogos (Freitas et al., 2022).

A Educação Física é um processo interpessoal, intencional, que visa, além da aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas, desenvolver as competências socioculturais necessárias à socialização e integração cultural de crianças e adolescentes (Carreiro da Costa, 1996; Catunda & Marques, 2017; Crum, 1993). No nível comportamental, é ativado o processo de capacitação de professores e alunos para pensar e agir. No entanto, este processo também é fortemente influenciado por processos cognitivos e sócio emocionais

intermediários que pertencem a ambas as partes. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem não é um evento independente, mas influenciado por três ambientes interdependentes – a sala de aula, a escola e a comunidade (Carreiro da Costa, 1996).

### **3.2. Interdisciplinaridade**

A fim de integrar melhor os saberes, alguns professores mencionaram a importância da interdisciplinaridade para criar maior significado e substanciar os conteúdos desenvolvidos na disciplina de forma conectada com os diferentes contextos dentro e fora da escola.

A abordagem interdisciplinar cresceu nos currículos modernos por ser considerada uma técnica importante e desafiadora (Jones, 2010). A Educação Física é uma área de conteúdo privilegiada para a aprendizagem interdisciplinar. Para integrar diferentes áreas disciplinares nas aulas de Educação Física, o especialista precisa conhecer mais sobre o currículo acadêmico. A integração de disciplinas básicas com atividade física pode ser feita facilmente e pode ser muito benéfica para os alunos em todos os níveis de ensino. Recentemente, uma abordagem interdisciplinar tem estado no centro das atenções no ensino primário e secundário (Lenoir & Hasni, 2016). Nesta abordagem o objetivo e propósito básicos é cultivar competências e valores como cooperação, flexibilidade, adaptabilidade, solidariedade, mas acima de tudo fornecer conhecimentos básicos, exploração, classificação, seleção, avaliação, resolução e observação (Despina et al., 2017).

Ainda em alguns cenários, pela peculiaridade da Educação Física, não há uma interlocução entre as diversas disciplinas, a se encontrar separada por vezes do contexto educacional sem a relação destes saberes (Krug et al., 2020; Krug et al., 2019; Oliveira, 2018; Venâncio & Darido, 2012). No município de Contagem, estado de Minas Gerais, a fim de verificar como a interdisciplinaridade acontecia com a disciplina de Educação Física, constatou-se que ela se inseria na proposta curricular para o terceiro ciclo a apresentar uma

articulação com as finalidades e propósitos da política de ciclo de formação e que os conhecimentos assegurados aos alunos eram restritos e limitados. Verificou-se que a que apesar da Educação Física ter plenas condições de articular seus conhecimentos específicos com os demais, a contribuição da mesma no processo de formação do aluno estava voltada para auxiliar as outras disciplinas. As relações de poder nas discussões curriculares e influências sociais afetam a valorização ou não de determinadas disciplinas curriculares em detrimento de outras. Seu conteúdo foi muitas vezes considerado uma atividade secundária, auxiliar ou complementar ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, neste caso, a Educação Física caracteriza-se como um apoio a outras disciplinas ao invés de integrar ou esclarecer seus conhecimentos com outras disciplinas. Por outro lado, relatou-se que havia uma forte vontade reverter esta situação, que foi naturalmente influenciada pela cultura escolar (Góes et al., 2011). A Educação Física sempre demonstrou habilidade em conceber práticas corporais e os movimentos integrantes do currículo. No entanto, na contemporaneidade escolar, torna-se imperativo refletir sobre quais movimentos e experiências corporais, vinculados a qual campo conceitual e conjunto de valores, podem ser socializados em cada etapa da Educação Básica (Furtado & Borges, 2020).

A considerar desta forma, a tendência relatada de não legitimação da importância da Educação Física, há a necessidade de aproximação dela com as outras áreas, a passar pela defesa pelo professor no estabelecimento efetivo da disciplina, sem esperar que haja este acercamento inicial das outras áreas. Urge que os professores estabeleçam um diálogo mais conciso com as diversas áreas do conhecimento, que transite no contexto escolar para o fortalecimento e o estabelecimento da Educação Física com a mesma valorização das outras disciplinas.

### **3.3. Conteúdos**

Ao relatarem sobre os conteúdos, as falas mais uma vez foram elencadas de acordo com as OE mais prevalentes, ou seja, os professores MD elegeram os conteúdos com enfoque no desenvolvimento motor para as práticas desportivas, os da AR conteúdos que contemplam a expressividade e criatividade do aluno, os da RS conteúdos que desenvolviam cidadania e os da IE a integração do conteúdo, do aluno, da comunidade, a ficar claro assim, a tendência da prevalência de OE destes professores, corroborando com os estudos desenvolvidos neste sentido nos quais as OE dos professores influenciam nas escolhas dos conteúdos, na prática, e no planejamento das aulas (Ennis et al., 1990; Ennis et al., 1992; Vieira & Costa, 2017; Zhu et al., 2021).

### **3.4. Avaliação**

Em relação à avaliação, os professores cumpriam as diretrizes das escolas que abordavam os parâmetros de domínio cognitivo, motor e socio afetivo, entretanto, percebe-se uma prevalência em privilegiar mais a participação do aluno, independentemente da OE. Não foram encontrados estudos que envolvessem a OE e sua relação com as formas de avaliação na Educação Física. A avaliação formativa também foi bem citada sem evidenciar claramente, a forma e objetivos destas avaliações. Houve uma dificuldade em estabelecer avaliações que estejam realmente em conformidade com os objetivos do ensino.

A avaliação é formativa se a informação sobre o desempenho dos alunos for obtida, interpretada e usada por professores e alunos, ou seus colegas, para tomar decisões sobre a próxima etapa da instrução pelos professores e aprendizagem pelos alunos. Seus resultados deveriam levar a adaptação do ensino aos alunos e não os alunos aos padrões (Tolgfors, 2018). O uso da avaliação formativa será mais eficaz quando os professores identificam o propósito da avaliação. Para que um programa de avaliação seja bem-sucedido, devem ser considerados

parâmetros baseados em evidências que envolvam o contexto, os recursos e capacitação dos professores, uma metodologia clara e compatível com o currículo, o retorno consistente aos alunos para o reforço da aprendizagem e tempo para a realização do processo de avaliação (Chng & Lund, 2018). À medida que a Educação Física precisa se estabelecer e ser baseada em evidências, é mais importante do que nunca atender a prática da avaliação como parte do ensino geral processo (Collier, 2011). Professores, gestores e formadores de professores não podem mais assumir que a avaliação não é apropriada para atividades físicas. Em vez disso, a profissão pode precisar reativar a discussão sobre como projetar, selecionar e usar práticas e apropriadas medidas de desempenho dos alunos para beneficiar alunos, professores e programas. Pesquisadores e profissionais podem precisar trabalhar juntos com maior urgência para estudar a implementação de métodos apropriados para avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como a efetividade dos professores nas escolhas das avaliações, ambos fundamentais para a qualidade dos programas de Educação Física (Mercier & Doolittle, 2013). Portanto, na amostra deste estudo, percebe-se uma lacuna entre a forma da avaliação e o seu propósito independentemente da OE identificada, levando a necessidade da capacitação dos professores para a real compreensão e aplicação das avaliações no processo de ensino aprendizagem.

### **3.5. Formação e experiência profissional**

A formação acadêmica e experiência profissional, assim como nos resultados da avaliação quantitativa não apresentaram diferenças em relação às OE dos professores entrevistados. Os estudantes da formação em Educação Física chegam com uma série de experiências e pontos de vista que permanecem pertinentes e, potencialmente influentes em relação à aprendizagem e às OE emergentes na formação inicial (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Uma investigação na Nova Zelândia, com o objetivo de reconhecer como um contexto e um conjunto de experiências podem influenciar as OE na formação inicial de professores,

identificou que os formadores de professores, a experiência de estágio e os professores associados, bem como a estrutura do curso de formação, são influências no processo de formação das OE. Além disso, na formação inicial de professores, existe a possibilidade de surgirem contradições ou tensões em relação a valores e crenças, tanto entre as disciplinas, as experiências de ensino, a influência dos professores e colegas, como a própria estrutura ideológica do curso (Gillespie, 2011).

Os temas que emergiram independentemente da OE foram o distanciamento entre o que se aprende na formação e a realidade e, também, a capacitação para a resolução de problemas do contexto real, que abrange desde a escassez de recursos materiais como as dificuldades do contexto social. A realidade na escola, está repleta de situações desafiadoras, principalmente no contexto social, que provoca inseguranças, mas, também a necessidade de resolução de problemas, seja através de “reinvenções” (uma palavra muito citada) de postura, de compreensão do cenário e das escolhas pedagógicas, ou seja por capacitações e formações aproximadas da realidade encontrada. Estes discursos podem levar à demanda de repensar como os currículos dos cursos de graduação em Educação Física poderiam articular os conteúdos com a realidade vigente, a aproximar os alunos em formação dos cenários reais através dos estágios e diálogos com os professores das escolas a fim de discutir a diversidade de desafios que os diferentes cenários proporcionam (Capel, 2016). Os programas de formação em Educação Física contemporâneos são agora, notavelmente comprimidos, e os formadores de professores são obrigados a fazer mais com menos, além de reduções nos tempos de ensino e contato com os alunos. Estas características permitem menos tempo para considerar a pedagogia e o currículo à luz do contexto e obrigam os estudantes a procurar, mais os aspetos técnicos do ensino (Cameron, 2014). A necessidade de os formadores de professores estabelecerem explicitamente ligações e conexões entre a teoria e a prática e, além disso, fazê-lo de forma consistente em trabalhos especializados e gerais, pode subtrair o desenvolvimento

do pensamento crítico reflexivo que poderia considerar o lugar e o objetivo prospectivo das orientações de valor (Gillespie, 2011). Por isso a importância de preconizar nos programas de formação as discussões das questões de quando, onde e como as OE podem ser utilizadas de forma a permitir a formação inicial reflexiva para o desenvolvimento dos nossos futuros professores de Educação Física.

A aproximação da formação através dos estágios foi pautada para uma eficaz apropriação da realidade. Uma revisão sistemática realizada sobre os estágios dos cursos de Educação Física brasileiros levantou questões que precisam ser abordadas como: o diálogo e integração limitados entre universidades e escolas, a necessidade do debate sobre papéis dos professores colaboradores e das escolas básicas na formação dos futuros professores, a supervisão limitada dos alunos por parte de algumas instituições de formação, bem como as condições de orientações fornecidas pela instituição aos seus professores, a falta de conexão que ainda existe entre teoria e prática e a constante centralidade das práticas utilitárias (Isse & Neto, 2016). Os resultados levam a um possível consenso em torno da ideia de que os estágios são ou deveriam ser uma parte importante da formação de professores, pois pertencem a um campo de conhecimento, um espaço de invenção, a testar o papel dos professores e questões sobre Educação Física como componente curricular da educação básica.

### **3.6. Influência do contexto**

Por estas questões apresentadas, refletimos sobre a importância das abordagens formativas no contexto real. Este cenário foi observado nas entrevistas, em que as decisões pedagógicas eram influenciadas pelo contexto, pela realidade socioemocional dos alunos, pelas condições de recursos materiais e espaço e pela valorização da Educação Física no ambiente escolar. Os professores entrevistados faziam parte de escolas públicas, locais em que os riscos sociais são mais prevalentes. No município de Sobral, interior do estado do Ceará, com

professores de Educação Física do ensino básico, mostrou que 62% dos professores estudaram em escolas privadas, segundo eles, o motivo desta escolha foi porque, apesar dos avanços em relação ao ensino da escola pública, ainda há um cenário de violência entre discentes e docentes e a sobrecarga de trabalho dos professores favorecem as fragilidades, tais como vulnerabilidades sociais de diversas dimensões (Soares et al., 2022). Estudos em diversos cenários brasileiros, demonstram que os desafios encontrados em escolas públicas são semelhantes. São elencadas as dificuldades em trabalhar alguns conteúdos do currículo, principalmente os que exigem materiais diversificados, as condições de trabalho precárias em relação aos materiais e espaço, a resistência dos alunos em participar de aulas com conteúdos inovadores, a indisciplina e violência dos alunos e a desvalorização da disciplina, se comparada às demais (Cordeiro et al., 2021; Godoi & Borges, 2019; Krug et al., 2020; Quadros et al., 2015; Tokuyochi et al., 2008).

As questões que influenciavam mais as escolhas pedagógicas da amostra estavam relativamente alinhadas a algumas OE. Os professores AR elencaram como maiores influenciadores as questões emocionais dos alunos como depressão, ansiedade, consumo de drogas, motivação para a prática. Já os professores da RS e IE elegiam os aspectos influenciadores pelo contexto social do aluno como influência da família, nível sócio econômico, violência do meio, efeitos da pandemia para comportamentos sedentários e falta de perspectiva. Percebemos, portanto, que houve uma tendência de orientação filosófica na percepção do contexto como influenciador nas decisões didáticas. Na literatura, encontramos apenas estudos relacionados a contextos urbanos e rurais e culturais que identificaram as OE predominantes, mas não aprofundaram nas temáticas pontuais de cada contexto (Ennis & Chen, 1995; Ennis et al., 1992; Liu & Silverman, 2006; Zaki, 2020). O contexto escolar em 10 escolas americanas teve influência nas situações de ensino. O currículo baseado em habilidades foi considerado utópico pelos professores que relataram mudanças substanciais nos seus currículos

ao longo de suas carreiras. Devido à diversidade e aos desafios do ensino nas escolas urbanas, foi encorajada uma mudança de currículos de competências para currículos motivacionais que se baseavam em recompensas extrínsecas e currículos estruturados nos quais os professores negociavam o comportamento compatível dos alunos através de estratégias como “brincadeira ou jogo livre”, situação que se repetiu no contexto da presente investigação. Muitos dos currículos observados apresentavam características elitistas, discriminatórias e descontextualizadas (Ennis & Chen, 1995). O modelo de Educação Física recreativa não é o modelo mais adequado para a promoção de um estilo de vida ativo, pois as atividades que promovem alegria, satisfação e percepções de competência servem apenas para diminuir as pressões causadas pelas disciplinas teóricas (Catunda & Marques, 2017). Isto posto, estudos direcionados para a influência do contexto e suas peculiaridades, necessitam ser aprofundados. A apropriação e compreensão das OE pelos professores provavelmente, possibilitarão a condução do processo ensino aprendizagem com a diminuição de interferências negativas das circunstâncias e conduzirão à construção de ações mais sólidas e menos vulneráveis.

### **3.7. Promoção da saúde na Educação Física**

Os professores confirmaram a relevância da Educação Física na preparação para a adoção um estilo de vida ativo, mas, reconheceram que o número reduzido de aulas, compromete a quantidade e qualidade do estímulo ao comportamento ativo. Apesar de elencarem algumas prioridades e experiências positivas para este objetivo, nenhum deles apresentou uma abordagem mais aprofundada para a legitimação de mais espaço da Educação Física no currículo. No que tange às OE, os professores da MD elegeram conteúdos mais técnicos e objetivos, os da IE consideraram o contexto, contudo, a maioria dos outros professores apresentou um discurso de priorizar a maior quantidade de movimentos, o que não foi observado nas aulas avaliadas da fase II desta investigação. Portanto, as diferentes OE da

amostra não foram relevantes para as abordagens na promoção da atividade física. No estudo realizado por Jewett et al. (1995) os professores que têm a prevalência em AR e/ou IE valorizam as oportunidades para os alunos se envolverem em atividades pessoalmente significativas. Além disso, as estratégias de aprendizagem colaborativa e socialmente construtivistas adotadas no sistema educativo, como a partilha de pensamentos, são consistentes com a RS. Nesse sentido, os professores parecem conseguir encontrar sentido e suporte para suas crenças no currículo.

O impacto da OE que foi revelado em um estudo realizado em sete escolas dos EUA, com professores de diferentes OE e o currículo elaborado externamente sobre a aprendizagem dos alunos, evidenciou pouco impacto na aprendizagem deles. Os dados parecem sugerir que, quando o currículo é bem concebido, com uma estrutura de conteúdos explícita e um sistema de ensino compatível, o impacto das diversas e contraditórias orientações de valores dos professores na aprendizagem dos alunos pode ser mínimo (Chen et al., 2017). Com as orientações da BNCC no Brasil, que indicam as aprendizagens mínimas para a Educação Básica, mesmo com as escolas tendo sua autonomia para seus projetos pedagógicos, há uma base que poderia justificar os objetivos comuns dos professores, independentemente das suas OE (Brasil, 2018; Godoi & Borges, 2019; Impolcetto & Moreira, 2023).

Uma questão de conformidade com todos os entrevistados foi sobre a quantidade de aulas e tempo insuficientes para o efetivo desenvolvimento dos conteúdos no estímulo e aprendizagem da atividade física. Esta é uma constatação que se repete em diferentes realidades brasileiras, especialmente nas escolas públicas (Cordeiro et al., 2021; Freitas et al., 2022; Krug et al., 2019; Oliveira, 2018; Silva, 2023). A frequência e duração limitadas da Educação Física não é satisfatória para que os professores forneçam aos alunos todos os sessenta minutos diários recomendados de atividade física moderada à vigorosa (Silva et al., 2021). Apesar das evidências e recomendações, é premente a necessidade de elaboração e implantação de

políticas públicas que garantam o espaço fundamental da Educação Física no contexto educacional. As pesquisas sobre a política de atividade física escolar estão em uma área relativamente recente e restrita, sendo que a maioria dos estudos se baseia em inquéritos realizados com entrevistados distantes que não possuem familiaridade próxima com as políticas e práticas de atividade física em uma escola (Lonsdale et al., 2013; McKenzie & Lounsbery, 2013; Pate et al., 2011). A adoção de políticas de diretrizes para a Educação Física teve implicações significativas para outras políticas e práticas relacionadas a programas de atividade física em uma investigação em 65 escolas primárias distribuídas em nove estados dos EUA. Por exemplo, a implementação de uma política de Educação Física que estabeleceu um número específico de minutos ou dias de aulas de Educação Física por semana, tanto em nível distrital quanto escolar, teve repercussões importantes na adoção de políticas e práticas relacionadas ao recreio. Especificamente, ter uma política que detalhe as diretrizes de Educação Física aumentou consideravelmente as chances de uma escola figurar entre as 40% melhores escolas que oferecem mais minutos de Educação Física e recreio (Lounsbery et al., 2013). Investigações como esta, precisam acontecer para fundamentar e reforçar as diretrizes da Educação Física escolar.

A Educação Física precisa ser legitimada para ganhar espaço, o professor não pode se transformar em um mediador de tempo livre dos estudantes, reforçando o fenômeno da “não aula”, pela falta de reconhecimento e consideração por parte da cultura escolar (Silva et al., 2009). Além disso, se as mudanças necessárias não lograrem incorporar o entusiasmo e os propósitos dos professores, provavelmente, terão sérios problemas para se sustentar e se generalizar (Goodson, 2008).

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os desafios intrínsecos à pesquisa sobre a diversidade de OE em um país territorialmente vasto e complexo, como o Brasil, considerando a pluralidade de contextos culturais, socioeconômicos e educacionais existentes impõe obstáculos significativos para a compreensão abrangente das orientações adotadas pelos professores (Cordeiro et al., 2021; Oliveira, 2018; Pereira, 1999). Essa complexidade influencia diretamente as práticas educacionais, exigindo uma abordagem cuidadosa e contextualizada, pois impacta diretamente as perspectivas educacionais dos profissionais, refletindo-se nas OE adotadas. Estudar essa diversidade requer uma consideração aprofundada das peculiaridades culturais que moldam as práticas educativas, tornando o processo de generalização desafiador (Furtado & Borges, 2020).

Como já explanado, os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no Ceará são multifacetados e refletem as complexidades do contexto educacional local. Além disso, os professores emergem de diferentes trajetórias educacionais, as quais podem impactar diretamente as abordagens pedagógicas e a percepção da disciplina. Para a realização deste estudo, enfrentamos esta diversidade, principalmente para a adesão à participação na resposta do questionário, o que resultou em um tamanho reduzido. A baixa compreensão dos professores sobre a importância da pesquisa para o aprimoramento das ações e reformulações dos planejamentos parece levar ao pouco envolvimento nas investigações. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os educadores estejam familiarizados com os procedimentos e os resultados da pesquisa científica. Ao se envolverem na produção de conhecimento científico, eles terão a oportunidade de analisar criticamente suas práticas pedagógicas, bem como as concepções que orientam o processo o que contribui para fortalecer sua habilidade inovadora e embasar suas ações. Esta construção do perfil de professor investigador deve iniciar na jornada acadêmica. O futuro professor inserido no processo de pesquisa será contemplado para além

da aprendizagem, mas para a assimilação efetiva do método de investigação que, conseqüentemente, afetará de maneira significativa as ações pedagógicas tanto na escola quanto na sala de aula (Alves et al., 2018). Portanto, torna-se relevante ressaltar que o retorno e o tamanho reduzidos da amostra na fase I, levaram a alguma preocupação sobre a sua representatividade, que significa que quaisquer sugestões sobre a generalização dos nossos resultados são feitas com muita cautela, pois há a possibilidade de viés pelo tamanho da amostra.

Apesar do estudo ter seguido rigorosamente o desenho, procedimentos e investigações sobre seus objetivos, os desafios encontrados no percurso devido à complexidade do contexto educacional, mostra um recorte da realidade, não necessariamente traduzindo a realidade total.

Embora os estudos transversais sejam valiosos para identificar padrões e prevalência de determinadas condições em uma população, é importante reconhecer suas limitações na interpretação de relações causais. No entanto, deve-se reconhecer que esses estudos têm limitações significativas, especialmente quando se trata de estabelecer relações de causalidade entre variáveis. Para superar essas limitações, é necessário complementar os estudos transversais com abordagens longitudinais e experimentais. Combinar as abordagens transversais deste estudo com estudos longitudinais e experimentais pode fornecer evidências mais robustas e confiáveis sobre as relações entre variáveis neste tipo de investigação. Acrescentamos a isto, a escassez de estudos mais atuais, principalmente, no contexto brasileiro, que levou à dificuldade de comparações com a realidade presente. Deste modo, o estudo aqui apresentado serve como ponto de partida para investigações mais aprofundadas e renovadas, visando aprimorar continuamente a qualidade da Educação Física no estado do Ceará e além. Ele produziu informações importantes para conduzir investigações sobre a compreensão da diversidade de orientações educacionais e escassa prevalência entre os professores de Educação Física no Ceará, que poderão proporcionar o desenvolvimento de estratégias educacionais mais

eficazes e sensíveis ao contexto regional. A promoção de uma abordagem educacional mais reflexiva, ética e alinhada com valores filosóficos pode não apenas elevar a qualidade do ensino, mas também contribuir significativamente para a formação integral dos alunos, preparando-os para desafios mais amplos na sociedade.

## **RECOMENDAÇÕES**

A Educação Física escolar é concebida como um cenário para inovação e transformação cultural, buscando oferecer a todas as crianças e jovens oportunidades para adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e competências essenciais, permitindo uma participação emancipada na cultura do movimento ao longo de suas vidas. Atualmente, as limitações enfrentadas pela disciplina de Educação Física na escola têm como uma das causas a falta de sua clara definição e da sua legitimidade variável. Deste modo é considerável definir claramente o papel da Educação Física escolar, a fim de assegurar sua inclusão incontestável no currículo escolar (Marques et al., 2017; Santos et al., 2013). Este enfraquecimento na legitimação da Educação Física na escola, está atrelado a diversos fatores e um deles talvez seja a falta de compreensão do próprio professor nos valores que eleger para o desenvolvimento das aulas.

Para qualificar a Educação Física na escola e salientar sua importância social e na formação do aluno, o professor como protagonista do processo educativo, precisa se apropriar das crenças que permeiam as suas decisões e atitudes pedagógicas, refletir sobre elas, para modificar e aprimorar os objetivos, conteúdos e principalmente as estratégias e diversidade das ações práticas. O professor que não está devidamente instrumentalizado e consciente dos objetivos da sua prática educativa, perde “força” para validar seu espaço e ações no ambiente escolar. O cenário investigado nos trouxe esta realidade de dificuldades relatadas, mas com

poucas ações efetivas para a mudança. É certo que a complexidade desta realidade exige olhares diferenciados nas múltiplas dimensões de pensamentos e crenças, entretanto, ações para o reconhecimento e apropriação das concepções e crenças deveriam ser estabelecidas desde a formação inicial até os programas de educação continuada para os professores.

Desenvolver este estudo com os professores do Ceará, analisar seus resultados, vivenciar um pouco da realidade por eles enfrentada, entrevistá-los e partilhar conversas que não estão explícitas no trabalho, pois estão nos bastidores da investigação científica, conduziu-nos a elucubrações profundas e uma inquietação a provocar para a fomentação de ações práticas, efetivas que não fiquem apenas no campo da reflexão.

A iniciar este processo, deixaremos então, sugestões aos formadores, gestores e professores para reflexões ativas nas concepções e ações a partir desta compreensão.

Para a formação inicial, abordar de forma mais aprofundada as orientações de valor nas disciplinas preparatórias para os estágios e fomentar a pesquisa sobre as OE entre seus pares, seus professores supervisores do estágio para a aproximação e compreensão da realidade.

Para a formação continuada, identificar as concepções entre os grupos de professores e a apropriação destas orientações filosóficas. A partir do reconhecimento, introduzir os conceitos que irão fundamentar as reflexões para a melhora ou renovação das ações que deverão ser elaboradas, realizadas e avaliadas no intuito da validação das ações efetivas respeitando a orientação de valor de cada professor. Assim, dentro da diversidade de OE, a partilha das práticas exitosas poderão ser adaptadas de acordo com a proposição de valor do professor, a proporcionar um trabalho colaborativo na edificação da identidade da Educação Física dentro do contexto escolar. Como possível resultado, a legitimação será fortalecida entre os próprios professores de Educação Física e principalmente, entre os de outras disciplinas, os gestores, os alunos e a comunidade envolvida.

Acreditamos que toda tomada de consciência, a interpretação da diversidade pensamentos e de crenças em diferentes realidades passa muitas vezes pelo campo da subjetividade, entretanto, quanto maior for a apropriação do conhecimento, mais coerente será a interlocução de todos os envolvidos no processo educativo, desde a concepção de modelos curriculares dos cursos de formação dos professores de Educação Física, das políticas para a disciplina, das diretrizes curriculares das escolas, dos conteúdos e das escolhas didáticas dos professores para fortalecer a identidade da disciplina.

## CONCLUSÃO

As conclusões apresentadas neste estudo derivam das duas fases de pesquisa conduzidas, abrangendo a extensiva com os professores do estado do Ceará e a intensiva com 15 professores identificados dentro da grande amostra, 3 de cada OE da região metropolitana de Fortaleza, a capital do estado. Estas conclusões são fundamentadas na triangulação dos dados obtidos, alinhando-se aos objetivos delineados. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, emergiram algumas problemáticas, as quais suscitam novas linhas de investigação. Ressaltamos a natureza pioneira de nosso trabalho no campo das OE dos professores de Educação Física no Ceará como ponto de partida para a compreensão e sua influência na legitimação e objetivos da Educação Física, bem como no seu desenvolvimento curricular e escolhas didáticas que constituem o processo. As conclusões resultantes desta investigação proporcionam esclarecimento e compreensão das questões paradigmáticas e contemporâneas enfrentadas pela Educação Física no Ceará, quiçá, reflexo para outros estados do Brasil atualmente.

Com o intuito de aprimorar a sistematização e a clareza na exposição das conclusões, optaremos por apresentá-las conforme as etapas de investigação conduzidas em nosso estudo.

### **1. Fase Extensiva (fase I)**

Nesse sentido, em relação à fase extensiva do trabalho, chegamos às seguintes conclusões:

A amostra investigada do presente estudo evidenciou com valores aproximados, as múltiplas prevalências de OE entre os professores de Educação Física escolar do estado do Ceará, os quais apresentaram pelo menos duas prevalências de OE. Houve uma similaridade e pouca variação nas respostas, sem fortes crenças em relação aos que representam grande

tendência para uma das OE o que parece demonstrar que não existe uma prevalência de valores educacionais.

Houve associações positivas identificadas entre as OE de Maestria Disciplinar/Processo de Aprendizagem e entre as de Responsabilidade Social/Autorrealização/Integração Ecológica. Contrariamente, observaram-se relações negativas entre o primeiro par mencionado e o último conjunto de orientações. Em suma, constata-se uma interdependência entre o Processo de Aprendizagem e a Maestria Disciplinar, ao passo que existe uma conexão mais complexa e mutuamente influente com as orientações restantes.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ao se analisar a influência das OE com base no género, região do estado, habilitação acadêmica, tempo de atuação na escola, ciclo de ensino lecionado, níveis de formação acadêmica, bem como a prática de atividade física dos 210 professores investigados.

## **2. Contexto das aulas e OE (fase II)**

As conclusões em relação à fase II, sobre a relação da OE com a atividade do aluno, contexto da aula e comportamento do professor foram:

Para a totalidade dos participantes, a maior parte do tempo de aula foi passado em pé, seguido da caminhada, que representa atividade física com um nível moderado de intensidade. Considerando a soma do tempo em atividades com nível de intensidade moderada a vigorosa, os alunos dos professores com OE para a IE foram os que acumularam mais atividade física (44.7, 95% IC: 29.0, 60.4). As diferenças que se observaram, não foram estatisticamente significativas, entretanto, os alunos dos professores com a OE de IE, foram os que acumularam mais tempo em atividade física moderada a vigorosa. Houve uma tendência de atividades leves, independentemente da OE, o que levanta a necessidade de estudos e ações que gerem mudanças

na forma como as aulas são conduzidas a fim de promover mais atividades com intensidades moderadas a vigorosas a seguir as recomendações de saúde.

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, o contexto de jogo esteve mais contemplado nas OE de MD, RS e principalmente IE (68.7, 95% IC: 42.8, 94.6). O contexto das habilidades motoras teve maior destaque na AR (39.3, 95% IC: 15.4, 63.1) e o contexto de fitness prevaleceu na PA (38.6, 95% IC: 15.9, 61.4). Em relação ao gerenciamento e organização da aula houve um equilíbrio, com maior prevalência de tempo na MD e PA. Assim como no contexto de conhecimento, MD e AR foram as OE que tiveram valores maiores. Entretanto, os conteúdos que proporcionam maiores oportunidades para a prática de atividade física moderada a vigorosa nas aulas de Educação Física, foram desfavorecidos em troca da situação de jogo livre. O jogo foi muito contemplado em todas as OE, apesar do cronograma curricular, principalmente pelos professores IE, que foi um forte componente para identificar o nível de atividade física realizada pelos alunos. Identificou-se um cenário que necessita ser discutido e transformado para atender as recomendações de atividade física para as crianças e adolescentes.

Os comportamentos dos professores analisados pouco se diferenciaram entre as OE, sem apresentar diferenças estatísticas. A maioria dos professores apresentou uma maior prevalência de comportamento na promoção e incentivo da atividade física, todavia, os professores que contemplaram mais o conteúdo de jogo, principalmente os de IE mostraram um maior comportamento de observação, o que vai na contramão desta orientação que integra ecologicamente os saberes. Os comportamentos de instrução e organização da aula também tiveram valores altos, ou seja, grande parte do tempo destinado à aula conduz mais ao comportamento sedentário dos alunos (sentados ou em pé) consequentemente, a provocar a falta de oportunidade de ser ativo nas aulas de Educação Física.

### **3. Fase Intensiva (fase III)**

A fase intensiva (fase III) através da análise das OE nas narrativas dos professores expôs as seguintes constatações:

Nem sempre houve um discurso claro e articulado em alinhamento com a Orientação Educacional inicialmente identificada, pois há uma diversidade de variáveis influenciando as Orientações Educacionais dos professores, tornando desafiador identificar perfis educacionais "puros". Existiu uma coexistência de uma ou duas Orientações Educacionais dominantes em conjunto com as demais.

Os discursos demonstraram a múltiplas prevalências de respostas entre os professores entrevistados. Entretanto identificaram-se três prevalências nos discursos: a do ensino focado nos conteúdos desportistas e nas habilidades motoras que condiziam aos professores identificados na OE de MD. A prevalência do ensino enfatizado no aluno, seus desejos, contexto e forma de expressão para seu desenvolvimento pessoal dos professores da AR e também outros sete tiveram forte tendência nela. O discurso do ensino direcionado à formação cidadã e promoção da saúde através do estilo de vida ativo dos três professores da RS, que obteve também uma forte tendência em outros quatro professores.

Embora algumas narrativas não apresentassem a articulação e clareza na predominância de OE específica em relação aos objetivos da Educação Física, observou-se que os professores com ênfase em Mestria Disciplinar (MD) abordam o desenvolvimento das habilidades motoras com o principal objetivo de promover saúde e preparar o aluno para sua inserção nas normas sociais. Os professores com ênfase em AR demonstraram uma abordagem mais psicossocial como objetivo central da Educação Física. Os professores com maior prevalência em RS, incluindo aqueles com OE de PA e IE, destacam, em seus discursos, a finalidade da Educação Física como o desenvolvimento da formação cidadã, a promoção de um aluno crítico e reflexivo diante das questões sociais, e o fomento da autorresponsabilidade e autonomia na

escolha de comportamentos em relação à atividade física. Essas perspectivas corroboraram com as associações das OE investigadas na fase I deste estudo.

Os professores nas OE que eram mais para o valor sócio afetivo apresentaram a tendência de satisfazer os alunos para conseguir desenvolver o conteúdo, fato que foi verificado na fase II com o tempo alongado de jogo nas aulas, uma forma de negociar a participação nos outros conteúdos. Questão que influenciou a quantidade de atividade física, principalmente para os menos habilidosos.

Foi pautada, independentemente da OE, a importância da interdisciplinaridade para substanciar os conteúdos desenvolvidos na disciplina de forma conectada com os diferentes contextos dentro e fora da escola e sua aproximação com as outras áreas. A constituição de um diálogo mais conciso com as diversas áreas do conhecimento no contexto escolar foi relatada para o fortalecimento e o estabelecimento da Educação Física com a mesma valorização das outras disciplinas.

Ao relatarem sobre os conteúdos, os professores MD elegeram os conteúdos com enfoque no desenvolvimento motor para as práticas desportivas, os da AR conteúdos que contemplam a expressividade e criatividade do aluno, os da RS conteúdos que desenvolviam cidadania e os da IE a integração do conteúdo, do aluno, da comunidade, a ficar claro assim, a tendência da prevalência de OE destes professores.

No que diz respeito à avaliação, os professores de uma maneira geral, aderiram às diretrizes das escolas, que incluíam parâmetros nos domínios cognitivo, motor e socio afetivo. Contudo, observou-se uma tendência predominante em valorizar a participação do aluno, independentemente da OE identificada. Afigurou-se uma lacuna entre a forma de avaliação e seu propósito, independentemente da OE em questão, destacando a necessidade de capacitação dos professores para uma compreensão e aplicação mais efetivas das avaliações no processo de ensino-aprendizagem.

Tanto a formação acadêmica quanto a experiência profissional, assim como evidenciado nos resultados da avaliação quantitativa, não demonstraram disparidades em relação às OE dos professores entrevistados. A lacuna entre o conhecimento adquirido na formação e a aplicação prática, juntamente com a capacidade de resolver problemas no contexto real, que engloba desde a escassez de recursos materiais até as dificuldades do contexto social, foram temas que emergiram de forma independente da OE.

Os professores de um modo geral, elencaram a aproximação da formação por meio dos estágios a fim de uma apropriação eficaz da realidade. Os resultados apontam para um possível consenso em relação à concepção de que os estágios constituem, uma parte significativa da formação de professores, pois representa um espaço de experimentação para avaliar o papel do professor e abordar questões relacionadas à Educação Física como componente curricular da educação básica.

Observou-se uma tendência de abordagem filosófica na percepção do contexto como um influenciador nas decisões didáticas. Os professores com ênfase em AR destacaram as questões emocionais dos alunos, como depressão, ansiedade, consumo de drogas e motivação para a prática, como os principais influenciadores. Por outro lado, os professores com Orientações Educacionais de RS e IE selecionaram os fatores contextuais influenciadores com base no ambiente social dos alunos, incluindo influência da família, nível socioeconômico, violência no meio, e os efeitos da pandemia, como comportamentos sedentários e falta de perspectiva.

Todos os docentes ratificaram a importância da Educação Física na preparação para a adoção de um estilo de vida ativo. Contudo, eles reconheceram que a restrição do número de aulas e a insuficiência de tempo para o desenvolvimento de conteúdos destinados à aprendizagem de atividades físicas comprometem tanto a quantidade quanto a qualidade do estímulo ao comportamento ativo. Embora tenham identificado algumas prioridades e experiências positivas relacionadas a esse objetivo, nenhum dos professores apresentou uma

abordagem mais aprofundada para legitimar a inclusão de um espaço maior para a Educação Física no currículo.

As diferentes OE presentes na amostra não demonstraram relevância nas abordagens para promover a atividade física. Os professores com ênfase em MD optaram por conteúdos mais técnicos e objetivos, enquanto aqueles com IE consideraram mais o contexto. No entanto, a maioria dos demais professores expressou a priorização da realização de um maior número de movimentos, uma perspectiva que não se refletiu nas aulas avaliadas durante a fase II desta investigação.

## REFERÊNCIAS

- Aburto, N., Nava, F., Bonvecchio, A., Safdie, M., Gonzalez-Casanova, I., Gust, T., & Rivera, J. (2009). Physical activity during the school day in public primary schools in Mexico City. *Salud pública de México*, *51*, 141-147. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342009000200010>
- Albuquerque, E., Souza, M., Medeiros, C., Souza, F., Lima, K. (2014). *Perfil geossocioeconômico: Um olhar para as macrorregiões de planejamento do estado do Ceará*. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE).
- Alves, F. C., Fialho, L. M. F., & Lima, M. S. L. (2018). Formação em pesquisa para professores da educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *11*(27), 13.
- Aubert, S., Brazo-Sayavera, J., González, S. A., Janssen, I., Manyanga, T., Oyeyemi, A. L., Tremblay, M. S. (2021). Global prevalence of physical activity for children and adolescents; inconsistencies, research gaps, and recommendations: a narrative review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *18*(1), 81. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01155-2>
- Bandeira, A. d. S., Ravagnani, F. C. d. P., Barbosa Filho, V. C., de Oliveira, V. J. M., de Camargo, E. M., Tenório, M. C. M., Silva, K. S. (2022). Mapping recommended strategies to promote active and healthy lifestyles through physical education classes: a scoping review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *19*(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01278-0>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Behets, D. (2001). Value Orientations of Physical Education Preservice and Inservice Teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, *20*, 144-154. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.144>
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *75*(2), 156-164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609147>
- Bernabe-Ortiz, A., & Carrillo-Larco, R. M. (2022). Physical Activity Patterns Among Adolescents in Latin America and the Caribbean Region. *Journal of Physical Activity and Health*, *19*(9), 607-614. <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0136>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF.
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, *54*(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Cameron, E. (2014). A journey of critical scholarship on physical education teacher education. In A. Ovens & T. Fletcher (Eds.), *Self-study in physical education teacher education: exploring the interplay of practice and scholarship* (pp. 99–115). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0_8)
- Campos, A. S., Soares, S. L., Lima, G. A., Cavalcante, J. S., & Ferreira, H. S. (2022). As dificuldades no cotidiano escolar dos professores do estado do Ceará no processo de retorno ao modelo presencial. *Temas em Educação e Saúde*, *18*(00), e022016. <https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.16967>

- Capel, S. (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/1356336X15596984>
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7-32.
- Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyle at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 249-268). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J.-P., . . . Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S240-S265. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0630>
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Ceará. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. (2019). *Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: SEDUC.
- Chen, A., Zhang, T., Wells, S. L., Schweighardt, R., & Ennis, C. D. (2017). Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 152-161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Cicchella, A. (2022). Recommendations for Resuming PA after Prolonged Rest in Children and Adolescents: A Systematic Integrative Review of Relevance for Immunity. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 7(2), 47. <https://doi.org/10.3390/jfmk7020047>
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, 255-296. In M. Wittrock (ed.).
- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598656>
- Cordeiro, M., Sousa, D., Paula, E., & Antunes, A. (2021). Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na rede estadual de ensino de Ponta Grossa – Paraná. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 19. <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27633>
- Correia, M. (2011). *Percepção sobre orientações educacionais dos professores de actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico*. Instituto Piaget. Almada.
- Correia, W. R. (2012). Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26, 171-178.
- Cothran, D., & Ennis, C. (1998). Curricula of Mutual Worth: Comparisons of Students' and Teachers' Curricular Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 307-326. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.3.307>

- Crum, B. (1996). *Conceptual convergences in European Physical Education Teacher and Sport Coach Education Programs*. "Euro Sport 96 Conference, Aalborg, Denmark.
- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Cruz, P., Monteiro, L., & (Org.). (2021). *Anuário Brasileira da Educação Básica*. Ed. Moderna.
- Curtner-Smith, M., & Meek, G. (2000). Teachers' Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6, 27-45. <https://doi.org/10.1177/1356336X000061004>
- Despina, K., Olga, K., Vassiliki, D., & Efthymios, K. (2017). Interdisciplinary Teaching in Physical Education. *Arab Journal of Nutrition and Exercise (AJNE)*, 2(2). <https://doi.org/10.18502/ajne.v2i2.1248>
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 15 ed.
- Ennis, C., & Hooper, L. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 277-280. <https://doi.org/10.1080/0022027880200308>
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10607597>
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10607654>
- Ennis, C. D., Mueller, L. K., & Hooper, L. M. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(4), 360-368. <https://doi.org/10.1080/02701367.1990.10607500>
- Ennis, C. D., Ross, J., & Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: a rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/02701367.1992.10607555>
- Ennis, C. D., & Zhu, W. M. (1991). Value orientations: a description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607516>
- Flores-Lueg, C., & Turra Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educar em Revista*, 35, 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Freitas, J. S., Souza, C. A., Araújo, M. F., Pontes, J. A. R., & Soares, P. M. (2022). Educação Física escolar e dificuldade na ação docente: Um Estudo exploratório com professores de Educação Física das escolas estaduais de Educação Profissional de Fortaleza-Ce. *Revista DoCEntes*, 7, 47-55.
- Furtado, R. S., & Borges, C. N. F. (2020). Educação física escolar, legitimidade e escolarização. *Humanidades & Inovação*, 7(10), 24-38.

- Gharib, H., Galaviz, K., Lee, R., Safdie, M., Tolentino, L., Barquera, S., & Levesque, L. (2015). The Influence of Physical Education Lesson Context and Teacher Behaviour on Student Physical Activity in Mexico. *Retos*, 28, 160-164.
- Gillespie, L. B. (2011). Exploring the “how” and “why” of value orientations in physical education teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 22-38.
- Godoi, M., & Borges, C. (2019). A percepção dos professores sobre o currículo de Educação Física e a formação continuada em Cuiabá-MT, Brasil. *Currículo sem fronteiras*, 19(1), 379-395.
- Goodson, I. (2008). Trajetória para o currículo - história pessoal e política social em estudos curriculares. *ETD - Educação Temática Digital*, 09. <https://doi.org/10.20396/etd.v9i0.1053>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(19)30323-2)
- Góes, F.T., & Vieira Júnior, P. R. (2011). Reflexões Iniciais sobre a Educação Física e a Interdisciplinaridade no currículo escolar: um estudo de caso. *Revista Formação Docente – vol. 3, 1, dezembro 2011*, 3, 15-30. <http://dx.doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v3n1p1-14>
- Góis, F., Catunda, R., Gouveia, E., Martins, J., Hércules, E., & Marques, A. (2020). Caracterização dos comportamentos de ensino, contexto de aula e atividade física em dois programas distintos de educação física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 379-384. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75854>
- Henrique, J., Freitas, R. C. (2008). Orientações de valores na Educação Física Escolar: análise sob a perspectiva do Value Orientation Inventory. *13. EFDeportes, Revista Digital- Buenos Aires- ano 13*, 120.
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving Schoolteachers' Workplace Learning. *Research Papers in Education*, 20, 109-131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Huberman, M. (1999). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Ed. Porto.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Cidades*. Cidades. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>.
- Impolcetto, F., & Moreira, E. (2023). A Educação Física escolar na BNCC: avanços e desafios. *Corpoconsciência*, e15228. <https://doi.org/10.51283/rc.27.e15228>

- Isse, S., & Neto, V. (2016). Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. *Journal of Physical Education*, 27. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2759>
- Jewett, A. E. (1989). Curriculum theory in physical education. *International Review of Education*, 35(1), 35-49. <https://doi.org/10.1007/BF00597682>
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The Curriculum Process in Physical Education*. Brown & Benchmark.
- Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*. <https://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26>
- Josieli Regina, B., Alessandra Cardozo Machado, S., Alexandre Augusto De Paula Da, S., & Ciro Romelio, R.-A. (2021). Class context, teacher behavior, and physical activity levels during physical education classes. *Journal of Physical Education*, 32(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3243>
- Jáuregui, A., Villalpando, S., Rangel-Baltazar, E., Castro-Hernández, J., Lara-Zamudio, Y., & Méndez-Gómez-Humarán, I. (2011). The physical activity level of Mexican children decreases upon entry to elementary school. *Salud Publica de Mexico*, 53(3), 228-236.
- Karaca, Y., & Filiz, B. (2020). Physical Education and Sports Course Value Orientations of Secondary School Students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(4), 716-730. <https://doi.org/10.30831/akukeg.757285>
- Krug, H., Krug, M., Krug, R., & Krug, M. (2020). Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na educação básica. *Pensar Acadêmico*, 18, 487. <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i3.1924>
- Krug, H., Krug, R., Krug, M., Krug, M., & Telles, C. (2019). As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física na educação básica. *Horizontes - Revista de Educação*, 7, 223-246. <https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.8700>
- Kulinna, P. H., & Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 80-84. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608884>
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Lenoir, Y., & Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. *Creative Education*, 07, 2433-2458. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.716233>
- Liu, H.-Y., & Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan, ROC. *Sport, Education and Society*, 11(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/13573320600640694>
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56(2), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.12.004>
- Lorenzatti, M. d. C., Brumat, M., & Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para la educación rural en Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7, 45-55.
- Lounsbury, M. A., McKenzie, T. L., Morrow, J. R., Jr., Monnat, S. M., & Holt, K. A. (2013). District and school physical education policies: implications for physical education and

- recess time. *Annals of Behavioral Medicine*, 45 Suppl 1, S131-141. <https://doi.org/10.1007/s12160-012-9427-9>
- Marques, A., Martins, J., Sarmiento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2015). Do students know the physical activity recommendations for health promotion? *Journal of Physical Activity and Health*, 12(2), 253-256. <https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0228>
- Marques, A., Peralta, M., & Catunda, R. (2017). Educação Física: concepções e modelos. In Catunda, R & Marques, A. (Orgs.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. (pp. 29-51). Casa da Educação Física editora.
- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Demetriou, Y., Schönbach, D. M. I., & Matos, M. G. (2020). Prevalence of Physical Activity among Adolescents from 105 Low, Middle, and High-income Countries. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3145. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093145>
- Marques, W. (2014). Brasil, terra de contrastes. *Avaliação: Revista da Avaliação da educação Superior*, 19.
- Martinel, P. A. T., Magalhães, C. H., Mileski, K. G., & Almeida, E. M. (2016). A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*, 28, 76-95. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>
- Martinel, T. A. P., & Mileski, K. G. (2017). Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. *Práxis Educativa*, 12, 395-413.
- Martins, R., Ferreira Júnior, J., & Moura, D. (2022). Análise da Educação Física no Documento Referencial do Ceará. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 8(25), 115-130. <https://doi.org/10.21920/recei72022825115139>
- Martins, R., Ferreira Júnior, J., & Silva, M. (2020). Currículo colaborativo na área de Educação Física: a experiência do município de Maracanaú-Ce. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 7(3), 25-41.
- McKenzie, T. (2015). *SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time) Description and Procedures Manual (Generic Version)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20282.70087>
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 184-193. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10608832>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- Mercier, K., & Doolittle, S. (2013). Assessing Student Achievement in Physical Education for Teacher Evaluation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 38-42. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767721>
- Metzner, A. C., & Drigo, A. J. (2021). A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, 27. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

- Ministério da Educação. (1996). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 . *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação. (1998). Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998 . *Regulamentação da Profissão de Educação Física*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação. (1998b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos temas Transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF.
- Ministério da Saúde. (2021). *Guia de Atividade Física para a População Brasileira*. Brasil: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. ISBN978-85-334-2885-0
- Monteiro, Lucas & Torres, Rodolfo & Silva, Mauro. (2022). Impacto da pandemia da Covid-19 sobre a prática ou a adesão ao exercício físico. *Research, Society and Development*. 11(9): e12111931739. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31739>.
- Nikolopoulou, K. (2022). What Is Snowball Sampling? Definition & Examples. *Scribbr*. <https://www.scribbr.com/methodology/snowball-sampling>
- Oliveira, E. D. A. (2018). *Os desafios da Educação Física no ensino fundamental em escolas participantes da residência pedagógica na cidade de fortaleza: os olhares dos(as) professores(as) preceptores(as)*. VII ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas, Campina Grande.
- Park, J. H., Moon, J. H., Kim, H. J., Kong, M. H., & Oh, Y. H. (2020). Sedentary Lifestyle: Overview of Updated Evidence of Potential Health Risks. *Korean Journal Family Medicine*, 41(6), 365-373. <https://doi.org/10.4082/kjfm.20.0165>
- Pasco, D. (2009). Value Orientations of Secondary Physical Education Teachers in France. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 80(1), A69-A70.
- Pate, R., O'Neill, J., & McIver, K. (2011). Physical Activity and Health: Does Physical Education Matter? *Quest*, 63, 19-35. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483660>
- Botero, J. P., Farah, B. Q., Correia, M. A., Lofrano-Prado, M. C., Cucato, G. G., Shumate, G., Ritti-Dias, R. M., & Prado, W. L. D. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic stay at home order and social isolation on physical activity levels and sedentary behavior in Brazilian adults. *Einstein, Sao Paulo, Brazil*, 19, eAE6156.
- Paiva, M. O. A. de, & Lourenço, A. A. (2018). Abordagens ao ensino: implicações no processo de aprendizagem dos alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(3), 1022–1041. <https://doi.org/10.12957/epp.2017.37700>
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia É, R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *PLoS One*, 15(8), e0237019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237019>
- Pinto, A. A., Marques, A. P. C., & Pelegrini, A. (2023). Secular trends in physical activity in adolescents: A systematic review. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 18(2), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2022.09.004>
- Quadros, L., Cardoso, V., Frasson, J., Medeiros, C., Borowski, E., Conceição, V., & Krug, H. (2015). O trabalho docente de professores de educação física iniciantes do município de Criciúma-SC. *Conexões*, 13, 12. <https://doi.org/10.20396/conex.v13i3.8640868>

- Roberts, G. (2014). Time to demonstrate how we impact student learning. *Res Q Exerc Sport*, 85(1), 27-30. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.872490>
- Santos, F., Marques, A., & Martins, J. (2013). Educação Física: que perspectivas, para que objetivos? *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1, 262-278.
- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação.*, v.6, 383-387.
- Silva, F. C. d. S., Silva, A. L. F. d., & Paula, A. S. d. N. (2016). Caracterização dos estudantes de ensino médio quanto à não participação das aulas de educação física escolar em escolas do município de médio porte no interior do Ceará. *Conexões*, 14(1), 35-52. <https://doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644765>
- Silva, K. S., Bandeira, A. D. S., Ravagnani, F. C. D. P., Camargo, E. M. D., Tenório, M. C., Oliveira, V. J. M. D., Barbosa Filho, V. C. (2021). Educação Física escolar: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 26, 1-18. <https://doi.org/10.12820/rbafs.26e0219>
- Silva, L. N. B. (2023). Educação Física e recomposição da aprendizagem na retomada do ensino presencial em um município do Cariri cearense. *Corpoconsciência*, 27, e14907. <https://doi.org/10.51283/rc.27.e14907>
- Silva, T., Bracht, V., Faria, B., Moraes, C., Almeida, U., & Almeida, F. (2009). As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, 16, 129-147. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495>
- Skala, K. A., Springer, A. E., Sharma, S. V., Hoelscher, D. M., & Kelder, S. H. (2012). Environmental Characteristics and Student Physical Activity in PE Class: Findings From Two Large Urban Areas of Texas. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(4), 481-491. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.4.481>
- Smith, N., Lounsbery, M., & McKenzie, T. (2013). Physical Activity in High School Physical Education: Impact of Lesson Context and Class Gender Composition. *Journal of physical activity & health*, 11. <https://doi.org/10.1123/jpah.2011-0334>
- Smith, N. J., Monnat, S. M., & Lounsbery, M. A. (2015). Physical activity in physical education: are longer lessons better? *Journal of School Health*, 85(3), 141-148. <https://doi.org/10.1111/josh.12233>
- Soares, C. L. et al (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Soares, F. M. I., & Bejarano, R. R. N. (2008). Crenças dos professores e formação docente [Ensaio]. *Revista Faced*, Salvador, 14, 55-71.
- Soares, S., Aguiar, V., Lima, G., Almeida, M., Araújo, C., & Ferreira, H. (2022). Formação de professores de educação física das escolas do ensino básico do interior do Ceará. *Revista Hipótese*, e022012. <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID410>
- Solmon, M. A., & Ashy, M. H. (1995). Value orientations of preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 219-230. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10608836>
- Stran, M., & Curtner-Smith, M. (2009). Influence of Two Preservice Teachers' Value Orientations on Their Interpretation and Delivery of Sport Education. *Sport, Education and Society*, 14. <https://doi.org/10.1080/13573320903037846>
- Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Okely, A. D., Nathan, N., . . . Wiggers, J. (2016). Physical education in secondary schools located in low-income

- communities: Physical activity levels, lesson context and teacher interaction. *Journal of Science Medicine Sport*, 19(2), 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.003>
- Tani, G., Manoel, E. de J., Kokubun, E., & Proenca, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Epu/Usp.
- Tenny S, B. J. M., Brannan G D. (2023). *Qualitative Study*. StatPearls Publishing LLC.
- Tokuyochi, Jh., Bigotti, S., Antunes, Fh., Cerencio, M., Dantas, L., Leão, H., Tani, G. (2008). Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. *Motriz, Rio Claro*, 14, 418-428. <https://repositorio.usp.br/item/001721820>
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guideline for policy-makers*. Paris: United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2013). *World-wide survey of school physical education*. Paris: United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization.
- USDHHS. (2018). *2018 Physical activity guidelines advisory committee scientific report*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Venâncio, L., & Darido, S. C. (2012). A Educação Física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26 (1), 97-109. doi:10.1590/s1807-55092012000100010
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Lisboa: Instituto Piaget
- Vieira, F., & Costa, F. (2017). As Orientações Educacionais dos Professores Portugueses de Educação Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 252-258. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53498>
- Wilson, N., Cale, L., & Casey, A. (2023). "Instead of Being on a Screen You Can Be More Out There and Enjoy Your Life": Young People's Understandings of Physical Activity for Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph20105880>
- Xiang, M. Q., Lin, L., Wang, Z. R., Li, J., Xu, Z., & Hu, M. (2019). Sedentary Behavior and Problematic Smartphone Use in Chinese Adolescents: The Moderating Role of Self-Control. *Frontiers in Psychology*, 10, 3032. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03032>
- Xu, G., Sun, N., Li, L., Qi, W., Li, C., Zhou, M., Han, L. (2020). Physical behaviors of 12-15 year-old adolescents in 54 low- and middle-income countries: Results from the Global School-based Student Health Survey. *Journal of Global Health*, 10(1), 010423. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010423>
- Zaki, S. (2020). Value Orientation of Pre-Service Elementary Teachers. *Studies in Indian Place Names*, 40(60), 3542-3557.
- Zhu, Q., Shen, H., & Chen, A. (2021). Can Practicum Teaching Change Preservice Physical Education Teacher Value Orientations? *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 450-459. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0295>

Zhu, W., & Chen, A. (2018). Value Orientation Inventory: Development, Applications, and Contributions. *Kinesiology Review*, 7(3), 206-210. <https://doi.org/10.1123/kr.2018-0030>

# **ANEXOS**

## Anexo I – VOI-SF

### Universidade de Lisboa -Faculdade de Motricidade Humana

#### Orientações Educacionais na disciplina de Educação Física

1. Escola \_\_\_\_\_

2. Cidade \_\_\_\_\_

3. Estado \_\_\_\_\_

4. Tempo de experiência em serviço (anos) \_\_\_\_\_

5. Sexo \_\_\_\_\_

6. Idade \_\_\_\_\_

7. Habilitações (Enuncie a área)

|                       |                 |
|-----------------------|-----------------|
| Bacharelado em _____  | Faculdade _____ |
| Licenciatura em _____ | Faculdade _____ |
| Mestrado em _____     | Faculdade _____ |
| Doutoramento em _____ | Faculdade _____ |

8. Séries que leciona no presente ano letivo \_\_\_\_\_

9. É praticante de alguma modalidade desportiva? Sim  Não

9.1. Se respondeu sim à questão anterior, refira com que enquadramento

Federado  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

10. Foi praticante de alguma modalidade desportiva?

Sim  Não  Qual modalidade? \_\_\_\_\_

11. Na sua opinião, qual é a quantidade de atividade física suficiente para beneficiar a saúde?

11.1. Crianças e adolescentes dos 5 aos 17 anos

Frequência semanal \_\_\_\_\_

Intensidade \_\_\_\_\_

12.2 Adultos

Frequência semanal \_\_\_\_\_

Intensidade \_\_\_\_\_

## **Orientações Educacionais na Disciplina de Educação Física (VOI-SF)**

Apresentamos a seguir um conjunto de afirmações que descrevem objetivos que podem ser formulados para os alunos na disciplina de Educação Física. Devido a limitações de tempo, recursos, equipamentos, horários, etc., somos, por vezes, obrigados a fazer escolhas difíceis sobre os objetivos que pensamos serem os mais importantes para os alunos das nossas turmas de Educação Física.

Leia, por favor, os itens de cada conjunto e classifique-os ordenadamente utilizando uma escala de 5 pontos, em que 5 é o mais importante e 1 o menos importante. Embora alguns itens dos vários conjuntos possam parecer similares, eles expressam diferentes objetivos que os professores de Educação Física creem ser importantes.

### **Instruções**

1. Leia cuidadosamente as afirmações de cada conjunto antes de responder.
2. Considere a importância que cada afirmação tem para si no momento em que planeja e que ensina os alunos nas aulas de Educação Física.
3. Classifique cada uma das afirmações por ordem de importância (de 5 a 1).
4. Coloque um “**5**” no espaço correspondente à afirmação que considera **MAIS** importante no seu processo de planejamento e de ensino, um “**4**” no espaço correspondente à afirmação que considera a segunda mais importante e assim sucessivamente até ao número “**1**”, que corresponde à afirmação **MENOS** importante quando comparada com as outras.

### **Muito Importante:**

5. **Atribua, por favor, um número diferente a cada afirmação, mesmo quando tal lhe pareça uma decisão muito difícil de tomar.** O questionário não poderá ser considerado válido se em cada grupo houver dois 1 ou três 2, etc.

## **GRUPO I**

1. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a experimentar novas atividades para que estes descubram as que mais lhes agradam.
2. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a analisar os movimentos, as habilidades motoras e os exercícios de condicionamento físico, de modo a destacar os componentes críticos da aprendizagem.
3. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a trabalhar em conjunto para resolverem os problemas da classe.
4. \_\_\_\_\_ Eu planejo de modo a que os alunos pratiquem as habilidades motoras, jogos e atividades de condicionamento físico.
5. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a assumirem a responsabilidade pelas suas próprias ações.

## **GRUPO II**

6. \_\_\_\_\_ Eu planejo de modo a que as aulas promovam a interação social, o sucesso pessoal e a performance dos alunos.
7. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a selecionarem objetivos adequados às suas capacidades pessoais.
8. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a aplicarem apropriadamente as habilidades aprendidas em situações de exercício e de jogo.
9. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a refletirem cuidadosamente sobre as regras, de forma a assegurar que todos tenham iguais oportunidades no jogo.
10. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos jogos, desportos e exercícios de condicionamento físico para poderem participar com outros colegas nas atividades.

**Certifique-se de que usa um número diferente (5-1) para cada item, em cada grupo.**

## **GRUPO III**

11. \_\_\_\_\_ Eu exijo que os meus alunos passem o tempo de aula a praticar jogos, habilidades motoras e atividades de condição física de acordo com os objetivos diários da aula.
12. \_\_\_\_\_ Eu desafio os alunos a descobrirem coisas novas sobre si próprios.
13. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos os conceitos básicos necessários para um bom desempenho nas habilidades, jogos e atividades de condicionamento físico.

14. \_\_\_\_\_ Nas minhas decisões curriculares, eu atribuo igual importância, tanto ao que os alunos aprendem sobre as suas próprias capacidades, como sobre as capacidades dos colegas.

15. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a criarem as suas próprias regras, para que sejam justas e seguras para todos.

#### **GRUPO IV**

16. \_\_\_\_\_ Eu planejo de modo que os alunos se exercitem com a frequência, intensidade e duração ótimas para melhorarem a sua condição física.

17. \_\_\_\_\_ Eu organizo as tarefas de modo a que os alunos possam compreender como cada atividade contribui para a sua aptidão física ou performance motora.

18. \_\_\_\_\_ Eu encorajo os alunos a experimentarem novas atividades que nunca tenham praticado.

19. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a criarem um clima de aula positivo, através do diálogo e não do confronto.

20. \_\_\_\_\_ Eu planejo as aulas de forma a que os alunos possam selecionar, entre as diferentes atividades, aquelas que são mais significativas para eles.

**Certifique-se de que usa um número diferente (5-1) para cada item, em cada grupo.**

#### **GRUPO V**

21. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a executarem corretamente as habilidades e movimentos fundamentais.

22. \_\_\_\_\_ Eu procuro criar um ambiente de aula, onde os alunos se sintam física e emocionalmente seguros.

23. \_\_\_\_\_ Eu chamo a atenção dos alunos para as semelhanças existentes entre uma nova habilidade e uma habilidade já aprendida.

24. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a tentarem realizar tarefas mais difíceis, para melhor compreenderem as suas capacidades.

25. \_\_\_\_\_ Eu oriento os alunos no sentido de assumirem responsabilidades dentro da turma.

## GRUPO VI

26. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a utilizarem habilidades aprendidas nas aulas para ajudarem a sua equipe.

27. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos os efeitos positivos que o exercício físico produz no organismo.

28. \_\_\_\_\_ Eu insisto com os alunos para que sejam pacientes com os colegas que estão a aprender novas habilidades ou estratégias.

29. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a usarem diferentes tipos de *feed-back* para melhorarem o seu movimento, habilidade motora e condição física.

30. \_\_\_\_\_ Eu recompenso os alunos que tentam realizar os exercícios, mesmo quando não são bem sucedidos.

**Certifique-se de que usa um número diferente (5-1) para cada item, em cada grupo.**

## GRUPO VII

31. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos habilidades motoras, para que tenham gosto pela prática de jogos e desportos.

32. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a trabalharem de forma positiva com alunos de outro sexo, raça ou nível de habilidade.

33. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a resolverem problemas, através da modificação dos movimentos e habilidades, de acordo com as exigências de uma dada situação.

34. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a selecionarem a melhor opção ou estratégia, de modo a conciliarem as suas necessidades com as da equipe.

35. \_\_\_\_\_ Eu incluo, nas minhas aulas, atividades que representem os interesses e capacidades específicas dos alunos.

## GRUPO VIII

36. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a terem uma perspectiva de futuro e a aprenderem atividades que melhorem as suas vidas após saírem da escola.

37. \_\_\_\_\_ Eu planejo unidades de ensino que levem os alunos a acrescentarem novas habilidades e conhecimentos ao que já aprenderam em unidades anteriores.

38. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a trabalharem em conjunto, de modo a fazerem da aula um espaço mais agradável para estar.

39. \_\_\_\_\_ Eu encorajo os alunos a gostarem de aprender habilidades, jogos e atividades de condicionamento físico.

40. \_\_\_\_\_ Eu incentivo os alunos a fazerem o melhor que forem capazes.

**Certifique-se de que usa um número diferente (5-1) para cada item, em cada grupo.**

### **GRUPO IX**

41. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a serem positivos e tolerantes no seu relacionamento com os colegas.

42. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos que o aumento gradual da dificuldade da tarefa conduzirá a melhorias no desempenho motor.

43. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos a forma mais eficaz de executarem os movimentos específicos e as habilidades motoras.

44. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a tomarem decisões sobre as atividades que gostariam de aprender para o seu futuro.

45. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a trabalharem de forma independente para realizarem movimentos, habilidades e exercícios de condicionamento físico.

### **GRUPO X**

46. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a tomarem consciência das diferenças de capacidades na aula e a ajudarem os colegas que necessitem de apoio.

47. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos atividades desafiantes que possam incentivar a participação ao longo da vida.

48. \_\_\_\_\_ Eu ensino os alunos a tornarem-se competentes tecnicamente e a adquirirem uma boa condição física.

49. \_\_\_\_\_ Eu incentivo os alunos a participarem em várias atividades, para que tenham um melhor conhecimento de si próprio.

50. \_\_\_\_\_ Eu ensino aos alunos os processos relacionados com a aprendizagem de novas habilidades.

## Anexo II- SOFIT

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
 FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA  
 UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
 SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Observador: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Professor: \_\_\_\_\_  
 Categoria: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Início: \_\_\_\_\_  
 Final: \_\_\_\_\_  
 Duração: \_\_\_\_\_

T. Horário: \_\_\_\_\_  
 T. Útil: \_\_\_\_\_  
 Ano: \_\_\_\_\_  
 Alunos: \_\_\_\_\_  
 Matéria: \_\_\_\_\_

| Aluno     | Intervalo | Actividade do Aluno |   |   |   |   | Contexto da Aula |            |                   |   |   | Comportamento do Professor |   |   |   |   | Obs. |   |   |  |
|-----------|-----------|---------------------|---|---|---|---|------------------|------------|-------------------|---|---|----------------------------|---|---|---|---|------|---|---|--|
|           |           |                     |   |   |   |   | CG               | Informação | Actividade Motora |   |   |                            |   |   |   |   |      |   |   |  |
| 1<br>MQFU | 1         | 1                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 2                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 3                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 2         | 4                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 5                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 6                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 3         | 7                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 8                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 9                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 4         | 10                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 11                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 12                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
| 2<br>MQFU | 5         | 13                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 14                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 15                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 6         | 16                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 17                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 18                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 7         | 19                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 20                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 21                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 8         | 22                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 23                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 24                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
| 3<br>MQFU | 9         | 25                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 26                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 27                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 10        | 28                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 29                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 30                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 11        | 31                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 32                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 33                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 12        | 34                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 35                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 36                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
| 4<br>MQFU | 13        | 37                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 38                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 39                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 14        | 40                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 41                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 42                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 15        | 43                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 44                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 45                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           | 16        | 46                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 47                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
|           |           | 48                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                | M          | K                 | F | S | G                          | O | P | D | I | M    | O | T |  |
| Soma      |           |                     |   |   |   |   |                  |            |                   |   |   |                            |   |   |   |   |      |   |   |  |

## **Códigos para Avaliação SOFIT**

### **ATIVIDADE DO ALUNO:**

- 1- Deitado
- 2- Sentado
- 3- Em pé
- 4- Andando
- 5- Vigoroso

### **CONTEXTO DA AULA:**

**(M)** gerenciamento, organização geral

**(K)** Conhecimento

Ou em COMPORTAMENTO MOTOR:

**(F)** fitness ou condicionamento físico (resistência aeróbia, força, flexibilidade)

**(S)** habilidades motoras

**(G)** situação de jogo

**(O)** outros

### **COMPORTAMENTO DO PROFESSOR**

**(P)** promove o condicionamento físico (informa, incentiva, elogia)

**(D)** demonstra conteúdo para a aptidão, realiza junto aos alunos.

**(I)** instrui

**(M)** administra

**(O)** observa

**(T)** outra tarefa

## Anexo III – Códigos MAXQDA

### Livro de códigos

Análise entrevistas MAXQDA.mx22

05/07/2023

#### Lista de Códigos

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | 1. Orientação Educacional                     | 2  |
| 1.1 | 1.1 Maestria Disciplinar                      | 25 |
| 1.2 | 1.2 Processo de Aprendizagem                  | 15 |
| 1.3 | 1.3 Auto realização                           | 28 |
| 1.4 | 1.4 Reconstrução Social                       | 21 |
| 1.5 | 1.5 Integração Ecológica                      | 18 |
| 2   | 2. Legitimação EF no Currículo                | 33 |
| 2.1 | 2.1 Organização das aulas                     | 29 |
| 2.2 | 2.3 Conteúdos importantes                     | 37 |
| 2.3 | 2.4 Avaliação dos alunos                      | 35 |
| 3   | 3. Relação OE, experiência e formação         | 17 |
| 3.1 | 3.1 Conhecimentos acadêmicos e prática        | 51 |
| 4   | 4. Contexto e decisões pedagógicas            | 76 |
| 5   | 5. Quantidade e qualidade de atividade física | 52 |
| 5.1 | 5.1 Educação Física estimula vida ativa       | 31 |

#### 1 1. Orientação Educacional

Importância de uma orientação educacional.

##### 1.1 1.1 Maestria Disciplinar

Quando a fala enfatiza a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, desportos e a prática de atividade físicas e exercícios relacionados com a saúde. Os professores acreditam que as escolas eficazes são as que proporcionam aos alunos altos níveis de aprendizagem nas disciplinas que consideram importantes.

##### 1.2 1.2 Processo de Aprendizagem

Quando a fala do professor centra o ensino fundamentalmente na solução de problemas utilizando estilos de ensino não diretivos na abordagem dos desportos e de atividades físicas relacionadas com a saúde. O modo como aprendem é o mais relevante, importa-se em dotar os

alunos de competências de autoaprendizagem para que possam realizar suas próprias aprendizagens no futuro.

### **1.3 1.3 Autorrealização**

Quando a fala demonstra que as necessidades e os interesses dos alunos constituem o centro do currículo.

### **1.4 1.4 Reconstrução Social**

Preocupa-se com o desenvolvimento de um relacionamento interpessoal positivo contemplando a convivência social, cooperação e respeito.

### **1.5 1.5 Integração Ecológica**

Procura dar igual importância ao conteúdo, ao desenvolvimento pessoal dos alunos e aos objetivos sociais.

## **2 2. Legitimação EF no Currículo**

Legitimação da Educação Física no currículo, finalidade, contribuição na formação do aluno, organização e avaliação e mudanças necessárias.

### **2.1 2.1 Organização das aulas**

Como devem ser organizadas as aulas de forma a atingir os objetivos.

### **2.2 2.3 Conteúdos importantes**

Quais os conteúdos consideram mais importantes na EF escolar.

### **2.3 2.4 Avaliação dos alunos**

Como o professor avalia o aluno nas aulas de Educação Física.

## **3 3. Relação OE, experiência e formação**

Influência da formação acadêmica na escolha e desenvolvimento dos conteúdos abordados nas aulas.

### **3.1 3.1 Conhecimentos acadêmicos e prática**

Os conhecimentos acadêmicos contemplam ou não a intervenção no contexto escolar.

## **4 4. Contexto e decisões pedagógicas**

Quanto o contexto escolar influencia nas decisões pedagógicas, causas que podem limitar implementação de práticas inovadoras.

## **5 5. Quantidade e qualidade de atividade física**

Posicionamento e ações pedagógicas para a promoção de atividades físicas na escola.

### **5.1 5.1 EF estimula vida ativa**

Experiências positivas e estímulos para adoção de uma vida ativa.

## APÊNDICES

## Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Professor, o Sr./Sra. está sendo convidado/a para participar da pesquisa, “**Orientações educacionais dos professores de Educação Física escolar no Brasil**”, desenvolvida pela professora pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará, Kristiane Mesquita Barros Franchi, que tem como objetivo descrever as orientações educacionais entre os professores de Educação Física escolar brasileiros, as respostas subsidiarão a compreensão das concepções com benefícios para o planejamento de ações na formação e educação continuada dos professores de Educação Física escolar brasileira. O preenchimento deste questionário poderá expor os participantes a riscos mínimos como cansaço e desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário.

Dessa forma, pedimos sua colaboração nesta pesquisa. Você irá responder um questionário on-line relacionados às suas escolhas de objetivos nas suas aulas. O questionário contém questões objetivas. O tempo médio para responder o instrumento é de no máximo 20 minutos e será necessário o acesso à internet para respondê-lo.

Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Sua participação é voluntária e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou danos, também livre de qualquer indenização por parte da pesquisadora. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa que está vinculada ao desenvolvimento da tese de doutoramento em Educação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos, revistas especializadas e /ou encontros científicos, resguardando sua identificação.

O preenchimento do instrumento será realizado online e por esse motivo, sua participação estará condicionada ao aceite do convite. “Diante dos esclarecimentos prestados,

concordo em participar, como voluntário(a), do estudo “Orientações educacionais dos professores de Educação Física escolar no Brasil”.

Todos os participantes poderão receber esclarecimentos acerca da pesquisa e possuem liberdade de não participarem do estudo. Contatos com a professora Kristiane Mesquita Barros Franchi, pelo telefone: 3101-9807 ou pelo email: kris.franchi@uece.br, lotada no Curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará, na avenida Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85) 3101-9890, com horário de funcionamento de segunda à sexta das 8 às 17 horas, na avenida Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi – Fortaleza -CE.

Eu compreendi os esclarecimentos sobre os objetivos desta pesquisa e concordo em participar do estudo.

---

Assinatura do professor

## Apêndice II Carta de Anuência

### **Pesquisa: Orientações educacionais dos professores de Educação Física escolar no Ceará**

Venho por meio desta, solicitar autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: **Orientações educacionais dos professores de Educação Física escolar no Ceará**, pela pesquisadora Kristiane Mesquita Barros Franchi, a ser realizada nesta escola, que tem como objetivo descrever as orientações educacionais entre os professores de Educação Física escolar cearenses, as respostas subsidiarão a compreensão das concepções que beneficiarão o planejamento de ações na formação e educação continuada dos professores de Educação Física escolar brasileira.

O prazo para a pesquisa ser realizada será de março à junho de 2022.

Desde já informo que não haverá riscos a estrutura da instituição e muito menos aos participantes, preservando o sigilo das informações, trazendo com isso, contribuição para a avaliação de suas ações.

Lembro ainda que a qualquer momento do estudo a instituição e os participantes podem desistir da sua contribuição.

Contatos com a professora Kristiane Mesquita Barros Franchi, pelo telefone: 3101-9807 ou pelo email: kris.franchi@uece.br, docente efetiva no Curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará, na avenida Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85) 3101-9890, com horário de funcionamento de segunda à sexta das 8 às 17 horas, na avenida Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi – Fortaleza -CE.

Sem mais para o momento e aguardando seu valoroso auxílio.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Carimbo e Assinatura do coordenador da escola

## **Apêndice III- Entrevista**

### **Perguntas norteadoras fase III - Intensiva**

#### **Objetivos do estudo**

O objetivo geral desta investigação é descrever as orientações educacionais (OE) entre os professores de Educação Física escolar brasileiros.

E como objetivos específicos elencamos:

Analisar a relação entre as OE dos professores brasileiros, o gênero, experiência profissional, formação dos professores e características da escola.

Analisar a relação entre as OE dos professores e a quantidade e a qualidade da atividade física nas aulas de Educação Física.

Compreender a influência do contexto profissional e social dos professores nas OE para as escolhas didáticas.

#### **A- Legitimação da EF no currículo**

1. Para você, qual é a finalidade da EF no currículo (quais são objetivos principais da EF)?
2. Qual é o principal contributo da EF para a formação dos alunos?
3. Quais são as aprendizagens que considera serem as mais importantes para os alunos nas aulas de EF (que conteúdos os alunos devem aprender)?
4. De que modo devem ser organizadas as aulas de forma a alcançar os objetivos definidos?
5. Como é que os alunos deveriam ser avaliados na EF?
6. Se pudesse mudar alguma coisa na forma como a EF está organizada e é ensinada, o que mudaria?

**B- Relação orientação educacional, experiência e formação profissional**

1. Professor, a sua formação acadêmica influencia a escolha e o desenvolvimento dos conteúdos abordados nas aulas?
2. Os conhecimentos adquiridos na formação em Educação Física são suficientes para a intervenção no contexto escolar?
3. O que mais poderia ser abordado na formação acadêmica e continuada para aprimorar a escolha e desenvolvimento do currículo da Educação Física escolar?

**C- Influência do contexto e decisões pedagógicas**

1. Quanto do seu contexto escolar: recursos materiais, espaço, condições sociais, corpo docente, gestão, influenciam nas suas decisões pedagógicas?
2. Quais as causas que podem estar limitando a real implementação de práticas pedagógicas inovadoras em relação às orientações do currículo na Educação Física?

**D- Relação entre a orientação educacional e quantidade e qualidade de atividade física nas aulas de EF**

1. Poderia descrever o que prioriza nas aulas e o esperado do aluno na sua ação formativa?
2. Como promover experiências de aprendizagem positivas dos conhecimentos, das atitudes e das competências necessárias para a prática das atividades físicas nas aulas?
3. Como se posiciona no que refere a quantidade e qualidade das atividades físicas realizadas pelos alunos no contexto escolar?
4. A Educação Física na escola é capaz de preparar os alunos para uma vida ativa? Como?
5. Como você legitima a necessidade de maior tempo de Educação Física no currículo relacionando com a importância do aumento da atividade física nas aulas?

