

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Paola Arlaque Flores

**A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERCEPÇÃO
DE COMPETÊNCIA DE SEUS ALUNOS EM IDADE ESCOLAR**

Porto Alegre

2012

Paola Arlaque Flores

**A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERCEPÇÃO
DE COMPETÊNCIA DE SEUS ALUNOS EM IDADE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de
Licenciada em Educação Física. Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dra. Míriam Stock Palma

Porto Alegre

2012

Paola Arlaque Flores

**A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERCEPÇÃO
DE COMPETÊNCIA DE SEUS ALUNOS EM IDADE ESCOLAR**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – Prof^a. Dra. Míriam Stock Palma - UFRGS

AGRADECIMENTOS

À professora Míriam Stock Palma, pela orientação no estágio, pelo aprendizado durante a monitoria, pelos ensinamentos nos projetos de extensão e pela maravilhosa orientação no trabalho de conclusão de curso. Obrigada pela atenção, dedicação e pela oportunidade de conviver com a pessoa incrível que és.

Ao meu pai Jorge, pelo constante cuidado e preocupação, tendo muitas vezes me encontrado no caminho de volta da faculdade para me acompanhar até em casa. Pela família maravilhosa que me deu junto a minha mãe, Simone. A esta em especial, por ser um exemplo de mãe, de mulher e de professora, por ter batalhado para me proporcionar um ensino em uma boa escola particular e ter se preocupado com a minha formação pessoal de forma incansável.

Aos meus irmãos, Amanda, Isadora e Iuri, por existirem na minha vida e me trazerem alegrias constantes. Obrigada pela parceria hoje e sempre!

Ao meu marido Israel, por ter me acompanhado ao longo de toda essa caminhada da graduação, sempre me apoiando, me ajudando com os estudos e trabalhos, além de me dar seu carinho e amor todos os dias.

A minha inseparável amiga Annie, pela amizade que iniciou no primeiro semestre da faculdade, mas que não se encerra agora, ultrapassa os espaços da ESEF, é para a vida toda!

Aos professores, colegas e amigos da ESEF, às professoras de Educação Física da Creche da UFRGS e, ao professor e os seus alunos, sujeitos desta pesquisa.

RESUMO

A percepção de competência pode ser considerada como o julgamento expresso pelo indivíduo sobre suas habilidades, seja nos domínios cognitivo, social ou motor. A literatura tem apontado fatores importantes na formação da competência percebida das crianças: as experiências anteriores; as dificuldades ou desafios associados ao resultado da tarefa; a motivação intrínseca e o suporte e interação pessoal com outros que são significativos para a criança, geralmente pais e professores. Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi investigar de que forma os professores de Educação Física influenciam a percepção de competência de seus alunos em idade escolar. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de cunho qualitativo. Os sujeitos da pesquisa foram um professor de Educação Física de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e oito de seus alunos, os quais tinham entre nove e dez anos de idade. Para a coleta das informações, foram realizadas quatro observações (direta e indireta) das aulas de Educação Física dessa turma. Após, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o professor de Educação Física, além de entrevistas individuais e coletiva com os alunos da turma. Para a análise das informações foi elaborado um sistema de categorias *a priori*, sendo elas: promoção do sucesso; estratégias de ensino; propostas educativas coerentes com as necessidades de cada aluno; participação efetiva do professor durante a aula e atenção do professor. Os resultados evidenciam que, embora o professor tenha demonstrado comportamentos adequados no que diz respeito à categoria *participação efetiva do professor durante a aula*, a maioria de suas atitudes, quando analisadas as outras categorias, não favoreceu a formação da percepção de competência positiva de seus alunos, sobretudo dos menos habilidosos.

Palavras-chave: Percepção de Competência; Escolares; Professores de Educação Física.

ABSTRACT

The perception of competence can be regarded as the judgment expressed by the individual about their abilities, either social, motor or cognitive areas. The lecture has pointed out important factors in shaping the perceived competence of children's: past experience, the difficulties or challenges associated with the outcome of the task; intrinsic motivation and support and personal interaction with others who are significant to the child, usually parents and teachers. Therefore, the objective of this study was to investigate how Physical Education (P.E.) teachers influence the perceived competence of their students in school. This research is characterized as a case study; a qualitative one. The subjects were a Physical Education teacher of a School (Municipal School in Porto Alegre) and eight of his students, who were between the ages of nine and ten. For the gathering of information four observations took place (direct and indirect) of Physical Ed. classes of those particular grades. Afterwards, a semi-structured interview was conducted with the Physical Ed. Teacher, besides the individual and group interviews conducted with the students in the class. For the analysis of information a system of *a priori* categories were elaborated, namely: promoting success, teaching strategies, educational proposals consistent with the needs of each student; the teacher's effective participation in class and the teacher's attention. The results show that although the teacher has demonstrated appropriate behavior with regards to the effective participation category of the professor in class, most of his attitude when analyzed with the other categories, does not favor the formation of positive perception of competence of his students, especially the less skilled.

Keywords: Perceived Competence; Schoolers; Physical Education Teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1. Percepção de Competência.....	11
2.2. Fatores que influenciam a Percepção de Competência.....	13
2.2.1. Influência dos professores.....	14
3. OBJETIVO.....	18
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
4.1. Tipo de estudo.....	19
4.2. Sujeitos da pesquisa.....	19
4.3. Instrumentos.....	20
4.4. Estudo preliminar.....	21
4.5. Definição operacional das variáveis.....	21
4.5.1. Percepção de Competência.....	21
4.5.2. Professor.....	21
4.6. Procedimento para coleta das informações.....	21
4.7. Análise das informações.....	22
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	23
5.1. Promoção do sucesso.....	23
5.2. Estratégias de ensino.....	28
5.3. Propostas educativas coerentes com as necessidades de cada aluno.....	31
5.4. Participação efetiva do professor durante a aula.....	34
5.5. Atenção do professor.....	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
7. REFERÊNCIAS.....	43
8. ANEXOS.....	46

8.1. Anexo 1 – Termo de consentimento institucional.....	46
8.2. Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis legais da criança.....	48
8.3. Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor.....	50
8.4. Anexo 4 – Roteiro de entrevistas.....	52
8.4.1. Roteiro de entrevistas para o(a) professor(a).....	52
8.4.2. Roteiro de entrevistas (individual e coletiva) para os(as) estudantes.....	52

1. INTRODUÇÃO

A literatura indica que quando o indivíduo percebe-se competente, engaja-se mais ativamente em atividades; enfatiza ainda que existem fatores que influenciam a construção dessa percepção nas crianças, podendo ser eles internos ou externos. Dentre esses fatores, destaca-se a importância dos professores como sendo pessoas significativas, uma vez que os alunos utilizam o *feedback* positivo e o encorajamento desses adultos significativos como critérios para avaliar sua competência (BRUSTAD, 1993; KOKA; HEIN, 2003 apud VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Apesar de ser retratada em diversas pesquisas a influência do professor na percepção de competência de seus alunos, ainda há carência de instrumentos e estudos que avaliem especificamente o papel desse profissional nesse quesito.

Em algumas disciplinas da Escola de Educação Física falamos sobre a importância de oportunizarmos aos nossos alunos experiências de sucesso, para que eles se percebam competentes e, assim, possam se engajar e permanecer na prática, sentindo-se capazes de superar novos desafios. Durante o meu estágio na Educação Infantil, simultaneamente à minha prática como bolsista de extensão, ambos na Creche Francesca Zacaro Faraco (Creche da UFRGS), pude observar que nesse local há uma preocupação por parte dos professores de Educação Física com que todos os alunos se sintam instigados e motivados a participar das atividades, através da valorização de seus acertos e de novas propostas de desafios.

No estágio de Ensino Fundamental, em função da necessidade de serem estabelecidos os vínculos entre os alunos e nós, professoras estagiárias, adotamos a estratégia de participar junto à turma de algumas práticas que propúnhamos. Os vínculos se fortaleceram e as aulas transcorreram de forma mais harmoniosa e produtiva. Além desses aspectos, pude observar a empolgação por parte dos alunos, ao verem as professoras participarem das atividades ao seu lado; vibravam a cada acerto nosso, comemoravam junto a nós e elogiavam nosso desempenho. Essas pequenas atitudes demonstraram o quanto os nossos alunos se sentem valorizados e importantes, quando estabelecemos vínculos afetivos, quando nos colocamos ao lado deles enquanto parceiros, sem perder a hierarquia, mas criando um canal de acessibilidade muito maior entre todos.

Fazer com que todas as crianças se sintam desafiadas dentro de suas próprias capacidades, propor atividades em diferentes contextos para que os alunos se tornem competentes em diversas situações e realidades e, assim, propiciar momentos de sucesso durante a prática corporal, são preocupações que devem estar presentes na prática docente dos professores de Educação Física.

É necessário que o professor tenha consciência da importância de suas respostas aos alunos e saiba dá-las de forma adequada nos momentos certos. Também é importante que os profissionais da área despendam maior atenção nesse quesito; por isso, essa pesquisa se faz importante, para iniciar um aprofundamento na especificidade da importância do professor na formação da percepção de competência.

A partir disso, surgiu a questão sobre se outros professores de Educação Física, em outras escolas, também se preocupam com que todos os seus alunos vivenciem experiências de sucesso durante suas aulas.

Portanto, o presente estudo pretende responder à questão: *De que forma os professores de Educação Física influenciam a percepção de competência de seus alunos em idade escolar?* A importância deste tema justifica-se por trazer ferramentas que ampliem o conhecimento na área, esclarecendo a importância do papel do professor na construção de uma percepção de competência positiva de seus alunos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Percepção de Competência

A percepção de competência pode ser definida como o sentimento do indivíduo acerca do seu potencial em habilidades de um determinado domínio, sendo específica aos domínios cognitivo, social e físico (WEISS; HARTER apud BRAUNER, 2010).

Da mesma forma, Valentini (2002) e Almeida (2009) entendem que a competência percebida é o julgamento expresso pelo indivíduo sobre suas habilidades; pode ser expressa pela criança na infância em domínios específicos do comportamento humano (cognitivo, social ou motor), sendo, portanto, multidimensional.

Gallahue e Ozmun (2005) utilizam o termo autoconceito, definindo-o como a percepção que o indivíduo tem de suas características, atributos e limitações, sendo assim, uma definição muito próxima da percepção de competência, podendo inclusive, serem considerados como sinônimos.

Seguindo a nomenclatura de autoconceito, Emídio et al. (2008) definem que este é desenvolvido na interação social, com base nas experiências vividas pelas crianças com outros indivíduos significativos (pais, pares, professores, entre outros), resultando da avaliação destes. Neste estudo da área da psicologia, é trazido um conceito de Teoria da Vinculação, onde as figuras de vinculação, as quais são estabelecidas e interiorizadas pelas crianças ao longo do tempo, têm um papel essencial no processo de construção do autoconceito, a partir da qualidade das respostas dadas.

Desde muito cedo as crianças expressam percepções de competências em domínios específicos. Nomeadamente no domínio motor, no momento em que a criança se percebe mais competente, ela tende a praticar mais e dar continuidade às atividades motoras com maior frequência, persistindo por maior tempo na prática e realizando um maior número de tentativas de executar habilidades com maestria, mesmo quando encontra dificuldades. Essa criança desenvolve certa segurança

frente aos demais, apresentando menor preocupação com os julgamentos acerca de seu desempenho, assim sentindo-se capaz de envolver-se em novos desafios e, conseqüentemente, tendo mais oportunidades e experiências, possivelmente se tornando mais competente em outras habilidades (VALENTINI; RUDISILL, 2004).

Porém, a criança que não se sente competente em realizar uma determinada tarefa motora provavelmente apresentará um desgaste na participação efetiva em atividades, desistindo ou perdendo o interesse, principalmente quando se depara com dificuldades, influenciando assim diretamente a sua motivação para a prática (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Autoconceitos negativos fazem com que crianças não se permitam experimentar novas tarefas. Desta forma, torna-se um ciclo de fracasso, em que a criança, percebendo-se pouco competente, não se dispõe a novas práticas, mantendo-se em atividades de fácil execução e, assim, não tendo a possibilidade de se tornar competente em outras tarefas.

O estudo de Villwock e Valentini (2007), que teve como objetivo investigar a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de crianças de escola pública, demonstrou que crianças que se perceberam mais competentes eram motivadas intrinsecamente e demonstravam desempenho mais elevado, tendo-se constatado correlação entre essas três variáveis.

Através da sensação de satisfação e conquista, a criança vai formando conceitos positivos sobre si mesma, internalizando-os e assim criando parâmetros e competências em diferentes habilidades. É importante considerar que o envolvimento da criança no processo de aprendizagem é dependente também do valor atribuído pela criança à atividade (ALMEIDA, 2009); por isso, crianças com graus próximos de percepção de competência podem apresentar níveis de auto-estima diferenciados. Desta forma, a criança parece perceber-se pouco ou muito competente apenas em tarefas que valoriza.

Estudos indicam que, a partir dos quatro anos de idade, as crianças expressam percepções de competências relacionadas a domínios específicos (HARTER, 1978). Enquanto que Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que a competência percebida se forma desde muito cedo, já a partir do nascimento, e que,

aos quatro anos de idade, as crianças conseguem expressar essas percepções, para Brauner (2009) a capacidade de avaliá-las mais precisamente parece emergir apenas a partir dos oito anos. Para a autora, as crianças pequenas não são capazes de realizar julgamentos consistentes a respeito de seu autovalor global, apesar de serem capazes de julgar elementos como a competência cognitiva, social e conduta comportamental. Os pequenos superestimam suas habilidades por não diferenciarem o desejo de fazer e a capacidade que têm de realizar essa tarefa. Entre oito e 12 anos, a criança consegue verbalizar sensações de valor próprio, realizando julgamentos mais precisos sobre si.

Um estudo de Valentini (2002), que investigou uma população de crianças entre cinco e dez anos de idade, teve como um de seus resultados indivíduos evidenciando níveis pobres de desenvolvimento motor e percepções de competências elevadas, mostrando-se assim, não precisos em suas avaliações.

2.2. Fatores que influenciam a Percepção de Competência

Vários fatores têm sido citados na literatura como determinantes para a estruturação da percepção de competência do indivíduo, alguns de caráter interno, outros, externo.

Para Harter (1978), fazem-se importantes na formação da competência percebida das crianças quatro fatores: as experiências anteriores; as dificuldades ou desafios associados ao resultado da tarefa; o suporte e interação pessoal com outros que são significativos para a criança; e a motivação intrínseca. O modelo pressupõe que esses fatores têm um impacto sobre a percepção de competência do indivíduo, provocando um auto-julgamento que afeta a orientação motivacional do mesmo.

De acordo com Almeida (2009) os fatores determinantes para a estruturação da percepção de competência são: a idade, em que, para crianças mais jovens, o julgamento relativo às capacidades e aptidões é baseado inteiramente no feedback social, em geral proveniente dos pais e professores; a motivação intrínseca, em que as crianças que exibem pouca motivação talvez estejam menos conscientes de sua

competência por possuírem poucas experiências prévias e, no decorrer das experiências, receberam pouco suporte de pessoas significativas; o ambiente de aprendizagem, em que uma auto-avaliação positiva é expressa por crianças e jovens quando experiências adequadas, oportunidades para a prática, instrução e encorajamento de pessoas significativas são propiciadas; além dos agentes socializadores (pais, professores, técnicos, irmãos), em que o feedback advindo destes serve como fonte de referências sobre a adequação do desempenho do indivíduo.

Emídio et al. (2008) afirmam que a percepção de competência está relacionada a fatores ambientais (atitudes e comportamentos parentais, percepção e feedback dos professores e pares) e a fatores internos.

Weiss apud Brauner (2010), em relação ao domínio físico, salienta que a percepção de competência é desenvolvida através dos resultados obtidos, de feedback dos professores, da influência dos colegas enquanto agentes socializadores, do prazer pela atividade, do esforço realizado e da realização de metas pessoais.

Conforme está sendo sugerido no presente referencial teórico, podemos observar que há convergência entre os autores que tratam do tema de percepção de competência e suas determinantes.

2.2.1. Influência dos professores

Quando a criança ingressa na vida escolar, os professores passam a estar presentes em grande parte do seu dia-a-dia, acompanhando a sua rotina e tornando-se alguém de grande representatividade para os pequenos.

Durante os primeiros anos de escolaridade há uma troca gradual da orientação motivacional intrínseca para a extrínseca, ou seja, as crianças passam a depender do julgamento do professor para avaliar o seu desempenho e a realizar atividades esperando uma recompensa externa – aprovação, aceitação social, premiação (DECY; RYAN apud VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Para Gallahue e Ozmun (2005), ao entrar na escola, as crianças transferem a estrutura de referência

dos pais para os professores e as expectativas destes a respeito do nível de desempenho das crianças têm impacto sobre seu autoconceito.

Especificamente em relação ao papel dos professores, Galvão (2002) afirma que, no desempenho de sua função, esses são responsáveis por muitos descobrimentos e experiências, podendo deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Como facilitadores, devem ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Isso significa que, além de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor discutir e refletir com seus alunos a respeito de valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Para promover todos esses aspectos, a esfera afetiva, a interação professor-aluno é fundamental.

Refletindo a respeito desse papel dos professores e analisando que é amplamente retratada na literatura a importância dessas pessoas significativas na formação da percepção de competência das crianças, podemos concluir que as escolhas feitas por parte dos professores em suas práticas pedagógicas podem influenciar o autoconceito de seus alunos. As opções metodológicas feitas pelos professores, as estratégias de ensino utilizadas, a participação efetiva em todos os momentos, com as intervenções necessárias e os feedbacks adequados, são imprescindíveis para que se continue estimulando as crianças que apresentam uma percepção de competência elevada e para que motive os alunos com baixa competência percebida. É papel do professor fazer com que todos os seus estudantes sintam-se instigados durante as aulas, de forma a atender as necessidades de cada criança, respeitando o seu nível de desenvolvimento e, assim, motivando todos à prática. O professor deve ter consciência de que o sentimento que as crianças têm de si próprias é fortemente determinado pelas experiências que elas têm, tanto as bem sucedidas quanto as fracassadas (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Confirmando a influência que a metodologia empregada pelo professor pode exercer sobre o comportamento de seus alunos, Piffero (2007) defende que a

motivação demonstrada pela criança ao envolver-se na aprendizagem poderá ser potencializada por meio da implementação de propostas educativas coerentes com suas necessidades de desenvolvimento. Quando engajada em um contexto voltado ao desenvolvimento da maestria, que promova desafios, a criança poderá realizar tarefas com êxito, autonomia e liberdade, o que repercutirá positivamente sobre a sua competência percebida.

Para Gallahue e Ozmun (2005), professores de Educação Física que valorizam a competição e os vencedores em detrimento dos demais, não contribuem para a melhora da percepção de competência física entre os que têm menor desempenho.

Para esses autores, a vivência das crianças em atividades motoras pode contribuir para a melhora do seu autoconceito. Existem alguns fatores que podem influenciar o desenvolvimento do *eu* da criança e o professor deve conhecê-los e contemplá-los em suas aulas, a fim de auxiliar o autoconceito positivo de seus alunos. São eles: a sequência de tarefas adequadas, em progressão sequencial lógica, já que o sucesso nos estágios iniciais é fundamental para a permanência na prática; a criança estabelecer expectativas razoáveis em relação a suas habilidades, sendo-lhes proporcionados objetivos que sejam desafiantes, porém proporcionais ao nível de habilidade e de interesse delas; atividades de aventura, estimulando a imaginação da criança e criando uma atmosfera de desafio e aventura; o encorajamento, o qual deve ser utilizado sensatamente, já que elas formam as imagens delas mesmas a partir de palavras, atitudes, linguagem corporal e de avaliações daqueles que estão ao seu redor e são importantes.

Um estudo conduzido por Wallhead e Ntoumanis (2004), com o propósito de analisar a influência de um programa de intervenção motora na percepção de competência de estudantes de ensino médio demonstrou que o grupo interventivo (n=25), que participou de 60 aulas que empregavam estratégias de aprendizagem motivacionais, quando comparado com o grupo controle (n=26), que participou de aulas mais tradicionais, apresentou mudanças significativas positivas com relação a sua percepção de competência e autonomia nas atividades no decorrer da intervenção. Já no estudo de Píffero (2007), com uma população de crianças de seis a 12 anos de idade, no qual também foram utilizadas duas abordagens diferentes,

sendo uma clássica e outra de contexto motivacional para a maestria, foi constatado que as crianças de ambos os grupos apresentaram mudanças significativas na percepção de competência da pré para a pós-intervenção.

À medida que o indivíduo está motivado para a prática, ele participará mais das atividades físicas, aumentando a sua competência motora, e assim, desenvolvendo uma percepção de competência atlética mais elevada. Desta forma, justifica-se a importância de o professor de Educação Física planejar e implementar atividades adequadas para seus alunos, de forma que os mesmos estejam motivados para a prática, aprendam e se desenvolvam com ela e, como consequência, percebam-se competentes.

O estudo de Valentini (2002) teve como um de seus resultados crianças evidenciando níveis pobres de desenvolvimento motor e percepções de competências elevadas, ou seja, não sendo precisas em suas avaliações. Desta forma, a autora sugere que os professores de Educação Física precisam desenvolver programas que não somente tenham como alvo as melhorias de desenvolvimento motor, mas também as percepções de competência das crianças para que as mesmas se tornem mais precisas ao estimar seus desempenhos.

Aulas de Educação Física que promovam o sucesso nas atividades, o interesse, o empenho, a colaboração com os outros, podem repercutir na maior competência motora e, conseqüentemente, influenciar positivamente as percepções das crianças (VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Portanto, no contexto escolar, mediado pelo professor, deve-se promover a satisfação na atividade, ressaltando as potencialidades e competências de cada aluno. Além disso, é de suma importância estimular as crianças que se sentem menos competentes a praticar mais para terem diversas experiências, entenderem melhor os desafios e obterem parâmetros para julgamentos mais precisos, podendo assim adequar sua competência percebida.

3. OBJETIVO

Este estudo tem por objetivo investigar de que forma os professores de Educação Física influenciam a percepção de competência de seus alunos em idade escolar.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Tipo de estudo

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de cunho qualitativo. Para Cauduro (2004, p.20), “a pesquisa qualitativa é aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussões em grupos, observação e estudo documental. É fundamental e subjetiva”.

Segundo Stadnik, Cunha e Pereira (2009) uma das grandes vantagens da utilização do estudo de caso é a possibilidade de fornecimento de uma visão aprofundada e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social composta de inúmeras variáveis. Ainda completam, dizendo que, por este tipo de estudo estar diretamente ligado à realidade, permite a relação entre a investigação, a teoria e a prática.

4.2. Sujeitos da pesquisa

Os participantes foram um professor de Educação Física e oito de seus alunos de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. A turma escolhida foi uma B 20, pertencente ao 2º ciclo do Ensino Fundamental ciclado (correspondente ao quarto ano do ensino fundamental). As crianças desta turma tinham entre nove e dez anos de idade. A escola foi definida por conveniência.

Foi enviado o Termo de Consentimento Institucional (anexo 1), o qual foi assinado pelo representante da instituição, autorizando a realização do estudo nas dependências desta.

Aos pais/responsáveis das crianças foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais da criança (anexo 2) e ao professor também foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor

(anexo 3); esses documentos foram assinados e devolvidos e neles constavam detalhadamente o propósito do estudo bem como a metodologia empregada.

4.3. Instrumentos

Para a coleta das informações, foram realizadas quatro observações das aulas de Educação Física dessa turma. As observações foram feitas de forma direta (utilizando-nos de anotações) e indireta (através de filmagem para complementação da análise). Para Stadnik, Cunha e Pereira (2009) a observação em uma investigação qualitativa significa examinar o ambiente, através de um esquema geral, orientando-nos e tendo como resultante as notas de campo.

Para Monteiro (2007) no diário de campo, procuram-se anotar aspectos que não podem ser precisamente registrados pelo meio empregado. Ainda que tenhamos utilizado filmagem, muitos detalhes observados somente foram possíveis registrar através de um diário de campo. Sendo assim, nesta observação direta (anotações) foram descritos fatos a respeito do comportamento e atitudes dos sujeitos, tais como, risos, pequenos movimentos, expressões faciais, bem como falas do professor e resposta dos alunos a este. Desta forma, em nosso estudo, as observações estiveram focadas nos comportamentos do professor e dos alunos, bem como na relação entre esses (expressões verbais e não-verbais).

Após esse procedimento, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o professor de Educação Física, além de entrevistas individuais e coletiva com os alunos da turma. As entrevistas gravadas foram transcritas para análise posterior. Foram observadas as tendências, os padrões e as opiniões frequentemente expressas pelos participantes em relação ao tema (roteiros das entrevistas no anexo 4).

Para Neto e Triviños (2004) a entrevista semi-estruturada tem por objetivo garantir um determinado campo de informações importantes à pesquisa e, ao mesmo tempo, dar maior flexibilidade ao estudo, quando proporciona mais liberdade ao entrevistado. Defendem ainda que entrevistas com crianças em grupo deixam-nas mais à vontade, além de os colegas ajudarem-se nas respostas.

4.4. Estudo Preliminar

Foi realizado um estudo preliminar com um professor de Educação Física de uma escola particular de Porto Alegre e dois de seus alunos, sendo um menino e uma menina. Esse estudo teve por objetivo testar o instrumento escolhido, familiarizar-se com ele, adequar a linguagem aos sujeitos e identificar possibilidades de melhora para o momento de coleta das informações.

4.5. Definição operacional das variáveis

4.5.1. Percepção de Competência: A percepção de competência pode ser definida como o sentimento do indivíduo acerca do seu potencial em habilidades de um determinado domínio (WEISS apud BRAUNER 2010).

4.5.2. Professor: Indivíduo que se especializou em ensinar, em escola ou universidade; docente; mestre. Aquele que ensina algo (disciplina, atividade, arte, ofício, técnica, etc.) a alguém (AULETE; VALENTE, 2011). No presente estudo, será considerado professor o docente de Educação Física.

4.6. Procedimentos para coleta das informações

Inicialmente o projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da ESEF (em 21/09/2011) e, posteriormente, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS (em 25/01/2012).

Depois de aprovado o projeto, foi realizado contato com a instituição, onde entregamos o Termo de Consentimento Institucional para autorização da realização do presente estudo em suas dependências. Após, recolhemos o termo assinado e fizemos contato com o professor indicado pela escola, de acordo com a faixa etária já escolhida para o estudo.

Em conversa com o professor de Educação Física, foram-lhe explicados os procedimentos da pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que assinasse a autorização. Posteriormente, foi enviado para os pais e responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos responsáveis legais da criança.

Após a devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis legais das crianças, foram agendadas as quatro observações e, ao final delas, as entrevistas com os alunos e professor.

4.7. Análise das informações

Com base na literatura elaboramos um sistema de categorias que norteou a interpretação do material obtido a partir da coleta das informações. Utilizamos categorias *a priori*, ou seja, o sistema categorial foi baseado na literatura. Cada categoria foi relacionada com as entrevistas e observações realizadas.

Os nomes das crianças foram codificados, para que não fossem identificados, através da primeira letra do nome de cada um.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado anteriormente, a partir da literatura foram definidas as categorias para a análise e discussão das informações, obtidas nas observações das quatro aulas e nas entrevistas com o professor e seus estudantes. As categorias escolhidas são amplamente documentadas e foram mencionadas no referencial teórico deste estudo.

As categorias são:

Promoção do sucesso;

Estratégias de ensino;

Propostas educativas coerentes com as necessidades de cada aluno;

Participação efetiva do professor durante a aula;

Atenção do professor.

5.1. Promoção do sucesso

Esta categoria de análise apresenta-se como a primeira a ser discutida, por entendermos estar mais intimamente relacionada à percepção de competência, já que, na medida em que o indivíduo tem experiências de sucesso, acaba sentindo-se mais competente na tarefa.

Para Palma (2008) as situações de sucesso estimulam as crianças a permanecerem engajadas nas atividades e a ultrapassarem os obstáculos, ao passo que as de fracasso desencorajam-nas frente às dificuldades, intensificam a ansiedade e reduzem o seu esforço.

No estudo de Silverman (1997), muitos dos jovens entrevistados relacionaram o sucesso em Educação Física ao encorajamento do professor, o que reforça a importância da qualidade desta relação.

É importante pensar que a promoção do sucesso deva ocorrer constantemente; na medida em que o aluno atinja o sucesso em determinada tarefa, é fundamental que o professor inclua novos desafios, proporcione tarefas mais complexas, para que aquele continue experimentando o sucesso. Para Freire (2002)

a atividade proposta deve ser viável de ser executada, mas apresentar algumas dificuldades iniciais. Essas dificuldades são chamadas pelo autor de desequilíbrios momentâneos, que terão como decorrência reequilibrações para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento.

Retomando Palma (2008), esta acredita que, independente do nível de habilidades do aluno, o importante é que ele experimente o sucesso. Se as crianças, ao final de cada aula, sentirem-se confiantes, porque vivenciaram situações com competência, regressarão às aulas seguintes ainda mais motivadas para engajar-se nas atividades e superar os desafios, o que repercutirá positivamente em suas aprendizagens.

Durante as observações das quatro aulas, constatamos que muitas das atividades propostas pelo professor ocorriam em grupos, equipes ou duplas. Nesses momentos, as crianças com habilidades menos desenvolvidas, não tinham suas *fragilidades* expostas na realização das tarefas, como, por exemplo, na atividade de corrida do bastão, onde, mesmo que um aluno não corresse tão velozmente, os colegas de sua equipe poderiam recuperar o seu tempo; ou, por vezes, escondiam suas dificuldades deixando que os demais realizassem o que estava sendo proposto, como, por exemplo, na brincadeira do caçador. Nesta atividade os alunos menos habilidosos posicionavam-se nos cantos da quadra e, quando pegos, não ganhavam oportunidade, tampouco se candidatavam a arremessar a bola nos colegas que ainda estavam no centro da quadra. Já os alunos mais habilidosos continuavam realizando as atividades com êxito, tendo suas experiências de sucesso.

Houve duas atividades (salto em altura e pular corda) em aulas diferentes, que evidenciaram as competências de cada criança, onde a execução era individual e frente à turma. Ao longo dessas práticas alguns alunos, em especial as meninas, tiveram experiências de insucesso.

Na atividade de salto em altura, quando a aluna B errou, os meninos, que eram em maior número, riram muito, sendo que um deles disse: “*Parece uma galinha pulando*”. O professor não se manifestou. Mesmo assim, ela continuou participando; inclusive solicitou que ele baixasse a altura da fasquia, mas não foi

atendida. Ao longo da atividade, as meninas foram desistindo e reunindo-se nos cantos da quadra, até que apenas os alunos mais habilidosos estavam praticando. Indo de encontro ao que observamos, Pontes (2011) afirma que o sucesso durante a prática deve ser priorizado pelo professor, visto que isso pode resultar na desistência ou permanência dos aprendizes na atividade durante as aulas de Educação Física.

Ao longo desses acontecimentos, o professor foi ao encontro das alunas e disse: *“Vamos lá, gurias!”* e, quando nenhuma participava mais, disse: *“Gurias, desistiram já?”*. Com exceção desses dois chamamentos, desde o início da atividade ele dava feedback apenas para os alunos que conseguiam saltar, mas que ainda precisavam aperfeiçoar o movimento, além de somente elogiar e motivar aqueles que faziam corretamente.

Na atividade de pular corda, a mesma aluna citada acima, verbalizou ao professor: *“Eu não sei pular”*, enquanto ele amarrava uma das extremidades da corda em um poste. Este, por sua vez, não lhe deu muita atenção e disse: *“Entra no meio da fila”*.

Logo no início da atividade, o professor propôs que os alunos passassem por baixo da corda enquanto ela estivesse sendo trilhada. Neste momento, outra menina mostrou receio em participar, deixando que os demais passassem à sua frente, até que ficasse como última da fila. Quando sua vez chegou, hesitou em passar e um colega gritou, bravo: *“Vai, caramba! Corre, guria, corre!”*. Após as falas do menino, o professor parou a corda e instruiu a aluna para que fosse para o final da fila, onde estavam os alunos que já haviam passado pela corda, para que, assim, começassem uma nova rodada.

O professor foi variando a atividade, tendo os seus estudantes que entrar na corda trilhada, pular uma vez e sair e, nas passadas seguintes, entrar na corda trilhada, pular por três vezes e sair. Quando chegou a vez de B pular, esta resistiu e os colegas que estavam atrás empurraram-na levemente e um deles falou, irritado: *“Vai, B”*. A menina ficou de braços cruzados, sem coragem para encarar a corda; dessa forma, os meninos foram passando à sua frente, já que todas as meninas foram se colocando por último.

Quando todos os garotos já haviam passado pela corda, o professor olhou para ela, que disse novamente: “*Eu não sei pular*”. Neste momento, o professor interrompeu a atividade e instruiu as meninas a passarem para o final da fila novamente, atrás daqueles que já haviam pulado a corda naquela rodada.

Durante a atividade, das seis puladas pela corda que os demais fizeram, nas três primeiras vezes a aluna B foi ficando para trás, deixando os colegas passarem. Sanders (2005) traz a importância de, no contexto do grupo, serem oferecidas às crianças experiências individualizadas, de tal forma que cada uma tenha aumentadas as oportunidades de prática e de sucesso. Especificamente nesta situação de aula, é interessante ressaltar que os alunos deveriam pular a corda quando esta já estava em movimento, o que era tarefa (muito) difícil para B; pensamos que havia a possibilidade de o professor parar a corda para que ela se posicionasse para pular, adequando assim à atividade às suas necessidades.

Somente na quarta vez ela resolveu tentar, mas não obteve sucesso. Entretanto, nas duas passadas seguintes pela corda, conseguiu entrar nela em movimento, realizar três pulos e sair da corda com esta ainda em movimento. Percebemos que a aluna encorajou-se a pular, em um momento onde a turma encontrava-se mais dispersa, em função do grande tempo em que estavam realizando a atividade. Neste momento, ela não parecia ser mais o foco dos colegas enquanto estava na corda. Ao ter êxito na brincadeira, B mostrou-se muito contente, tendo assim experienciado o sucesso na atividade.

O que nos chamou a atenção é que, neste caso, não foi o professor que promoveu o sucesso; ela resolveu tentar executar a atividade e conseguiu, sem o auxílio ou motivação dele. Caso ele tivesse encorajado a aluna desde o início da atividade, ao invés de permitir que ela não participasse, talvez tivesse obtido o sucesso nas primeiras vezes, podendo ir aperfeiçoando sua prática ao longo da brincadeira.

Há culturalmente valores associados ao gênero, onde *pular corda é coisa de menina e jogar bola é coisa de menino* (PALMA, 2008). No caso observado, verificamos que as meninas não possuíam habilidade desenvolvida em ambas as atividades, sendo os meninos desenvolvidos em todas as práticas. Valentini e Toigo

(2004) e Sanders (2005) defendem que os programas motores sejam estruturados de tal modo a permitir que meninos e meninas sejam igualmente encorajados e oportunizados.

Confirmando a importância de o professor encorajar seus alunos para a prática, Gallahue e Ozmun (2005) defendem que o encorajamento e uma instrução de qualidade são indispensáveis para que a criança atinja o grau máximo de desempenho. Graham (2001) traz ainda a ideia de que as crianças pré-escolares e dos primeiros anos do Ensino Fundamental são ávidas por agradar o professor e motivadas por seus elogios e encorajamentos. Da mesma forma, Palma (2008) diz que, entre outros fatores, o encorajamento do professor pode desencadear nas crianças, a motivação para permanecerem engajadas na prática.

Ao longo das aulas, por vezes o professor verbalizava frases de encorajamento aos alunos, tais como: *“Vamos lá, tem que tomar a decisão”* na atividade de pular corda, *“Vamos lá, gurias”*, *“Vamos lá, S”*, *“Está empatado o jogo, vamos lá”*. Importante ressaltar que promover o sucesso e encorajar os mais habilidosos é tarefa fácil para o professor; acreditamos que o grande desafio que nos compete é fazer com que os menos habilidosos vivenciem situações de sucesso.

Essas atividades – salto em altura e pular corda - na forma como foram ministradas, mostraram-se excludentes, onde participavam somente os alunos mais habilidosos, deixando de lado as crianças que mais necessitavam aprender, praticar e obter sucesso dentro de suas capacidades. Essa prática não deveria deixar de acontecer na turma, mas a postura do professor deveria ser diferenciada, não permitindo ofensas aos colegas, explicando que todos ali estão aprendendo e que cada um tem o seu tempo, demonstrando e auxiliando na realização dos movimentos, fornecendo feedbacks a cada tentativa e ressaltando os pontos positivos frente aos demais.

Através do lançamento de desafios o professor pode promover o sucesso dos alunos. O desafio gera a capacidade de solucionar problemas e criar alternativas. Pode ser feito através da alteração do meio em que ocorre a tarefa, introdução de novos materiais, combinação de elementos, modificação nos níveis de dificuldades

das tarefas, entre outros. Quando o desafio é lançado e a criança o supera, o sucesso é obtido; desta forma, representa o avanço para a consecução de novos objetivos.

Na entrevista realizada com o professor, este disse achar muito importante a participação dos alunos com curiosidade, alegria e prazer durante a prática para que se sintam competentes, e que procura despertar e desafiar isso em seus aprendizes. Durante as aulas, identificamos falas de desafios do professor para seus alunos: *“Vamos descobrir quem são os mais lentos e os mais rápidos”, “Quero ver quem chega mais rápido no círculo central”, “Vamos ver se conseguimos fazer uma volta sem errar”, “Agora vai ter a revanche”*.

A aceitação dos pares também exerce influência sobre a percepção de competência das crianças; desta forma é fundamental que haja cooperação e respeito entre eles. Durante a entrevista coletiva com os alunos, quando indagados sobre como se sentem nas aulas de Educação Física, uma menina disse que se sentia mal *“Só quando os guris ficam enchendo o saco e empurrando”*. Essa mesma aluna, quando perguntada se havia alguma atividade em que se sentia mal fazendo, respondeu ser a de salto em altura.

No que se refere à promoção de situações de sucesso pelo professor, o que foi observado ao longo das quatro aulas não é o recomendado na literatura, uma vez que os menos habilidosos não tiveram oportunidades de experienciar o sucesso.

5.2. Estratégias de ensino

Para Palma (2008) um estilo de ensino centrado na figura do professor, em que existe um modelo a ser seguido, e em que qualquer desvio do padrão estabelecido é considerado um erro, não há espaço para a expressão das diferenças, o que leva as crianças a diminuírem o grau de participação, ou até mesmo, a abandonarem a prática. A autora ainda defende que devemos dar voz às crianças para que possam manifestar seus desejos, expressar sua alegria a cada nova conquista, solicitar auxílio frente às dificuldades e ajudá-las a manterem-se motivadas para participar.

Quando o professor oferece aos alunos espaços onde estes possam explorar, se expressar e opinar acabam por sentirem-se parte do processo e, assim, participar com mais gosto. Sabemos que quando a criança está engajada nas aulas poderá mais facilmente realizar as tarefas com êxito, autonomia e liberdade, o que repercutirá positivamente sobre sua competência percebida.

As aulas observadas tiveram um caráter diretivo, onde o professor explicava as atividades, as conduzia e rapidamente alterava as brincadeiras. Não havia momentos de o aluno expressar-se de forma livre nem diálogo entre professor e aluno durante as práticas.

Palma (2008) traz que a aquisição e o refinamento das habilidades é um processo que se dá através do tempo. Ressalta ainda que, ao realizar a mesma habilidade em uma diversidade de situações, a criança enriquece seu repertório motor, aprende a ajustar seus movimentos no tempo e espaço, tornando-se mais versátil para dar conta de novas demandas motoras.

O ambiente não era propício para os alunos pouco habilidosos aprenderem ou melhorarem o que estava sendo praticado. Na grande maioria das vezes, o professor iniciava as atividades demonstrando um *modelo* e, antes que os alunos pudessem se familiarizar, se desenvolver, se perceber e assim, progredir no gesto, outra atividade era proposta, não tendo recebido qualquer feedback que pudesse auxiliá-los.

Para Gabbard (2000), a prática e a repetição exercem grande influência sobre o desempenho das tarefas, principalmente aquelas que requerem um grau mais alto de habilidade. Contudo, devemos salientar que a repetição deve ter a inclusão progressiva de novos elementos, para que a prática faça sentido e motive as crianças, bem como deve estar acompanhada de feedbacks adequados por parte do professor.

Esta forma de dirigir as atividades, onde o tempo de experimentação é demasiadamente curto, pode gerar uma sensação de incapacidade de realizar as tarefas propostas, sobretudo nos alunos menos habilidosos. Esse sentimento pode influenciar negativamente a percepção de competência dos pequenos.

Para contextualizar, trazemos exemplos específicos da terceira aula observada. Neste dia, em aproximadamente 40 minutos de aula, foram realizadas sete atividades diferentes: (a) aquecimento articular em círculo, o qual durou cerca de um minuto e contou com a participação de todos os alunos; (b) aquecimento, onde eles deveriam correr pela quadra e, conforme o número dito pelo professor em determinado momento, se agruparem no número de pessoas correspondentes. Essa atividade durou 3 minutos e 13 segundos, teve sete repetições e dois alunos deixaram de participar ao longo da brincadeira; (c) em duplas, atividade de puxar-se simultaneamente até que consiga trazer o colega para o seu lado da quadra e, após, empurrar o colega. Duração de 1 minuto e 16 segundos, duas repetições e todos participando; (d) a brincadeira de cabo de guerra durou 1 minuto e 30 segundos, teve duas repetições e todos os alunos participando; (e) atividade de disputar o cone, onde cada integrante da dupla posicionava-se em um das linhas da goleira e tinha o seu cone colocado no centro da quadra. Ao sinal do professor deveriam ir ao centro, pegar o cone e retornar ao seu lugar, antes que seu colega o fizesse. Porém, no momento que um pegava o cone o outro ganharia o ponto se “pegasse” o colega, antes que esse chegasse de volta ao seu lugar. Praticaram ao longo de 3 minutos e 6 segundos, por cinco vezes e três alunos não fizeram; (f) a atividade de corrida do bastão foi realizada por 2 minutos e 45 segundos, teve duas repetições e toda turma brincou; (g) a atividade de volta à calma, 1,2,3, pum, foi feita por 2 minutos e 12 segundos, por duas vezes e todos participaram. Foi considerado como tempo de atividade o período após a instrução inicial do professor, onde ele *autorizava* o início da prática. Entre as repetições, muitas vezes havia alguma instrução dele ou reorganização da turma; esses momentos estão contabilizados no tempo de prática da atividade.

Como podemos observar, muitas atividades tiveram um tempo muito breve de prática, dificultando a aquisição da habilidade e da competência na tarefa proposta. Além disso, nos momentos de troca de uma brincadeira para outra, alguns alunos lamentavam, por ainda estarem muito envolvidos nela.

Na quarta aula observada, durante a volta à calma e encerramento do encontro, o professor reuniu os alunos no centro e disse que eles haviam chegado ao final do ciclo de quatro aulas nas quais estávamos observando, e retomou: “A

primeira aula foi boa, a segunda aula foi boa, a terceira aula foi um desastre, mas na quarta aula vocês superaram, todos participaram e então vocês estão de parabéns, palmas para vocês!”. Além disso, ao final da entrevista que fizemos, o professor retomou essa ideia, quando disse: “... nessas quatro aulas que tivemos, teve uma delas, a terceira aula, que participaram dois alunos que vem só nas aulas de Educação Física... eles procuram fazer com que os alunos desvirtuem aquilo que está sendo proposto”.

Essas falas retratam que o professor encarou as observações como um bloco de aulas, onde ele parecia estar nos apresentando o seu trabalho; desta forma, tinha a preocupação com que as atividades fluíssem. Esse pode ser o motivo pelo qual não proporcionava espaços onde os alunos pudessem questionar, mostrar-lhe o que conseguiam fazer ou, até mesmo, momentos em que ele pudesse corrigi-los e elogiá-los.

5.3. Propostas educativas coerentes com as necessidades de cada aluno

Palma (2008) afirma que cabe ao professor reconhecer e analisar as exigências das tarefas motoras nas quais os alunos estão envolvidos, bem como os recursos de que eles dispõem, para oferecer-lhes desafios proporcionais aos seus níveis de habilidade, aumentando, assim, a probabilidade de experimentarem o sucesso.

Para a autora, as atividades devem ser desafiadoras, mas passíveis de serem realizadas. Tarefas demasiadamente fáceis podem desencadear na criança o tédio, o aborrecimento e a falta de vontade; ao contrário, em tarefas difíceis, com a experimentação de erro muito grande ou muito esforço para o seu cumprimento, poderão ser originados sentimentos de frustração, fracasso e falta de vontade de praticar.

Com o planejamento e as atividades sendo pensadas para que todos os alunos consigam realizar e obter êxito, as experiências de sucesso serão ampliadas. Contudo, para ainda maximizar esses momentos, Graham (2001) e Solmon (2006; 2003) expõem a importância de que o professor encoraje o esforço dos alunos para

atingirem seus objetivos pessoais, convide-os a comparar seus desempenhos atuais aos passados para reconhecerem como estão progredindo, evitando definir sucesso apenas como ser um praticante de elite na aula ou enfatizando rankings e as vitórias nas atividades como únicas formas de exibir competências.

Esta categoria tem por objetivo ressaltar a importância da adequação das atividades conforme o nível de habilidades de cada aluno. Os nossos alunos serão sempre únicos; então devemos lidar com essas diferenças nas aulas de Educação Física, buscando sempre contemplar a todos.

Em relação ao planejamento das aulas, desde a primeira observação, identifiquei que a aula era bem estruturada, tendo parte inicial, com aquecimento e alongamento, parte principal, com atividades mais elaboradas e parte final, com volta à calma. Porém, o que estava sendo desenvolvido não parecia estar ligado a objetivos e conteúdos pré-estabelecidos, as atividades ministradas eram desconexas entre si, embora a grande maioria dos alunos gostasse de praticá-las.

Ao longo das observações, essa ideia foi-se confirmando. Inclusive, ao final das quatro aulas, o professor entregou-nos os planos de aula dos dias em que observamos. Neles continham apenas as atividades descritas em sequência, não apresentando os objetivos e conteúdos trabalhados, o que acaba por confirmar o observado.

Há possibilidade que ele tenha selecionado atividades específicas para esses encontros, atividades que a turma demonstrava gostar mais ou atividades onde a maioria conseguisse realizar. Talvez por estes motivos as aulas não parecessem estar planejadas de acordo com objetivos e conteúdos. Desta forma, pode ser que as aulas observadas não representem o dia-a-dia das aulas de Educação Física desta turma.

Embora o professor possa ter contemplado atividades de que a turma mais gostasse, alguns alunos, em especial os menos habilidosos, muitas vezes não tiveram suas necessidades atendidas. Não se pode pensar que, se a maioria dos alunos consegue realizar a atividade com sucesso, esta é adequada à turma.

É dever do professor, sempre que houver um aluno sequer sem participar, resgatá-lo; sempre que houver um aluno sequer com dificuldade, ensiná-lo e ajudá-lo; caso contrário, o professor estará negligenciando seu papel. Pode parecer utópico, mas deve haver uma constante busca e ação nesta direção. Da mesma forma, o professor deve estar atento aos alunos mais habilidosos e desenvoltos em sua aula, para que continue os desafiando e não os desestimule.

Durante a entrevista, em resposta ao que considera importante para que os alunos se sintam competentes nas aulas, o professor diz ser a participação deles, com alegria e curiosidade. Acredita ser muito importante que os alunos demonstrem que estão realizando as atividades com prazer. Diz que procura despertar, desafiar seus alunos, o que pouco se identifica na prática. O que ocorre é que, quando instiga, desafia, motiva e encoraja, costuma fazê-lo no grande grupo, fazer em relação à turma como um todo, como, por exemplo, na seguinte fala: “*Está empatado o jogo, vamos lá!*”, além de lançar desafios de quem chega mais rápido no círculo central, quem consegue pular de primeira na corda, propõe uma revanche para que quem perdeu tenha uma nova chance em determinada atividade.

Ao longo das observações, nas atividades de corrida de bastão e cabo-de-guerra, quem dividiu as equipes foi o professor. Primeiramente ele dividiu os alunos por altura, equilibrando os mais altos e mais baixos em cada equipe. Depois fez alguns ajustes, alterando o lado de alguns alunos. Essa forma de divisão parece ter sido feita na tentativa de igualar as chances de sucesso entre os alunos.

Porém, houve momentos onde o professor deveria adequar a atividade aos alunos, tinha essa possibilidade, mas não o fazia. Como muitas atividades ocorriam em grupos e equipes, onde a adequação para as necessidades dos alunos é mais difícil, o melhor exemplo a citar é o da atividade de pular corda. Desta forma, retomamos aqui o que foi descrito na categoria *promoção do sucesso*. Nesta brincadeira esteve muito claro o quanto a menina B necessitava do auxílio do professor e o quanto nada o impedia de ajudá-la. Os alunos estavam todos em coluna, completamente envolvidos pela atividade e aguardando ansiosos por sua vez de pular; dessa forma, durante um período, não haveria dispersão da turma. Além disso, a aluna verbalizou por duas vezes, quase que como um apelo, que não sabia pular, parecia estar pedindo que o professor a ensinasse. Outra questão é que

a atividade já iniciava com a corda sendo trilhada e eles deveriam entrar nela e pular; uma simples ação do professor de parar a corda, posicionar a aluna ao lado desta e, a partir daí, iniciar, já diminuiria consideravelmente a complexidade da atividade. Além disso, poderia trilhar devagar a corda e auxiliá-la, dizendo o momento que deveria pular. Portanto, era muito grande a possibilidade de adaptação desta atividade às necessidades desta aluna, especialmente.

Embora o professor tenha proposto atividades atrativas e adequadas à faixa etária, tenha participado junto deles, lançado desafios, feito piadas, encorajado a turma a continuar nas tarefas, ainda assim faltaram ações individuais, direcionadas àqueles que mais necessitavam de atividades e desafios mais simples, atenção e encorajamento específicos.

5.4. Participação efetiva do professor durante a aula

Para Gallahue e Ozmun (2005), ao entrar na escola, as crianças transferem a estrutura de referência dos pais para os professores e as expectativas dos professores a respeito do nível de desempenho da criança têm impacto sobre seu autoconceito.

Conforme os autores acima e a discussão feita no referencial teórico do presente estudo, as falas e atitudes dos professores são significativas para as crianças no que diz respeito à auto-avaliação que fazem de suas competências. Desta forma, julgamos que a participação efetiva do professor durante as aulas de Educação Física, estando próximo aos alunos, dando retorno a eles (elogiando, motivando, corrigindo), ministrando as atividades com qualidade, entre outros, traga benefícios na construção da percepção de competência dos alunos.

Durante a entrevista, quando indagado sobre os métodos de ensino que utiliza nas aulas, a forma como as conduz e se essas influenciam na forma com que os alunos se sentem, se percebem durante as atividades, o professor respondeu: *“Sim. Eu procuro sempre mostrar para os alunos que eu tô entusiasmado com as aulas. Então, eu acho que isso gera bastante expectativa neles. Tanto é que,*

quando não tem aula de Educação Física por um ou outro motivo, eles ficam decepcionados, arrasados e me cobram por muito tempo”.

Confirmando o que relatou na entrevista, a participação do professor ao longo das atividades foi constante nas quatro aulas; ele estava sempre disposto e envolvido por completo e em todos os momentos. É válido ressaltar que o professor sujeito desta pesquisa, no período de coleta das informações, estava a sete meses de aposentar-se e, mesmo com seu longo tempo de trabalho, mostrava-se entusiasmado para ministrar aquelas aulas.

Durante as atividades de alongamento e volta à calma, costumava participar junto com os alunos do que propunha e, quando necessário, participava para completar uma dupla ou um time. Na primeira aula, quando propôs a brincadeira de pega-pega, candidatou-se a ser o primeiro pegador, e essa atitude motivou muito os alunos, os quais pareceram participar com mais entusiasmo, estando de acordo com a resposta dada pelo professor na entrevista.

A figura do professor era o centro da aula e seus comandos e orientações eram prontamente atendidos pelos alunos. Não havia necessidade de falar muitas vezes para que os alunos fizessem o solicitado, à exceção de situações de indisciplina, onde os alunos envolvidos tinham atitudes desrespeitosas, bem como o professor não tinha atitudes adequadas.

Apesar de o professor estar sempre envolvido em todos os momentos e participando das aulas de forma efetiva, conforme discutido ao longo das demais categorias da presente discussão do trabalho, nem sempre houve qualidade nesta participação.

No momento de entrevista com os alunos, quando questionados sobre se o professor os estimula a participarem das aulas, dois responderam que não, mas, em seguida, corrigiram, dizendo que ele ajuda. Um deles respondeu: *“Não, eu sempre vou sozinho”*, e os demais disseram que sim. Após, perguntamos: *“Como ele te estimula a participar das aulas?”*. Algumas das respostas: *“Fazendo coisas legais”, “Ele fala o que tem que fazer”, “Ele pede pra todo mundo participar”, “Se eu paro de brincar ele vai lá ‘vamos lá, vem, vamos jogar, vamos brincar, vem brincar. Não, não pode ficar parado aí, vem, vem brincar”*. Ainda questionamos: *“Porque tu achas*

importante ele te estimular?”. Algumas das respostas: *“Daí, eu vou aprendendo mais e mais”, “Porque daí ele tá me convidando para participar”, “Porque aí eu tô fazendo uma coisa boa”, “Pra mim aprender as coisas”, “Pra gente aprender a se educar”*.

Através de suas falas, os alunos demonstram reconhecer a presença constante do professor ao longo das aulas e a importância deste, o que é bastante descrito na literatura como fator que influencia na percepção de competência dos alunos.

5.5. Atenção do professor

Dar atenção ao aluno significa, para ele, ser cuidado, significa que o professor preocupa-se com ele como indivíduo, com o que está aprendendo e se está desenvolvendo suas competências. Esse caráter afetuoso, de dedicação, preocupação e carinho, são fundamentais para o sucesso do aluno.

Palma (2008) afirma que para garantir esse sucesso, a atenção do professor não deve ser apenas dirigida para o conteúdo – *o que fazem* – mas também para as experiências de aprendizagem do conteúdo – *como se sentem ao fazê-lo* – e, a partir daí, escolher a melhor forma de intervir.

Siedentop (1991) propõe que o professor se valha de algumas estratégias ao longo de suas aulas para valorizar seus alunos, motivá-los e envolvê-los: conhecer e apreciar os alunos; reconhecer seus esforços; incluí-los nas tomadas de decisão; ser um ouvinte atencioso; fazer concessões, quando necessário; sempre demonstrar respeito aos alunos; demonstrar honestidade e integridade e desenvolver um sentido de comunidade, de pertencimento à classe.

Acreditamos que essas relações podem se desenvolver através de conversas, pequenas falas, sorrisos, olhares, toques, gestos, etc. Há uma forma de o professor se comunicar com o aluno no momento da prática, conhecida como feedback, que, através da observação e de sua avaliação, lhe fornecerá elementos para o aperfeiçoamento de suas habilidades e capacidades. Para Magill (1998) feedback é a informação que alguém recebe sobre o desempenho de uma habilidade durante ou após sua execução.

Para proporcionar um feedback adequado, o professor deve observar o que as crianças fazem, como fazem, quais suas dificuldades, como se sentem ao se movimentar, entre outros. Além disso, o professor deve movimentar-se pelo espaço, de forma com que consiga ver todos os alunos ao longo da aula, sugerir mudanças em uma tarefa ou atividade para torná-la mais fácil ou mais difícil para cada criança, ajudar as que necessitam de auxílio, incentivá-las a progredirem no que realizam (NETO, 2001; SANDERS, 2005; PALMA, 2008).

Estabelecendo ligação entre o que a literatura fala a respeito da atenção do professor para com seus alunos e o que foi presenciado na prática, podemos concluir que não houve essa relação durante as aulas. A atenção do professor estava totalmente voltada ao cumprimento das atividades planejadas.

Citamos acima que, para Palma (2008), o professor não deve preocupar-se apenas com o que os alunos fazem, mas também como se sentem ao fazê-lo. Este não foi um cuidado apresentado em qualquer um dos encontros observados. Poucas vezes foi presenciada a preocupação do professor em relação à forma com que os alunos estavam realizando as atividades, menos ainda, em como se sentiam ao realizá-las.

Em alguns momentos, os alunos comentavam, o chamavam, reclamavam ou perguntavam, mas suas falas não ganhavam atenção por parte do professor e logo eram esquecidas, já que era lançado um desafio ou nova atividade era proposta. Alguns exemplos de falas das crianças são: *“Vem cá um pouquinho, sor”*, *“Ô, sor, deixa eu escolher os times”*, *“Como é essa brincadeira, sor?”*. Não havia reação dos pequenos, quando não atendidos, e eles seguiam no que estavam fazendo anteriormente. Parecia haver um sentimento de conformismo, como se estivessem habituados a essas situações. Essa falta de atenção com os alunos individualmente parecia ser por desconhecimento da importância de se estreitar a relação professor-aluno, pela quantidade de alunos que tinha na turma e pela preocupação por parte do professor em manter o bom andamento da aula, sem interrupções.

Em relação aos feedbacks, foi verificado que o professor estava sempre próximo ao que estava acontecendo na aula, porém poucas vezes dava retorno aos alunos, como elogios, dicas verbais e correção na forma de execução da atividade.

Quando o fazia, era através de falas muito curtas e se davam no grande grupo ou nas equipes, como por exemplo: *“Bah, mas que força vocês têm”, “Não pode jogar no rosto”*. Dificilmente dava retorno aos alunos individualmente.

Ao analisar as falas do professor durante as aulas, podemos identificar que os feedbacks que proporcionava, via de regra, eram em relação à melhor forma de executar a atividade, com o objetivo de melhorar seu andamento, como por exemplo: *“É até a linha amarela”, “Só corre quem está com o bastão”, “Não é para atirar”*. Porém, durante a terceira aula, houve feedbacks do professor direcionados a determinados alunos: *“K, está muito devagar”, “P e o M, acertaram”, “Tem que impulsionar com a perna que está perto do varão”*.

Esses feedbacks dados pelo professor foram para crianças hábeis ou para as que estavam realizando a atividade com certo êxito, mas que ainda precisavam de dicas verbais para aprimorar-se. Contudo, o que identificamos é que as crianças menos habilidosas não recebiam essa atenção do professor, justamente sendo elas as que mais necessitariam desses retornos. Para Graham (2001) as crianças habilidosas parecem ser mais motivadas pelo elogio do professor focado na forma como a tarefa é feita ou nos resultados; já as pouco habilidosas, que conseguem somente um mínimo de sucesso, mesmo quando as tarefas são ajustadas para elas, precisam de muitos elogios e encorajamento do professor para continuarem envolvidas nas atividades.

Na entrevista realizada com o professor, quando questionado: *“Tu achas que um professor pode afetar negativamente a percepção de competência dos alunos?”*, este respondeu que sim. E disse ainda: *“O professor deve sempre acreditar que todos têm competência para isso, têm potencial pra desenvolver as habilidades, as competências deles”*. Todavia, durante as práticas não pareceu haver essa crença, por parte do professor, de que todos eram capazes.

Em muitas atividades, algumas crianças - não sendo sempre as mesmas - deixavam de participar por falta de interesse, encostando-se ou sentando-se próximas à tela que cercava a quadra. Ocorreram situações de alunos que saíam da quadra, permaneciam um tempo fora e retornavam, isso tudo sem a autorização do professor. Essas crianças que desistiam da prática não ganhavam a atenção do

professor, no sentido de convite e estímulo para retornarem. Inclusive, em uma atividade de volta à calma, onde um menino que estava boa parte da aula sem participar interessou-se pela brincadeira e resolveu retornar, o professor disse a ele: *“Não, dá licença”*. Acreditamos que essa atitude tenha ocorrido, porque ficaria número ímpar entre as equipes.

No primeiro encontro, quando o professor ofereceu três minutos para que bebessem água, nem todos os alunos que saíram, voltaram para a aula. Nesse dia, como a turma tinha ficado com poucos integrantes, o que dificultaria o bom andamento da aula, o professor foi ao lado de fora da quadra para chamar os alunos: *“Ô, P, volta para a aula”* e os demais retornaram com a aluna.

Na entrevista com as crianças, quando perguntadas sobre se o professor as estimulava a participarem das aulas, a maioria respondeu que sim. Na tentativa de obter mais informações, fomos introduzindo pequenos questionamentos em relação a essa pergunta. Quando dissemos: *“E se tu não estás participando da atividade?”*, a menina F respondeu: *“Daí eu participo só das que eu sei”*. Insistimos, perguntando o que o professor fazia nessas situações, e ela disse: *“Daí ele deixa eu ficar sentada na grade”*. A conversa continuou e, quando questionamos se a menina achava bom que ele a deixasse sentada próximo à grade, a resposta foi *“Não”*. Então, na tentativa de entender o que ela estava pensando, dissemos: *“Tu não quer fazer, mas tu preferia que ele te chamasse para a atividade e que te ajudasse?”*. A resposta dela foi: *“Sim”*.

Na entrevista coletiva realizamos a mesma questão: *“E se tu não estás participando da atividade?”*, a maioria do grupo disse que a atitude do professor era de chamá-los para a aula. O aluno P diz: *“Se não faz, ele leva para a coordenação”*. Nesse momento, a menina B. P. retruca: *“Não, ele deixa sim, quando eu não quero, ele me deixa”*. Questionamo-la se preferiria que o professor lhe chamasse nesses momentos, porém ela disse que gostaria de permanecer ali.

Outro ponto que chamou a atenção foi de que o professor não realizava intervenções que muitas vezes mostravam-se necessárias, principalmente no comportamento de alguns alunos em relação à aula, ao professor e aos colegas. Ocorreram algumas situações de desrespeito e ofensa, que passaram praticamente

despercebidas pelo professor, o qual apenas dizia: “*Não faz*”, ao invés de promover um momento de conversa, de retomada de regras e valores.

Ao final da primeira aula observada, durante a atividade de volta à calma, foi realizada a brincadeira *Gato Mia*, que consiste em um aluno, de olhos vendados, posicionar-se no centro de um círculo de colegas. O aluno vendado deve se deslocar até encostar em algum integrante do círculo e este, por sua vez, deverá miar, para que a criança vendada identifique quem é o colega que está tocando. A atividade estava sendo realizada, quando um aluno disse para sua colega, em voz alta e bravo: “*Mia, cadela*”. O professor, tentando amenizar a situação, respondeu: “*É, mia, gatinha*”.

Quando o professor deixa passar despercebidas essas situações, sem realizar intervenções adequadas nesses momentos (conversas, problematizações, retomada de regras e valores), faz com que essas sejam reforçadas dentro do grupo. Mesmo que ele não estimule, o fato de não corrigir, reforça as questões de desrespeito, na medida em que os alunos sentirão liberdade de repetir e reproduzir esses padrões.

Encontramos nas entrevistas, sobretudo nas observações – direta e indireta -, aspectos bastante abordados na literatura e esta relação foi discutida nas categorias acima. Verificamos alguns comportamentos do professor adequados ao que é proposto em relação ao desenvolvimento de percepções de competência positiva nos alunos, principalmente em relação à participação do professor ao longo das aulas. Porém, houve situações e atitudes por parte do professor que se mostraram divergentes ao que é ilustrado como mais adequado na literatura, no que se refere à influência que exerce sobre a percepção de competência de seus estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que teve por objetivo investigar de que forma os professores de Educação Física influenciam a percepção de competência de seus alunos em idade

escolar, traz inúmeros elementos para reflexão por parte dos professores de Educação Física.

A literatura sugere que, dentre outros fatores, os professores são pessoas significativas na formação da percepção de competência das crianças. Sendo assim, é importante que esses atentem para alguns fatores relacionados à construção desta percepção de competência positiva, os quais foram elucidados, na forma de categorias, ao longo da apresentação e discussão dos resultados deste trabalho.

A análise das informações, as quais foram discutidas nas categorias *promoção do sucesso, estratégias de ensino, propostas educativas coerentes com as necessidades de cada aluno, participação efetiva do professor durante a aula e atenção do professor*, trouxe-nos elementos para evidenciar que o professor sujeito desta pesquisa, de forma geral, não favoreceu a formação da percepção de competência positiva de seus alunos, sobretudo dos menos habilidosos.

A maior dificuldade do professor pareceu ser a falta de um olhar voltado a cada indivíduo e as suas necessidades. Se o fizesse, provavelmente muitos benefícios para a relação professor-aluno e a construção da percepção de competência de seus estudantes viriam em decorrência.

Apesar de ter comportamentos adequados no que diz respeito à categoria *participação efetiva do professor durante a aula*, a maioria de suas atitudes não se ajustaram ao que a literatura fundamenta como adequado para a formação de uma boa percepção de competência dos alunos.

Cabe aqui uma reflexão acerca da relação do número de alunos por professor, o que dificulta a dedicação do professor aos alunos individualmente, mas não o impede de buscar dar o máximo de atenção, principalmente aos que mais necessitam. Os alunos observados pareciam estar acostumados com a falta de atenção, quando recorriam ao professor, não se surpreendendo ou cobrando que suas falas não ganhassem atenção e demonstrando um sentimento de conformismo. Em uma comunidade carente, essa pode ser a realidade social destas crianças, onde estão habituadas a não terem atenção dos adultos em sua volta. Neste caso, há mais um motivo para o professor preocupar-se em estreitar sua relação com os alunos, não somente ensinar as práticas corporais da Educação Física, mas também dar-lhes afeto.

O desenvolvimento deste trabalho trouxe-nos a possibilidade de refletirmos sobre a prática docente dos professores de Educação Física e incita-nos a estarmos constantemente atentos às necessidades de nossos estudantes, ou seja, propiciar que os alunos sintam-se parte do processo educativo e não executantes de uma aula; participar junto dos alunos nas aulas; proporcionar experiências de sucesso em diferentes situações e contextos em domínios físicos, sociais e cognitivos; adequar as atividades e lançar desafios de acordo com cada aluno; dar-lhes feedbacks, instrução e encorajamento; preocupar-se em como os alunos se sentem ao movimentar-se; estimular os alunos a compararem seus desempenhos atuais com os passados para reconhecerem como estão progredindo, evitando definir sucesso apenas quando vencem alguma atividade.

Apontamos como limitação da pesquisa o pequeno número de crianças que participou das entrevistas, quando comparado ao número total de alunos da turma, em função de poucos terem devolvido o termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis legais da criança assinado. Um número maior de participantes no estudo provavelmente teria tornado o processo investigativo mais rico.

A partir do que foi apresentado, sugere-se que mais estudos sejam feitos no intuito de investigar o ambiente escolar, no que diz respeito às relações professor-aluno e a forma com que os professores têm influenciado seus aprendizes, sobretudo quanto à construção de sua percepção de competência.

7. REFERÊNCIAS

AULETE, F. J. C; VALENTE, A. L. S. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete**. Lexikon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br/download.html>> Acesso em: 01 agosto 2011.

ALMEIDA, G; VALENTINI, N; BERLEZE, A. **Percepções de competência: um estudo com crianças e adolescentes do ensino fundamental.** Movimento, Porto Alegre, v. 15, p. 71-97, jan/março, 2009.

BERLEZE, A. **Efeitos de um Programa de Intervenção Motora em Crianças, Obesas e não Obesas, nos Parâmetros Motores, Nutricionais e Psicossociais.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRAUNER, L. **Projeto Social Esportivo: impacto no desempenho motor, na percepção de competência, e na rotina de atividades infantis dos participantes.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAUDURO, M. T. **Investigação física e esporte.** Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

GABBARD, C. **Lifelong motor development.** 3ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

LICO, F; DARIDO, S. C. **Aderência e atividade física: aproximações com a educação física escolar.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

EMIDIO, R; SANTOS, A. J; MAIA, J. *et al.* **Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar.** *Aná. Psicológica*, jul., vol.26, n.3. p.491-499. ISSN 0870-8231, 2008.

FREIRE, J. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física.** 3ed. São Paulo: Scipione, 2002.

GALLAHUE; D; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3ed. São Paulo: Phorte editor, 2005.

GRAHAM, G. **Teaching children physical education: becoming a master teacher.** 2ed. Champaign: Human Kinetics, 2001.

HARTER, S. Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. **Human Development**, v.21, p. 34-64, 1978.

MAGILL, R. **Motor learning: concepts and applications**. 5ed. Boston: McGraw-Hill, 1998.

MONTEIRO, A. **Desporto, da excelência à virtude: um caminho de vida para crianças, jovens e adultos**. Dissertação (Doutorado em estudos da criança. Educação Física e Lazer.). Universidade do Minho, 2007.

NETO, C. **Motricidade e jogo na infância**. 3ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

PALMA, M. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogos**. Dissertação (Doutorado em estudos da criança). Universidade do Minho, 2008.

PÍFFERO, C. **Habilidades motoras fundamentais e especializadas, aplicação de habilidades no jogo e percepção de competência de crianças em situação de risco: a influência de um programa de iniciação ao tênis**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PONTES, M. **Relação entre o desempenho motor, a percepção de competência motora e o tempo de engajamento nas aulas de educação física : um estudo com pré-escolares**. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física: Licenciatura) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANDERS, S. **Ativo para a vida: Programas de movimentos adequados ao desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in physical education**. 3ed. Mountain View: Mayfield Publishing Company, 1991.

SILVERMAN, S. **How do high school students perceive success in physical education?** The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v.68, n. 8. pp.10. oct, 1997.

SOLMON, M. **Creating a motivacional climate to foster engagement in physical education**. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v.77, n.8. Oct, 2006.

SOMLON, M. **Student issues in physical education classes: attitudes, cognition, and motivation.** In: Silverman, S.; Ennis, C. Student Learning in Physical Education: applying research to enhance instruction. 2ed. Champaign: Human Kinetics. pp. 147-163, 2003.

STADINIK, A. M; CUNHA, A. C; PEREIRA, B. O. **Os professores (também) são pessoas.** Viseu: Vislis, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S; NETO, V. M. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

VALENTINI, N; TOIGO, A. **Ensinando a educação física nas séries iniciais: desafios e estratégias.** Canoas: Unilasalle, Salles, 2004.

VALENTINI, N. **Percepções de Competência e Desenvolvimento Motor de meninos e meninas: um estudo transversal.** Movimento, Porto Alegre, v.8, n.2. p. 51-62, 2002.

VALENTINI, N. **Competência Percebida: Considerações para promover a aprendizagem.** Em: KREBS, R.J.; FERREIRA NETO, C.A. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: Editora LECSU, 2007.

VILLWOCK, G; VALENTINI, N. **Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional.** Ver. Brás. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.21, n.4, p.245-57, 2007.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

O projeto *A Influência dos Professores de Educação Física na Percepção de Competência de seus Alunos em Idade Escolar* tem por objetivo identificar de que forma os professores de Educação Física influenciam a percepção de competência de seus alunos em idade escolar. É um projeto de pesquisa desenvolvido pela estudante de graduação Paola Arlaque Flores, orientado pela professora Miriam Stock Palma, como trabalho de conclusão de curso, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

O estudo será desenvolvido através da observação de quatro aulas de Educação Física e realização de entrevistas com o(a) professor(a) e com os alunos. A coleta das informações ocorrerá no período em que os alunos estiverem na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas.

Compreendo que a pesquisa não envolve mais do que risco mínimo. Em caso de possíveis imprevistos posso esperar o cuidado da responsável pela pesquisa, que tomará as medidas cabíveis ao ocorrido e, se necessário, realizará o transporte até o local onde possa ser recebido um atendimento especializado.

Eu, [nome do(a) diretor(a)], diretor(a) da (nome da escola), autorizo a realização da pesquisa *A Influência dos Professores de Educação Física na Percepção de Competência de seus Alunos em Idade Escolar* nas dependências da escola, com a participação da estudante Paola Arlaque Flores, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS, orientada pela professora Míriam Stock Palma.

Também fui informado(a) da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação da identidade do(a) professor(a) e das crianças na publicação dos dados no trabalho final. Contatos para quaisquer esclarecimentos/informações poderão ser realizados através do telefone (51) 84040640 diretamente com a estudante Paola Arlaque Flores, (51) 93151305 com a orientadora da pesquisa ou (51) 33083629 com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Nome do(a) diretor(a)

Diretor(a) da Escola (nome da escola)

Porto Alegre, __ de _____ de 2011.

8.2. Anexo 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DA CRIANÇA

Eu, _____, consinto a participação de meu (minha) filho (a) (ou protegido legal), _____ na pesquisa intitulada *A Influência*

dos Professores de Educação Física na Percepção de Competência de seus Alunos em Idade Escolar, realizada pela estudante de graduação, Paola Arlaque Flores, orientada pela professora Miriam Stock Palma, como trabalho de conclusão do curso de Educação Física-Licenciatura, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Estou ciente de que a referida pesquisa tem por objetivo identificar de que forma os professores de Educação Física influenciam a percepção de competência de seus alunos em idade escolar. A participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) será através das observações das aulas nas quais estiver participando, bem como de entrevista. Entendo que a pesquisa ocorrerá no período em que meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) estiver na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades escolares desenvolvidas.

Autorizo a realização de filmagem durante as observações e permito a publicação dos resultados desta pesquisa, mas o nome e a identidade de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) não serão revelados.

Compreendo que a pesquisa não envolve mais do que risco mínimo. Em caso de possíveis imprevistos posso esperar o cuidado da responsável pela pesquisa, que tomará as medidas cabíveis ao ocorrido e, se necessário, realizará o transporte até o local onde possa ser recebido um atendimento especializado.

Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar meu consentimento, se assim eu o desejar, sem qualquer prejuízo para meu (minha) filho(a) (ou protegido legal).

Para eventuais dúvidas ou esclarecimentos, o contato pode ser feito através do telefone (51) 84040640 com a pesquisadora, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, através do telefone (51)3308-3629.

Assinatura dos responsáveis legais da criança

Data

Assinatura do Pesquisador

Data

8.3. Anexo 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR

Prezado (a) Senhor (a),

Sou Paola Arlaque Flores, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Estou lhe convidando para participar da pesquisa sobre o tema *A Influência dos Professores de Educação Física na Percepção de Competência de seus Alunos em Idade Escolar*.

Por favor, leia com atenção as informações descritas abaixo:

Ao participar desta pesquisa, o senhor (a) responderá a uma entrevista contendo quatro questões sobre o assunto da pesquisa.

O senhor (a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Todas as informações sobre a identidade do entrevistado serão preservadas e identificadas com um código e não com o nome, sendo de conhecimento somente dos proponentes da pesquisa, assegurando sua privacidade, as quais serão asseguradas, pela pesquisadora, por um período de cinco anos.

Ao participar desta pesquisa o senhor (a) não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que sua participação contribua com informações importantes que poderão acrescentar elementos à literatura, pois a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar. Não assine este Termo se ainda houver dúvida a respeito. Se estiver seguro, preencha, por favor, os itens que seguem:

Confirmo que recebi cópia deste Termo de Consentimento, que será preservado por um período de cinco anos, e autorizo a utilização das informações em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

_____	_____
Nome do participante da pesquisa	Assinatura do participante da pesquisa
_____	_____
Pesquisadora: Paola Arlaque Flores	Assinatura da pesquisadora
_____	_____
Orientadora: Prof. Míriam Stock Palma	Assinatura da orientadora

Telefones para contato em caso de dúvida:

Comitê de Ética da UFRGS (51) 3308-3629

Pesquisadora: Paola Arlaque Flores (51) 8404-0640

Orientadora: Prof. Dra. Míriam Stock Palma (51) 9315-1305

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011.

8.4. Anexo 4 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

8.4.1. Roteiro de entrevista para o(a) professor(a):

- Você considera que exerce influência sobre o desenvolvimento de seus alunos? Fale um pouco sobre isso.

- Você acha que os métodos de ensino que utiliza nas aulas podem influenciar a forma como os alunos se sentem (se percebem) em relação às suas competências? Fale um pouco sobre isso.

- O que você considera importante para que seus alunos se sintam competentes em suas aulas?

- Você acha que um professor pode afetar negativamente a percepção de competência de seus alunos? Como?

8.4.2. Roteiro de entrevista (individuais e coletiva) para os(as) estudantes

- Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?

- Como você se sente nessas aulas? Bem? Mal? Por quê?

- Você se sente capaz de fazer as atividades, jogos que são propostos nas aulas de Educação Física? Dê alguns exemplos dessas atividades em que você se sente bem (ou mal).

- O professor te estimula a participar das aulas? Como?

- Isso é importante para você? Por quê?