

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF

PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DO PROFESSOR SOBRE A
INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
POSSIBILIDADES DE AÇÃO

RAFAEL HENRIQUE CUSTÓDIO

SÃO CARLOS - SP

2026

RAFAEL HENRIQUE CUSTÓDIO

**PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DO PROFESSOR SOBRE A
INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
POSSIBILIDADES DE AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Rafael Henrique Custódio
Orientador: Prof. Dr. Ademir Testa Junior

Área de Concentração: Educação Física
Escolar
Linha de Pesquisa: Abordagens
Metodológicas e processos de ensino e
aprendizagem

SÃO CARLOS - SP

2026

Custódio, Rafael Henrique

Percepção de alunos e do professor sobre a indisciplina nas aulas de educação física e possibilidades de ação / Rafael Henrique Custódio -- 2026.
77f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Ademir Testa Junior
Banca Examinadora: Daniela Godoi Jacomassi, Ivan Wallan Tertuliano
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. indisciplina. 3. Autoavaliação. I. Custódio, Rafael Henrique. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação


Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rafael Henrique Custódio, realizada em 07/02/2026.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Ademir Testa Junior (UFSCar)


Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Prof. Dr. Ivan Wallan Tertuliano (UAM)

Documento assinado digitalmente
 **IVAN WALLAN TERTULIANO**
Data: 30/04/2026 10:29:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

DEDICATÓRIA

**A todos
que atravessaram vales escuros
e não desistiram.**

AGRADECIMENTO

À minha mãe, que fez com que eu e meus irmãos estudássemos e mudássemos nossas vidas.

À Samara, Levi e Agnes, que me proporcionaram abraços, risadas e um carinho que sempre tentarei retribuir.

Ao meu orientador, Ademir, que foi mais que um orientador, foi um humano que me deu todo o suporte necessário nos momentos de dificuldade.

Às minhas colegas de trabalho, Edmara e Vanessa, que fizeram de 2025 um ano melhor no ambiente profissional.

À minha amiga Yumi, a quem tenho eterna gratidão pelo que fez por mim.

À Ibaté, que me acolheu como ser humano e professor; aprendi com amigos e alunos de lá a ser uma pessoa melhor.

Ao Rafael do passado, que acreditou que poderia voltar a estudar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A indisciplina escolar constitui um fenômeno complexo e recorrente no cotidiano educacional, apresentando impactos diretos no desenvolvimento pedagógico, no engajamento discente e no processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas aulas de Educação Física. Considerando essa problemática, tem como objetivo descrever e correlacionar a percepção subjetiva de estudantes e professor sobre variáveis relacionadas à indisciplina nas aulas de educação física, a partir de uma intervenção pedagógica problematizadora, além de elaborar um caderno de experiências para aplicação docente. A pesquisa caracterizou-se como uma investigação qualiquantitativa, de caráter longitudinal, desenvolvida com alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Ibaté-SP. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários de autoavaliação respondidos pelos estudantes e pelo professor, registros em diários de bordo que observou ao longo de dez aulas organizadas com base em metodologias ativas e na participação discente na construção de critérios avaliativos e na reflexão sobre comportamentos e atitudes dos estudantes. Os resultados evidenciaram melhora progressiva nas variáveis relacionadas ao relacionamento entre colegas, à coletividade, ao cuidado com os materiais e à aprendizagem, indicando maior envolvimento, cooperação e autorregulação dos alunos ao longo das intervenções. Observou-se também aproximação entre as avaliações realizadas pelos estudantes e pelo professor, sugerindo ampliação da conscientização do aluno acerca dos elementos trabalhados nas intervenções. Contudo, a variável relacionada às conversas paralelas apresentou efeito pequeno, sugerindo resistência possivelmente associada à cultura escolar e à percepção social da Educação Física como espaço recreativo. A análise dos dados aponta que estratégias pedagógicas fundamentadas nas metodologias ativas e na autoavaliação como processo de conscientização contribuem significativamente para o enfrentamento da indisciplina, ao promover sentimento de pertencimento e corresponsabilização pelo processo educativo. Conclui-se que a indisciplina deve ser compreendida como um fenômeno multifatorial e que intervenções pedagógicas participativas podem favorecer mudanças comportamentais e melhorias no ambiente de aprendizagem, embora demandem continuidade e articulação com o contexto cultural e escolar.

Palavras-chave: Educação física escolar, indisciplina, autoavaliação.

ABSTRACT

School indiscipline constitutes a complex and recurring phenomenon in the educational context, presenting direct impacts on pedagogical development, student engagement, and the teaching–learning process, including in Physical Education classes. Considering this issue, the present study aims to describe and correlate the subjective perceptions of students and the teacher regarding variables related to indiscipline in Physical Education classes, based on a problematizing pedagogical intervention, as well as to develop an experience notebook for teaching application. The research was characterized as a qualitative–quantitative investigation of a longitudinal nature, conducted with students from a 4th grade class of Elementary School in a municipal public school in Ibaté, São Paulo, Brazil. As data collection instruments, self-assessment questionnaires answered by students and by the teacher were used, as well as records in field diaries documenting observations throughout ten classes organized based on active methodologies and on student participation in the construction of evaluation criteria and in reflection on students' behaviors and attitudes. The results showed progressive improvement in variables related to peer relationships, collectivity, care for materials, and learning, indicating greater involvement, cooperation, and self-regulation among students throughout the interventions. A convergence between the evaluations conducted by students and by the teacher was also observed, suggesting an expansion in students' awareness regarding the elements addressed during the interventions. However, the variable related to parallel conversations showed a small effect, suggesting resistance possibly associated with school culture and with the social perception of Physical Education as a recreational space. Data analysis indicates that pedagogical strategies grounded in active methodologies and in self-assessment as a process of awareness contribute significantly to addressing indiscipline by promoting a sense of belonging and co-responsibility for the educational process. It is concluded that indiscipline should be understood as a multifactorial phenomenon and that participatory pedagogical interventions may favor behavioral changes and improvements in the learning environment, although they require continuity and articulation with the cultural and school context.

Keywords: School Physical Education, indiscipline, self-assessment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivo.....	12
1.2 Recurso Educacional.....	12
2 MARCO TEÓRICO	12
2.1 A indisciplina nas escolas	12
2.2 O uso de metodologias centradas no aluno pode ser uma solução	18
2.3 A Autoavaliação no processo de conscientização.....	21
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	24
3.1 Universo da pesquisa	24
3.2 Participantes	24
3.3 Materiais e Métodos.....	24
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	27
3.5 Análise de dados	27
3.6 Aspectos Éticos	29
4 RESULTADOS.....	29
5 DISCUSSÃO	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICE A – Questionário para alunos participantes	56
APÊNDICE B – Questionário para professores participantes.....	57
APÊNDICE C – Planejamento das aulas do processo interventivo	58
APÊNDICE D - TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	62
APÊNDICE E - TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido	64
APÊNDICE F – Diários de Bordo	65

1 INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar é um assunto de relevância para a vida escolar, possui muitas facetas e resiste a soluções simples ou fáceis. Favatto e Both (2019) destacam que entre os motivos, a indisciplina tem grande papel para justificar o abandono do docente de educação física da profissão. Além disso, não se trata de um fenômeno novo que reflete a nova escola ou modelo organizacional recente. De acordo com (Macdonald, 1999 apud Oliveira e Graça, 2013, p. 27):

“A indisciplina é apontada frequentemente como a maior causa de aborrecimento e frustração (Curvin & Mendler, 1984), a principal causa de stresse dos professores (Abel & Sewell, 1999), a principal fonte de preocupação e o principal dissipador de energia para a generalidade dos professores em início de carreira (Fernandez Balboa, 1991; Roberson & Doeblen, 1989; Tulley & Chiu, 1995) e um dos fatores de abandono prematuro da profissão”

Tiba (1996) define disciplina como o domínio de si mesmo de ajustar sua conduta às exigências do mundo escolar e seus afazeres, afastando a ideia de que seja um sistema de punições que são aplicadas ao estudante que resolve adotar condutas que atrapalham o desenvolvimento adequado do cotidiano escolar. A partir desta afirmação, é possível inferir que a indisciplina é a ausência da disciplina, como o símbolo Ying Yang, representando lados opostos de uma mesma moeda, com múltiplos motivos pelos quais o aluno acaba por tomar atitudes que interferem no ambiente e no desenvolvimento das atividades escolares.

Para Garcia (2009) a relação indisciplina/disciplina afasta a ideia de transformação do ser humano para um formato ideal e esperado, mas estabelece uma relação dialética de autodomínio que, se conquistada, liberta o ser humano para atuar superando seus condicionamentos internos ou externos. Se por um lado, o aluno indisciplinado é vítima de sua própria atitude, o aluno disciplinado tem liberdade pois dominou a si mesmo. Portanto a tentativa feita neste estudo é a de dar ferramentas para que o aluno consiga conquistar sua liberdade a partir do autodomínio.

Para Oliveira; Dos Santos Graça (2016) a indisciplina escolar constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, intensificada pelas transformações sociais e pela democratização do acesso à escola. Caracteriza-

se por comportamentos contrários às normas institucionais e interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem, podendo ocasionar evasão escolar e prejuízos ao desempenho acadêmico. Suas causas envolvem fatores morais, relacionais e pedagógicos, destacando-se a qualidade das relações professor-aluno e o estilo de ensino adotado, os quais podem favorecer a disciplina ou potencializar comportamentos indisciplinados.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) define como clima disciplinar as ações que prejudicam o aprendizado e o tempo dedicado às atividades de ensino aprendizagem.

Desta forma, para este estudo, compreendemos a indisciplina na escola como ações que, por falta de uma relação dialética entre o aluno e o tema da indisciplina, que envolve também fatores, acabam por prejudicar o seu aprendizado e seu desenvolvimento escolar adequado.

A respeito dos fatores que podem afetar a indisciplina, segundo Jacobs et al. (2018) existem dois grupos de aspectos que influenciam diretamente o contexto: fatores psicossociais - a família, a mídia, a diversificação cultural entre os alunos, distúrbios de atenção e carência afetiva; fatores pedagógicos - Imposição ou falta de regras, formação docente com base nos aspectos relacionais, a proposta pedagógica do professor, o sistema educacional e a escola.

Sant'ana (2012), observou a respeito da indisciplina que “é complexa porque envolve no mínimo duas dimensões: a política das relações democráticas, penetrando em várias instituições, a destacar a família e a escola; e a ética, da falta de limites, que traduz uma crise de valores” (p. 119).

Para o presente estudo, é necessário compreender que dentro de todos os fatores, a possibilidade de ação docente se resume às ações diretas em seu cotidiano, que permeiam os fatores psicossociais, mas principalmente os pedagógicos, ou seja, aspectos ligados à sua aula e à escola.

Darido (2021) destaca em seu texto inúmeros fatores que podem ser causadores do afastamento e indisciplina dos alunos. Como o afastamento, temos exemplos como aulas em período contrário, dispensas médicas usadas de forma indiscriminada, ação do professor em repetir conteúdos e a exclusão e insucesso deles nas atividades. Como indisciplina, temos a falta de respeito ao

professor e as regras estipuladas, agitação excessiva, conversas paralelas, falta de cuidado com o material e colegas, não entender momentos em que é necessária a contribuição do mesmo em sala de aula. Há também a questão da percepção que se tem sobre a comunidade escolar, que pode afetar diretamente em como os docentes agem dentro da sala de aula.

Desta forma, o intuito é buscar, dentro da literatura e das intervenções em sala, o entendimento sobre o fenômeno da indisciplina para projetar ações que possam contribuir para gerar um ambiente onde o embate, os diálogos e as práticas sejam saudáveis e produtivos dentro das aulas de educação física.

1.1 Objetivo

Descrever e correlacionar a percepção subjetiva de estudantes e professor sobre variáveis relacionadas à indisciplina nas aulas de educação física, a partir de uma intervenção pedagógica problematizadora, além de elaborar um caderno de experiências para aplicação docente.

1.2 Recurso Educacional

Elaborar um ebook que aponte ações objetivas que podem contribuir de alguma forma para a melhoria das dificuldades relacionadas à indisciplina escolar.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A indisciplina nas escolas

Desde o primeiro momento, a pergunta disparadora para este estudo foi baseada na jornada do pesquisador. Como todo professor de educação física, é natural que se acabe dando aulas em diversos lugares durante a carreira, enfrentando claro problemas de indisciplina diversos que causaram e causam dificuldades no desenvolvimento saudável de uma aula.

Como professor, vivi muitas destas situações e parte da frustração era perceber empiricamente que problemas de indisciplina atrapalhavam mais as escolas periféricas que aquelas consideradas centrais. Em busca de resposta para estas situações, buscamos orientar nosso estudo focados no papel do

professor e nas ações cotidianas sem, no entanto, deixa de tentar entender o fenômeno como um todo.

A pergunta disparadora em questão foi: Porque ao dar aula em escolas consideradas periféricas, com o mesmo empenho que em escolas centrais, os resultados são tão diferentes? A busca para esta resposta guiou este estudo, até chegar na questão da indisciplina.

Dos Santos Barbosa da Silva e Kasseboehmer (2023) estudaram a relação dos alunos com a disciplina de química em escolas da região periférica e central da cidade de São Carlos. Entre os fatores que foram identificados pelos autores, o perfil social dos estudantes e o perfil das escolas tinham influência no ensino da disciplina, sendo que na escola suburbana, os alunos são percebidos como tendo dificuldades de aprendizagem e recebem explicações limitadas sobre conceitos científicos durante as aulas, enquanto, na escola localizada no centro da cidade, os estudantes são educados em uma cultura amplamente focada em conquistas acadêmicas, intensa competitividade e valorização da individualidade. Ou seja, somos influenciados desde o início a perceber e ter expectativas diferentes de acordo com o espaço de trabalho, sendo uma cultura estabelecida muitas vezes anteriormente ao professor ter mesmo ingressado na escola.

Gonzáles (2021, p.144) sobre os professores, relata: “Ainda que em algum momento aceitem que poderiam fazer mais, entendem que os alunos e a própria escola não merecem o esforço, já que não são dadas as condições para isso.”

O conseqüente abandono docente baseado nesta visão, também é um contributivo para que a indisciplina seja perpetuada na escola. Se não há ação docente sobre as questões da aula, como enfrentar os problemas relacionados à indisciplina?

Para González (2021 p.145): “Por outro lado, aqueles professores em abandono que estão um pouco incomodados com o lugar inferior que a disciplina tem na escola justificam sua “imobilidade” em certo convencimento de que é importante não desagradar os alunos. “Enfrentá-los” parece um problema impossível de resolver. Ao que tudo indica são reféns da opinião dos estudantes”.

Não se pode negar, no entanto, a dificuldade no enfrentamento de uma cultura escolar já estabelecida, que já pré-concebe o lugar da educação física na escola, além das dificuldades já enfrentadas para o exercício docente como a má remuneração e o adoecimento docente, de acordo com (Oliveira e Dos Santos Graça, 2016; Favatto e Both, 2019).

Já Boarini (2016), em seu capítulo “a indisciplina escolar não tem nacionalidade, endereço ou classe social”, mostra, a partir de matérias e informações de conhecimento público, que o problema é bem mais amplo que um recorte social baseado na pobreza e tão pouco somente na cultura ou se é um problema específico da escola pública, porque nas escolas privadas também acontece. De fato, não se pode negar que o recorte social tenha influência, bem como as condições e a cultura escolar, mas se acontece também em escolas onde supostamente estes problemas são menores, cabe dizer que há fatores para além dos citados que influenciam na indisciplina escolar.

De uma maneira geral, existe um foco para ação docente quando estudamos o tema, focando principalmente em docentes iniciantes como em Fenwick (1998) que aponta um nível de ineficácia quanto ao manejo das situações de indisciplina. Para Oliveira; Dos Santos Graça (2016) o controle do comportamento em aula não se limita à correção e punição; inclui também ações **antecipatórias** para prevenir a indisciplina e estratégias que promovam o **autocontrole** dos alunos, não apenas a obediência. Professores inexperientes tendem a recorrer mais a medidas punitivas por falta de confiança e menor capacidade preventiva. Contudo, comportamentos graves e o uso de punições são relativamente raros nas aulas de Educação Física.

Isto suscita o debate quanto ao preparo e estudo da temática dentro das universidades. Para além da falta de experiência, que estudos voltados para a preparação tivemos quando ainda na graduação?

Tiba (1996) descreve em seu livro a disciplina como um processo diferente da punição para “educar”, onde a criança reage ao medo ou mesmo ao “adestramento”, onde a criança obedece sem refletir o porquê. Tiba propõe que a disciplina é um processo de descobrimento pelo qual passamos a adquirir posturas e comportamentos para adequação ao nosso meio.

Com este pensamento, entendemos que além de sua complexidade, a necessidade de estudar e buscar meios de resolver o problema se faz necessária para todo o sistema escolar. Também compete a nós buscarmos soluções já entendendo de antemão que não há fórmula específica para a resolução de todas as realidades. Boarini (2016) afirma que

“É evidente que todo aluno indisciplinado ou violento tem seus determinantes psíquicos, pertence a uma família, independente do seu modelo de estruturação, e que a indisciplina escolar é um fenômeno que se concretiza na escola. Como corolário, qualquer explicação sobre esse assunto deve considerar esses aspectos (p.126).”

Quando se fala em escola, muitos estudos disponíveis sobre indisciplina se concentram em encontrar os fatores que levam à indisciplina na escola como apontando fatores que são externos à escola como por exemplo: a mídia, a diversificação cultural entre os alunos, distúrbios de atenção e carência afetiva Jacobs et al (2018), a ética que discorre a respeito da falta de limites Sant’ana (2012).

Para este estudo, focaremos naqueles relacionados à aula, a interação de aluno- professor e dos quais é possível se observar possibilidades pedagógicas de intervenção.

Darido (2021) aponta alguns fatores que são específicos da educação física que contribuem para a indisciplina e afastamento dos alunos na educação física: *a repetição dos conteúdos e o insucesso e exclusão nas aulas.*

De acordo com Darido (2021) sobre a repetição de conteúdos, muitos alunos se afastam das aulas de Educação Física porque os conteúdos são repetitivos e pouco variados, com forte ênfase nos mesmos esportes ao longo de toda a escolaridade. Quando as atividades se repetem ano após ano (os mesmos gestos técnicos, as mesmas modalidades), as aulas perdem novidade e significado para quem tem outros interesses, tornando-se previsíveis e desmotivadoras. Essa concentração quase exclusiva no esporte faz com que práticas como jogos, danças, ginásticas, lutas e atividades de aventura fiquem de fora, reduzindo o repertório corporal oferecido aos estudantes. Sem diversidade e sem um trabalho docente que sistematize e amplie os conteúdos, a disciplina deixa de atrair parte dos alunos e perde a oportunidade de enriquecer sua formação. Diversificar as práticas e conectar os conteúdos às experiências

e preferências dos alunos pode tornar as aulas mais inclusivas, interessantes e capazes de manter os estudantes engajados ao longo dos anos.

Darido (2021) ao falar sobre a exclusão e insucesso, relata que o afastamento dos alunos da Educação Física muitas vezes vem do insucesso e do constrangimento: errar movimentos, ficar em último ou não acompanhar o ritmo gera vergonha, e a não participação vira proteção.

Nota-se que ambos os aspectos trazem consigo um descolamento do interesse do aluno nas práticas e uma responsabilidade do professor neste processo. O sentimento de não pertencimento é um grande causador da indisciplina e por consequência, baixo aproveitamento no ensino (OCDE, 2021).

A superação destes aspectos depende de uma mudança não só em questões relacionadas ao currículo, mas de um professor que seja atento ao aluno, que se incomode com o afastamento e que tenha senso de perguntar e saber ouvir a resposta.

Garcia (2009) demonstra que a tarefa pedagógica do intelectual educacional ou do professor crítico é orientar consciências para a ação, promovendo o questionamento da conduta humana para que as pessoas reencontrem sua identidade histórica e sua capacidade de agir; sem esse questionamento e posicionamento, não é possível compreender nem transformar a realidade.

Segundo (OCDE, 2021), os resultados do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 2018 evidenciam fragilidades significativas no clima disciplinar das salas de aula brasileiras, especialmente em escolas públicas e entre estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Essa realidade repercute diretamente no uso do tempo pedagógico: enquanto professores brasileiros dedicam cerca de 67% da aula a atividades de ensino e aprendizagem, a média observada nos países da OCDE é de 78%. A discrepância sugere que a indisciplina em sala de aula compromete o processo educativo e reduz as oportunidades de aprendizagem. Além do tempo instrucional, as relações entre estudantes e professores no Brasil são frequentemente descritas como tensas ou mesmo hostis, configurando ambientes pouco adequados tanto para o desenvolvimento discente quanto para a atuação docente. Essa situação pode afetar de maneira duradoura o

desempenho acadêmico, o engajamento escolar e o bem-estar dos alunos, bem como a satisfação e a permanência dos professores na profissão. Também 43% dos diretores de escolas brasileiras relatam que a falta de respeito dos alunos em relação aos professores prejudica o processo de instrução, percentual que supera amplamente a média da OCDE, de 22%.

OCDE (2021) demonstra um índice de clima disciplinar criado pelo PISA, principal exame de proficiência acadêmica internacional em que perguntou aos estudantes a frequência com que observavam as seguintes situações: “Os alunos não prestam atenção do que o professor diz”; “há barulho e desordem”; “o professor precisa esperar muito tempo para os alunos se “acalmarem”; “os alunos demoram muito para começar a trabalhar após o início da aula. “.

O resultado, como esperado, demonstra o Brasil com um índice muito abaixo (0,4) da média da OCDE (0,0) e alunos de escola pública tem resultados ainda piores, contribuindo para uma performance pior nos exames que medem o aprendizado: “Isso tem implicações importantes para a aprendizagem dos alunos, pois os resultados do PISA mostram que os resultados dos estudantes são significativamente melhores quando há dinâmicas de sala de aula mais favoráveis” (OCDE, 2021, p. 185).

Ainda no estudo quando comparados os desafios de alunos e professores enfrentam, os professores enfrentam um cenário adverso com relação à disciplina do aluno e do baixo tempo gasto com atividades de ensino-aprendizagem, os alunos levam em consideração outros temas como: medo de falha (maior entre meninas); sentimento de baixo pertencimento à escola e bullying (OCDE, 2021).

Se o estudo aponta que dinâmicas de aula mais favoráveis beneficiam os resultados, deveríamos pensar em metodologias que favoreçam a resolução dos desafios acima apontados, que preconizem um aluno que se sinta pertencente, assim como a possibilidade de trabalhar ativamente a indisciplina, a partir do compartilhamento de responsabilidades entre professores e alunos, ou seja, com alunos assumindo um maior protagonismo sobre os resultados relacionados à aula.

Destacamos neste ponto duas condições: a do tempo prejudicado por questões indisciplinadas que reduzem as oportunidades de aprendizado e do

engajamento escolar por parte dos alunos. Se em um primeiro momento podemos definir de maneira mais generalista que a indisciplina são atos, ambientes e situações que reduzam o tempo de qualidade da aula, podemos concluir que o foco deve ser ampliar o tempo de ensino e aprendizagem, mas este também deve incluir a possibilidade de aumentar o engajamento discente por meio de metodologias que podem e devem ser exploradas, colocando o aluno como participante ativo do processo.

2.2 O uso de metodologias centradas no aluno pode ser uma solução

A metodologia baseada na resolução de problemas, segundo Bueno e Fitzgerald (2004), surgiu nas décadas de 60 e 70, através de um grupo de educadores médicos da Universidade de McMaster (Canadá), os quais reconheceram a necessidade de repensar os conteúdos e a maneira de ensinar, a fim de satisfazer melhor as demandas e expectativas de formação da época.

A proposta de ensino baseada na resolução de problemas, segundo Oliveira (1997) e Bernardi et al. (2008), se desenvolve através de ações problematizadoras, onde as ações metodológicas são organizadas de forma a conduzir a um aumento do nível de complexidade dos temas tratados a realizar-se em uma ação participativa, onde o professor e estudantes interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores.

Para Barell (2007) a metodologia baseada na resolução de problemas pode ser definida como um processo de indagação que resolve questões, curiosidades, dúvidas, e incertezas sobre fenômenos da vida. Um problema é uma situação que um ou mais indivíduos necessitam resolver e para a qual não possuem um caminho rápido e direto que o faça alcançar a solução. Os processos referentes à proposta metodológica baseada na resolução de problemas, são totalmente transferíveis, seja à outra situação, à outra cultura ou área de conhecimento.

Levando em consideração a importância dos procedimentos ou estratégias na resolução de problemas, Pozo (1994), diferencia cinco tipos de procedimentos, que devem estar presentes em qualquer trabalho de resolução de problemas: Aquisição da informação; Interpretação da informação; Análise da

informação e realização de inferências; Compreensão e organização conceitual da informação; Comunicação da informação.

Segundo Polya (2006) independentemente da situação que o estudante necessita resolver a solução de problemas exige: uma compreensão da tarefa, a concepção de um plano que nos conduza a meta, a execução do plano, análise que leve a determinar a meta foi ou não alcançada.

Fullan (1993) aponta dois modelos básicos de resolução de problemas derivados de bons processos de observação científica. Uma delas é a SQCAAP (Sabemos, Queremos, Como, Aprender, Aprendido, Aplicar). A sigla representa as seguintes questões: o que achamos que sabemos?, o que queremos saber?, como pretendemos investigar?, o que esperamos aprender? E temos aprendido?, como vamos aplicar o que temos aprendido? e quais novas questões surgem como resultado da investigação?.

Outro modelo, elaborado por Olge (1986), é o OPP (Observar, Pensar e Perguntar), que representam as ordens: observar objetivamente, pensar de maneira reflexiva e perguntar com frequência.

Para Bueno e Fitzgerald (2004) e Barell (2007) há diferentes métodos baseados na resolução de problemas, que são classificados em três grupos: investigação dirigida pelo professor, investigação compartilhada entre professor e estudantes, e investigação dirigida pelos estudantes. Os métodos são diferenciados em relação ao nível de autonomia de tomada de decisões atribuído aos estudantes.

No mesmo sentido Mosston e Ashworth (2008) apresentaram o espectro de estilos de ensino da Educação Física organizando-os por letras que começam em A e terminam em K. Os estilos de ensino A, B, C, D e E compõem o subespectro dos estilos de ensino centralizadores, que são aqueles cujo protagonismo é do professor e estimulam a reprodução (memorização) das ideias e informações abordadas em aula. Já os estilos F, G, H, I, J e K são o subespectro descentralizador, que se caracteriza pelo estímulo à produção de conhecimento por criação e descoberta atribuindo autonomia para tomada de decisões por parte dos alunos. Então há o limiar entre os subespectros entre os estilos E e F.

Os estilos de ensino da Educação Física seguem do mais centralizado (A) até o mais descentralizado (K), sendo que os níveis de descentralização J e K em que os escolares têm liberdade para descobrir e a figura do professor é dispensável, não são comuns em aulas de Educação Física (Mosston e Ashworth, 2008).

Barell (2007) associa a resolução de problemas ao modelo de intelecto de três níveis de Fogarty et al. (1992), estabelecendo que o modelo ajuda os professores na percepção dos papéis cruciais que estão em jogo nos três níveis: “reunir”, que está associada à tarefa de buscar informações; “processar” as informações, ou seja, comparar, separar, contrastar, tudo o que foi coletado na primeira etapa; e “aplicar” as informações e conhecimentos. Esse modelo se ajusta perfeitamente às três metas primárias de educação, segundo Perkins (1992): reter, compreender e aplicar a informação.

Perkins (1992) estabeleceram que o processamento da informação, tal como se dá na resolução de problemas, o pensamento crítico, as estratégias de indagação e a reflexão sobre algo, levam a uma compreensão mais profunda. Marzano *et. al* (1992) defendem que a aprendizagem é maior quando as pessoas usam a informação de maneiras significantes. Stepien et al. (1992), afirmaram que os estudantes que utilizam a aprendizagem baseada na resolução de problemas, mostraram um incremento no uso de estratégias para a resolução de problemas e obtiveram mais informação do que estudantes de classes mais tradicionais. Por fim, Hmelo (1994) descobriu um maior uso de hipóteses e maior coerência nas explicações dos estudantes de turmas que foram submetidas ao ensino através da proposta baseada na resolução de problemas. Após citar as pesquisas e seus respectivos autores, Barell (2007) conclui que tais resultados de investigações ofereceram razões suficientes para observar o que acontece nas aulas, levando em consideração não somente a retenção de informações por parte dos estudantes, mas também, sua compreensão e aplicação.

Testa Junior e Zuliani (2012) propuseram intervenções através da metodologia baseada na resolução de problemas como uma metodologia aberta de ensino para a abordagem da saúde nas aulas de Educação Física escolar. A metodologia de ensino aberta propõe uma perspectiva humanista para o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente para a Educação Física.

O ensino aberto traz consigo a importância da aula de Educação Física que procura uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos estudantes; que não olha para o esporte só como rendimento; que considera as necessidades e interesses, medos e aflições dos estudantes e que não os reduz às condições prévias de aprendizagem motora; que mantém o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos estudantes, ou seja, que faça com que isso se desenvolva na discussão social; que considera a relação entre movimento, percepção e realização e que possibilite aos estudantes a participação em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, tudo em uma relação co-participativa que se amplia conforme o amadurecimento e responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo.

Neste contexto teórico, a sequência didática elaborada para o presente estudo baseia-se nas etapas propostas por Testa Junior e Zuliani (2012). A sequência didática fundamentada na resolução de problemas é caracterizada como nível H na teoria Mosstoniana, por ser dirigida pelo professor e admitir múltiplas soluções elaboradas pelos estudantes.

Dentro deste modelo onde o aluno tomará decisões para a resolução dos desafios ou problemas propostos, é importante que este tenha uma ferramenta para observar e refletir sobre suas práticas, que neste estudo, será o modelo de autoavaliação.

2.3 A Autoavaliação no processo de conscientização

Neste subcapítulo, tentaremos a partir de uma perspectiva freiriana, relacionar o processo de conscientização com o ato de se autoavaliar.

A consciência segundo Oliveira e Carvalho (2007) não é um recipiente vazio a ser preenchido, mas um processo ativo e intencional que se volta para a realidade de forma reflexiva. Em vez de receber passivamente o mundo, a consciência busca compreendê-lo e intervir nele, articulando ação e reflexão, numa relação homem-mundo.

Freire (1970 p.71) entende que na relação homem-mundo, ocorre uma relação direta entre a consciência e o mundo, ou seja, o mundo existe sem a consciência, porém é relativo à consciência do homem que se relaciona com ele.

Segundo Oliveira e Carvalho (2007) para Freire a consciência se define pela sua intencionalidade de forma que além de dialogar com o mundo, dialoga

consigo mesma, produzindo desta forma conhecimento: A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade (Oliveira e Carvalho, 2007, p. 221): “Não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade.”

Compreendemos que, ao se tornar consciente das questões relacionadas à indisciplina nas aulas de educação física e como estas afetam negativamente as aulas, o aluno passe a refletir mais sobre estes pontos, produzindo uma ação intencionada a disciplinar-se, mesmo que não aconteça de maneira abrupta, pois também somos seres condicionados pela nossa realidade.

Com isto, o processo de conscientização segundo Damo, Moura e Cruz (2011, p.4): “conscientização é o aprofundamento da consciência crítica que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação para a superação da realidade opressora, sendo em virtude disso, um apelo à ação “

Sobre a autoavaliação, esta surge como uma demanda de se analisar mais do que a proficiência acadêmica dos alunos. Segundo Moutinho (2012), nos anos 60 a avaliação passa a ser base de análise para os pontos fortes e fracos, visando o processo de ensino- aprendizagem, de maneira reflexiva.

Grillo e Freitas (2010) Destacam que a autoavaliação, aparece como uma evolução da avaliação formativa. A diferença está principalmente na partilha e na reciprocidade com os alunos, não se reduzindo meramente a um instrumento e sendo realizada de maneira principalmente processual. Como efeito do acompanhamento e mediação frequente do professor, o aluno consegue reorientar sua aprendizagem a partir do processo de reflexão.

Segundo Grillo e Freitas (2010 p.46):” É provável até que muitas aprendizagens ocorram sem que se realize tal reflexão, mas é inegável que as mais substantivas são as que apresentam maior consciência.

Grillo e Freitas (2010) apresentam também o conceito de metacognição, que consiste numa atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais. Para isto, a metacognição é constituída por habilidades como prestar atenção, esforço para atribuir significado e refletir, compreender e conseguir explicar de maneira lógica o próprio pensamento.

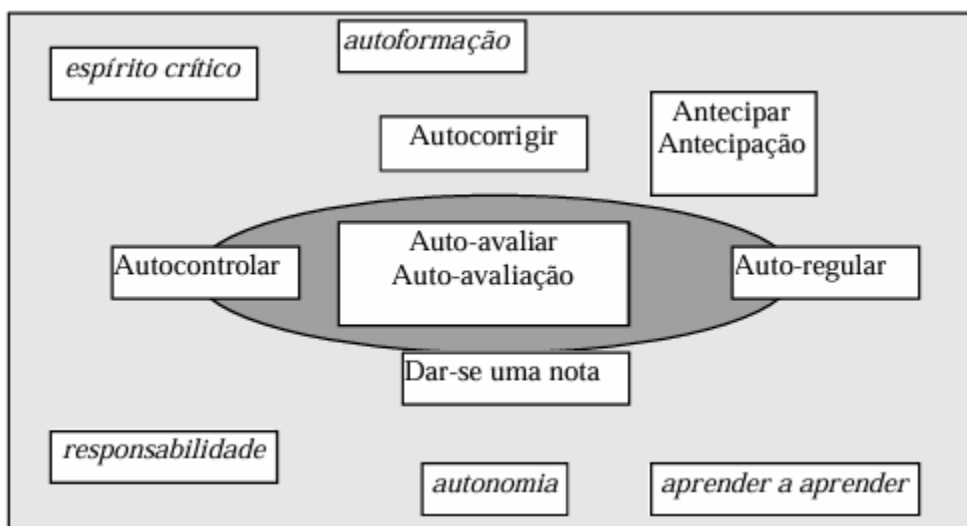
A autoavaliação então entra como elemento de conscientização do aluno que pode ser agente tanto da formulação, quanto da determinação de suas

notas, dando ao aluno uma ferramenta de reflexão sobre sua práxis nas aulas de educação física.

Régnier (2002) entende a autoavaliação é um processo cognitivo complexo que contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos.

Ao permitir que o indivíduo reflita sobre sua própria ação, conduta e desempenho, esse tipo de avaliação promove maior consciência sobre os próprios mecanismos de aprendizagem, favorecendo a regulação e o aprimoramento das práticas educativas. O autor expõe um esquema que ilustra este pensamento.

Figura 1 – Representação gráfica do processo de autoavaliação



Fonte: Régnier, 2002, p. 02

Borochovicus e Tassoni (2021) em seus resultados que relacionavam o método de solução de problemas com autoavaliação assemelham-se à perspectiva deste estudo ou seja, da mudança no nível de conscientização permitir um melhor domínio de si, olhando para si mesmos e para os colegas de sala: “Os resultados permitiram identificar que os alunos passaram a apresentar um movimento relacionado à percepção de si e do outro em relação à participação e à colaboração, o que promoveu mudanças de postura em relação ao trabalho em grupo, com indícios de mais comprometimento individual em favor do coletivo” (Borochovicus; Tassoni, 2021, P. 19)

Portanto, ao trabalhar promovendo as metodologias de ensino aberto e a autoavaliação, compreendemos que podemos superar ou pelo menos combater, os efeitos relacionados à indisciplina como o baixo tempo dedicado ao ensino-aprendizagem e contribuir para que o aluno se engaje mais e se sinta parte do processo.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

O presente estudo se trata de uma investigação direta, qualiquantitativa de corte longitudinal (Marconi e Lakatos, 2012).

3.2 Participantes

Participaram do estudo 19 alunos de uma turma do 4º ano D da escola municipal Brasilina Teixeira Ianonni localizada no Bairro Cruzado no município de Ibaté - SP.

Os participantes do estudo foram identificados por siglas, preservando-se a identidade de cada um. As siglas foram organizadas da pela letra A, quando aluno, e P, quando professor, seguidos pelas duas iniciais do seu primeiro nome e mais um número aleatório atribuído pelo pesquisador. Por exemplo, o aluno Arthur seria identificado nos instrumentos de coleta de dados por AAR01; e o professor Rafael por PRA01.

3.3 Materiais e Métodos

Foram aplicados questionários de autoavaliação para alunos (APÊNDICE A) e professor (APÊNDICE B). Os instrumentos foram compostos por questões de verificação da autopercepção a respeito dos comportamentos externalizados durante um período de aulas. As respostas para cada questão foram dispostas por meio de uma escala tipo likert de percepção subjetiva com notas variando de 1 a 10.

No questionário dos alunos (QA) tomaremos por base questões debatidas e que se relacionam com os problemas enfrentados por alunos e professor na turma em questão, a escala a seguir é um exemplo de possibilidades que podem surgir:

1. Numa escala de 1 a 10, sendo 1 a pior nota e 10 a melhor, como você se avalia os seguintes itens:

Figura 2 – Representação do instrumento de autoavaliação dos estudantes (QA)



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conversas paralelas										
Cuidados com material										
Relação com colegas										
Relação com professor										
Aprendizado na aula										

O questionário do professor (QP) será composto pelas mesmas questões levantadas junto aos alunos para avaliar o rendimento geral de turma e alunos:

1. Numa escala de 1 a 10, sendo 1 a pior nota e 10 a melhor, como você avalia os seguintes itens em relação à turma:

Figura 3 – Representação do instrumento de avaliação do professor (QP)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conversas paralelas										
Cuidados com material										
Relação com colegas										
Relação com professor										
Aprendizado na aula										

2. Considerando uma escala de 1 a 10, sendo 1 a pior nota e 10 a melhor, marque para cada estudante o quanto você considera que os comportamentos deles foram adequados para essa aula de educação física?

Figura 4 – Representação do instrumento de avaliação do professor(QP)

AAD01	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ART02	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMU03	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AJU04	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AFE05	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Além das questões que foram aplicadas com alunos e o professor. As observações do pesquisador sobre os acontecimentos, diálogos e comportamentos dos participantes no período de aplicação da intervenção foram registrados num diário de bordo (DB).

Neste contexto teórico, a sequência didática elaborada para o presente estudo baseia-se nas etapas desenvolvidas por Testa Junior e Zuliani (2012). A sequência didática baseada na resolução de problemas é caracterizada como nível H na teoria Mosstoniana por ser dirigida pelo professor e admitir variadas soluções de problemas pelos escolares. A sequência didática foi composta por 5 etapas:

1- Identificação do problema: esse momento é o de ajudar os estudantes a identificarem o problema real apresentado pelo professor, reconhecendo-o como problema a ser resolvido. Tal problema deverá estar necessariamente relacionado ao tema estabelecido;

2- Compreensão do problema: nesse momento será necessário que os estudantes compreendam o problema, e para tal é importante que eles realizem uma coleta de informações e interpretação delas, conceituando cada termo utilizado no problema;

3- Conceber um plano: após a compreensão do problema, é preciso elaborar um plano para conseguir alcançar possíveis respostas para o problema;

4- Execução do plano: realizar nova coleta e interpretação de dados, bem como análise e inferências sobre as informações coletadas;

5- Comunicação e visão retrospectiva dos resultados e conclusões: é a exibição escrita e oral sobre o que os estudantes aprenderam, de maneira argumentativa, explicitando os dados obtidos.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente, os participantes de pesquisa foram convidados a participar do projeto. Mediante a formalização do aceite do convite por meio da entrega do TCLE e do TALE devidamente assinados, os participantes de pesquisa responderam os itens do QA e do QP, antes do início das aulas que caracterizaram o processo interventivo.

Após a aplicação dos questionários, os estudantes foram submetidos a uma sequência didática composta por 10 aulas de 50 minutos cada, sendo executadas três vezes por semana, registradas com a descrição dos acontecimentos em DB. A aplicação da intervenção foi aplicada pelo próprio pesquisador, conforme planejamento das aulas constante no Apêndice C.

Os estudantes e o professor/pesquisador responderam os mesmos questionários ao final de cada aula até o término do período de intervenções. Vale ressaltar que todos responderam os questionários individualmente, sem interagir com outros colegas durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

3.5 Análise de dados

Para os diários de bordo, a coleta de dados foi utilizada como base para compreender as variantes estatísticas apresentadas no estudo. todos os cálculos foi de $p < 0,05$. Como parte dos registros no diário de bordo, o pesquisador respondeu o QA de cada intervenção, denominando este como QAP (questionário do aluno respondido pelo professor), tomando por base o desempenho geral da turma como forma de comparação descritiva apenas, não para comparação estatística entre médias e, por consequência, não substituindo o QP nesta situação. Mitchell, Bradshal e Leaf (2010) apontam que os professores percebem com mais sensibilidade o clima da sala de aula, especialmente no âmbito do processo de ensino. Isto permite que o professor avalie e coloque suas notas acerca da aula como base de comparação.

Os dados oriundos dos questionários (QA e QP) foram analisados por meio de estatística descritiva básica.

A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro–Wilk (Tabela 1). As variáveis \bar{x} QA3, Nota QP8 e Nota QP9 não apresentaram distribuição normal ($p < 0,05$), enquanto as demais variáveis atenderam ao pressuposto de normalidade, possibilitando a comparação de médias com exceção de QA4, QP8 e QP9.

Tabela 1 – Teste de normalidade (Shapiro–Wilk) das variáveis QA e QP

Variável	n	W	p-valor	Distribuição
\bar{x} QA2	17	0,952	0,493	Normal
\bar{x} QA3	14	0,853	0,025	Não normal
\bar{x} QA4	16	0,945	0,416	Normal
\bar{x} QA5	15	0,934	0,317	Normal
\bar{x} QA6	15	0,885	0,056	Normal
\bar{x} QA7	16	0,936	0,305	Normal
\bar{x} QA8	13	0,930	0,338	Normal
\bar{x} QA9	15	0,980	0,970	Normal
\bar{x} QA10	13	0,899	0,130	Normal
Nota QP2	16	0,922	0,184	Normal
Nota QP3	12	0,969	0,897	Normal
Nota QP4	16	0,931	0,255	Normal
Nota QP5	16	0,892	0,061	Normal
Nota QP6	15	0,882	0,050	Normal
Nota QP7	15	0,908	0,124	Normal
Nota QP8	15	0,744	<0,001	Não normal
Nota QP9	14	0,798	0,005	Não normal
Nota QP10	13	0,881	0,073	Normal

QA - Questionário de Aprendizagem; QP - Questionário de Prova; W - estatística do teste de Shapiro–Wilk. Nível de significância adotado: $p \leq 0,05$.

As notas atribuídas pelos participantes ao longo da intervenção foram classificadas conforme os níveis de descrição qualitativa indicados no quadro 1 e apresentadas em valores relativos (%).

Quadro 1 – Escala de avaliação da autopercepção sobre os próprios comportamentos exteriorizados durante as aulas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muito inadequado		Inadequado		Inadequado/adequado		Adequado		Muito adequado	

Em adição, foi calculada a média (\bar{x}) dos valores anotados na escala likert no QA e no QP, além de comparadas as médias por meio do teste t pareado entre as aulas 2 e 10 do processo interventivo, já que os dados oriundos dessas aulas apresentaram distribuição normal.

A correlação de Pearson foi calculada considerando apenas pares completos de QA e QP por aula, com exclusão de valores ausentes.

As médias gerais e por variável atribuídas no QA foram comparadas entre a aula 2 e a aula 10 para verificar a mudança do início para o final. Para tal análise foi utilizado o software Graphpad Prism (versão 6.01, *Prism for Windows*, setembro 21, 2012).

O tamanho do efeito (ES) para as alterações entre as aulas 2 e 10 de cada variável foi calculado usando a diferença da média pré e pós dividida pela média do desvio padrão (d Cohen). Para a classificação do efeito, os valores considerados foram: de 0,2 até 0,5 – pequeno, entre 0,5 e 0,8 – moderado, e acima de 0,8 - grande (COHEN, 1988). O nível de significância adotado para

3.6 Aspectos Éticos

Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 89989825.4.0000.5504.

4 RESULTADOS

Antes das análises dos diários de bordo e estatísticas, temos que contextualizar como foram levantados os **pontos de avaliação** e sua descrição. A primeira intervenção teve propósito de eleger coletivamente entre professor e alunos as questões de indisciplina que serviriam de suporte para montar o questionário QA. O pesquisador também tomou a liberdade de avaliar as intervenções a partir do QA, estes que também servem de suporte junto ao diário de bordo para a análise das intervenções, dado que também captam percepções sobre o andamento da aula por todos os envolvidos.

Os pontos de avaliação foram levantados junto aos alunos, discutidos coletivamente e escritos pelo pesquisador a fim de ter uma melhor semântica de compreensão sobre o que se avaliou. Cada ponto de avaliação tem diretamente

a sua relação com os graus de avaliação da escala tipo Likert, ou seja, avaliações positivas sobre cada ponto, indicam uma relação saudável com este tema, enquanto avaliações negativas tendem a significar a ausência ou uma relação ruim com o que se está avaliando. Por exemplo: o termo coletividade foi colocado pensando que avaliações baixas sobre o tema, indiquem sua ausência, enquanto avaliações positivas, são a presença da coletividade durante as aulas.

Conversas Paralelas: Principal característica de indisciplina da turma. Os alunos descreveram importunação e cansaço por conta das conversas paralelas, relatando a falta da possibilidade de se concentrar em momentos como a explicação da aula, apresentação de vídeos e em atividades que exigem foco. O professor complementa como sendo este o ponto principal para a dificuldade do aprendizado da turma, porém ressalta que na aula de educação física conversar é um objeto necessário. Ficou então definido, que ao avaliar as conversas paralelas, alunos e professor iriam avaliar se houve momentos onde as conversas atrapalhavam a execução normal das atividades, como por exemplo, conversas durante a explicação do professor ou de planejamento dos alunos.

Relacionamento com os colegas: Ponto levantado pelos alunos, que relatam discussões, brigas e xingamentos durante a execução da atividade desestimulando a prática e afastando um possível relacionamento positivo entre os colegas.

Coletividade: Ainda dentro das discussões, ficou claro que durante as atividades, havia alunos que dominavam as ações, enquanto outros não conseguiam ao menos participar, desestimulando a participação durante as aulas daqueles que estão em processos de aprendizagem diferentes.

É importante ressaltar que tanto o relacionamento com os colegas, quanto a coletividade, dão conta do relacionamento entre os alunos e como a **comunicação** entre eles se dá, tanto na parte social, quanto na parte de planejamento e estratégias relacionadas à atividade proposta.

Cuidado com os materiais: Ponto levantado pelo professor, para servir de base para avaliação de comportamentos e cuidados que precedem a execução das atividades durante as aulas. Usar adequadamente os materiais e cuidar deles, além de aumentar a durabilidade deles, aumenta a segurança durante a aula. Nas

aulas onde os alunos usam apenas o corpo como ferramenta, será avaliado o cuidado com a segurança do companheiro.

Aprendizado: Ponto levantado pelo professor. Possivelmente, este ponto é uma síntese entre o conteúdo e os outros pontos de avaliação anteriores, chegando a uma avaliação subjetiva sobre seu próprio aprendizado durante as aulas, muito parecido com o que o professor tem que fazer com o QP.

Dentro dos pontos de avaliação, cada ponto teve ligação com uma característica da turma como no CP ou uma competência da BNCC. Em RC e C a demanda é sobre as competências de *comunicação, empatia e cooperação*, enquanto em CM, as competências de *autoconhecimento e autocuidado*, além de *responsabilidade e cidadania* se fazem presentes.

Diário de bordo

Os diários de bordo foram produzidos e organizados com base no modelo de notas de campo proposto por Emerson; Fretz; Shaw (2011), consistindo nos seguintes itens: atividade; condições do tempo; local; condições de aula; sequência de atividades; descrição do jogo; e impressões do pesquisador durante a aula. A organização das notas de campo a partir de elementos contextuais, da descrição das práticas e das reflexões do pesquisador favorece a sistematização dos dados e qualifica o processo de análise em pesquisas qualitativas (Emerson, Fretz ; Shaw, 2011).

Com essa estrutura, pretende-se apresentar, aula a aula, os resultados relativos às ações dos alunos, ao andamento das atividades e as impressões do pesquisador, referentes a cada intervenção prática (aulas 2 a 10).

Além disso, o pesquisador aplicou, em conjunto com a turma, o questionário QA; o mesmo instrumento foi também preenchido pelo pesquisador, na versão por ele avaliada, doravante denominada QAP

Aula 2

Na aula 2, o pesquisador notou ainda na roda inicial, uma certa preocupação por parte dos alunos quanto à avaliação, sendo explicado novamente o processo que aconteceria durante as intervenções.

Na escolha de times, o pesquisador nomeou dois capitães, sendo um menino e uma menina e as escolhas foram, na perspectiva do pesquisador, pautadas por gênero e afinidade, caracterizando uma predileção maior de jogar com quem gosta, do que escolher jogadores se baseando em características que aumentariam as chances de vitória na atividade.

Durante a aula, os alunos demonstraram questões relacionadas à indisciplina. Em um primeiro momento, o aluno RPL¹ não seguiu todas as instruções ao montar o castelo e por isto, não levou o ponto. Em um outro momento, foi notado que os alunos estavam jogando as bolas de maneira agressiva no adversário, não se preocupando com sua integridade física.

Quanto às metodologias de ensino aberto, o pesquisador desde a primeira intervenção separou um tempo para que os alunos em grupos decidissem quais estratégias tomariam, além de buscar a participação quanto à decisão que seria tomada em relação ao ponto de RPL¹ e ao problema de estarem jogando a bola no adversário de maneira agressiva, decidindo coletivamente qual seria a postura esperada.

Quanto a autoavaliação, os alunos tiveram muitas dificuldades, assinalando de maneira errada, esquecendo nomes e em como avaliar os pontos de avaliação, resultado esperado já que foi a primeira vez que se autoavaliaram após uma intervenção.

Tabela 2 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 2

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	7,0	5,9	8,1	6,0	6,5
Nota QAP	7	7	5	5	6

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 3

Na aula 3, o jogo executado foi o mesmo e por isto, a roda inicial serviu para que o pesquisador orientasse sobre a aula anterior e reforçando a partir da antecipação, como poderiam jogar de maneira mais segura e efetiva, além de

¹ A sigla se refere a abreviações relacionadas ao nome dos participantes, preservando sua identidade.

relatar sobre as escolhas dos times, que poderia ser feita de maneira diferente, a fim de se ter um time mais competitivo em relação ao jogo.

Porém, outros comportamentos apareceram nesta aula. Já mais relaxados quanto a expectativa da autoavaliação, houve um pouco de conversa paralela na roda inicial, já que avaliavam já saber do jogo, segundo a perspectiva do pesquisador. Houve também provocações ao adversário, comportamento não demonstrado na aula anterior

O pesquisador então, escolheu outros capitães, sendo estes um menino e uma menina, como forma de checar se aceitariam as sugestões ou manteriam da forma. De fato, os times continuaram a serem escolhidos de maneira subjetiva, valorizando mais questões de afinidade e gênero. Uma possibilidade é de que isto seja inerente à idade, onde culturalmente meninos e meninas tem dificuldades em estarem no mesmo time e/ou vergonha de escolher alguém do outro gênero para seu time.

Quanto às metodologias de ensino aberto, houve um salto nas estratégias e planejamentos com relação ao jogo, resultando em um jogo mais difícil de pontuar e bem mais competitivo.

Na autoavaliação, houve ainda uma dificuldade, porém os alunos tinham absorvido as explicações da última aula, fluindo com menos dúvidas.

Tabela 3 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 3

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	4,0	7,6	5,9	9,2	7,5
Nota QAP	3	4	5	8	7

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 4

Na aula 4 foi notado um foco maior na explicação do professor por parte dos alunos, o que facilitou na explicação da nova atividade. Além da explicação na atividade, o pesquisador ressaltou a necessidade de um planejamento em conjunto nas atividades, mesmo que seja experimental.

Novamente, o professor escolheu capitães para a escolha dos times e novamente a questão das afinidades e relações sociais prevaleceu como critério de escolha.

As estratégias adotadas por ambos os times foram insatisfatórias com relação à parte defensiva, no entanto as comunicações de jogo foram assertivas e o jogo, fluido. Dentro da atividade, o aluno JLV demonstrou muita frustração com relação a perder uma oportunidade durante a partida e tentou agredir outro aluno, sendo anotada por todos como uma tentativa de agressão que não se concretizou. Alguns poucos alunos também se sentiram um pouco perdidos com relação às regras, dificultando a execução da atividade em suas atribuições individuais dentro da partida.

Quanto às metodologias de ensino aberto, os alunos parecem ter entendido a importância do planejamento de ações e arriscaram estratégias, mesmo que não efetivas. O time que teve uma organização defensiva minimamente melhor, teve vantagem na partida. Houve bastante comunicação em ambos os times, de maneira respeitosa e saudável.

Na roda de conversa, as opiniões divergiam sobre pontos como coletividade e respeito com o colega, onde claramente os alunos que perderam a partida tinham divergências, enquanto os alunos que venceram a atividade demonstravam satisfação pelo desenvolvimento da aula. Esta, também pode ser uma característica que é inerente à idade dos alunos, relacionando o próprio desempenho ao resultado do jogo.

A avaliação ocorreu de maneira adequada, tomando somente sete minutos dos momentos finais da aula para que todos entregassem, demonstrando uma capacidade melhor de entendimento com relação à autoavaliação.

Tabela 4 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 4

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	7,1	7,4	7,7	9,3	7,4
Nota QAP	9	8	8	10	9

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 5

Nesta aula, com mesmo conteúdo da aula 4, houve uma organização mais rápida quanto ao tempo de escolha e planejamento. Desta vez, o pesquisador escolheu dois meninos considerados experientes na atividade como capitães. Ambos os times então tiveram uma distribuição mista de jogadores, porém ainda pautada pela afinidade entre os participantes.

A atividade aconteceu com estratégias que levavam em conta salvar amigos congelados, posições defensivas e táticas de distração previamente combinadas.

Houve uma comunicação melhor, com alunos incluindo JLV solicitando serem descongelados e sendo atendidos, mostrando coletividade durante a atividade.

Pelos times terem sido mistos, uma aluna foi separada do seu grupo. Esta após um tempo desistiu da atividade e pediu para ser trocada para o time em que sua amiga estava sendo convencida posteriormente a retornar ao seu time e continuar no jogo, evidenciando as questões de gênero inerentes a esta idade.

A impressão geral é de que as metodologias de ensino aberto adotadas até então contribuíram para ampliar o repertório, a comunicação e a organização dos alunos, dentro das características competitivas das atividades. A figura do capitão e o espaço para organização prévia transformaram esse momento em ferramenta de desenvolvimento dos alunos.

Tabela 5 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 5

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	6,0	6,9	7,2	9,1	8,3
Nota QAP	6	7	7	10	8

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 6

Aula cooperativa, onde as lógicas internas passam a ser diferentes.

Como característica inerente às atividades cooperativas, os alunos deveriam se comunicar para conseguir executar a atividade, o que dentro da primeira atividade, não aconteceu. Os alunos falavam todos ao mesmo tempo e,

por estarem em duplas, preferiam focar na comunicação com o seu par, ao invés do grupo, o que tornou a atividade dificultosa. JLV se ofereceu para atravessar, porém o professor se colocou na atividade, para garantir a segurança do aluno. O segundo aluno, pediu para parar ainda no início.

Na segunda atividade, o processo foi mais tranquilo, por ser uma tarefa mais simples frente à anterior. Nesta, os alunos conseguiram se comunicar e alcançar os objetivos ao final.

A roda de conversa nesta aula foi relevante com relação aos alunos. Os alunos relataram que a atividade exigia muita força e por isto não conseguiram executar. A impressão é que esta aula foi colocada no momento errado da sequência didática, podendo ela vir após uma aula de ginástica. Assim, o professor mostrou alguns exercícios em dupla de ginástica onde os alunos conseguiam de maneira segura suportar o peso de sua dupla individualmente, explicitando que a questão foi mais relacionada à falta de percepção individual sobre a execução da atividade (erro do professor) como da falta de comunicação do grupo todo. Alguns alunos relataram vontade de executar novamente a atividade em outra oportunidade, a fim de executar as possibilidades levantadas pelo professor.

Tabela 6 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 6

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	3,7	5,8	7,2	9,0	7,5
Nota QAP	5	6	7	10	8

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 7

Nesta aula, houve problemas dentro da roda de conversa, com alunos demonstrando agitação desde o início da aula.

A execução da atividade foi dificultosa, pois assim como na aula anterior, as lógicas inerentes aos jogos cooperativos como comunicação e coordenação coletiva não ocorreram, a ponto de alunos quererem trocar de time, por irritação aos companheiros de equipe. Fato é que o foco na atividade deve ser grande e

alguns alunos estavam relapsos, com conversas paralelas e baixa disponibilidade a cooperar com os colegas.

Não foram passadas todas as atividades planejadas para a aula, pois os alunos não estavam conseguindo executar os exercícios, mesmo com o professor ajudando e orientando.

Na roda de conversa, parte dos alunos demonstraram irritação com os parceiros de equipe, enquanto outros consideraram adequada a relação com parceiros de equipe, o que influenciou em como se autoavaliaram.

Tabela 7 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 7

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	4,5	3,8	5,9	6,9	7,2
Nota QAP	4	3	3	6	5

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 8

Nesta aula, o professor abriu a roda de conversa inicial alertando os alunos sobre os problemas relatados na aula anterior, orientando e alertando que tais comportamentos foram indesejados, impactando diretamente na aula.

A organização em grupos foi rápida, além de uma boa participação de todos durante os exercícios, havendo boa comunicação e a cada troca, os alunos paravam a atividade para ouvir o professor.

Durante a atividade principal, apesar de uma boa comunicação entre os alunos, o professor notou que o gesto técnico os limitava, facilitando para que conseguissem terminar a atividade.

Tabela 8 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 8

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	6,3	9,1	8,1	6,6	9,0
Nota QAP	5	8	9	6	9

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 9

Na aula, foram apresentados movimentos de ginástica concebidos como desafios físicos, os quais motivaram os alunos a participar da execução das atividades. Os estudantes foram organizados em duplas, ficando responsáveis pelo acompanhamento mútuo durante a realização das tarefas e pela oferta de feedbacks sobre as execuções. Observou-se que a proatividade e a participação adequada dos alunos contribuíram para a maior eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Em trabalho coletivo, o grupo conseguiu realizar a pirâmide, que constituiu o desafio final da aula.

Tabela 9 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 9

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	5,7	7,1	8,5	9,5	8,7
Nota QAP	4	7	8	7	9

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Aula 10

Na aula em que se realizou a atividade de caça ao tesouro, o docente organizou a turma em três grupos e explicou, previamente, as implicações de utilizar todo o espaço escolar, ressaltando a necessidade de maior responsabilidade e de conduta adequada por parte dos alunos. Os estudantes demonstraram ansiedade no início da atividade; ao ser anunciada a primeira pista, deslocaram-se apressadamente para procurá-la, sem ouvir atentamente as instruções necessárias para localizar o cartão correspondente. A busca pela primeira pista prolongou-se; contudo, à medida que a atividade avançou e o cansaço aumentou, os participantes passaram a atentar com maior cuidado às pistas subsequentes. De modo geral, a aula transcorreu de forma satisfatória, com participação ativa dos alunos. Ao término da atividade, os estudantes manifestaram apreço pela experiência, possivelmente em razão da liberdade de circulação pela escola e da oportunidade de colaborar ativamente com os colegas durante os desafios propostos.

Tabela 10 – Médias do QA e as notas do QAP na aula 10

	CP	RC	C	CM	AP
Média QA	7,9	8,4	9,1	9,1	8,6
Nota QAP	9	9	8	9	7

Média QA: média das notas atribuídas pelos alunos para cada quesito; Nota QAP: Nota geral atribuída pelo professor ao responder o QA. CP - Conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP– aprendizagem

Descrição dos dados oriundos do QA e do QP

Na comparação da tabela 11 que descreve a distribuição de notas entre QA e QP na escala do tipo Likert, houve aulas onde a distribuição coincidiu em vários momentos, como nas aulas 2, 5 e 9.

A predominância de distribuição em adequado e muito adequado ocorreu nas aulas 8, 9 e 10 tanto em QA quanto em QP.

No QP, não houve distribuição de notas em muito inadequado, sendo as piores aulas em distribuição de notas a aula 3, 4 e 7.

Tabela 11 - Distribuição relativa da classificação das medias das notas atribuídas no QA e no QP

	Muito Inadequado		Inadequado		Inadequado/Adequado		Adequado		Muito adequado	
	QA	QP	QA	QP	QA	QP	QA	QP	QA	QP
Aula 2	0,00%	0,00%	15,79%	0,00%	10,53%	10,53%	52,63%	47,37%	10,53%	21,05%
Aula 3	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	42,11%	26,32%	21,05%	36,84%	10,53%	5,26%
Aula 4	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	15,79%	47,37%	36,84%	26,32%	26,32%	10,53%
Aula 5	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	10,53%	57,89%	52,63%	10,53%	15,79%
Aula 6	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	21,05%	0,00%	52,63%	57,89%	0,00%	15,79%
Aula 7	5,26%	0,00%	21,05%	10,53%	21,05%	36,84%	31,58%	31,58%	0,00%	5,26%
Aula 8	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	57,89%	42,11%	15,79%	31,58%
Aula 9	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	0,00%	47,37%	47,37%	26,32%	31,58%
Aula 10	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	0,00%	21,05%	36,84%	47,37%	36,84%

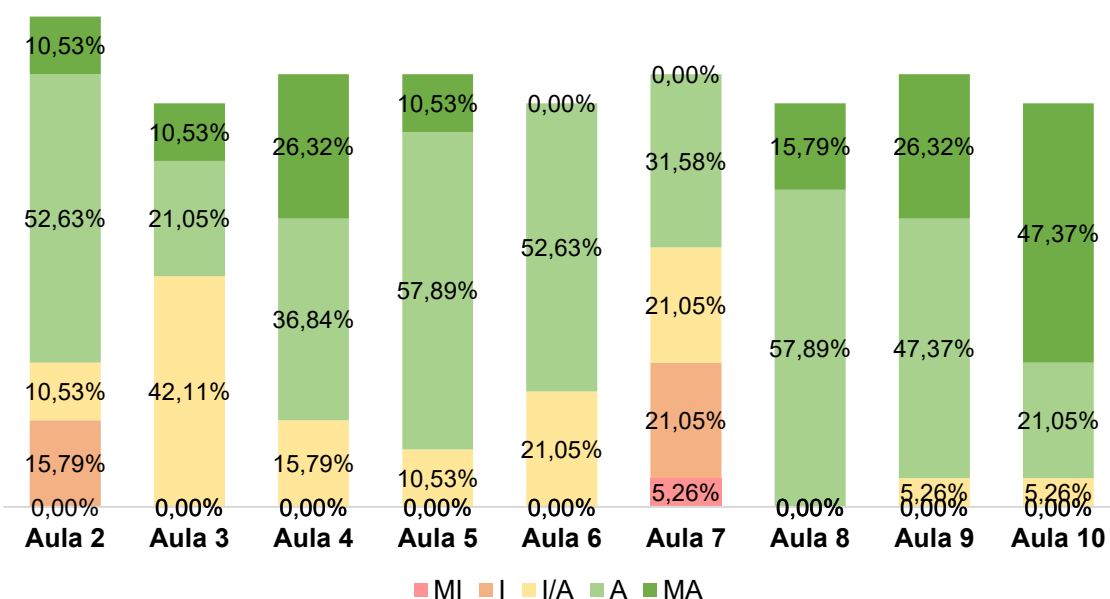
QA - Questionário de Aprendizagem; QP - Questionário de Prova, % - percentual

Notou-se que apenas na aula 7 houve uma distribuição de MI (5,26%) no QA (Gráfico 1) e a distribuição de notas de MI, I e I/A tanto no gráfico 1 quanto no gráfico 2 voltam a crescer após uma tendência de queda, apresentada nas aulas 5 e 6, onde mais de 50% das médias foram distribuídas em A, indicando uma aula considerada ruim durante o processo.

Apesar das variações na distribuição de médias, nota-se que com a exceção da aula 7, a segunda metade a intervenção (Aulas 6 a 10) há uma redução da distribuição em MI, I e I/A e um aumento para A e MA, com um aumento estatístico também em MA neste processo, tanto em QA quanto em QP. Isto indica adaptação tanto na visão do pesquisador quanto dos alunos, pois nas aulas 2 a 5, há uma maior distribuição em I e I/A e menor em MA quando comparados os intervalos sugeridos.

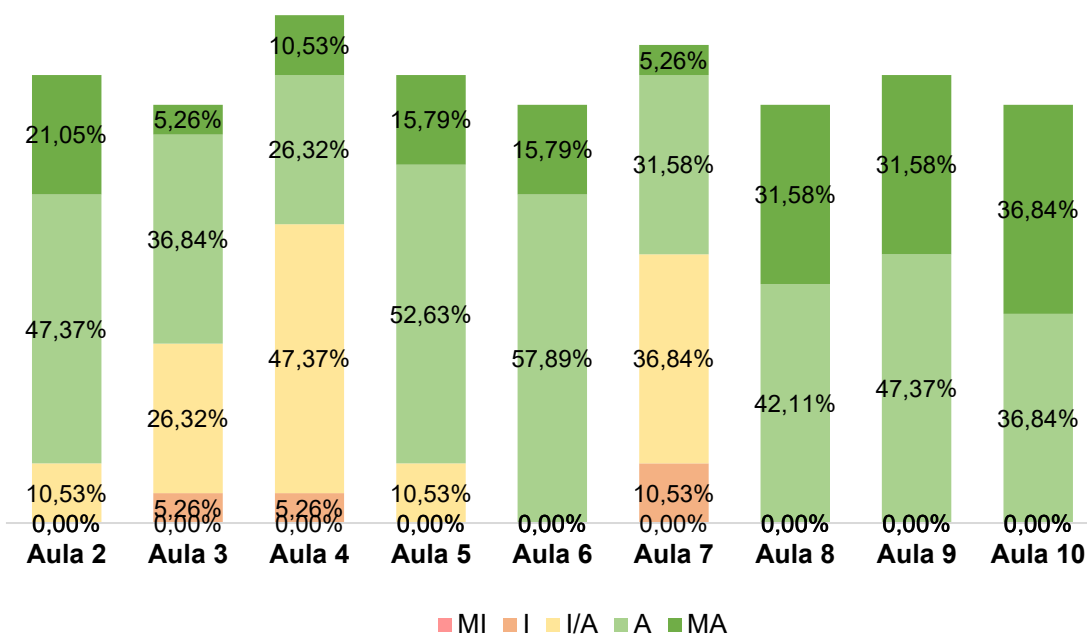
Tanto no QA, quanto no QP, a maior distribuição de MA foi na aula 10.

Gráfico 1 - Distribuição percentual das médias das notas atribuídas no QA por aula



MI – muito inadequado, I – inadequado, I/A – inadequado/adequado, A – adequado, MA – muito adequado, % - percentual

Gráfico 2 - Distribuição percentual das medias das notas atribuídas no QP por aula



MI – muito inadequado, I – inadequado, I/A – inadequado/adequado, A – adequado, MA – muito adequado, % - percentual

Na tabela 12 é demonstrada a média de cada ponto de avaliação dos QAs dos alunos, sendo a média da CP tendo atingido o nível mais baixo, demonstrando uma dificuldade de melhora neste ponto.

Nota-se uma queda acentuada nas médias da aula 6 para a aula 7, voltando a evoluírem na aula 8, indicando esta como uma aula improdutiva, onde o professor/pesquisador não conseguiu executar todas as atividades, além de dificuldades de comunicação e frustração geral, o que gerou a menor média em AP da intervenção, o que corrobora com os diários de bordo.

A flutuação de AP e RC há uma convergência com exceção da aula 5, onde todos os outros pontos caem enquanto AP sobe e, na aula 10, onde AP sofre uma pequena flutuação de queda (0,1) enquanto RC sobe.

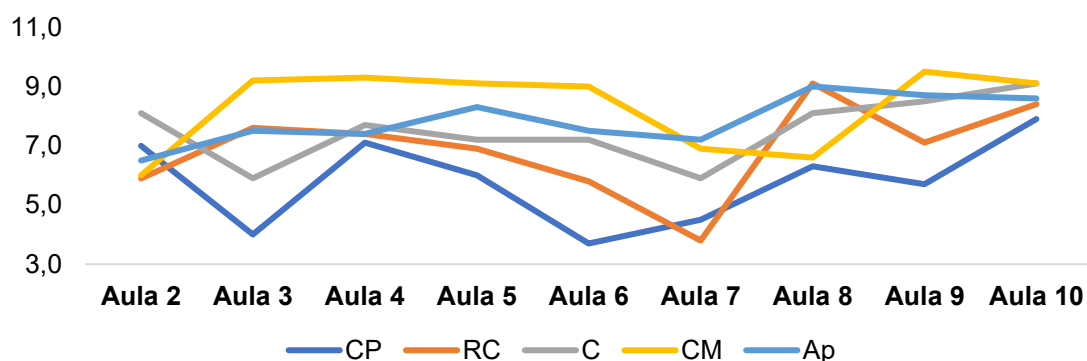
Tabela 12 - Média das notas atribuídas no QA por aula e por variável

Variável	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10
CP	7,0	4,0	7,1	6,0	3,7	4,5	6,3	5,7	7,9
RC	5,9	7,6	7,4	6,9	5,8	3,8	9,1	7,1	8,4
C	8,1	5,9	7,7	7,2	7,2	5,9	8,1	8,5	9,1
CM	6,0	9,2	9,3	9,1	9,0	6,9	6,6	9,5	9,1
Ap	6,5	7,5	7,4	8,3	7,5	7,2	9,0	8,7	8,6

QA2 - questionário do aluno na aula 2, CP - conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP- aprendizagem

No gráfico 3 é possível observar que as médias de notas coletadas por meio do QA nas aulas oscilaram, com a maior baixa na aula 7, seguida de aumento até o final das intervenções.

Gráfico 3 - Alterações da média das notas atribuídas no QA por variável ao longo das aulas



QA2 - questionário do aluno na aula 2, CP - conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, Ap – aprendizagem

Correlação entre QA e QP

A tabela 13 mostra que não foi encontrada correlação entre as notas do QA e do QP, com exceção da aula 7 onde se observou correlação negativa moderada e estatisticamente significativa ($r = -0,52$; $p < 0,05$). As demais aulas não tiveram correlações significativas, indicando baixa associação linear entre as notas do QA e do QP.

Tabela 13 - Correlação entre as notas do QA e do QP por aula

Aula	n	r (Pearson)	p-valor
Aula 2	15	0,142	0,6145
Aula 3	14	0,144	0,6228
Aula 4	16	0,101	0,7087
Aula 5	15	0,491	0,0630
Aula 6	14	0,144	0,6223
Aula 7	16	-0,520	0,0391*
Aula 8	14	-0,232	0,4247
Aula 9	15	-0,173	0,5387
Aula 10	14	-0,165	0,5731

n – número de participantes, r – força da correlação, p-valor – significância da correlação, *p<0,05

Comparação entre as médias de QA na aula 2 (QA2) e QA na aula 10 (QA10) e tamanho do efeito da intervenção sobre as diferenças nas médias

Na comparação entre QA2 e QA10 foi observado o aumento nas médias em todos os aspectos (Tabela 14), algo notado durante o andamento das intervenções.

Nos pontos de avaliação levantados por predominância pelos alunos (RC e C) a diferença do efeito demonstra grande impacto em suas percepções. Enquanto RC saiu da média mais baixa, correspondendo a Inadequado em QA2, Saltou para uma média correspondente a adequado em QA10. Já C, terminou com a melhor média entre todos os pontos em QA10.

Em CM, que de acordo com os diários de bordo representam mais que o cuidado com os materiais apenas, pois versa sobre o entendimento de regras básicas e uso seguro do material tanto para si, quanto para o colega. Este ponto teve a segunda maior diferença, saindo de inadequado/adequado para muito adequado durante as intervenções.

CP teve o menor impacto entre as intervenções, indicando ser um fator que tem maior resistência as práticas adotadas, porém também sofreu um pequeno efeito positivo ao fim das intervenções.

Tabela 14 - Diferença e tamanho do efeito das intervenções sobre as médias de QA2 e QA10

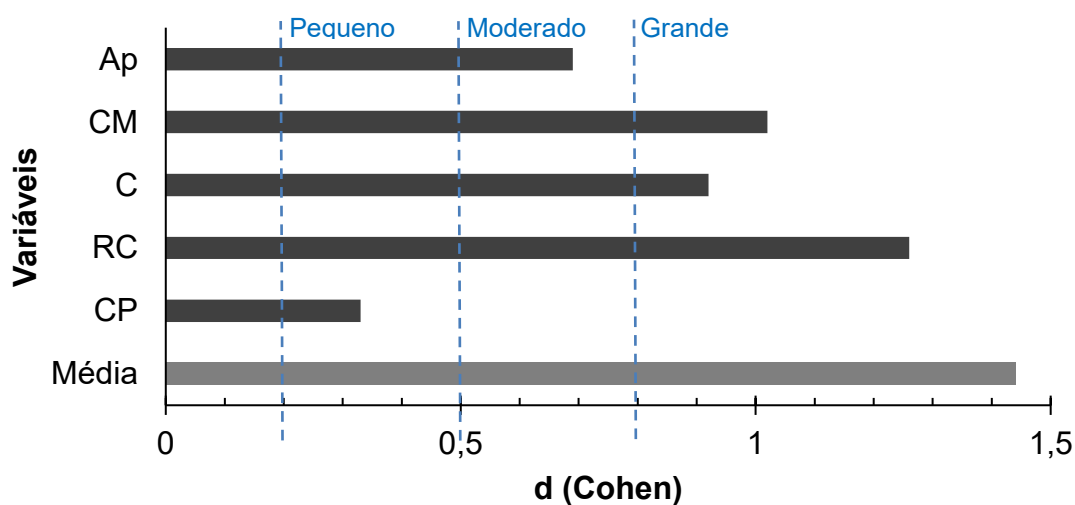
Variável	\bar{x} QA2	\bar{x} QA10	Δ	n	p (t pareado)	d (Cohen)	Tamanho do efeito
Média	6,23	8,63	+2,40	13	0,0002	1,44	Grande
CP	6,83	7,75	+0,92	12	0,2719	0,33	Pequeno
RC	4,92	8,46	+3,54	13	0,0007	1,26	Grande
C	7,62	9,31	+1,69	13	0,0062	0,92	Grande
CM	5,69	9,08	+3,38	13	0,0031	1,02	Grande
Ap	6,38	8,54	+2,15	13	0,0279	0,69	Moderado

\bar{x} - média, QA2 - questionário do aluno na aula 2, QA10 - questionário do aluno na aula 10, Δ - Diferença, CP - conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP - aprendizagem, n - número de participantes, p - significância da diferença, d - tamanho do efeito

No gráfico 4, os ganhos observados em Média, RC, C e CM não são apenas estatisticamente significativos, mas também com tamanhos de efeito grandes. Em relação à AP, o efeito foi considerado moderado.

Já para a CP, além de não significativo, apresentou efeito pequeno, sugerindo impacto limitado entre QA 2 e QA 10 para essa variável.

Gráfico 4 - Tamanho e classificação do efeito das intervenções sobre as médias das notas atribuídas no QA por variável ao longo das aulas



CP - conversas paralelas, RC - relacionamento com o colega, C - Coletividade, CM - cuidado com os materiais, AP - aprendizagem, n - número de participantes, p - significância da diferença, d - tamanho do efeito

5 DISCUSSÃO

Os principais achados do presente estudo foram: houve aulas onde a predominância da classificação das médias do QA e do QP coincidiram em vários momentos, como nas aulas 2, 5 e 9; as aulas com predominância de distribuição em adequado e muito adequado foram as aulas 8, 9 e 10 tanto em QA quanto em QP; tanto no QA, quanto no QP, a maior distribuição de MA foi na aula 10; a média da CP foi a que atingiu o nível mais baixo, demonstrando uma dificuldade de melhora neste ponto; Notou-se uma queda acentuada nas médias da aula 6 para a aula 7, voltando a evoluírem na aula 8; a flutuação de AP e RC há uma convergência com exceção da aula 5; as médias das notas coletadas por meio do QA nas aulas oscilaram, com a maior baixa na aula 7, seguida de aumento até o final das intervenções; não foi encontrada correlação entre as notas do QA e do QP; foi observado o aumento nas médias em todos os aspectos durante o andamento das intervenções; houve efeito considerado grande sobre a média geral, RC, C e CM, moderado para AP e pequeno para CP.

Em relação a congruência da predominância da classificação das médias do QA e do QP nas aulas 2, 5 e 9 observou-se que, em todas as aulas, houve predominância das avaliações classificadas como adequadas. A partir da análise dos diários, verificou-se que as dificuldades identificadas na aula 2 foram percebidas tanto pelos alunos, por meio do QA, quanto pelo pesquisador por meio do diário. Houve episódios de indisciplina e dificuldades no uso das ferramentas metodológicas. Ainda assim, o professor promoveu questionamentos ao longo da aula, favorecendo decisões coletivas, o que resultou na percepção geral de adequado na autoavaliação.

Na aula 5, os registros indicam melhor desenvolvimento das ferramentas e, manteve-se a predominância das avaliações como adequadas. Já na aula 9, os alunos demonstraram domínio seguro dos conceitos, compreensão da intencionalidade pedagógica e comportamentos de cuidado com a dupla, evidenciados pelas altas pontuações em C e AP.

A análise das notas atribuídas no QA evidencia evolução nas percepções relacionadas ao AP, com maior atribuição na aula 9. Embora todas as aulas tenham sido consideradas adequadas, observaram-se índices de inadequado na

aula 2 (QA), uma distribuição entre inadequado e adequado na aula 5 e índices de muito adequado na aula 9, indicando que os comportamentos adquiridos melhoraram o ambiente de aprendizado, como evidencia (OCDE, 2021), a contribuição das metodologias de ensino aberto na resolução de problemas (Testa Junior e Zuliani, 2012) e do processo de conscientização levando a ação intencionada (Oliveira e Carvalho, 2007)

As aulas 8, 9 e 10 tiveram médias de notas que predominaram na classificação adequado porque a leitura feita a partir dos diários de bordo das últimas intervenções foi de que houve uma redução nos comportamentos inadequados e um aumento do autocontrole e uso adequado das ferramentas da metodologia ativa, observado que RC, C, CM e AP tem distribuições altas de adequado ou muito adequado. Este achado se relaciona diretamente com Borochovicus e Tassoni (2021) que relatam uma mudança de postura com relação a si e ao outro, aumentando a participação, a melhora do trabalho em grupo e um comprometimento maior em favor do coletivo dos alunos.

As notas coletadas na aula 10 foram classificadas predominantemente como MA porque ao observar a relação entre QA e QP nos gráficos 1 e 2, se nota a maior distribuição de MA em QA e uma distribuição de A e MA igualitária em QP, sendo em ambas a maior distribuição em MA em todas as intervenções. A aula 10 serviu como um teste, pois o espaço utilizado foi em toda a escola, havendo uma liberdade para que os alunos executassem a atividade. Foi relatado pelo pesquisador uma visão satisfatória da execução da aula e os alunos demonstraram apreço pela atividade, tendo colaborado com seus parceiros, não adotando conscientemente comportamentos que poderiam gerar reclamações e usando comunicação adequada à medida que a aula passava. Régnier (2002) fala sobre a autoavaliação ser um processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem e sendo esta intervenção com característica de liberdade geográfica e baixa tutoria do professor, exige que o aluno seja autônomo e responsável por suas atitudes.

A média das notas na varável CP foi a de patamar mais baixo, mostrando a dificuldade de melhora neste ponto porque se consideramos que houve melhora na consciência dos alunos (Oliveira e Carvalho 2007) nos outros pontos, é possível que mesmo com uma reflexão sobre as conversas paralelas, outros

fatores influenciassem, como por exemplo a cultura escolar (González, 2021). Se em outros espaços escolares há a possibilidade de punição e opressão com relação as conversas paralelas, a Educação física pode ser vista como espaço de lazer e por consequência, um lugar onde conversas informais possam ser extravasadas (Jacobs et al., 2018).

A redução nas médias entre as aulas 6 e 7, seguida de elevação na aula 8 ocorreu porque a aula 7 foi percebida e descrita como uma aula que não atingiu o que se espera na execução de uma aula comum, onde temos uma introdução, execução da tarefa e a discussão final, tanto no diário de bordo quanto QA, QAP e QP. A execução em especial, foi dificultosa e não foi possível executar todas as atividades devido as interrupções, seja por frustração de alunos que queriam mudar de grupo, seja pelos alunos relapsos que não colaboraram na execução da atividade, evidenciando a média mais baixa em RC (3,8) entre as intervenções e a queda em todos os pontos de avaliação da aula 6 para a 7, voltando a subir na aula 8, o que indica que questões de indisciplina reduzem o aproveitamento nas atividades de ensino-aprendizagem, o que reduz a percepção de aprendizagem geral (OCDE, 2021).

As alterações das notas de AP e RC convergem, exceto na aula 5. Isto indica uma relação forte entre AP e a RC. OCDE (2021) fala sobre o sentimento de pertencimento à escola. A relação com os colegas é um ponto de avaliação que relata sobre a interação social entre eles. Se imaginar como uma linha, quando RC melhora ou piora, esta linha se fortalece ou enfraquece. Quanto à aula 5, de acordo com o diário de bordo, houve uma percepção geral de melhora na execução da atividade, a qual tinham jogado na aula 4. Perceberam melhor as nuances do jogo, porém ao contrário da aula 4, na aula 5 o professor eliminou a questão de gênero, escolhendo os capitães a partir da experiencia que tinham em atividades competitivas. O resultado disto foi claro: apesar da melhora na execução da atividade (AP), amigas e amigos não foram escolhidos por gênero, mas sim por afinidade, o que afetou a percepção subjetiva dos alunos nos outros quesitos avaliados.

As médias das notas coletadas por meio do QA variaram no decorrer da intervenção, atingindo os menores valores na aula 7, seguida de aumento até o final das intervenções porque a aula 7 pareceu ter sido um ponto fora da curva,

sendo pouco produtiva e apresentando comportamentos de indisciplina, negligência com a atividade e irritação/frustração por parte dos alunos. A partir da aula 8, com o professor apontando os problemas da aula 7, houve um cuidado maior e talvez uma maior facilidade na execução baseada nas metodologias ativas, além de uma maior facilidade de perceber os fenômenos dos quesitos avaliados no QA, bem como um movimento consciente (Freire, 1970) de domínio das competências relacionadas (BNCC, 2018)

Não foi encontrada correlação entre as notas do QA e do QP, exceto para a aula 7 porque segundo a percepção subjetiva do professor, isso decorre da dificuldade de avaliar, de modo subjetivo, o desempenho integral dos alunos em sala de aula. Na avaliação QP, em que normalmente se atribui apenas uma nota por aluno, o docente — além de atender a muitos estudantes — tende a avaliar o aluno baseado no desempenho geral da aula, o que impede a observação de pormenores evidenciados pelo QA.

É válido afirmar que, se o professor avaliasse individualmente cada aluno em um eventual QP com os cinco pontos de avaliação, cada aluno receberia cinco notas; tal procedimento tornaria o trabalho difícil de executar com fidedignidade para fins de comparação e comprometeria a viabilidade da pesquisa no contexto docente.

De forma geral, as médias das notas aumentaram em todas as variáveis durante o andamento das intervenções. Enquanto no início das intervenções os alunos estavam se adaptando as propostas, tanto de avaliação como de adequação às metodologias de ensino aberto, no fim estavam adotando posturas de regulação entre os pares, alertando, orientando e buscando não utilizar linguagem ofensiva ou desrespeitosa com o companheiro, vide a melhoria nas médias de RC e C, pontos de avaliação levantados pelos alunos, que eram orientados principalmente pela competência de comunicação. CM também se orienta pelas competências relacionadas ao autocuidado, responsabilidade sobre si e sobre os outros (BNCC, 2018).

Os movimentos aqui descritos, corroboram com Borochovcicius e Tassoni (2021) quanto aos movimentos de participação, colaboração e autorregulação durante a aula e interagindo com os pares com o andar das intervenções.

Demonstra que a autoavaliação como ferramenta tende à consciência como afirma Grillo e Freitas (2010).

O efeito das intervenções foi considerado grande para as variáveis RC, C e CM, moderado para AP e pequeno para CP porque, como visto anteriormente, RC, C e CM, são pontos de avaliação bem definidos, que se relacionam com competências gerais da BNCC (2018). Já CP, pode estar presa a cultura escolar (Sant'Ana, 2012) de encarar a educação física como espaço de lazer, onde os alunos aproveitam o espaço para poder conversar.

AP aparece como um sintetizador entre o conteúdo da aula e os pontos de avaliação de QA, já que estes influenciam diretamente no tempo de atividades de ensino-aprendizagem (OCDE 2021). Portanto, enquanto RC, C e CM contribuíam para a melhora em AP, CP não permitiu que o efeito fosse mais do que moderado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a indisciplina nas aulas de Educação Física escolar não se restringe a manifestações como conversas paralelas ou comportamentos disruptivos isolados, mas está relacionada a aspectos de pertencimento, relacionamento interpessoal, organização coletiva e participação ativa dos alunos no processo pedagógico. Desde a Aula 1, ao oportunizar a escuta dos estudantes, emergiram elementos que extrapolaram as expectativas iniciais do pesquisador, revelando que a sensação de exclusão e a fragilidade nas relações entre pares comprometem diretamente o envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A estratégia de dar voz aos alunos mostrou-se central para a compreensão e o enfrentamento das questões de indisciplina. Ao serem convidados a identificar problemas, propor critérios de avaliação e refletir sobre suas próprias ações por meio da autoavaliação, os estudantes passaram a ocupar uma posição de coparticipantes do processo educativo, em consonância com as discussões da OCDE (2021) sobre pertencimento escolar e com perspectivas freireanas de conscientização. Esse movimento contribuiu para a ressignificação dos comportamentos em aula, deslocando a indisciplina de um problema exclusivamente disciplinar para um objeto de reflexão pedagógica coletiva.

Os resultados quantitativos corroboram essa análise. Observou-se, especialmente na segunda metade da intervenção (Aulas 6 a 10), uma redução consistente das distribuições em “Muito Inadequado”, “Inadequado” e “Inadequado/Adequado”, acompanhada de um aumento significativo em “Adequado” e “Muito Adequado”, tanto nas autoavaliações dos alunos (QA) quanto na avaliação do professor (QAP). Tal tendência sugere um processo progressivo de conscientização e autorregulação, entendido aqui, conforme Oliveira e Carvalho (2007), como a capacidade de compreender a razão de ser dos comportamentos e agir de forma transformadora.

A Aula 7 configurou-se como um ponto de inflexão, apresentando queda acentuada nas médias e revelando limites importantes do processo. As dificuldades de comunicação, a frustração coletiva e a não execução integral das atividades previstas evidenciam que a implementação de metodologias de ensino aberto e processos de autoavaliação não é linear nem isenta de tensões. Contudo, a recuperação observada nas Aulas 8, 9 e 10 indica que tais dificuldades foram pontuais e que o grupo conseguiu retomar níveis mais elevados de engajamento e aproveitamento, especialmente em contextos de atividades cooperativas.

No que se refere aos pontos de avaliação, os maiores efeitos das intervenções foram observados em Relacionamento com o Colega, Coletividade e Cuidado com os Materiais, dimensões diretamente relacionadas às competências gerais da BNCC, como comunicação, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018). Esses achados dialogam com Primi et al. (2025), ao evidenciar a relevância do desenvolvimento dessas competências para uma educação integral e ao apontar a limitação de sistemas avaliativos centrados exclusivamente na proficiência acadêmica. Embora o presente estudo não tenha a pretensão de propor um sistema de avaliação em larga escala, demonstra que avaliações contextualizadas, construídas coletivamente e ancoradas na autoavaliação, podem produzir evidências pedagógicas relevantes sobre dimensões do desenvolvimento que extrapolam o rendimento acadêmico tradicional.

Em contraste, o ponto de avaliação “Conversas Paralelas” apresentou efeito pequeno, mantendo-se como uma questão recorrente ao longo das intervenções. Tal resultado indica que, apesar dos avanços em termos de comunicação

respeitosa, cooperação e autorregulação entre pares, as conversas paralelas permanecem fortemente influenciadas por fatores externos à intervenção, como a cultura escolar e a concepção da Educação Física como espaço de lazer. Essa resistência reforça a ideia de que a indisciplina é um fenômeno multifatorial e que determinadas práticas exigem intervenções mais amplas e articuladas com o projeto pedagógico da escola.

A aprendizagem (AP) apresentou efeito moderado ao longo das intervenções. É fundamental esclarecer que, neste estudo, AP não se refere a uma “aprendizagem percebida”, mas à aprendizagem enquanto dimensão do processo pedagógico, influenciada diretamente pelas condições de organização da aula, pelas interações entre os alunos, pelo cuidado com os materiais e pelo controle das conversas paralelas. A melhora significativa observada em Relacionamento com o Colega, Coletividade e Cuidado com os Materiais criou condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem; contudo, a persistência das conversas paralelas limitou um impacto mais expressivo em AP, ao interferir diretamente no tempo pedagógico, na comunicação docente e na execução das atividades.

Por fim, a convergência progressiva entre as médias das autoavaliações dos alunos (QA) e a avaliação do professor (QAP), apesar da ausência de correlação estatística direta, indica que os estudantes desenvolveram maior capacidade de observar, descrever e avaliar os comportamentos ocorridos nas aulas a partir de critérios previamente estabelecidos. Esse processo caracteriza-se como formativo (Grillo; Freitas, 2010) e reforça a noção de conscientização defendida por Freire (1970), na medida em que os alunos passaram a reconhecer os objetos de avaliação, atribuir-lhes significado e ajustar suas ações em função deles.

Dessa forma, a combinação entre metodologias de ensino aberto e autoavaliação pode contribuir de maneira significativa para o enfrentamento da indisciplina nas aulas de Educação Física, promovendo conscientização, participação, colaboração e autorregulação entre os alunos. Ao deslocar o foco da punição para a reflexão coletiva e para a construção compartilhada de critérios, a intervenção produziu mudanças comportamentais observáveis e pedagogicamente relevantes, ainda que limitadas por fatores culturais,

contextuais e metodológicos, apontando para a necessidade de investigações futuras.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se a possibilidade de comparar as avaliações atribuídas pelos alunos e pelo professor a partir de um mesmo instrumento avaliativo. Além disso, a pesquisa pode ser aplicada em diferentes níveis de ensino e em distintas realidades escolares, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

Outra possibilidade para estudos futuros consiste em desenvolver a pesquisa envolvendo todos os professores que atuam com a mesma turma, de modo a verificar a capacidade de transferência a partir do conceito de conscientização proposto neste estudo. Também podem ser analisados aspectos não contemplados nesta investigação, como as relações de gênero e as características competitivas ou cooperativas das atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BARELL, J. *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

BERNARDI, A. P.; ROCHA, A. L.; LOPES, J. A. R.; ULIANA, R. D.; BAÍA, A. C. Propostas pedagógicas das escolas e metodologias de ensino da Educação Física escolar: uma importante relação. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 13, n. 127, dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, p. 123–131, 2013.

BUENO, P. M.; FITZGERALD, V. L. Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, v. 13, p. 145–147, 2004.

COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

DAMO, A.; MOURA, D. V.; CRUZ, R. G. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. In: CONGRESOS INTERNACIONALES: CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 2011. Anais [...]. [S. l.], 2011.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: PROEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Problemáticas da Educação Física. 2021. p. 105–120.

DOS SANTOS BARBOSA DA SILVA, M.; KASSEBOEHMER, A. C. Comparative analysis of chemistry teaching in city center and suburban public schools in Brazil: how school reputation and social profile influence chemistry teaching and high school students' performance in science. *Cultural Studies of Science Education*, p. 985–1019, 2023.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic fieldnotes*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 2, p. 127–134, 2019.

FENWICK, D. T. Managing space, energy, and self: junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 6, p. 619–631, 1998.

FULLAN, M. *Change forces in education: probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press, 1993.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, p. 225–242, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: entre a “rola bola” e a renovação pedagógica. In: PROEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Problemáticas da Educação Física. 2021. p. 130–145.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. Autoavaliação: por que e como realizá-la. In: _____. *Por que falar ainda em avaliação*. 2010. p. 45–49.

HMELO, C. E.; GOTTERER, G. S.; BRANSFORD, J. D. The cognitive effects of problem-based learning: a preliminary study. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1994, New Orleans. Anais [...]. New Orleans: AERA, 1994. p. 78–83.

HOPKINS, W. G.; MARSHALL, S. W.; BATTERHAM, A. M.; HANIN, J. Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, v. 41, n. 1, p. 3–13, 2009.

JACOBS, D. B. et al. A indisciplina e seus fatores determinantes. *Revista Científica UNAR*, v. 16, n. 1, p. 158–172, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARZANO, R.; PICKERING, D.; MCTIGHE, J. *A different kind of classroom: teaching with dimensions of thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

MITCHELL, M. M.; BRADSHAW, C. P.; LEAF, P. J. Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, v. 80, n. 6, p. 271–279, 2010. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching physical education*. First online edition. 2008. Disponível em: <https://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education in Brazil: an international perspective*. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21–27, 1997.

MOUTINHO, G. M. F. *A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

- OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paideia*, v. 17, p. 219–230, 2007.
- OLIVEIRA, M. T.; GRAÇA, A. B. Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física. *Millenium*, n. 45, p. 25–43, 2016.
- PERKINS, D. *Smart schools*. New York: Basic Books, 1992.
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- POZO, J. I. *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. São Paulo: Artmed, 1994.
- PRIMI, R. et al. Uma proposta de avaliação das competências gerais da BNCC na educação básica. *Estudos Avançados*, v. 39, n. 115, 2025.
- SANT'ANA, A. S. S. et al. A indisciplina na educação física escolar. 2012.
- STEPIEN, W.; GALLAGHER, S.; WORKMAN, D. *Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms*. Aurora: Illinois Mathematics and Science Academy, 1992.
- TESTA JUNIOR, A.; ZULIANI, S. R. Q. A. *Metodologia baseada na resolução de problemas aplicada às aulas de educação física na perspectiva da educação para a saúde*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidad del Salvador, 2012.
- TIBA, I. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Integrare, 1996.

APÊNDICE A – Questionário para alunos participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)

Programa de mestrado profissional em educação física escolar (PROEF)

Código de identificação do aluno participante: _____

Idade: _____

Prezado aluno,

Por gentileza, responda a questão abaixo a partir das instruções do professor.

Numa escala de 1 a 10, sendo 1 a pior nota e 10 a melhor, como você se avalia os seguintes itens:



Exemplos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conversas paralelas										
Cuidados com material										
Relação com colegas										
Relação com professor										
Aprendizado na aula										

APÊNDICE B – Questionário para professores participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)

Programa de mestrado profissional em educação física escolar (PROEF)

Código de identificação do aluno participante: _____

Idade: _____

Prezado participante,

Por gentileza, responda as questões abaixo considerando a aula de educação física de hoje.

1. Numa escala de 1 a 10, sendo 1 a pior nota e 10 a melhor, como você se avalia os seguintes itens:

exemplos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conversas paralelas										
Cuidados com material										
Relação com colegas										
Relação com professor										
Aprendizado na aula										

2. Considerando uma escala de 1 a 10, sendo 1 a pior nota e 10 a melhor, marque para cada estudante o quanto você considera que os comportamentos deles foram adequados para essa aula de educação física?

Código do aluno participante	Escala de percepção									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE C – Planejamento das aulas do processo interventivo

Aula 1

Atividade: Aula em sala: Exposição do problema
Objetivos: Definir coletivamente o problema, explicar sobre a intervenção e auto avaliação dos alunos
Descrição: Nesta aula abordaremos o tema da indisciplina nas aulas de educação física, dentro da visão do professor e dos alunos. O professor então irá explicar sobre a intervenção com os alunos e irá mostrar o papel da auto avaliação a ser feita após todas as aulas. Os pontos a serem avaliados na auto avaliação serão definidos coletivamente nesta aula.
Materiais: Lousa e giz, papel demonstrando a auto avaliação

Aula 2

Atividade: Jogo: Oh my god(Queimada africana)	Eixo temático: Jogos e brincadeiras
Objetivos: Vivenciar o jogo Oh my god, estimular a resolução de problemas com protagonismo do aluno	
Descrição: O jogo Oh my god, também conhecido como queimada africana, é um jogo onde um time deve montar “o castelo” enquanto o outro time, limitado por uma distância tenta derrubar “o castelo”. O jogo é feito em dois tempos onde os times se intercalam nas funções de montar e derrubar. Durante o tempo, o time responsável por montar o castelo deve montar o castelo, passar a perna por cima enquanto diz “Oh my god!” e chutar o castelo para garantir o ponto, indo para o final da fila enquanto outro parceiro de seu time corre para montar novamente, ao final do tempo a pontuação é contada. Já o time que deve queimar, pode jogar a bola tanto no castelo quanto no adversário, se este for queimado deve ir para o final da fila. O adversário pode se defender com a prancha das bolas jogadas. Se uma bola ficar no espaço do adversário, ele pode chutar para longe a bola, porém se ele ignorar, o time pode recuperar a bola, retornando ela ao espaço demilitado para o time que deve derrubar. Ao final da aula, em roda de conversa os problemas relacionados ao jogo são levantados e a auto avaliação é feita	
Materiais: Bolas de iniciação, prancha de iniciação a natação, cones	

Aula 3

Atividade: Jogo: Oh my god(Queimada africana)	Eixo temático: Jogos e brincadeiras
Objetivos: Vivenciar o jogo Oh my god, estimular a resolução de problemas com protagonismo do aluno	
Descrição: Repetiremos o jogo nesta aula, mas agora com a distribuição de funções nos	

times. Teremos um capitão em cada time, tempo para montar e discutir estratégias e a função de juiz será dada a um deles. Os alunos poderão mudar regras de acordo com a vivência feita na aula anterior.
Ao final da aula discutiremos os pontos positivos e negativos da atividade e faremos a auto avaliação

Materiais: Bolas de iniciação, prancha de iniciação a natação, cones

Aula 4

Atividade: Pique Bandeira

Eixo temático: Jogos e brincadeiras

Objetivos: Vivenciar o jogo pique bandeira, estimular a resolução de problemas e protagonismo do aluno

Descrição: Duas equipes competem para capturar a bandeira do adversário e trazê-la para sua base sem serem pegos. O campo de jogo é dividido em duas áreas, cada uma pertencente a um time. Se um jogador for pego no território inimigo, ele pode ser "preso" e precisa ser salvo por um colega de equipe. A vitória ocorre quando as bandeiras do oponente são capturadas e levadas com sucesso para a base.
Os alunos poderão eleger capitães para a equipe ou não, terão tempo de planejamento. Após o jogo, nos reunimos em roda de conversa e discutimos sobre os pontos negativos e positivos com relação ao jogo. Fazemos a auto avaliação

Materiais: Bandeiras(coletes)

Aula 5

Atividade: Pique Bandeira

Eixo temático: Jogos e brincadeiras

Objetivos: Vivenciar o jogo pique bandeira, estimular a resolução de problemas e protagonismo do aluno

Descrição: Repetimos a atividade da aula anterior, porém discutiremos regras e possibilidades de mudanças no jogo coletivamente antes de iniciar a atividade.
Os alunos poderão eleger capitães para a equipe ou não, terão tempo de planejamento. Após o jogo, nos reunimos em roda de conversa e discutimos sobre os pontos negativos e positivos com relação ao jogo. Fazemos a auto avaliação

Materiais: Bandeiras(coletes)

Aula 6

Atividade: A ponte e o túnel

Eixo temático: Jogos e brincadeiras

Objetivos: Desenvolver o conceito de jogo cooperativo e protagonismo do aluno

Descrição: A ponte: os alunos devem formar duplas, onde seguram os braços um do outro, formando uma fila com várias duplas. Outros alunos então devem deitar na ponte e tentar passar para o outro lado.

O túnel: Em fila indiana, os alunos abrem as pernas, devendo o último da fila passar por baixo das pernas até chegar na frente. Podem ser definidos desafios sobre chegar até determinado ponto.

Discussão sobre a atividade em roda de conversa e autoavaliação.

Materiais:

Aula 7

Atividade: Volençol **Eixo temático:** Jogos e brincadeiras

Objetivos: Vivenciar e trabalhar atividades cooperativas entre os alunos

Descrição: São formados times diferentes que seguram um pedaço de pano. no centro do pedaço de pano será colocada uma bola de vôlei e serão dados alguns desafios aos alunos, como se movimentarem em grupo, jogarem a bola para o alto e recuperar, passar a bola para outro grupo e assim por diante.

Ao fim da aula, discussão sobre a aula e autoavaliação

Materiais: Bolas de vôlei, pedaços de pano

Aula 8

Atividade: Jogo do sorvete **Eixo temático:** Jogos e Brincadeiras

Objetivos: Desenvolver a cooperação entre os participantes

Descrição: No jogo do sorvete, alunos com um cone pequeno devem passar a bola para seu companheiro, até que ela chegue no final da fila do seu time. Variações como se aproximar do companheiro para entregar a bola no cone ou arremessar a bola de longe podem ser uma opção.

Em roda de conversa, discutiremos a aula e faremos a autoavaliação.

Materiais: Cones e bolas diversas

Aula 9

Atividade: Ginástica Geral **Eixo temático:** Ginástica

Objetivos: Desenvolver o planejamento e trabalho coletivo, Trabalhar movimentos da ginástica

Descrição: Em grupos, o professor irá propor desafios de movimentos relacionados à ginástica para que executem e desafios coletivos, levando sempre em consideração as

diferenças corporais de cada um.

Possibilidades: Movimentos: estrela, ponte, vela, etc. Desafios coletivos: Formar uma pirâmide, carrinho de mão, todos de braços dados, etc.

Em roda de conversa, falaremos sobre a aula e faremos autoavaliação

Materiais:

Aula 10

Atividade: Caça aos tesouros **Eixo temático:** Jogos e brincadeiras

Objetivos: Desenvolver o trabalho em equipe, trabalhar o conhecimento em educação física.

Descrição: Em grupos, os alunos devem procurar pistas pela escola que serão perguntas relacionadas à educação física. Exemplo: Qual esporte se joga com as mãos e é dividido por uma rede?

Após a atividade, discutiremos sobre a aula e faremos autoavaliação

Materiais: Papeis e fitas para determinar os times.

APÊNDICE D - TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E POSSIBILIDADES DE AÇÃO

Eu, Rafael Henrique Custódio, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Percepção de alunos e professores sobre a indisciplina nas aulas de educação física e possibilidades de ação” orientada pelo Prof. Dr. Ademir Testa Junior.

A indisciplina nas aulas de educação física vem sendo apontada como um dos fatores para a desistência de professores, além de motivo recorrente para baixo aprendizado nas aulas. Este estudo tem como objetivo trazer o aluno para o centro do palco e construir coletivamente possibilidades para um caminho mais produtivo e saudável para todos, além de trabalhar abordagens que possibilitem uma melhora no ganho de autonomia e disciplina pelo aluno.

Seu filho foi selecionado por ser aluno da turma quarto ano D, da escola E.M Brasilina Teixeira Ianoni do sistema municipal de ensino da cidade de Ibaté / SP, cidade onde o estudo será realizado, sendo um total de 10 aulas de intervenção.

Nestas aulas, além de aplicar metodologias ativas, isto é, metodologias que permitem ao aluno participar ativamente do andamento das aulas, o professor irá fazer anotações, tirar fotos e gravar vídeos das aulas. No fim de cada aula, os alunos responderão a uma breve autoavaliação sobre seu rendimento na aula.

Esclareço que, não haverá divulgação nem dos nomes, nem de fotos ou vídeos que possam gerar exposição do aluno e nem do uso em nenhuma atividade com fins lucrativos

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho do professor na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito a autorização para tirar fotos e gravar vídeos que servirão de suporte para a interpretação dos dados coletados na autoavaliação dos alunos, bem como a participação dos mesmos nas intervenções.

Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação do aluno na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: segunda a quinta das 13:00 às 17:00.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rafael Henrique Custódio

Endereço: R. Francisco Possa, 741 - Santa Felícia Jardim - São Carlos/SP

Contato telefônico: (16) 991660023

E-mail: rafaelhcustodio@outlook.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Responsável

APÊNDICE E - TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido

Eu, Rafael Henrique Custódio convido você a participar do estudo “Percepção de alunos e professores sobre a indisciplina nas aulas de educação física e possibilidades de ação”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Pretendemos saber se com um modelo de aula onde o aluno tenha maior chance de opinar, as aulas irão ser melhores com relação à indisciplina. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.

Outras crianças participantes desta pesquisa têm de nove anos de idade a dez anos de idade. A pesquisa será feita na escola Brasilina, onde os participantes da pesquisa irão participar das aulas, discutir os acontecimentos da aula e dar uma nota para o próprio comportamento no fim delas. Para isso, serão usados materiais da educação física, o que é considerado seguro, mas é possível ocorrer acidentes e quedas durante as aulas, como em qualquer aula de educação física. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para melhorar as aulas e ajudar nos estudos da educação física. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a outras pessoas as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados pela UFSCar em suas plataformas, mas sem identificar nomes, nem rostos nem vídeos dos alunos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa” Percepção de alunos e professores sobre a indisciplina nas aulas de educação física e possibilidades de ação”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo.

Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Pesquisador(a) Responsável: Rafael Henrique Custódio

1. Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: segunda a quinta das 13:00 às 17:00.

APÊNDICE F – Diários de Bordo

AULA 1

ATIVIDADE: Aula em sala — exposição do problema

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Sala de aula

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Conversa sobre o objetivo da aula; discussão coletiva sobre os problemas que o professor e os alunos identificam como contribuintes para as dificuldades nas aulas de educação física; anotação dos problemas para elaboração do questionário dos alunos.

-A aula iniciou-se com o professor explicando o TCLE e o TALE. A turma permaneceu em silêncio, apreensiva e confusa em relação aos documentos.

-Após perceber que a explicação não estava sendo efetiva, decidi explicar como seriam as intervenções: o professor ministraria a aula programada e, ao final, conversaríamos sobre a atividade e realizaríamos uma autoavaliação. Os alunos pareceram compreender melhor e ficaram mais à vontade.

-A partir desse momento, iniciei a confecção da nossa autoavaliação. Expliquei como seria o procedimento, ressaltando a necessidade de definirmos os pontos que caracterizam a indisciplina na turma. Defini indisciplina como comportamentos que atrapalham o aprendizado nas aulas.

-Os alunos voltaram a ficar apreensivos e incertos sobre o procedimento. Então RKM tomou a iniciativa de falar primeiro e afirmou que se incomodava com as conversas paralelas durante as aulas. Como professor, acrescentei que nem todas as conversas são prejudiciais, mas aquelas que atrapalham o aprendizado. Assim, o primeiro ponto a ser avaliado ficou definido como conversas durante explicações e conversas sem propósito relacionado à aula, que prejudicam o foco na atividade.

-Os alunos passaram a demonstrar mais confiança quanto ao que o professor solicitara. FLP pediu a palavra e citou o futebol como exemplo, relatando que os alunos discutem de forma negativa e chegam a brigar durante os jogos. É interessante que ele tenha citado o futebol, pois, apesar de não ser atividade recorrente, trata-se de um objeto com carga afetiva, o que torna a memória sobre ele mais vívida do que sobre atividades

menos frequentes. Outros alunos, como DNL e JLV, concordaram com FLP, corroborando a definição desse ponto, que registrei como relação com o colega.

-Em seguida, DNL pediu novamente a palavra e relatou que, em algumas atividades, sente-se excluído por não ser envolvido pelos colegas; termos como egoísmo e individualismo foram citados por outros alunos, apoiando sua fala. Embora esse aspecto faça parte das relações entre colegas, considerei-o relevante o suficiente para compor o terceiro ponto, que denominei coletividade.

-Percebi que os alunos que tomavam a palavra continuavam a abordar as relações interpessoais, indicando que, na visão dos discentes, esse é o principal fator de indisciplina na sala. Preferi, então, assumir a iniciativa e definir dois pontos adicionais de avaliação: aprendizagem e cuidado com os materiais. A aprendizagem foi considerada subjetivamente pelos alunos, com base na percepção de terem assimilado o conteúdo proposto na aula; esse ponto tende a agregar as sensações decorrentes dos demais itens e provavelmente reflete a percepção geral na autoavaliação.

-O cuidado com os materiais foi incluído por representar parte do autocontrole necessário e possivelmente um índice de compreensão de regras básicas anteriores ao conteúdo. Propusemos esse item considerando intervenções futuras, como ginástica, nas quais os alunos utilizarão o corpo como ferramenta; nessas situações, o cuidado com o material envolve também a interação segura com os colegas.

-Os alunos ainda tiraram algumas dúvidas sobre a pesquisa e sobre o formato das aulas, até o término do tempo destinado à intervenção.

Ficaram, portanto, como pontos de avaliação: conversas paralelas; relação com o colega; coletividade; cuidado com materiais; aprendizagem.

AULA 2

ATIVIDADE: *Jogo Oh My God*

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; planejamento dos times; execução do jogo; roda de conversa para discutir a prática da atividade; autoavaliação

em sala.

Descrição do jogo: Dois capitães, escolhidos pelo professor, escolhem alternadamente os alunos para o jogo, de acordo com suas próprias bases de escolha. Após a formação, haverá duas rodadas em que os times alternarão suas funções: time que monta o castelo e time que destrói o castelo.

Time que monta o castelo: Fica em fila indiana. O aluno da frente deve correr, esquivando-se das bolas que podem queimá-lo, tentando montar o castelo que, em nosso contexto, é composto por uma base de três cones, uma prancha de EVA pequena e um cone sobre esta. Em seguida, deve passar a perna por cima do castelo em um movimento de arco enquanto fala “oh my god!” e, então, destruí-lo para que passe a vez ao próximo aluno. Caso seja queimado, deve seguir para o final da fila, onde terá nova chance quando chegar sua vez novamente. Há ainda a possibilidade de se defender das bolas lançadas com a prancha e também de chutar as bolas que não estão em movimento.

Time que queima/destrói: Metade do time fica de um lado da quadra e a outra metade do outro lado; o meio que os separa é o local onde o time adversário deve atuar para montar o castelo. Em nosso contexto, demarcamos a área em que não podem entrar para queimar o adversário como as linhas paralelas da quadra de vôlei, sendo esse espaço passível de invasão apenas quando a bola fica parada e o adversário não a chutou; nesse caso, deve-se voltar para o espaço válido (após essas linhas) para poder queimar novamente. Os alunos, dentro do tempo determinado anteriormente, devem tentar derrubar o castelo formado ou queimar os alunos que tentam montá-lo, impedindo ao máximo possível a montagem de castelos.

Cada castelo contabiliza um ponto para o time que o monta durante o tempo válido, que, em nosso contexto, variou de 3 a 5 minutos para cada time. Ao final da rodada, os times alternam a função; vence o time que mais montou castelos.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- A aula começou com alunos apreensivos em relação à avaliação. O professor explicou a avaliação e os alunos ficaram relativamente mais tranquilos ao entender que a aula seria encerrada um pouco antes para a realização da autoavaliação, sendo esse um pequeno tempo utilizado para descrever o que cada ponto significava.
- O jogo da aula 2 foi o *Oh My God*. O professor definiu as regras com os alunos e estabeleceu que haveria dois capitães; os capitães poderiam definir a estratégia das

equipes. Reunimo-nos em roda ao final da aula para compreender se a atividade foi efetiva e se a estratégia adotada foi eficiente.

- Os times se reuniram para montar estratégias; os capitães escolhidos foram a aluna 02 e NZF.
- Durante o jogo, o aluno RPL montou um castelo e conseguiu derrubá-lo, porém não pronunciou o nome do jogo ao realizar o movimento com a perna. O jogo foi paralisado para que os alunos estipulassem se havia validade no movimento sem a fala; se houvesse validade, valeria para ambos os times; caso não fosse válido, o ponto seria retirado. Ambos os times concordaram em retirar o ponto.
- Tivemos que interromper a aula porque os alunos estavam arremessando a bola com muita força e atingindo a cabeça dos adversários em algumas ocasiões. Combinamos que era necessário mirar nas pernas do adversário e tomar cuidado para não arremessar na cabeça, ressaltando a falta de cuidado com os colegas. Houve também problema de comportamento no espaço entre a quadra e a sala, ponto que não foi discutido durante a primeira aula e que constitui oportunidade para intervenção no futuro próximo.
- Em razão desses problemas de comportamento, tivemos pouco tempo para realizar a autoavaliação; alguns alunos ainda apresentaram dúvidas ao se autoavaliarem, e o professor tentou esclarecer as dúvidas de forma sucinta.

AULA 3

ATIVIDADE: Jogo *Oh My God*

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução do jogo; roda de conversa para discutir a prática da atividade; autoavaliação em sala.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- A roda de conversa foi mais rápida nesta aula, com o professor apontando os aspectos negativos e positivos da aula anterior juntamente com os alunos, sendo destacados a agressividade com o adversário e o critério para escolha dos times, que foi predominantemente baseado em gênero e afinidade.

- Com os alunos já familiarizados com o conteúdo, necessitei de menos tempo para explicar a atividade. Os alunos participaram amplamente, expondo suas opiniões sobre os pontos levantados pelo professor.
- O professor definiu como capitães os alunos FPL e LRS. Tanto na aula 2 quanto na aula 3, os alunos continuaram a basear a escolha dos times em suas relações sociais e em gênero, mesmo com a mudança dos capitães.
- Os times gastaram mais tempo para planejar suas ações do que na aula anterior.
- Constatou-se que os alunos passaram a tomar mais cuidados com o próximo, bem como com os materiais.
- A provocação ao time adversário, no entanto, esteve mais presente nesta aula.
- Os times introduziram estratégias melhores, como esperar mais para queimar o adversário, derrubar mais o castelo para que ele não seja montado e proteger-se melhor com a prancha, denotando claramente uma melhora e vantagem para o time que queima/destrói. O resultado dos jogos refletiu essa dinâmica, sendo dois jogos com placar 3 a 3 e um jogo 1 a 1.
- Alguns alunos relataram dificuldades em se comunicar com o próprio time, o que, segundo eles, reduziu a eficiência na montagem dos castelos.
- Nesta aula, principalmente no início, notei dispersão dos alunos durante a roda de conversa inicial, talvez por considerarem já conhecer todo o conteúdo da atividade.
- Na roda final, houve reclamações sobre o próprio time e tentativas de provocar o adversário, atitude rechaçada pelo professor como não construtiva.
- Persistiu dificuldade na autoavaliação, com alunos esquecendo de colocar o nome ou assinalando em local errado. Pelo menos quatro alunos tiveram que refazer a autoavaliação, enquanto dois necessitaram de suporte; ambos são diagnosticados como neurodivergentes.

AULA 4

ATIVIDADE: *Jogo pique-bandeira*

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; planejamento dos times; execução do jogo; roda de conversa para discutir a prática da atividade; autoavaliação em sala.

Descrição do jogo: Jogo competitivo em que os dois times devem invadir o campo adversário e recuperar as bandeiras para o próprio campo. O jogo termina ao final do tempo estipulado, quando um dos times conseguir todas as bandeiras ou quando um time conseguir congelar completamente o time adversário.

As regras variam conforme o campo em que o jogador se encontra. No campo de defesa, o jogador atua como pegador: ao capturar um adversário, este fica congelado até que alguém do próprio time o descongele. No campo de ataque, o aluno perde a função de pegador e passa a ser fugitivo, devendo chegar aos piques (área atrás do gol), recuperar uma bandeira e tentar retornar ao seu campo sem ser pego pelo time adversário.

A quadra completa foi utilizada para a prática do jogo, sendo dividida pela linha central entre os campos de cada time. Demarcou-se o *piques* como a área atrás do gol, onde os pegadores não podem entrar; nessa atividade, o *piques* apresentava cor azul, facilitando sua identificação.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- Os jogadores iniciaram em silêncio, prestando atenção à explicação do professor em roda e tirando dúvidas sobre as possibilidades de ação no jogo.
- O professor destacou a necessidade de dar continuidade ao planejamento desenvolvido no jogo anterior.
- Os alunos tentaram adotar estratégias de forma experimental; algumas deram certo, outras não. As regras foram, em geral, bem compreendidas, embora alguns alunos, por exemplo DNL, tenham apresentado dificuldades em compreender a totalidade das normas.
- Ao formar os times, os capitães priorizaram afinidades pessoais em vez da experiência no jogo para escolher os companheiros.
- As estratégias defensivas dos dois times foram insatisfatórias, apesar da fluidez do jogo ter sido boa.
- O comportamento dos alunos foi marcado por muita comunicação e poucos desentendimentos, favorecendo um ambiente adequado para a aula. Com o

passar do tempo, ficou claro que o time que adotou a melhor estratégia defensiva obteve vantagem no jogo.

- O aluno JLV ficou nervoso por perder uma bandeira e tentou desabafar com um soco que não atingiu o adversário; o ato foi registrado como tentativa de agressão.
- Durante a roda de conversa, alguns alunos relataram falta de coletividade, enquanto outros consideraram o senso de coletividade muito bom, relacionando-o ao planejamento coletivo dos times e ao resultado final do jogo.
- A autoavaliação ocorreu de maneira adequada, sendo utilizados sete minutos para a entrega total.

AULA 5

ATIVIDADE: *Jogo pique-bandeira*

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução do jogo; roda de conversa para discutir a prática da atividade; autoavaliação em sala.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- A turma chegou agitada, e a roda de conversa inicial foi um pouco conturbada, com conversas paralelas e interrupções durante a explicação.
- Após a conversa inicial, os times organizaram-se rapidamente e formaram rodas para planejar estratégias.
- O professor designou como capitães alunos com experiência em jogos coletivos; foram escolhidos dois meninos. As estratégias apresentaram melhora, e os times não foram formados com base no gênero, persistindo, porém, a afinidade como critério de escolha entre os participantes.
- Durante o jogo, os alunos passaram a prestar mais atenção à defesa e à organização estratégica para atacar e defender, além de empregar estratégias de distração para ludibriar o adversário.
- A comunicação também melhorou; por exemplo, o aluno JLV pediu para que seu companheiro o salvasse e foi atendido. No primeiro jogo, o time da aluna 02

perdeu, e ela recusou-se a retornar ao time, apesar das tentativas do professor de resolver a situação por meio do diálogo.

- A aluna 02 manifestou interesse em jogar apenas com suas amigas, mas, após algum tempo, decidiu participar novamente e foi aceita no time.
- Na segunda partida, observou-se melhora na comunicação de ambos os times, tornando o jogo mais competitivo.
- A impressão geral é de que as metodologias ativas adotadas até então contribuíram para ampliar o repertório, a comunicação e a organização dos alunos, dentro das características competitivas das atividades. A figura do capitão e o espaço para organização prévia transformaram esse momento em ferramenta de desenvolvimento dos alunos.

AULA 6

ATIVIDADE: Brincadeira Ponte e Túnel

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução da atividade; roda de conversa para discutir a prática; autoavaliação em sala.

Descrição da atividade: Jogo cooperativo em que os alunos devem planejar-se e comunicar-se para que a atividade ocorra adequadamente. Na ponte, os alunos formam duplas e ficam de frente um para o outro; um aluno voluntaria-se para atravessar a ponte, deitando-se sobre os braços das duplas, que devem comunicar-se e encontrar formas de impulsioná-lo até o final da ponte. No túnel, os alunos formam fila indiana com as pernas entreabertas; o primeiro da fila passa por entre as pernas até o final. No contexto desta atividade, o professor posicionou objetos distantes que os alunos deveriam buscar, locomovendo-se ao longo da fila.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- Nesta aula, o professor iniciou a atividade em roda, explicando as diferenças entre atividades competitivas e cooperativas. Em seguida, explicou as dinâmicas da ponte e do túnel, reforçando a necessidade do trabalho em grupo e da confiança entre os alunos.

- Iniciou-se a atividade da ponte. O aluno JLV voluntariou-se para atravessá-la, enquanto os demais se organizavam para conduzi-lo. Observou-se dificuldade de comunicação, embora esta não tenha sido depreciativa nem agressiva. O grupo não conseguiu formular uma estratégia única; o professor ofereceu suporte para evitar que JLV caísse durante a execução.
- Após a passagem do primeiro aluno, houve uma conversa mediada pelo professor, com perguntas disparadoras sobre estratégias. O próximo voluntário, NZF, desistiu da atividade durante o percurso.
- A atividade do túnel ocorreu de maneira adequada. Os alunos souberam adaptar-se e respeitaram as diferenças corporais ao passar pelo túnel. Observou-se comunicação mais assertiva em relação à fila, o que favoreceu o alcance do objetivo de buscar os objetos.
- Na roda de conversa, os alunos comentaram as dificuldades na primeira atividade quanto ao uso da força e a insegurança de deitar-se nos braços dos colegas para atravessar a ponte.
- Nesse momento, o professor reconheceu a dificuldade da atividade e demonstrou alguns movimentos de ginástica em duplas, nos quais os alunos conseguem suportar o peso do parceiro, como exemplo de que a força não seria um problema.
- Alguns alunos manifestaram vontade de repetir a atividade em outra oportunidade, para testar outras estratégias.
- A autoavaliação ocorreu de maneira adequada.

AULA 7

ATIVIDADE: Voleiçol

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução da atividade; roda de conversa para discutir a prática; autoavaliação em sala.

Descrição do jogo: O voleiçol exige dois lençóis, que, em nosso contexto, foram confeccionados em TNT, e bolas diversas. Para ambientar a turma, iniciaram-se

exercícios como caminhar em volta da quadra em dois grupos iguais segurando os lençóis; realizar manutenções da bola sobre o lençol, fazendo-a rodar entre os participantes; e arremessar a bola para o alto, amortecendo-a com o lençol. Como desafio, chegou-se ao ponto de enviar a bola para o time adversário, simulando trocas de passe.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- A aula começou em roda; os alunos estavam agitados e já havia conversas paralelas durante a explicação, mas o professor conseguiu expor a atividade.
- Foram distribuídos dois lençóis, e as atividades iniciaram com exercícios simples de manutenção da bola no lençol e arremesso para cima; começou-se com bolas de handebol e, em seguida, passou-se para bolas de vôlei, de maior porte.
- Os alunos demonstraram dificuldades de comunicação e de organização, sendo necessário rever as atividades ao longo da aula; o professor ofereceu orientações para melhorar a execução.
- Alguns alunos ficaram irritados a ponto de querer mudar de time durante a atividade, em razão dos problemas de comunicação.
- Esta aula exigiu maior atuação do professor na condução das atividades para que o conteúdo fosse executado.
- Na roda de conversa, os próprios alunos relataram incômodo com a falta de foco de alguns membros do grupo em relação à atividade.
- Ao questioná-los sobre o aprendizado, os alunos relataram dificuldades em desenvolver a atividade em conjunto e afirmaram que, por não terem conseguido executar o jogo, não aprenderam o que poderiam ter aprendido. Houve grande insatisfação em um grupo, enquanto outro parecia mais tranquilo quanto às relações interpessoais durante a execução.

AULA 8

ATIVIDADE: Jogo do Sorvete

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução da atividade; roda de conversa para discutir a prática; autoavaliação em sala.

Descrição do jogo: Cada aluno necessitava de um cone para o início do jogo. Para familiarizar-se com o gesto, dividimos a turma em pequenos grupos e distribuimos uma bola de iniciação esportiva para cada grupo. O primeiro exercício consistiu em segurar o cone de modo a assemelhar-se a uma casquinha de sorvete e colocar a bola na base do túnel, formando o “sorvete”. O aluno, então, deveria lançar a bola a um parceiro, que tentaria amortecê-la com a base do túnel da casquinha, realizando trocas de passe de forma aleatória.

O segundo exercício foi lançar a bola o mais alto possível e amortecê-la com a “casquinha”. Em seguida, o professor reduziu a atividade para metade da quadra e propôs um desafio: os alunos corriam aleatoriamente pela quadra e congelavam ao apito do professor. O docente colocava a bola na “casquinha” de um aluno e indicava outro para o qual a bola deveria chegar sem tocar o chão. As regras foram sendo ajustadas conforme a dificuldade, com indicações de alunos próximos para onde a bola deveria ser direcionada e concessão de chances caso a bola caísse no chão.

Como variação final, o professor posicionou um balde em um canto da quadra, colocou-se em lado oposto com várias bolas e desafiou os alunos a organizarem-se e posicionarem-se de modo ideal para que a bola alcançasse o balde.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- Na roda de conversa inicial, o professor orientou a turma sobre os problemas observados na aula anterior, avaliando que o aproveitamento fora baixo e alertando para que tais problemas não se repetissem; solicitou que os alunos observassem os pontos de avaliação durante a atividade.
- Após a explicação, organizamo-nos rapidamente em grupos, sem que o professor precisasse intervir diretamente na formação.
- Ao manusearem o cone, alguns alunos brincaram com o material e o derrubaram em algumas ocasiões; o professor orientou-os e alertou sobre os cuidados com os materiais.
- Os alunos executaram adequadamente as atividades e, a cada variação ou desafio proposto, interrompiam o exercício para observar a explicação, conforme orientado no início da aula.

- Na atividade principal, em que os alunos corriam aleatoriamente e congelavam ao apito, houve bastante comunicação; entretanto, observou-se dificuldade no gesto técnico do arremesso, pois alguns optavam por passes mais longos.
- Ao perceber essa dificuldade, o professor facilitou a atividade, aproximando a bola do objetivo e concedendo três chances por desafio quando a bola caía no chão.
- Na última atividade, os alunos conseguiram formar uma fila com espaçamento adequado e levaram todas as bolas até o balde sem que nenhuma caísse.

AULA 9

ATIVIDADE: Ginástica geral

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Quadra coberta, exclusivamente para a turma

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução da atividade; roda de conversa para discutir a prática; autoavaliação em sala.

Descrição da atividade: Em duplas, o professor propôs movimentos próprios da ginástica geral, orientando que um aluno executasse o movimento e o outro fornecesse feedback sobre a execução. Iniciou-se com movimentos de equilíbrio, como manter-se em uma perna só, o avião, a ponte e a vela. Em duplas, realizou-se o carrinho de mão, alternando as funções dos alunos. Em quartetos, os alunos montaram uma pirâmide, encerrando as atividades.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- Os alunos mostraram-se motivados quando o professor apresentou a execução dos movimentos em forma de desafio.
- Observou-se boa comunicação e cuidado com o próximo, o que tornou a atividade mais proveitosa.
- Os alunos foram proativos durante a atividade, participando de maneira adequada.
- Alguns alunos trocaram de dupla ao perceberem que composições corporais semelhantes facilitavam a execução e a ajuda mútua.
- Houve comunicação adequada ao longo da aula e planejamento para a execução da pirâmide.
- A autoavaliação ocorreu de maneira adequada.

AULA 10

ATIVIDADE: Caça-palavras

Condições do tempo: Ensolarado

Local: Escola inteira

Condições de aula: Boas

Sequência de atividades: Alunos em roda para a explicação da atividade; execução da atividade; roda de conversa para discutir a prática; autoavaliação em sala.

Descrição da atividade: Previamente, o professor colocou as pistas em locais escondidos na escola, numerando-as para evitar que os alunos trouxessem pistas erradas. Em roda, o professor pediu que se formassem três grupos para a execução da atividade. Explicou as implicações de seguir as regras durante a busca e orientou que os alunos deveriam comunicar-se para desvendar as pistas.

A cada rodada, o professor solicitava que um aluno de um grupo escolhesse um número. Esse número correspondia a uma pista; o grupo deveria desvendar a pista e trazê-la ao professor. Ao entregar a pista ao professor, o grupo ganhava um ponto e recebia um ponto extra caso todo o grupo executasse o desafio de ginástica indicado no verso da pista.

Exemplo: Número: 3 Pista: “Estou onde descansam os cansados.” Resposta: Embaixo de um dos bancos externos da escola. Desafio de ginástica: todos os participantes do grupo devem executar uma estrelinha.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR DURANTE A AULA

- Os alunos estavam agitados, mas não de maneira negativa em relação à busca pelas pistas.
- Ao ouvirem a primeira pista, todos correram para procurar; após alguns minutos, retornaram e pediram esclarecimentos sobre a pista.
- Os alunos tiveram grande dificuldade em encontrar a primeira pista, pois, em sua maioria, não ouviram adequadamente o que a pista dizia.
- Nas pistas seguintes, já mais cansados, os alunos passaram a ouvir melhor as instruções e a procurar de maneira mais assertiva.
- Uma aluna trouxe uma pista errada; pedi que a colocasse no lugar novamente.

- A aula ocorreu sem grandes problemas de indisciplina, com os alunos participando de maneira ativa.
- Houve apreensão quanto a terminar a aula no tempo determinado, o que, no entanto, foi cumprido.
- Ao final da aula, os alunos relataram apreço pela atividade. Gostaram do espaço e trabalharam bem em grupo, se ajudando nos desafios.
- A autoavaliação ocorreu de maneira adequada.