

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

CAMILA BRESSAN FOGAÇA

**PERCEPÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE SEUS
FILHOS DURANTE A SEGUNDA INFÂNCIA**

Florianópolis

2022

Camila Bressan Fogaça

**PERCEPÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE SEUS
FILHOS DURANTE A SEGUNDA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Física.
Orientadora: Profa. Dra. Michele Caroline de Souza Ribas

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fogaça, Camila Bressan

Percepção de pais ou responsáveis sobre a Educação Física Escolar e suas relações com o Desenvolvimento Motor de seus filhos durante a segunda infância / Camila Bressan Fogaça ; orientador, Michele Caroline de Souza Ribas, 2022.

91 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física Escolar. 3. Desenvolvimento Motor. 4. Percepção de pais ou responsáveis. I. Ribas, Michele Caroline de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. III. Título.

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso, Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física

PERCEPÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE SEUS FILHOS DURANTE A SEGUNDA INFÂNCIA

Elaborado por

CAMILA BRESSAN FOGAÇA

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

Orientação – Profa. Dra. Michele Caroline de Souza Ribas - CDS/UFSC

Membro titular – Profa. Dra. Bruna Barboza Seron - CDS/UFSC

Membro titular – Profa. Dra. Lisiane Schilling Poeta – UFSC

Florianópolis, 20 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho a todas e todos que se fizeram presentes em minha formação e que, nestes tempos difíceis, também lutaram para que isso pudesse ocorrer. Felicidade é poder dizer que este trabalho - e futuro diploma - são conquistas coletivas.

AGRADECIMENTOS

Por sorte, sou muito feliz em dizer que tenho muitas coisas e muitas pessoas para agradecer. Algumas delas surgiram durante o processo da graduação em Educação Física, outras já faziam parte da minha vida, mas em especial aquelas que existem e escolhem permanecer.

Começo agradecendo à Elisa, minha professora do ensino médio, que me inspirou a escolher esse curso e essa profissão, já que com muita dedicação exerce uma linda função.

À minha mãe Keide, que é fonte de amor, por me proporcionar vivenciar tudo isso, com todo seu apoio amoroso e com a cautela e a liberdade que me fizeram crescer. Ao meu pai Vitor, que mesmo de longe sempre demonstrou, à sua maneira, uma admiração e crença em mim, que me convenceram a acreditar em mim mesma.

Aos meus irmãos Amanda e Felipe: ela por ser tão dedicada me mostra, dia após dia, que a vida é de luta e suor, mas que os frutos que nascem são merecidamente belos. E ele por ser segurança, por sempre expressar que apesar de todos os meus medos e dificuldades, estaremos juntos e daremos um jeito. Ainda, à minha cunhada, Bruna, que desde muito tempo tornou-se uma pessoa muito especial, importante e exemplar em minha vida.

À minha maior parceira Valéria, por me mostrar que a vida só é real quando se escolhe vivê-la por inteiro. Ela quem me ensinou que as formas mais reais, leais e especiais de amor, não são apenas bonitas. A vida é desengonçada, e é só por isso que a vida é boa.

Aos meus amigos e amigas:

Amália, por me ouvir e me apoiar nas mais difíceis crises existenciais e por manter a escola viva no meu coração. Você é um dos melhores presentes que a Educação poderia me dar.

Heron, por estar sempre comigo em todos os desafios universitários, mostrar que todo e qualquer trabalho sempre pode ficar melhor e que, apesar de tudo isso, o que fica são as boas lembranças e o carinho por aqueles que surgiram e escolheram permanecer.

Manuela por me mostrar que amor é quando tem diferença. O desafio é assumir que perdoar é, de verdade, o ato mais árduo e no fim mais encantador do amor.

Nathan, por escolher, ano após anos, me acompanhar vivendo e torcer por mim, mesmo que isso signifique distância. Desde muito tempo a vida é melhor contigo.

Por último, em uma tentativa falha de encurtar a saudade, agradeço a minha orientadora e, feliz em dizer, amiga, Michele, por me mostrar como posso ser boa no que faço, e como essa profissão tem belezas que só ela pode mostrar. Além, é claro, de personificar um sonho de pessoa e profissional.

Ainda agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina, por seus ideais, por sua intenção, por ser o espaço que se propõe ser, por ser composta de tantos e tantas, e por ser a raiz dessa árvore de bons frutos.

À minha banca, Profa. Bruna e Profa. Lisiane, que aceitarem estar comigo neste momento desafiante e especial, despenderam seu precioso tempo e puderam contribuir com nosso trabalho. E aos professores e professoras que auxiliaram o processo da pesquisa, desde a construção da matriz analítica da entrevista até a análise dos conteúdos.

À todos os professores e grandes inspiradores que tive na vida, que puderam me ensinar cada conteúdo e, em especial, cada olhar. A jornada foi extensa, intensa e deliciosa, e isso se deu pela presença e ensinamentos de vocês.

À todos aqueles que de alguma forma lutaram e seguem lutando pela Educação. Foram tempos difíceis e a luta segue sendo necessária. Seguir cultivando esse espaço público, inclusivo, democrático e de muita qualidade é desafiador, mas estritamente necessário.

À vida e aos caminhos, por me permitirem chegar até aqui, um muito obrigada.

RESUMO

As elaborações acerca da Educação Física Escolar e do Desenvolvimento Motor Humano vem sendo discutidas há anos. A importância dos pais e/ou responsáveis no processo educacional dos filhos também se tornou parte dos debates. No entanto, aquilo que eles propriamente percebem tem se mostrado pouco elaborado. Deste modo, o presente estudo objetiva analisar a percepção de pais e responsáveis sobre a educação física escolar e suas relações com o desenvolvimento motor de seus filhos, matriculados em uma unidade de Florianópolis-SC, durante a segunda infância. A fonte de dados foi desenvolvida a partir de uma entrevista semiestruturada com dez pais e/ou responsáveis, com filhos matriculados no Ensino Fundamental - Anos iniciais e com idade entre 6 e 10 anos, que primeiro aceitaram o convite e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Os dados coletados foram analisados mediante o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), no qual categorias foram criadas baseadas nos objetivos do trabalho. Ao final de todo o processo foi possível constatar que os entendimentos das mães acerca do que é o Desenvolvimento Motor e os papéis da Educação Física na escola tem determinada ligação com a realidade teórica proposta nos documentos e pela ciência. Além disso, elas fizeram algum tipo de vínculo entre as aulas de Educação Física que seus filhos têm na escola e o seu desenvolvimento motor. Por fim, as mães entrevistadas não aparentam ter críticas às propostas ofertadas nas aulas, uma vez que, em sua maioria, não apontam lacunas.

Palavras chave: Educação Física Escolar. Desenvolvimento motor. Percepção de pais e/ou responsáveis.

ABSTRACT

The conceptions about Physical Education and Human Motor Development have been discussed for years. The importance of parents and/or guardians in the educational process of their children also became part of the debates. However, what they actually perceive has been shown to be poorly elaborated. Thus, the present study aims to analyze the perception of parents and guardians about the School Physical Education and its relationship with their children's motor development, enrolled in a school in Florianópolis-SC, during their second childhood. The data source was developed from a semi-structured interview with ten parents and/or guardians, with children enrolled in Elementary School - Early Years and aged between 6 and 10 years, who first accepted the invitation and delivered the Consent Form signed. The collected data were analyzed using the content analysis method proposed by Bardin (2016), in which categories were created based on the objectives of the work. At the end of the whole process, it was possible to verify that the understandings of the mothers about what Motor Development is and the roles of Physical Education at school have a certain connection with the theoretical reality proposed in the documents and by science. In addition, they made some kind of link between the Physical Education classes that their children have at school and their motor development. Finally, the interviewed mothers do not seem to be critical of the proposals offered in the classes, since, for the most part, they do not point out gaps.

Keywords: Physical Education. Motor Development. Perception of parents and guardians.

LISTA DE ABREVIATURAS

AF - Atividade Física

DM - Desenvolvimento Motor

EFE - Educação Física Escolar

EF - Educação Física

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEPSH-UFSC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina

CNS - Conselho Nacional de Saúde

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Fases e Estágio do Desenvolvimento Motor.....	22
Figura 2.	Os três principais elementos do processo de socialização.....	33
Figura 3	Frequências da categoria "memórias".....	46
Figura 4	Frequências da categoria "Percepção sobre a EF dos filhos".....	50
Figura 5	Frequências da categoria "Relação entre a EF e o DM".....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	As oito dimensões do conhecimento determinas na BNCC.....	27
Tabela 2.	Perfil dos participantes.....	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.2	OBJETIVOS.....	18
1.2.1	Objetivo Geral.....	18
1.2.2	Objetivos Específicos.....	18
1.3	JUSTIFICATIVA.....	18
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1	DESENVOLVIMENTO MOTOR: DEFINIÇÃO E RELEVÂNCIA.....	21
2.2	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEFINIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	25
2.2.1	Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	25
2.2.2	Educação Física Escolar: aspectos relacionados ao Desenvolvimento Motor.....	29
2.3	PERCEPÇÃO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR DE SEUS FILHOS: MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS.....	31
2.3.1	A família enquanto um ambiente sociocultural: como os pais e/ou responsáveis influenciam a Educação Física dos filhos?.....	21
2.3.2	Apontamentos sobre as crenças e percepções: como a Educação Física é percebida pelos pais ou responsáveis?.....	34
3	METODOLOGIA.....	38
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	38
3.2	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	38
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	39
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	39
3.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	40
3.6	ANÁLISE DE DADOS.....	41
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	44
4.1	RETOMANDO MEMÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DAS MÃES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	45

4.2	COMO AS MÃES PERCEBEM A EDUCAÇÃO FÍSICA DOS FILHOS?.....	50
4.2.1	Compreensões acerca do papel e dos objetivos da Educação Física dentro da escola.....	51
4.2.2	A importância da Educação Física na formação dos seus filhos.....	55
4.3	COMO AS MÃES ENTENDEM AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO MOTOR?.....	58
4.3.1	Entendendo e conceituando o Desenvolvimento Motor.....	59
4.3.2	O Desenvolvimento Motor dos filhos percebido pelas mães.....	63
4.3.3	Existe relação entre a Educação Física Escolar e o Desenvolvimento motor?.....	66
4.3.4	A Educação Física na escola: existem lacunas?.....	70
4.4	LIMITAÇÕES E PONTOS FORTES.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS.....	77
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	83
	ANEXO B - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	86
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADO - MATRIZ ANALÍTICA.....	87
	APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	89

1. INTRODUÇÃO

As discussões, elaborações e entendimentos do que é a Educação Física Escolar (EFE) vêm sendo discutidos há muito tempo. Diferentes eventos históricos influenciaram e, de certa forma, compuseram, o que hoje é esse componente curricular, além, é claro, da grande área de Educação Física (EF). Ao longo de sua trajetória, a EFE percorreu momentos em que seu espaço era utilizado para o desempenho esportivo, o aprimoramento físico, o servimento a nação e em outros nos quais utilizavam-se de um olhar mais crítico ao ser humano, como um ser complexo e que deve ser desenvolvido de forma integral (DARIDO; RANGEL, 2011; MACHADO; BRACHT, 2016).

De acordo com Betti e Zuliani (2002), com o decorrer do tempo a EFE foi incorporando diferentes funções e objetivos os quais, ainda que alterados, seguem influenciando futuros, como uma escada em que se avança. A partir disso, entende-se que a EFE, como parte do conteúdo escolar, tem funções a curto e longo prazo, que envolvem a cultura corporal de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

Mediante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a EF é entendida como um “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social” (BRASIL, p. 213, 2018). Faz-se importante ressaltar que, nesta pesquisa, serão feitas elaborações acerca de uma faixa etária referente ao Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

Ainda como descrito na BNCC, “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, p. 213, 2018). Mediante tais elaborações, é possível compreender que a EFE tem diversos papéis e deveres dentro da escola, sendo aqueles descritos em documentos oficiais, até os que são percebidos pelas famílias, e, dentre eles, existem aqueles envolvidos nos aspectos motores.

Então, se as aulas de EF poderiam ser vistas como o local que promove o Desenvolvimento Motor (DM), torna-se importante, além de compreendê-lo, desvendar o que está envolvido nesse processo e valorizar o espaço ofertado por ela. Souza e colaboradoras (2020) determinam que “as aulas de EF são para a maioria das crianças o principal meio de participação em atividades estruturadas”, e que essas aulas também são responsáveis pela

promoção de aprendizados motores. Sendo assim, considera-se que a EFE pode ser um espaço que propõe o DM. Neste sentido é importante que as atividades sejam coerentes com a idade e capacidade das crianças, e esse papel, de pensar e elaborar sobre isso, deve ser desenvolvido pelo professor (SOUZA; NICOLINI; VALENTINI, 2020).

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) apresentaram a ampulheta Heurística do Desenvolvimento, a qual “representa o aspecto descritivo do desenvolvimento motor ao longo da vida do indivíduo em desenvolvimento típico.” (GALLAHUE, 2005). Com base no modelo citado, as crianças da pesquisa provavelmente estariam localizadas entre as fases do movimento fundamental e especializado, especificamente entre os estágios de proficiência e de transição.

Dentre todo esse percurso, entre as elaborações acerca da EFE e do DM, ainda falta um elemento: o ambiente. A partir do momento em que se pensa a educação e a instituição escolar, mostra-se a necessidade de compreender que, dentro deste contexto, existem diversas questões ambientais envolvidas. Dentre elas, existe a família e o contexto familiar. (ZANELLA, 20133; DENISE, 2020). Acredita-se que os hábitos, costumes e as experiências proporcionadas e apoiadas pelos pais são peça chave no processo de desenvolvimento, e conseqüentemente do DM, dos filhos. Isso se dá pois, uma vez que os elementos que compõem a sua existência são formados pela escola, pela família e, também, pelos amigos, sempre em conjunto com o contexto social existente (ZANELLA, 20133; DENISE, 2020).

De acordo com Haywood e Getchell (2016) o processo de socialização é tido como uma das restrições ambientais influentes no processo de DM. Dentre os três elementos que compõem essa teoria, tem-se os agentes socializantes, onde encontram-se os familiares, os quais incentivam ou desestimulam certos comportamentos motores. Durante a infância é comum que os pais e responsáveis, quer saibam ou desejem, façam escolhas pelos filhos, sempre de acordo com as condições socioeconômicas e culturais de cada família (DENISE, 2020; EARLEY; FLEET, 2021).

Ainda, além das escolhas, Beets e colaboradores (2010) compreenderam que o apoio parental em atividades físicas influencia a permanência e atitudes das crianças com relação a este ambiente, desta forma, quando os pais buscam saber o que ocorre neste espaço, demonstrando interesse, os filhos podem apresentar comportamentos mais positivos com relação a ele.

Posto isso, julga-se que os pais ou responsáveis são peça chave no processo de DM dos filhos, o que torna relevante se questionar sobre o que pensam acerca do local onde seus filhos podem se desenvolver, ou seja, a EFE. As principais pesquisas que visaram conhecer a percepção dos pais sobre a EF constaram que a experiência pessoal em seu tempo de escola influenciam diretamente suas crenças e compreensões (BACHA *et al.*, 2006; TANNEHILL *et al.*, 1994; EARLEY; FLEET, 2021; CRUZ, 2020).

De modo geral, os estudos têm revelado que os responsáveis acreditam que a EF seja uma disciplina relevante dentro do processo de formação dos filhos, ainda que tenha um status inferior às demais disciplinas (EARLEY; FLEET 2021; LUZ, 2020; CRUZ; 2020; CLEMENT; BROOKS; WILMOTH, 2009; COSTA, 2018). Além disso, algumas pesquisas evidenciam que os pais têm expectativas ou compreensões de que a EF relaciona-se com a saúde (COSTA, *et al.*, 1996) e com parte motora - ainda que a maioria não relaciona tal fato com o Desenvolvimento motor, concomitante ao desenvolvimento de habilidades sociais (EARLEY; FLEET, 2021).

Até então o que se tem sobre a percepção de pais acerca da EFE são dados relacionados a sua importância de modo geral, ou seja, a forma como ela é vista sendo um componente curricular obrigatório na grade curricular. Por outro lado, a literatura mostra-se escassa quando se trata da busca por compreender aquilo que, concretamente, os pais ou responsáveis compreendem, entendem e acreditam ser o papel da EFE para o DM dos seus filhos. Por isso, buscar olhar para a percepção dos responsáveis, que são o ponto chave para uma rica relação família-escola, e aproximar-se de suas crenças, entendimentos e expectativas pode ajudar com que os profissionais envolvidos no processo captem detalhes minuciosos sobre a participação dos estudantes nas aulas e conseqüentemente sobre o seu próprio desenvolvimento.

É mais comum que existam evidências científicas advindas de pesquisas que partem da perspectiva dos profissionais, em sua maioria quantitativas, mas partindo desta busca por se aproximar da perspectiva das famílias, será possível conhecer mais daquilo que pensam e esperam. Desta forma, surge a pergunta norteadora desta pesquisa: Qual a percepção de pais ou responsáveis sobre a Educação Física Escolar e suas possíveis relações com o Desenvolvimento Motor de seus filhos durante a segunda infância?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 **Objetivo Geral**

Analisar a percepção de pais ou responsáveis sobre a Educação Física Escolar e as suas relações com o Desenvolvimento Motor de seus filhos durante a segunda infância.

1.2.2 **Objetivos Específicos**

- Investigar as memórias e percepções do pais ou responsáveis sobre suas experiências nas aulas de Educação Física quando estavam na escola;
- Verificar o entendimento dos pais ou responsáveis sobre os objetivos e a relevância da Educação Física Escolar para seus filhos durante a segunda infância;
- Verificar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre o desenvolvimento motor de seus filhos durante a segunda infância e a relação deste com as propostas da Educação Física Escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA

O desejo por desenvolver uma pesquisa como esta surge desde os primeiros semestres da minha jornada na graduação, quando tive a oportunidade de cursar, em especial, duas disciplinas que me marcaram muito e que fazem jus ao tema da referida pesquisa. A área abrangente do tema do desenvolvimento humano e a aprendizagem e controle motor surgem como grande motivação para o desenrolar desta pesquisa.

Ainda, durante grande parte desse período de formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fiz parte de alguns projetos de extensão, sendo eles, Escola de Ginástica, Beach Tennis para a comunidade, Programa Segundo Tempo e INICIA UFSC. Nestes últimos, acompanhei a chegada e saída de alunos e sempre me vi questionando o motivo por estarem ali, o entendimento e percepção

dos pais acerca da importância de espaços como aquele e mais, como, quando professora em formação, seria possível estar mais perto da perspectiva deles.

A partir disso, e apesar de uma distância causada pela pandemia da COVID-19, me perguntei os motivos pelo qual não escolheria dedicar-me a uma pesquisa sobre o tema que, ousado dizer, mais me causa perguntas e questionamentos acerca da área da Educação Física desde o início da faculdade, mas principalmente na prática diária do projeto INICIA.

Torna-se importante ressaltar e mencionar que, em conjunto com as questões supracitadas, é evidente que o movimento faz parte da nossa vida, desde aqueles involuntários até os que aprendemos, por exemplo, ao brincar na rua. A grande questão é que, se o movimento é tudo isso, podemos imaginar a importância de discutirmos as formas como o aprendemos, ou seja, entendermos o que é o desenvolvimento motor e posteriormente as formas de como, propriamente dito, desenvolvê-lo. Então, autores como Gallahue e colaboradores (2013) expressam que o conhecimento sobre os processos relacionados ao desenvolvimento é essencial para o ensino, neste caso, dos conteúdos da EFE.

Contudo, ainda nos falta citar um ponto muito importante da pesquisa pela qual escolhemos nos debruçar: a perspectiva dos pais e responsáveis sobre tais questões. É evidente que a presença daquelas crianças no projeto dependia diretamente de uma ação externa a elas, a ação de quem os inscreveu ali. Assim, utilizando a inscrição como uma atividade concreta realizada pelos pais ou responsáveis, o que busco expressar aqui é que esses adultos, querendo ou não, acabam criando “opções motoras” das quais a criança terá ou não acesso (ZANELLA, 2013; EARLEY; FLEET, 2021). Podemos compreender, então, que quando as pesquisas tendem a olhar para as questões do sujeito, o que não é um problema, mas há a falta de se olhar também para o ambiente - e os responsáveis fazem parte disso - fator influente no processo de DM.

Na pesquisa “As percepções dos pais sobre a Educação Física Secundária”, Earley e Fleet (2021) buscaram compreender quais seriam essas percepções do pais sobre a EF. Neste percurso, puderam, em conjunto com Yilmaz (2018), identificar que a percepção dos pais é algo pouco pesquisado, principalmente na área da EF. Ainda, quando pesquisadas, normalmente são pautadas em questões gerais, ou seja, da forma como é vista como sendo um componente curricular obrigatório.

Partindo disto, foi possível evidenciar que pesquisas que visam desvendar questões acerca da percepção dos responsáveis sobre a relação entre a EFE e o DM ainda se mostram bastante escassas. Qual poderia ser a percepção deles sobre o papel da EFE para o DM dos seus filhos? É a partir desse questionamento que iniciamos o processo de chegada ao real tema desta pesquisa, uma vez que isso se mostra fundamental para as escolhas que os responsáveis farão acerca das possibilidades oferecidas às crianças (DENISE, 2020; ZANELLA, 2013).

Além disso, faz-se importante pontuar os possíveis impactos sociais desta pesquisa à comunidade como um todo. É comum que existam evidências científicas advindas de pesquisas que partem da perspectiva dos profissionais, em sua maioria quantitativas, mas partindo desta busca por se aproximar da perspectiva das famílias, será possível conhecer mais daquilo que pensam e esperam.

Assim, poderemos ser capazes de gerar reflexões e possíveis entendimentos que levem a algum tipo de mudança no que cerne a valorização dos espaços da EFE como um potencial influenciador no DM dos seus próprios filhos. Ou seja, para os professores é de extrema relevância acessar as percepções das famílias, já que elas são o principal agente socializante da criança com o mundo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura será composta por três sub capítulos organizados por tema e especificidade. O primeiro trata do conceito e relevância do DM; o segundo perpassa pelo universo da EFE, seus objetivos e propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a sua relação com o DM; e o terceiro concentra seu olhar na percepção dos pais e responsáveis sobre o processo de DM de seus filhos e a relação com a EFE.

2.1. DESENVOLVIMENTO MOTOR: DEFINIÇÃO E RELEVÂNCIA

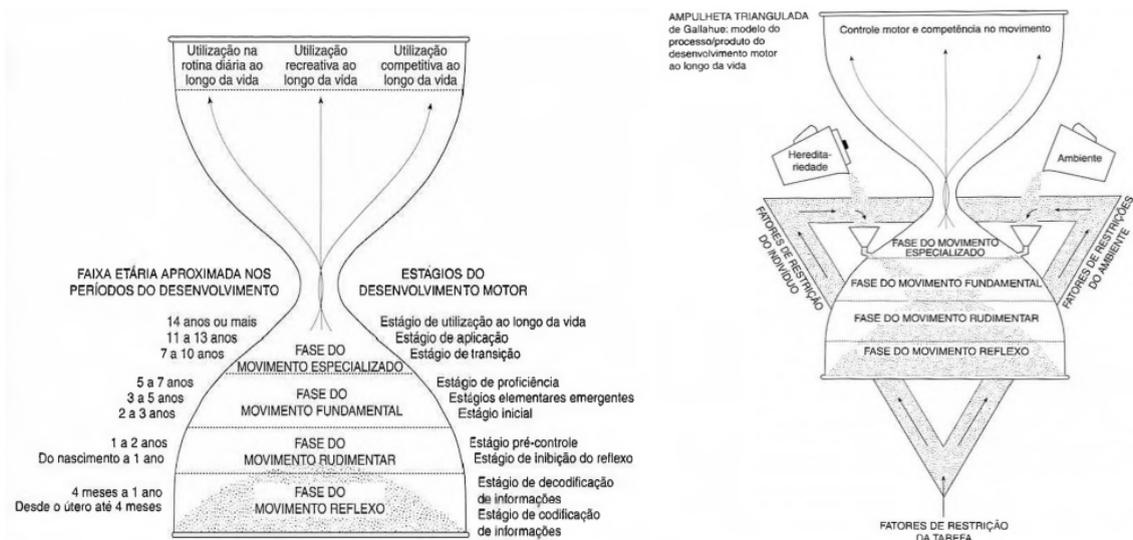
O Desenvolvimento Humano é um processo contínuo que ocorre durante todo o ciclo vital (GALLAHUE, 2005). Entende-se que o movimento é um elemento importante durante todo o desenvolvimento de um indivíduo, sendo eles voluntários ou involuntários, dos batimentos cardíacos aos passos de uma caminhada. Isso expressa alguns dos motivos pelos quais se estuda e se pesquisa sobre essa grande área do Desenvolvimento Humano, mas também do DM, entendido como: “a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.” (GALLAHUE *et al.* 2013).

O DM pode ser entendido e visto a partir de diferentes modelos. Mediante um deles, é entendido como um processo composto por fases e estágios, conhecido como o Modelo da Ampulheta, proposto por Gallahue e colaboradores (2013). Estas fases são uma forma de organizar, compreender e trabalhar com o DM de um indivíduo, almejando influenciá-lo positivamente, conhecendo os momentos específicos em que se espera surgir determinadas necessidades. Isto tudo não como uma regra fixa, uma vez que de acordo com Gallahue e colaboradores (2013), esse modelo contempla alguns aspectos e não todos, já que cada indivíduo conta com uma singularidade muito específica.

Nesse modelo a descrição do DM é caracterizada mediante as fases do movimento: reflexo, rudimentar, fundamental e especializado. Dentro dessas fases existem os estágios, que são como degraus pelos quais se passa para mudar de fase. Toda essa teoria e organização pode ser compreendida dentro da famosa Ampulheta Heurística (Figura 1), em que é possível

visualizar as faixas etárias aproximadas e essa dinâmica de fases e estágios, a qual expressa a forma como ocorre o desenvolvimento e a aquisição de habilidades de acordo com as fases do movimento supracitadas, bem como com a interação das restrições do movimento (indivíduo, ambiente e tarefa), representadas pelo triângulo (GALLAHUE, 2005).

Figura 1 - Fases e Estágio do Desenvolvimento Motor



Fonte: Gallahue; Ozmun; Goodway (2013) e Gallahue (2005)

Para o público-alvo desta pesquisa, faz-se importante especificar algumas áreas e detalhes do conteúdo apresentado. Essas crianças estão com idades referentes à segunda infância, ou seja, com base no modelo, elas teriam condições de estarem localizadas entre as fases do movimento fundamental e especializado, especificamente entre os estágios de proficiência e de transição. Nessa etapa da vida “o desenvolvimento motor da criança até aproximadamente seis a sete anos de idade se caracteriza, essencialmente, pela aquisição, estabilização e diversificação de habilidades básicas, também denominadas de padrões fundamentais de movimento.” (TANI; BASSO; CORRÊA, 2012). Vale lembrar que a chegada nesses estágios e nessas fases partem das heranças das fases anteriores.

De acordo com Gallahue e colaboradores (2013), a fase fundamental é caracterizada pela exploração e experimentação daquilo que os corpos podem fazer em movimentos das diversas categorias, ou seja, de estabilidade, de locomoção e de manipulação de objetos,

primeiramente isolados e depois já em combinação uns com os outros. Neste momento, não é preterido que ocorra o desenvolvimento de habilidades em um grau elevado, e sim de uma competência motora básica que seja eficiente e aplicável em diversas situações motoras.

Entende-se que esta fase é, na verdade, a base para as demais, sendo o momento ideal para que se ofereça uma ampla gama de possibilidades do “se movimentar”. Assim será possibilitado o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, as quais terão a chance futura de se tornarem proficientes, seja a partir da realização de uma habilidade específica, ou do fato de possuir um amplo repertório motor, ou seja, mais opções (graus de liberdade) de resposta a uma determinada demanda (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Um detalhe importante deste estágio é que, ainda que as algumas crianças possam alcançá-lo sem muitas elaborações, de forma mais natural, já está bem consolidado na literatura que influências ambientais, incentivo e instrução oferecem mais possibilidades de aprendizado e desenvolvimento para a proficiência e, especialmente, na preparação para a fase posterior (GALLAHUE *et al.* 2013; GALLAHUE; DONNELLY, 2008; TANI; CORRÊA, 2016; SCHMIDT; LEE, 2016).

Ainda conforme os autores Gallahue e colaboradores (2013) a próxima fase, do movimento especializado, também parte da faixa etária, refere-se às habilidades mais complexas de movimentos do cotidiano, recreacionais e esportivos, culturalmente determinados. Neste momento existe um refinamento bastante específico de acordo com as demandas que são maiores, por exemplo, o que antes era executar apenas um salto, agora é saltar em distância. Nesta fase, a influência da base criada na fase anterior é muito importante no processo de facilitação dessa especialização.

Sobre o estágio de transição, é nele em que ocorre “o aumento do repertório motor mediante combinações cada vez mais complexas e elaboradas de habilidades básicas” (GALLAHUE *et al.* 2013). Porém, ainda que ele seja muito importante, é bastante comum que esse momento seja considerado uma fase esquecida (TANI; CORRÊA, 2012). Isso se dá de forma precipitada a partir de uma tendência em passar das habilidades básicas para as específicas, sem considerar essa fase de transição. Este fato se torna bastante complexo uma vez que não se discute a importância desse estágio apenas para a aquisição de habilidades para o esporte, mas também para todas as habilidades específicas presentes nos diferentes

contextos da vida, seja no trabalho, no lazer ou nas atividades cotidianas (TANI; BASSO; CORRÊA, 2012).

Independentemente do modelo conceitual utilizado para descrever e interpretar o DM, já é bem reconhecido na literatura a sua relação com uma série de fatores individuais, ambientais e comportamentais (GALLAHUE; GOODWAY, 2006; BARNETT, 2016). Nesse sentido, Barnett e colaboradores (2016) evidenciaram em uma revisão sistemática que a idade está positivamente associada com o DM; que os meninos apresentam melhores desempenhos em habilidades motoras com controle de objetos e coordenação motora geral; e que quanto maior a adiposidade corporal, menor parece ser a coordenação motora e o desempenho de habilidades motoras de estabilidade e locomoção.

Além dos correlatos biológicos, os autores reportaram uma tendência de associação positiva entre a prática de atividade física (AF) e o DM, contudo, essa relação não parece ser linear ao longo da idade, como já evidenciado no modelo conceitual de Stodden e colaboradores (2008). Outro fator positivamente correlacionado foi o nível socioeconômico, uma vez que uma vantagem financeira propicia maiores oportunidades e variedades de práticas motoras. Relativamente aos aspectos cognitivos e psicossociais, a referida revisão reportou menos estudos realizados e com resultados inconclusivos.

Evidências mais recentes já sinalizam a relação entre o DM e diferentes aspectos do Desenvolvimento Humano. Os aspectos cognitivos, que culturalmente são considerados os mais importantes, têm sido relacionados com o DM. Nesse sentido, uma melhor competência motora (coordenação motora e HMF) tem apresentado associação positiva com as funções executivas (controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva) de crianças na primeira (HAN et al., 2022) e segunda infância (ALBUQUERQUE *et al.* 2022). No que concerne ao desempenho escolar, crianças com dificuldade de aprendizagem evidenciam, também, déficits motores (TAVARES; CARDOSO, 2016). Assim, é possível concluir que um olhar atento aos processos envolvendo o movimento refletem também na área cognitiva.

A partir destes exemplos inicia-se o caminho de compreensão das reais importâncias e relevâncias do DM para aquilo que nomeia-se: desenvolvimento integral dos seres humanos. É nesta área em que as questões sociais, afetivas, cognitivas, emocionais, entre outras, são consideradas como parte dos objetivos traçados por aqueles que tratam deste assunto, neste caso, os professores. Desta forma, torna-se importante que os profissionais da área da

Educação Física tenham conhecimentos acerca do DM, para que assim o influenciam de forma positiva e efetiva.

Até aqui discute-se aquilo que é o DM, suas fases, em especial aquelas relacionadas com a faixa etária envolvida nesta pesquisa (movimento fundamental e especializado), bem como seus correlatos. Mas onde isso é, ou pode ser, de fato proposto? É a partir disso que se faz essencial entender e elaborar o espaço onde se pretende colocar em prática toda essa discussão: a Educação Física Escolar (EFE).

2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEFINIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

2.2.1. Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

As discussões, elaborações e entendimentos do que é a EFE vêm sendo discutidos há muito tempo. Diferentes eventos históricos influenciaram e, de certa forma, compuseram, o que hoje é esse componente curricular. De momentos em que esse espaço era utilizado para o desempenho esportivo, o aprimoramento físico, o servimento a nação e em outros nos quais utilizavam-se de um olhar mais crítico ao ser humano, como um ser complexo e que deve ser desenvolvido de forma integral (DARIDO; RANGEL, 2011; MACHADO; BRACHT, 2016).

De acordo com Betti e Zuliani (2002), com o decorrer do tempo a EFE foi incorporando diferentes funções e objetivos os quais, ainda que alterados, seguem influenciando futuros, como uma escada em que se avança. Atualmente, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ela é vista como:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, p. 213, 2018).

Por almejar compreender as propostas e objetivos da EFE para a faixa etária da pesquisa, concentra-se os esforços em um período específico. De acordo com a BNCC, o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2018). Os pais ou responsáveis pelos quais essa pesquisa se debruça, são vinculados às crianças com idades entre 6 e 10 anos, estando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Do geral ao específico inicia-se discutindo os conteúdos, propostas e objetivos da EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da BNCC. Neste documento (2018) é possível compreender que há uma grande importância em se considerar aquilo que os alunos vivenciaram até então. Ou seja, os conteúdos vindos da Educação Infantil devem ser reconhecidos e avançados, sempre levando em consideração o processo individual de cada indivíduo e o “compromisso com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais.” (BRASIL, p. 224, 2018).

Os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local (BRASIL, p. 224, 2018)

Ainda conforme o documento (BRASIL, p. 225, 2018), há uma apresentação de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. As unidades temáticas são compostas por brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Já os objetos de conhecimento, referentes aos dois primeiros anos ou aos três últimos, são as especificações e/ou evoluções do conteúdo da unidade temática no decorrer do tempo. Por fim, as habilidades, categorizadas a partir de siglas, são expressas em forma de verbo, e explicitam o objetivo de desenvolver habilidades de discussão, experimentação, planejamento, entre outras, dos mais diversos elementos presentes nas atividades referentes às unidades temáticas.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar,

jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, p. 220, 2018).

Além disso, a BNCC traz as habilidades organizadas em oito dimensões do conhecimento:

Tabela 1 - As oito dimensões do conhecimento determinadas na BNCC

DIMENSÃO	CONHECIMENTO
Experimentação	Originado a partir da vivência das práticas corporais (“saber fazer”).
Uso e apropriação	Gerar condições para realização das atividades (potencializar o envolvimento com práticas extra EF).
Fruição	Gerar a apreciação estética das experiências (desfrutar da prática).
Reflexão sobre a ação	Ensinar a reflexão intencional durante as práticas.
Construção de valores	Originado em discussões e vivências no contexto das práticas.
Análise	Conceitos para entender características e funcionamento (“saber sobre”)
Compreensão	Associada ao conhecimento conceitual mas refere-se ao entendimento “do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural”.
Protagonismo comunitário	Atitudes, ações e conhecimentos para se tornarem participantes ativos em decisões sobre o acesso às práticas corporais.

Fonte: a autora (2022) baseada na BNCC (BRASIL, 2018).

É possível observar que não há uma explicitação direta e objetiva sobre as demandas e necessidades oriundas do DM das crianças. Ou seja, aparentemente, passaria a ser uma responsabilidade dos Estados, Municípios e da própria instituição de ensino, elencar quais conhecimentos e habilidades, relativos ao DM, são importantes em cada momento. O que de fato não se apresentaria como um problema, mas mostraria-se dependente de cada localidade. Um esforço de aproximação poderia ser feito ao considerar que as dimensões de “experimentação” e “uso e apropriação” incluam estes elementos, e que cada habilidade

(siglas) dentro de cada unidade temática possa explicitar, por exemplo, algumas das habilidades motoras fundamentais esperadas para esta faixa etária.

Concomitante a este, têm-se os currículos base estaduais que direcionam essa organização educacional. Neste caso, elabora-se o documento do estado de Santa Catarina, a partir da sua última atualização no ano de 2019.

A Educação Física é um componente curricular da Educação Básica que compõe a Área de Linguagens, dando continuidade ao percurso formativo iniciado na Educação Infantil, no campo de experiências “Corpo, Gesto e Movimento”, no intuito de possibilitar aos estudantes o conhecimento amplo sobre a diversidade das capacidades expressivas, tendo um foco maior sobre a linguagem corporal (SANTA CATARINA, p. 266-267, 2019).

É importante destacar que essa proposta surge como uma complementação e aprofundamento das questões advindas da BNCC, as quais são compreendidas como “possibilidades que auxiliam o processo de seleção de conteúdos para compor o currículo escolar.” (SANTA CATARINA, p. 272, 2019). Ou seja, a ideia é que o estado oferte o currículo base pautado nos conteúdos trazidos pela BNCC como forma de auxiliar o processo docente e não de limitá-lo.

Neste documento proposto pelo estado de Santa Catarina também não fica evidenciado os entendimentos acerca do DM das crianças. Há, certamente, elementos que serão combustível para a oferta de desafios que desenvolvem as crianças motoramente, mas não há um mapeamento concreto do que seriam essas necessidades, demandas e expectativas acerca do DM, tal como supracitado sobre a BNCC.

Por fim, existem também os documentos que regem a Educação em nível municipal, a partir das propostas curriculares. No ano de 2016 o município de Florianópolis submeteu uma nova proposta em que a EF surge como um “Componente Curricular que lida com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos/às estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, contribuindo com a formação cultural.” (FLORIANÓPOLIS, p. 131, 2016).

De acordo com o documento (2016), especialmente sobre uma organização temporal, a proposta curricular de Florianópolis faz uma divisão por anos do Ensino Fundamental.

Aqueles que contemplam os anos iniciais são do primeiro ao quinto ano. Estes conteúdos compreendem os já descritos na BNCC, com as especificidades do ambiente em que está inserido, por exemplo, as danças culturais do município em questão.

Neste também é possível deduzir que haverá demandas do DM sendo supridas dentro das atividades propostas, mas tal questão não fica evidenciada de forma direta, com uma elaboração concreta sobre aquilo que cerne o DM dentro da faixa etária em questão.

Em suma é possível, através dos documentos norteadores citados acima - BNCC e Propostas Curriculares Estadual e Municipal - conhecer os objetivos da EF em cada momento. Mas isso é organizado dentro de uma lógica de conteúdos/áreas a serem desenvolvidas, como quando explicitado os esportes, as lutas, as ginásticas, etc. Desta forma, não é possível visualizar diretamente os apontamentos sobre o DM das crianças em cada faixa etária. Todavia ainda busca-se conhecer, compreender e evidenciar as relações entre EF e DM, não vistas como únicas, mas sim como importantes, por isso o próximo tópico visa desenvolver este entrelaçamento.

2.2.2. Educação Física Escolar: aspectos relacionados ao Desenvolvimento Motor

É possível compreender que a EFE pode ser o ambiente onde as crianças desenvolvem-se motoramente. Para tal, este tema deve ser elencado como objetivo - não único, mas importante - na mesma. Práticas sistematizadas, com objetivos pedagógicos, baseadas em jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e esportivas, contribuem significativamente para o aumento e diversificação do repertório motor das crianças (TANI, 2008).

Ainda que a vivência, a prática e a aprendizagem do movimento possa ocorrer em diferentes ambientes, é possível pensar, que é da EFE o papel e a responsabilidade de ofertar um espaço onde são desenvolvidas propostas de movimento, sempre de acordo com o nível de crescimento e desenvolvimento em que se encontram os escolares, com o objetivo de gerar, então, aprendizados motores (TANI, 2008).

Sobre esse aspecto, Souza e colaboradores (2020) enfatizam que "as aulas de Educação Física são para a maioria das crianças o principal meio de participação em atividades estruturadas e apropriadas ao desenvolvimento...", possibilitando uma melhora dos

níveis de atividade física e da competência motora (SOUZA *et al.* 2020). Contudo, em seu estudo, as autoras evidenciaram que aulas de EF analisadas proporcionaram pouco tempo ativo aos escolares, com pouca mediação do professor. Para as autoras, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento de um contexto de aprendizagem de qualidade e que motive o aluno a se manter engajado nas aulas (SOUZA *et al.* 2020).

Por outro lado, quando as práticas são bem planejadas e um tempo efetivo de engajamento é propiciado, os benefícios motores podem ser visualizados. Fernandes e colaboradoras (2017) realizaram uma intervenção sistematizada com escolares do Ensino Fundamental a partir do tema do Atletismo e baseados na abordagem Desenvolvimentista. Foi encontrado, em concordância com outras literaturas já existentes, que as crianças, independente do sexo, participantes do programa obtiveram maiores resultados em sua Coordenação Motora do que aquelas que fizeram parte do grupo controle (FERNANDES *et al.*, 2017; FERRAZ; FLORES, 2004).

Apesar de resultados como esse, é comum que a EFE ocupe um espaço de menor relevância dentro das instituições escolares. Tal fato mostra-se como uma perda, uma vez que este componente possui uma importante relevância no contexto escolar por desenvolver-se a partir do corpo em movimento. As aulas de EF são um espaço onde os alunos podem se desenvolver de forma integral, tal como auxiliam no DM (MARTINS; MARTINEZ; GUERINE, 2021; TANI, 2008; FERREIRA, 2007).

As aulas de educação física possuem um papel fundamental no desenvolvimento motor das crianças, ainda mais quando essa vivência é oportunizada no ensino fundamental, pois é nesse período que as crianças estão com a janela de desenvolvimento aberta, ganhando e aprimorando diversas habilidades, para que no futuro próximo, possam amadurecer e especializar ainda mais essas habilidades (MARTINS; MARTINEZ; GUERINE, 2021).

Tem-se então, que a EFE pode ser vista como um ambiente que auxilia o processo de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras relacionadas a diferentes tarefas como andar, correr e saltar, as quais poderão ser utilizadas como base para habilidades mais complexas (CAETANO *et al.*, 2005). Para tal, certamente, deve-se pensar e planejar intervenções que sejam direcionadas ao período de DM de cada faixa etária, conjuntamente

com um olhar atento às necessidades individuais de cada criança (MARTINS; MARTINEZ; GUERINE, 2021; TANI, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Em um estudo realizado pela autora Vanja Ferreira (2007) a EF é entendida como um “instrumento facilitador da aprendizagem em diversas dimensões”, dentre elas, aquelas relacionadas às questões motoras. Para tal, as aulas de EF devem oferecer diferentes desafios, com o objetivo de enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos (FERREIRA, 2007).

Além deste, em outros estudos que tiveram um programa de intervenção aplicado foi possível obter resultados positivos, onde comparando o grupo controle com o grupo experimental, foi possível evidenciar resultados maiores, em diferentes baterias de testes, nos sujeitos que realizaram as atividades propostas - pensadas como forma de ofertar a aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras (JURAK *et al*, 2006; GOODWAY *et al.*, 2003; VASCONCELOS, 2009).

Em síntese, naquilo que se mostra passível de observação, a EFE apresenta-se como um possível espaço que oferta atividades que visam o DM dos sujeitos envolvidos. Isso se dá, diversas vezes, sob a luz da abordagem de ensino utilizada para o desenvolvimento das atividades. Mas o que muitas vezes parece óbvio - as aulas de EF como possibilidade de influência no DM - não ocorre na realidade.

Se o DM sucede nas relações entre indivíduo-ambiente-tarefa, as quais serão explicadas a seguir, compreender as suas bases teóricas se mostram relevantes. Porém ainda nota-se a falta de olhar para a família como parte do ambiente que tanto influencia, não só o desenvolvimento de qualquer atividade, mas também o próprio entendimento do que é e pode ser esse espaço (as aulas de EF). Por isso, o próximo capítulo irá discorrer sobre a percepção dos pais e /ou responsáveis.

2.3. PERCEPÇÃO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS FILHOS: MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS

2.3.1 A família enquanto um ambiente sociocultural: como os pais e/ou responsáveis influenciam a Educação Física dos filhos?

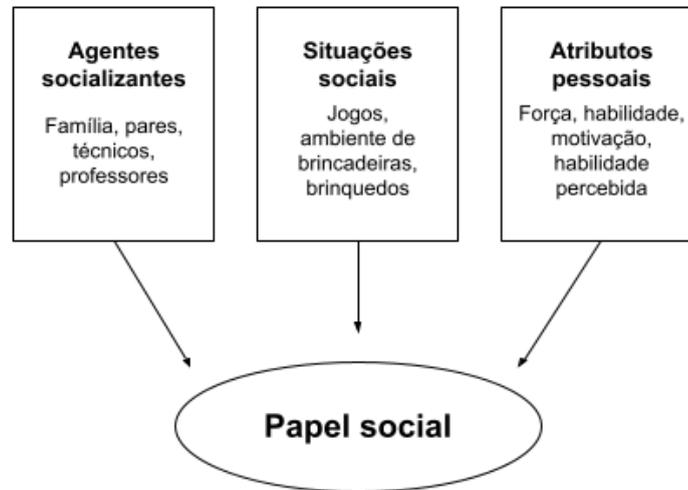
É conhecido que dentro dos estudos e compreensões acerca do DM existem alguns conceitos os quais tratam das influências ambientais envolvidas no processo de aprendizagem dos indivíduos.

(...) O desenvolvimento motor das crianças envolve a mudança progressiva de seu comportamento motor causada pela interação entre os requerimentos da tarefa de movimento, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente de aprendizado. (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Dentro do que cerne ao “ambiente” - restrição externa ao corpo - têm-se elementos considerados físicos, como por exemplo, temperatura, quantidade de luz, tipo do piso, mas também àquilo que envolve o contexto sociocultural (NEWELL, 1986). Ou seja, “assim como a temperatura ou a luz do ambiente podem abranger uma sala, um campo ou uma comunidade, atitudes, valores, normais ou estereótipos também podem” (HAYWOOD; GETCHELL, 2016). Além disso, entende-se que essas demandas são ligeiramente influenciadas pelo local onde se vive e as condições socioeconômicas e culturais de cada área territorial (GUEDES; GUEDES, 1995).

Haywood e Getchell (2016) compreendem a socialização como “o processo pelo qual uma pessoa aprende um papel social dentro de um grupo com certos valores, princípios morais e regras”. Este processo é entendido por elas como uma das restrições ambientais mais relevantes no processo de influência no DM, uma vez que “a participação em atividades físicas contribui para o Desenvolvimento Motor” (HAYWOOD; GETCHELL, 2016). E, para que esse processo ocorra - de apreensão de papéis sociais para a participação em atividades físicas - existem três principais elementos, os quais podem ser compreendidos na imagem abaixo:

Figura 2: os três principais elementos do processo de socialização



Fonte: Haywood e Getchell (2016) baseando-se em Kenyon e McPherson (1973)

Atuando como agente socializante e sendo considerada uma restrição ambiental, uma vez que incentivam ou desestimulam certos comportamentos motores, a família é formada por pessoas consideradas significativas contribuintes para o processo de socialização do indivíduo (HAYWOOD; GETCHELL, 2016).

Na realidade, a família pode ser a única fonte de interação social que a criança tem - portanto, a fonte primária de restrições sociais. Desde as primeiras interações, os membros da família expõem suas crianças a certas experiências e atitudes. Por meio de gestos, apreciações e recompensas, eles reforçam os comportamentos considerados adequados e, ao mesmo tempo, punem aqueles inapropriados. O processo é sistemático, mas, de vez em quando, é tão sutil que os membros da família dificilmente se dão conta daquilo que comunicam à criança e de como o fazem (HAYWOOD; GETCHELL, 2016).

De acordo com as psicólogas Rosana Zanella e Sheila Antony (2020) a vida da criança é formada, basicamente, pelo contexto da escola, dos amigos e da família. Tal fato faz com que os pais e/ou responsáveis enquanto cuidadores sejam, na verdade, influenciadores da educação e do desenvolvimento do indivíduo, uma vez que formam ou tornam-se parte do seu ambiente sociocultural (ZANELLA; ANTONY, 2020; ZANELLA, 2013).

Ainda, de acordo com autores como Papalia e Feldman (2013) e Da Silva e colaboradores (2017), pode-se exemplificar estas influências a partir de situações cotidianas, como a possibilidade de brincar na rua com os vizinhos, as variações de convites disponíveis (por exemplo: brinquedos, espaços, etc) e as mediações familiares nas diversas situações do cotidiano.

João Paulo Cruz (2020), em sua tese de doutorado intitulada “A percepção dos pais sobre a Educação Física Escolar”, apresenta que os pais ocupam e/ou desenvolvem um papel excepcional no desenvolvimento de atitudes positivas ou negativas dos seus filhos em relação à Educação Física, uma vez que, são os primeiros e, possivelmente, principais socializadores dos filhos.

Outra pesquisa, realizada por Beets e seus colaboradores (2010), compreendeu que se há um apoio parental sobre a participação em atividades físicas durante a infância, é mais provável que um indivíduo permaneça tendo uma vida fisicamente ativa. Para mais, pesquisas realizadas entre os anos de 1996 e 2009 puderam analisar que o entendimento de uma criança acerca da AF é influenciada diretamente pelas crenças dos seus pais sobre o tema (BRUSTAD, 1996; CLEMENT; BROOKS; WILMOTH, 2009).

Concomitante a isso, é de comum conhecimento que a EFE tem um papel bastante influente na criação destes hábitos ativos (ALGUACIL, 2018). E que “Quando alguém participa de atividades físicas após a primeira infância, provavelmente reflete os interesses e o encorajamento dos pais durante os primeiros anos de vida.” (HAYWOOD; GETCHELL, 2016).

Compreende-se, então, que os pais e/ou responsáveis são parte encarregados pela socialização dos filhos com o mundo, parte formadores e constituintes de um ambiente sociocultural e, desta forma, influenciadores dos entendimentos e atitudes dos seus filhos perante determinado assunto. Sendo assim, podem - e vão - propiciar certas escolhas e possibilidades às crianças, partindo certamente, das suas próprias crenças, entendimentos e percepções acerca de determinado tema, neste caso, sobre a EFE.

2.3.2 Apontamentos sobre as crenças e percepções: como a Educação Física é percebida pelos pais ou responsáveis?

De acordo com o dicionário, o termo percepção é entendido como sendo a compreensão, ou seja, a representação mental das coisas (HOUAISS, 2020). Para a Psicologia, por sua vez, acrescenta-se que, além dos significados atribuídos a determinada informação recebida, a percepção teria também influência de vivências passadas. Então, pode-se conceber que qualquer objeto percebido seria originado de um processo de junção daquilo que se vê agora, com todo o histórico já vivenciado (FRAZÃO; FUKUMITSU, 2013).

É comum que se encontrem pesquisas sobre a percepção que façam referência a opinião ou atitude e crenças ou sentidos já criados e estabelecidos (BACHA *et al.*, 2006). Em 2006 a autora Déborah Sheehy compreendeu que “a imagem que [os pais] tinham da Educação Física era uma mescla da sua experiência enquanto alunos com a escassa informação trazida pelos seus filhos das aulas de Educação Física”.

[...] estes autores alertam para o fato de que a construção das ideias têm origem em um complexo processo de socialização, que influencia a percepção da experiência dos pais como alunos, as suas atuais percepções e imagens da Educação Física (baseadas nos relatos dos seus filhos sobre as práticas curriculares e dos docentes) e o seu próprio empenho na AF (CARREIRO *et al.*, 1996).

Earley e Fleet (2021) evidenciaram que há uma conscientização dos pais acerca da EF e suas influências na saúde e bem-estar dos alunos. Em contrapartida, foi evidenciado que uma parcela de pais não enxerga a EF como um ambiente positivo, uma vez que, em um determinado exemplo, vêem as aulas como muito competitivas, e tendo filhos “menos esportistas”, pararam de incentivá-los (EARLEY; FLEET, 2021). Mas, de forma positiva, geralmente possuem uma ideia crítica o suficiente sobre este contexto, em que ainda de acordo com Earley e Fleet (2021) “os pais reconheceram que nem todas as crianças vão gostar de EF, mas é importante que eles encontrem uma atividade fisicamente envolvente para fazer parte”.

Nos anos 90, Costa e colaboradores (1996) já haviam se perguntado sobre novos âmbitos que influenciam o processo de aprendizagem. A justificativa da motivação para buscar compreender a percepção dos pais foi pautada dentro da lógica de que se eles

influenciam os hábitos das crianças, se fazia importante conhecer a sua percepção. Na pesquisa, os participantes foram questionados sobre 1) nível de escolaridade; 2) AF regular; 3) opinião sobre o status da EF no currículo escolar; 4) expectativas sobre os resultados de aprendizados relevantes dentro da EF e 5) expectativa em relação à educação dentro da EF (COSTA *et al.*, 1996). Os resultados confirmaram a suposição dos autores de que haveria uma visão de que a EF é “periférica ao cumprimento das funções centrais da escolarização” (COSTA; *et al.*, 1996). Para eles:

Na verdade, A percepção dos pais sobre os objetivos atuais da Educação Física, bem como a expectativa dos pais sobre os resultados da Educação Física são ambos relacionados com a saúde (por exemplo, “promoção da saúde”, “sentir-se bem com o próprio corpo”, “relacionar o exercício e o desporto à saúde”, “gostar de exercitar o corpo”) (COSTA *et al.* 1996).

É possível compreender que muitos pais reconhecem a EF como um espaço de desenvolvimento dos filhos, seja na parte motora, como também naquilo que tange às habilidades sociais (EARLEY; FLEET, 2021), ainda que em comparação com as demais disciplinas Earley e Fleet (2021) concluem que “Metade dos pais sugeriu que a educação física ficasse ao lado de inglês e matemática, e de forma intrigante, acima da ciência. No entanto, a outra metade dos pais, sentiu mais importância em relação ao inglês, matemática, ciências e outras disciplinas”.

De modo geral, os estudos apontam para resultados em que os pais e/ou responsáveis acreditam ou supõem a importância - para: saúde, bem-estar, sentir-se bem com o próprio corpo, etc - da EF dentro do currículo escolar, mas não necessariamente a relacionam diretamente com o DM ou, ainda, a colocam no mesmo status que as demais disciplinas (CRUZ, 2020).

Os autores Stewart e Green (1987) obtiveram, quando os participantes responderam as perguntas sobre as possíveis finalidades da EF, respostas que indicaram que “a programação da educação física deve focar principalmente na aptidão física e na habilidade motora em vez do desenvolvimento cognitivo e social” (STEWART; GREEN, 1987). Em contrapartida, Sheehy (2006) concluiu que o saber dos pais sobre a EF de seus filhos era muitas vezes impreciso e/ou incoerente com a realidade.

Ainda, João Paulo Ferreira Cruz (2020), objetivou compreender melhor a forma como os progenitores encaram a EF e como o posicionamento deles interfere no status dado à essa disciplina. Muitos resultados foram obtidos, uma vez que houve diversas relações feitas, mas no que cerne a compreensão direta sobre a EF, se faz importante elencar que: a maioria dos progenitores apontaram que a finalidade estaria ligada com o “Saber Ser” e a produção de estilos de vida saudáveis; praticamente 100% afirma que a disciplina da EF deve compor o currículo e; 79,7% acredita que a disciplina deve conter avaliação.

O que se encontra, constantemente, é que os pais e/ou responsáveis muitas vezes compreendem a EF como uma disciplina importante e que, portanto, deve seguir fazendo parte da grade curricular. Por outro lado, muitas vezes a colocam em um status de menor importância quando comparada às demais disciplinas. Além disso, as principais questões elencadas para ressaltar sua importância estão relacionadas ao bem-estar, à construção da imagem corporal e à saúde, sem considerações diretas com o DM. .

Pesquisas que tratam da relação entre EF e DM são comuns na perspectiva da criança/adolescente, em sua maioria, de forma quantitativa. Aquelas que buscam saber da percepção dos pais e/ou responsáveis sobre EF também. Porém, ainda existem lacunas quando se trata especificamente da relação EF e DM, então, é sobre isso que se busca, aqui, pesquisar.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, caracterizada por uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, onde “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006). De acordo com Creswel (2007, p. 186), na pesquisa qualitativa, a preocupação com o processo é mais evidente do que com o produto, dando ao pesquisador o objetivo de verificar “como” o determinado problema se manifesta nas atividades e nas relações.

Richardson (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores) (AUGUSTO et al., 2013).

Além disso, uma vez que esta pesquisa tem uma natureza aplicada, compreende-se que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) foi orientada para a busca da solução de problemas específicos. Classificada como exploratória e descritiva, é caracterizada por ser uma pesquisa que se aproxima com o campo de estudo, mediante a busca pela realidade através da construção do referencial bibliográfico, em conjunto com as entrevistas e posteriormente a análise dos conteúdos encontrados (GIL, 2002). Ainda, em específico sobre a classificação descritiva, é reconhecida, de acordo com Triviños (1987), por sua busca em realizar a descrição dos fatos.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram da pesquisa os pais e/ou responsáveis legais de escolares matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, com idades entre 6 e 10 anos. Os critérios de inclusão compreenderam: ter seu filho matriculado no Colégio de Aplicação da

UFSC, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado. Feito isso, a partir do contato dos pais e/ou responsáveis, a entrevista foi agendada para um dia e horário que ambas as partes podiam estar presentes.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, a qual “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que deixa um espaço para que o entrevistado possa fazer contribuições ao processo que está sendo investigado, possibilitando uma maior liberdade e espontaneidade, sem abrir mão da objetividade.

Esta entrevista foi elaborada pela autora da pesquisa e sua orientadora. Além disso, foi submetida a avaliação de mais três professores da área de estudo em questão, a qual compreende a Educação Física Escolar e o Desenvolvimento Motor. A elaboração da entrevista pautou-se no objetivo de analisar a percepção de pais e responsáveis sobre a Educação Física Escolar e suas relações com o Desenvolvimento Motor de seus filhos.

Vale lembrar que a entrevista foi realizada por meio da plataforma Google Meet, e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Ainda, o processo das entrevistas foi realizado de forma individual e mantendo o sigilo entre os participantes, para que não haja influências sobre as perguntas que serão feitas.

A entrevista foi composta por 6 perguntas, descritas no Apêndice A e B.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento entramos em contato com a Coordenação do Colégio de Aplicação da UFSC por meio do e-mail disponível no site da instituição. Neste, detalhamos os objetivos da pesquisa e nos disponibilizamos para quaisquer dúvidas. Concomitante a isso, como sugerido pelo coordenador da instituição, entramos em contato com a responsável pelas atividades da Educação Física do Colégio de Aplicação. A partir disso, coletamos a assinatura da mesma, a qual apresentou a pesquisa para toda a equipe envolvida nas aulas de Educação

Física. Com a assinatura em mãos, reenviamos a documentação para a Coordenação do Colégio. Assim, recebemos a declaração da instituição assinada. Feito isso, finalizamos o processo pré-pesquisa com o Colégio de Aplicação e, então, demos continuidade nos processos envolvidos na submissão do projeto ao Comitê de Ética.

A partir da apresentação do aceite para o Colégio, a coordenação disparou e-mails de divulgação, no qual constava um breve resumo do objetivo da pesquisa e de como seria a participação dos pais e/ou responsáveis, além de um telefone para contato. Assim que os responsáveis entravam em contato, declaramos nossa disponibilidade para possíveis dúvidas e realizamos o envio e explicação do TCLE em formato digital, para a coleta da assinatura. Todos os pais que entraram em contato e que cumpriam os pré-requisitos foram entrevistados.

O processo envolvido nas entrevistas propriamente ditas iniciou com uma conversa no WhatsApp, onde os responsáveis puderam tirar suas últimas dúvidas e fizeram o envio do TCLE assinado. Feito isso, iniciou-se uma busca por um horário comum entre ambas as partes. Agendado dia, minutos antes do início da entrevista, a pesquisadora realizou o envio do link da chamada no *Google Meet*. Antes de iniciar as perguntas era feita a pergunta se a entrevista poderia ser gravada, para fins de transcrição, fato que todos os participantes concordaram. A entrevista durou um tempo médio de 40 a 50 minutos.

A partir do momento em que se tinha em mãos todo o material bruto, iniciou-se o processo de transcrição, o qual contou com aproximadamente 40 horas de trabalho e, quando completo, gerou um documento de transcrição de cada participante. Este foi enviado individualmente para que houvesse a permissão completa do uso para a pesquisa. Neste momento houveram algumas trocas paralelas, por questões reflexivas que as responsáveis trouxeram e puderam trocar com a pesquisadora. Por fim, feito isso, obteve-se todos os dados em formato de texto, para iniciar o processo da análise dos dados.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa dispõe da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CHS nº 466/12) a qual considera o respeito pela dignidade humana e pela proteção dos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Para a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC) a

pesquisa foi submetida através da Plataforma Brasil e aprovada mediante o parecer nº 5.486.866, no dia 23 de junho de 2022.

Antes de participar da pesquisa os pais e/ou responsáveis convidados e interessados tiveram acesso ao TCLE, podendo fazer sua leitura e retirada de possíveis dúvidas. Neste documento esclareceu-se: a) os objetivos e procedimentos metodológicos adotados; b) que não haveria gastos financeiros e somente haveria dispêndio de parte do tempo para participar da pesquisa e c) a segurança em relação ao anonimato e outros aspectos. Além disso, elucidou-se e assegurou-se a liberdade de, em qualquer momento, optar por continuar ou não na pesquisa.

A instituição escolar e todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa foram informadas acerca de como foi desenvolvida cada etapa, foram esclarecidos os objetivos traçados e todas as dúvidas pertinentes. A participação foi absolutamente voluntária e os pais e/ou responsáveis poderiam se recusar a responder qualquer questão da entrevista caso não quisessem ou pudessem responder.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados com esta pesquisa, através da entrevista semiestruturada, foram orientados por um roteiro com as principais perguntas. A partir disso, os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015). Os procedimentos de análise desta ferramenta dividiram-se em três fases, sendo elas a de Pré-análise, de Exploração do Material e de Tratamento dos Dados Coletados.

A **pré-análise** tem como objetivo organizar e sistematizar os materiais disponíveis para a pesquisa, cabendo aqui escolher os documentos, formular hipóteses [...]. Nessa fase, realiza-se a chamada “leitura flutuante”, que permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões [...]. [...] Em seguida, passa-se ao processo de edição, ou seja, de recorte de trechos e comentários que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não descontextualizá-los, ou seja, não tirá-los do contexto no qual foram mencionados [...].

Na **exploração do material**, o objetivo é compreender o significado dado pelos envolvidos no estudo ao corpus da pesquisa. Contempla a contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que estão completamente ausentes (WANLIN, 2007).

[...] o **tratamento dos resultados**, inferência e interpretação. Ela é considerada a chave do processo na pesquisa qualitativa por contemplar as categorias de análise. Tais categorias reúnem o maior número possível de informações advindas das diversas fontes e têm a intenção de relacionar e organizar os fatos [...]. (BENITES *et al.* 2016 apud BARDIN, 2009).

A partir disso, seguindo as etapas supracitadas, os dados coletados contaram um uma pré-análise, em que foram realizadas quatro leituras flutuantes do material já transcrito. Neste momento, ainda não havia uma intenção de análise minuciosa, e sim de uma organização e sistematização do material coletado. Este transformou-se em um grande documento com todas as perguntas e respostas de cada participante já codificados.

Feito isso, novos documentos foram criados, separando cada uma das perguntas. Neste momento já se faziam leituras mais atentas às possíveis semelhanças e diferenças dos temas trazidos pelas entrevistadas. A partir desse momento, todo novo passo dado foi feito com base na matriz analítica da entrevista, a qual auxiliou os processos de compreensão e criação das categorias, inspiradas nos objetivos específicos do trabalho.

Na matriz analítica, cada objetivo específico, também definido *a priori* como grande categoria, foi grifado de uma cor específica, e durante as leituras, toda vez que algum trecho, frase ou palavra fosse identificado como semelhante a essa categoria, era destacado dessa mesma cor. Então, foi possível obter um novo agrupamento de informações, divididas em três eixos temáticos: 1) memórias das mães sobre a sua EFE; 2) percepção sobre a EFE dos filhos e; 3) relação entre EFE e DM.

Feito isso, foi possível obter um novo documento, agora composto da união dos trechos, sempre contextualizados, com elaborações acerca de temas semelhantes. Neste momento, mediante a análise temática, surgiram pequenas categorias temáticas, nas quais foram elaboradas as unidades de significado. Ou seja, durante as leituras, foi possível identificar diversos temas trazidos pelas mães. Esses, quando recorrentes, deram luz a unidades de significados, de onde saíram a contagem de frequências. Desta forma, vale frisar

que as categorias foram definidas *a priori*, baseada na matriz analítica e nos objetivos do trabalho, e as unidades de significado *a posteriori*, a partir do que surgiu na fala das mães.

Após o desenvolvimento de todos esses passos referentes ao uso desta abordagem metodológica, e com a categorização em mãos, as informações foram examinadas, discutidas e refletidas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a descrição dos resultados e futura discussão dos temas elencados apresenta-se abaixo algumas características sociodemográficas dos responsáveis entrevistados. Essas informações foram coletadas no início das entrevistas e auxiliaram no processo de traçar um breve perfil da amostra.

Tabela 2: Perfil dos participantes

Responsável	Sexo	Escolaridade	Idade	Renda familiar (média de salários mínimos)	Escolaridade da criança sob responsabilidade	Sexo da criança sob responsabilidade
R1	F	Pós-graduada	41	16	4º ano	F
R2	F	Pós-graduada	41	1	1º ano	F
R3	F	Superior	32	10	4º ano 2º ano	F M
R4	F	Superior	37	7	3º ano	F
R5	F	Superior	42	Não informou	1º ano 4º ano	M
R6	F	Superior	37	3	4º ano	F
R7	F	Superior	39	8	2º ano	F
R8	F	Superior	28	6 a 7	3º ano	M
R9	F	Ensino médio/técnico	48	13	3º ano	F
R10	F	Ensino médio	47	4 a 5	2º ano	M

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Da análise da tabela, fica evidente o fato de que todas as participantes foram mulheres, o que justifica a continuidade da escrita considerando as participantes, no feminino. Sobre essa predominância feminina, é possível deduzir que, mesmo com algumas mudanças no papel da mulher no ambiente familiar, ainda recai sobre ela as muitas questões referentes ao cuidado e educação dos filhos (BIASOLI-ALVES, 2000). Outras características das participantes foram ter, em sua maioria, ensino superior completo, com média de idade de 39

anos e renda de 7 salários mínimos em média. E essas mulheres eram responsáveis por meninas e meninos que estudavam do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental.

Ainda, foi interessante observar que mesmo que as entrevistas tenham sido realizadas com mães de crianças de somente uma escola, as participações mostraram-se bastante diversificadas. Foi possível acessar mães de crianças de praticamente todos os anos nesta faixa do Ensino Fundamental, tendo crianças do 1º ao 4º ano, sendo elas meninos e meninas.

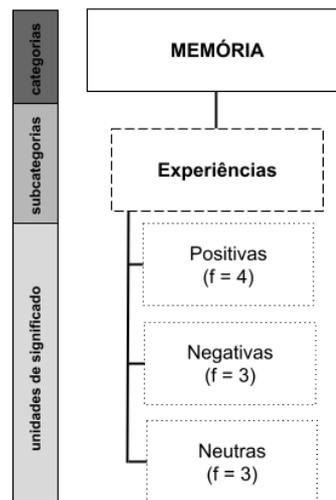
Assim sendo, com o objetivo de apresentar os resultados obtidos mediante a análise dos dados e as elaborações de discussão, apresenta-se o conteúdo dividido em três capítulos, nos quais serão tratados: 1) Memórias e experiências das mães nas aulas de EF; 2) Percepção sobre a EF dos filhos e; 3) Relação entre EF e DM.

4.1 RETOMANDO MEMÓRIAS: A EXPERIÊNCIAS DAS MÃES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Como citado anteriormente, a intenção de retomar as experiências das mães na sua própria EF se deu por dois motivos principais. O primeiro deles cerne ao fato de que quando falamos sobre percepção, estamos unindo dois elementos que formam um entendimento: aquilo que se vê e aquilo que foi vivenciado, ou seja, a forma como se enxerga e se percebe as coisas no presente é influenciada pelas experiências prévias (FRAZÃO; FUKUMITSU, 2013). E em segundo, pois são essas mães, que viveram essas experiências, que farão escolhas e influenciarão as atitudes dos filhos em relação a EF (CRUZ, 2020). Tais elementos serão abordados a seguir.

Quando questionadas sobre como teriam sido suas experiências nas aulas de EFE, foi possível observar, como descrito na figura abaixo, que quando buscaram em suas memórias, as mães trouxeram elementos que aparentavam ter sido mais marcantes, de forma positiva ou negativa, e outros elementos mais neutros.

Figura 3: frequências da categoria “memórias”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Desta forma, foi possível compreender que das dez, sete mães apresentaram e relataram experiências que parecem marcar suas vidas e memórias. Dessas, quatro delas foram positivas e podem ser observadas nos trechos a seguir:

“Muito positiva, era em outra cidade, era em outro ambiente assim, mas as aulas eram muito positivas. A aula de EF era muita diversão (...) a gente tinha teoria de EF também, estudava dribles, ataques, posicionamentos, a gente tinha prova escrita, então, a gente levava bastante a sério assim, brincava muito, era muito divertido, era muito legal, e também tinha essa função da gente aprender sobre tudo, desde o atletismo até jogos de equipe e tudo a gente fazia, eu passei por tudo, salto em altura, distância, arremesso de martelo, de dardo, tudo (...) Então foi na EF que eu aprendi habilidades de resiliência, de resistência, de coragem, de muitas coisas assim, fisicamente aprendi demais, mas fora do óbvio, aprendi muito mais nas aulas de EF” (R5).

“Era uma aula que eu gostava muito, era uma aula que a gente ficava sempre na expectativa da aula da EF que a gente podia se mexer, enfim, correr, extravasar, que não tinha aquela disciplinarização dos corpos de ter que ficar sentado.” (R3).

“Eu lembro que eu gostava bastante, eu tinha um bom desempenho assim, eu lembro que eu nunca era a última a ser escolhida, eu me destacava, era sempre aquela coisa das pessoas disputadas pra jogar e tal.” (R8).

Nestes casos, alguns pontos chamaram atenção. Essas mães que tiveram experiências positivas relatam elementos relacionados com aprendizados físicos e motores e outros relacionados à sociabilidades, habilidades socioemocionais, etc. Autores que buscaram desvendar as expectativas e compreensões dos pais sobre a EF concluíram que há a relação com a saúde, com a parte motora concomitante ao desenvolvimento de habilidades sociais (COSTA et. al. 1996; EARLEY; FLEET, 2021). Todos esses elementos surgiram de algum modo na fala delas. Além disso, expressaram elementos relacionados ao fato de estarem em movimento, seja como uma forma de "extravasar", uma vez que a aula tem uma estrutura diferente das demais disciplinas.

Outro ponto ressaltado foi a aula de EF também como uma forma de aprender sobre diversos conteúdos de práticas corporais, como citado pela R5. Tal fato aproxima-se de objetivos da EFE descritos em documentos oficiais, como na BNCC, que entende esse componente curricular como sendo o espaço para tematizar as “práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social” (BRASIL, p. 2013, 2018).

Além disso, o tema da competência percebida (ser considerada boa e escolhida nos momentos de jogo) também apareceu. Pensa-se que há diversos elementos que envolvem uma memória como essa, mas dois surgem como possibilidades de interpretações. O primeiro deles trata-se do próprio fato de ser escolhido para jogar, de aparentemente vincular-se a um status de popularidade dentro daquela aula, que pode reforçar o segundo, relacionado com a autopercepção de competência. A percepção de competência da criança, ou seja, a forma como ela se percebe competente ou não sobre algo, ainda que seja afetada pela maturidade cognitiva, tem grande influência dos agentes socializadores, por oportunidade de comparação social e de interação com o meio (VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

Ainda de acordo com Villwock e Valentini (2007) sentir-se competente em algo é um sentimento fortalecido quando se percebe desafios moderados, ou seja, possíveis de serem realizados, uma vez que só é possível ter percepção da sua própria competência ao passo que se realizam tarefas com o objetivo de auto-superação. Tal fato influencia, então, a permanência em determinada atividade física, uma vez que ela é ligada pela percepção de

competência, que se dá a partir de atividades de qualidade, além da valorização dos colegas e apoio dos adultos (VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

Além dessas experiências, três mães relatam memórias negativas com relação às aulas da EFE. Um dos elementos bem marcantes desses relatos foi exatamente o inverso das experiências positivas no que se refere a essa percepção de competência e o fato de ser escolhida para jogar:

“Pra mim sempre foi horrível a aula de educação física (...) Porque eu queria jogar, eu queria participar, mas eu não era tida como uma boa jogadora de vôlei, então eu nunca participava, mas daí como que eu vou ser boa e evoluir no esporte se eu não consigo praticar ele?” (R1).

"Na minha época eu não gostava de EF, pq era uma coisa muito imposta (...) porque eu não consigo ter boas recordações, primeiro pq eu não era escolhida, segundo que eu era obrigada” (R10).

Nesses casos foi possível observar que, ainda que quisessem participar, não podiam por não serem escolhidas, e que isso inclusive não permitiria que se tornassem boas. Tal fato também vai de acordo com achados das autoras supracitadas, uma vez que permanecer em práticas motoras e perceber-se competente são resultado de elementos como a valorização dos colegas (VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Stodden (2008) propõem o espiral do desengajamento, o qual funciona da seguinte forma: quando há uma menor percepção de competência, menor será a motivação e desejo para participar da determinada atividade, o que resultará em uma menor competência motora, que acarreta em uma baixa percepção de competência, e isso segue em espiral, durante toda a vida.

Ainda nos relatos de experiências negativas, uma das mães trouxe a relação entre as propostas das aulas e a violência:

"Eu lembro que eu saia toda estrupitada, pq levei boladas horríveis, era tudo meio violento assim sabe, era brincar pra se machucar, é isso que eu lembro da minha EF.” (R9)

Neste caso, a experiência ruim aparenta estar relacionada com o fato de que mesmo que fosse um espaço para brincar, isso era sinônimo de se machucar e de estar em um ambiente violento. De acordo com Kaminski e El Tassa (2010) não são raras as situações em que alguma agressividade é vista nas aulas de EF, muitas vezes relacionada a cobranças, entre os próprios colegas, de resultados desejados, e seria do professor a função de mediar um espaço que não se vincule a essas práticas.

Em contrapartida, três mães tiveram experiências entendidas como neutras, ou seja, que não expressaram grande relevância, nem para positivo e nem para negativo.

“Então, não era minha matéria favorita, mas ao mesmo tempo eu sempre pratiquei bastante esporte” (R2)

“Eu jogava de boa, nunca fui avessa ao esporte sabe, mas nunca pratiquei como minha vida comum.” (R6)

“eu não era uma aluna muito boa na EF, eu sempre participava, mas não era aquela que ia pro time, pros campeonatos.” (R7)

Essas experiências, ainda que não expressem um tom de grande significância, apresentam elementos interessantes. O primeiro deles é de que em todas as falas, os jogos ou esportes são citados, seja para referenciar um gosto ou uma avaliação de desempenho. Compreende-se que a EFE é realmente composta por essas duas práticas, mas não deveriam se basear somente nelas. De acordo com a BNCC, os conteúdos desenvolvidos na EFE durante o Ensino Fundamental devem suprir todas as unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura. Sendo que os últimos dois apenas nos 3º, 4º e 5º anos (BRASIL, p. 225, 2018).

Certamente, essas mães estudaram em outro momento da história, e inclusive por isso apresentam relatos com determinadas características bastante comuns de tempos passados. Historicamente a EFE é bastante relacionada aos esportes, mas é importante frisar que apesar deles serem um conteúdo importante e estarem previstos no currículo, algumas modalidades acabam tomando um espaço grande, ainda que hajam diversos outros saberes a serem trabalhados (ILHA; HYPOLITO, 2016).

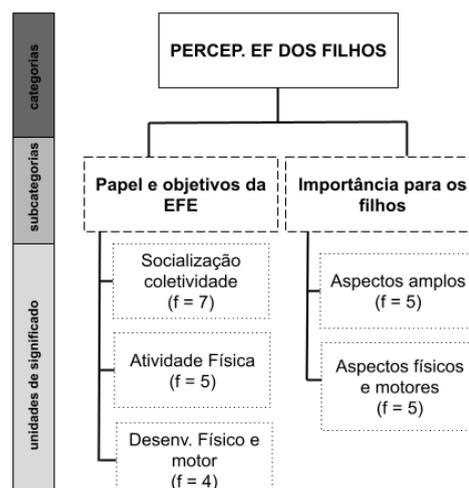
Em suma, foi possível observar que a maioria das mães tiveram experiências marcantes, que foram significativas de alguma forma, seja por serem positivas ou negativas. Em contrapartida, três delas relataram experiências mais neutras. De toda forma, todas foram interessantes e trouxeram diferentes elementos que compõem assuntos bastante populares e importantes para os entendimentos acerca da EFE e as relações estabelecidas com o movimento.

4.2 COMO AS MÃES PERCEBEM A EDUCAÇÃO FÍSICA DOS FILHOS?

Ao elaborar o objetivo desta pesquisa, reconheceu-se que as respostas acerca da relação entre a EFE e o DM estariam sempre transpostas e influenciadas pelo que se entende por cada um desses elementos. Por isso, chegou-se nos questionamentos de: quais são os papéis e objetivos da EFE no olhar dos responsáveis? Qual a importância que essa disciplina tem para seus filhos?

Foi a partir dessas perguntas que se pode, a partir das análises, chegar a duas subcategorias, as quais podem ser observadas na imagem a seguir:

Figura 4: frequências da categoria “Percepção sobre a EF dos filhos”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para melhor elaborar as discussões acerca dos resultados supracitados, criou-se uma divisão de acordo com as subcategorias, ainda que, por vezes, elas se relacionem.

4.2.1 Compreensões acerca do papel e dos objetivos da Educação Física dentro da escola

A partir do questionamento de qual seria o papel e os objetivos da EFE, de acordo com as respostas obtidas, a maioria das mães acredita que a EF tem um papel bastante presente no que cerne às questões sociais, de convívio e socialização (f = 7).

“Socialização com os colegas né, acho que é a matéria escolar que mais permite que eles interajam, que estejam entre amigos assim, confraternizando e aprendendo ao mesmo tempo.” (R1).

“Justamente por esse fato de trabalhar em comunidade, de dividir tarefas, de saber esperar sua vez (...) Saber esperar a vez dela de jogar, saber trabalhar em equipe nos jogos, acho que isso é importante.” (R2)

“O desenvolvimento com responsabilidade em equipe, isso ajuda muito, porque dependendo da dinâmica... É diferente de uma disciplina que você faz uma atividade sozinha e uma de Educação Física que você tem que contribuir com a equipe.” (R4).

“Nessa questão de socializar, sair um pouco da turma, daquela coisa de caderno.” (R6).

“Eu acho que é bem importante assim pra socializar, para desenvolver as habilidades... Acho que é bem bacana, é uma outra forma de aprendizado do que o da sala de aula. Aprender a perder, socializar.” (R7)

É possível questionar se elas entendem essa questão socialização como sendo um objetivo ou apenas como uma consequência, por permitir tipos de atividade que outras

disciplinas não o fazem. De toda forma, é comum que a EF seja vista dessa forma, ainda que, historicamente falando, não tenha sido sempre assim. Como quando a EF ocupava um espaço relacionado ao desempenho esportivo ou com olhares mais anatomo fisiológicos e higienista, antes de se tornar um local que pensa o ser para além do físico somente (DARIDO; RANGEL, 2011; MACHADO; BRACHT, 2016; BETTI; ZULIANI, 2002).

Ainda assim, é possível compreender e visualizar o que elas querem dizer. Como dito por uma das mães, as atividades desenvolvidas nas aulas de EF tendem a demandar algumas habilidades relacionadas à interação social e às questões atitudinais (DARIDO; RANGEL, 2011). Para Suraya Darido (2012) todo e qualquer conteúdo desenvolvido nas aulas de EFE são, ou deveriam ser, pensados a partir das três dimensões: conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve fazer?) e atitudinal (como se deve fazer?) (COLL, 2000). Desta forma, os aprendizados vinculados ao convívio e as relações sociais estariam associados à dimensão atitudinal, e deveriam estar presente em todos os conteúdos, uma vez que, mesmo que em dado momento haja um foco em uma dimensão específica, todas são coexistentes a todo tempo (DARIDO; 2012). Por fim, as habilidades descritas na BNCC contam com a dimensão do conhecimento “construção de valores”, a qual pretende se originar a partir de discussões e vivências no contexto das práticas (BRASIL, 2018).

Sobre a unidade de significado “atividade física”, contabilizada cinco vezes, pode-se obter respostas como:

“Olha, eu acho que é a parte, primeiro de incentivar no esporte, de não ter o sedentarismo” (R2).

"Acho que um conjunto de fatores, tanto no sentido dela poder se exercitar e conseguir fazer as coisas que ela precisa” (R6).

“Então isso ajuda muito em alguns aspectos, por exemplo, de atividade, a criança não ser sedentária, isso ajuda muito” (R4).

Nas respostas foi possível observar que influenciar em comportamentos não sedentários é tido como papel da EF dentro da escola. Para muitas crianças, as aulas de EFE

são a principal possibilidade de envolvimento em uma atividade estruturada e pensada para o seu desenvolvimento, em conjunto com o fato de promover a AF (VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Ou seja, é muito comum que a EFE se torne a principal base para melhorar os níveis de AF de uma criança. Além disso, uma pesquisa concluiu que os níveis de AF em crianças, dentro e fora da escola, é maior nos dias em que há aula de EF (VALE *et al.*, 2011).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a EF é um componente que se constrói a partir das práticas corporais, em suas mais diferentes formas e possibilidades. Além disso, ela é estruturada a partir de oito dimensões do conhecimento. Dentre elas o “saber fazer” e o “uso e apropriação” os quais se referem ao próprio fazer de determinada atividade, seja ela um jogo, uma luta, uma brincadeira, etc. Com toda certeza ela não se limita a isso e busca expressar as oito categorias em coexistência.

Ainda, como já citado, estudos apontam para o reconhecimento dos pais de que independente das crianças gostarem das aulas de EF é importante que elas realizem e tenham em sua rotina uma atividade fisicamente ativa (EARLEY; FLEET, 2021), além das aulas terem um foco maior nas questões de aptidão física e na habilidade motora (STEWART; GREEN, 1987). Ademais, Costa e colaboradores (1996) apontam que a percepção dos responsáveis sobre os objetivos e resultados da EF estão associados com a saúde mediante a interlocução com a AF.

A partir do momento que se pensa sobre essas dimensões, relembra-se que a última temática elencada pelas mães foi a do “Desenvolvimento Físico e Motor”. Nessas respostas foi possível observar que a EF é vista como um local que estimula o desenvolvimento em se tratando de elementos físicos e motores, sejam eles específicos como “pular em um pé só” (R5) ou em uma ampliação de repertório motor. Em ambos os casos, aparenta-se estar se falando sobre características específicas tidas na faixa etária dos filhos (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Tal fato pode ocorrer por eles, quer queiram ou não, inspirarem as respostas.

“Traz pra criança um senso de disciplina, de movimento corporal, de bem-estar, de disposição, de saber reconhecer melhor o seu corpo, os movimentos, os músculos que ele tem, então a gente acha que é um papel fundamental ter a disciplina de EF” (R1).

“Ela é extremamente importante porque a gente percebe que tem um desenvolvimento tanto motora, quanto intelecto.” (R4).

“Assim, pensando muito na parte do desenvolvimento infantil, eu vejo muito assim como uma forma de estimular a parte motora, ritmo, conhecer brincadeiras novas, acho que tem muito essa parte lúdica né” (R8).

“Eu acho que nessa fase em que eles estão hoje em dia, que é anos iniciais, é justamente treinar habilidades, treinar reflexos, não habilidades pra eles serem jogadores, nem de vôlei, nem de basquete, não é habilidade específica, mas é uma habilidade ampla, por exemplo, eles saberem correr, eles saberem saltar, eles saberem pular num pé só, saberem desviar de alguém correndo na direção deles, pra não se machucarem” (R5)

Além do que, também é tido como função da EF a promoção do aprendizado de habilidades motoras, as quais podem viabilizar maiores participações em atividades físicas, uma vez que é quando uma criança obtém um algum grau de proficiência em determinada habilidade, que ela seguirá participando (VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

Ademais, a resposta dada pela responsável 5, chamou bastante atenção por se relacionar com as referências trazidas acerca do DM. A fase na qual as crianças da pesquisa estão, é entendida como um momento de criar uma base para futuras fases mais complexas. Isso se dá, como citado, a partir do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, entendidas como as letras de um alfabeto, neste caso, visando uma alfabetização motora (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

No mais, foi interessante observar que as características oferecidas como papel e objetivos da EF apresentam-se relacionadas à elementos bastante tradicionais do que se pensa comumente sobre as aulas de EFE. Ou seja, estar em movimento e em contato e interação com os colegas. Isso pode ser observado por Earley e Fleet (2021), quando obtiveram respostas de pais onde havia um reconhecimento da EF como um espaço de desenvolvimento dos filhos em dois principais âmbitos: motor e social. De modo geral, nesta pesquisa, foi possível para os autores concluir que os pais acreditam que a EF é importante para a formação de seus filhos, e que essa avaliação resulta da observação de diferentes questões como a importância de se manter ativo, à saúde e bem-estar, e os elementos envolvidos nas trocas com os colegas, referentes ao âmbito social (EARLEY; FLEET, 2021).

Em contrapartida, um dado interessante é que o termo “saúde” não mostrou-se tão relevante para as mães, ainda que seja comumente ligado aos objetivos da EF dentro da escola. Em diversas pesquisas citadas na revisão, os entendimentos de que a EF tem influência com a saúde ou a promoção de saúde foram bastante evidentes (EARLEY; FLEET, 2021; CRUZ, 2020). Em contrapartida, há de se considerar que elas, ainda que não tenham utilizado o termo saúde, tivessem isso como entendimento, além do fato de que possivelmente, com a idade das crianças em questão, ainda não há uma preocupação maior com a saúde, tal fato poderia ser diferente caso se tratasse de adolescentes.

Por fim, ainda cabe ressaltar que dentre as respostas das elaboradas pelas mães, salvo um caso, não foi possível observar dados e elementos relacionados com o âmbito da cultura. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o componente curricular da EFE é tematizado através das práticas corporais sempre vinculadas a sua significação e codificação social, “Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, p. 213, 2018).

Ainda, quando compreende-se que as dimensões do conteúdo elaboradas por Suraya Darido (2012) relacionam-se com o quadro das oito dimensões do conhecimento propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), entende-se que o “protagonismo comunitário” desse, vincula-se com a “dimensão atitudinal” daquele. O que significa dizer que a EFE deve ser vista como um espaço de desenvolvimento dessas habilidades e/ou conhecimentos acerca da possibilidade de tornar os alunos sujeitos ativos em espaços de discussão ao acesso às práticas corporais do movimento nas suas mais diferentes possibilidades, sempre vinculadas ao seu espaço de existência, influenciados pela cultura e pelas condições socioambientais (DARIDO, 2012; BRASIL, 2018).

Provindo de alguma aproximação com o que as mães acreditam ser o papel e os objetivos da EF, parte-se ao que elas pensam sobre essa matéria especialmente para a formação de seus filhos.

4.2.2 A importância da Educação Física na formação dos seus filhos

Para responder ao questionamento de qual seria a importância da EFE na formação dos seus filhos, as mães trouxeram temas relacionados a um aspecto mais amplo ($f = 5$) e aspectos relacionados a parte física e motora ($f = 5$). Sobre os primeiros, foi possível colher respostas como:

“Acho que é não só importante como essencial ter essa matéria no currículo e vejo que especialmente pra [minha filha] desenvolve a confiança dela, o bem-estar, a questão de desenvolvimento corporal dessa fase de crescimento sabe, um reforço muscular de ter noção da sua força, de postura, de conhecer o movimento do corpo, então acho que só tem fatores positivos a destacar da disciplina de EF.” (R1)

“Eu acredito que ela tem, ela é essencial e complementa as outras disciplinas na educação infantil, e lá pra frente tbm vai evoluindo.” (R4)

“Acho super importante, essencial, não poderia ser tão pouco como é. Dentro da escola tem que ter uma importância maior a EF.” (R10)

Nesse momento foi interessante observar que houve diferentes formas de resposta. No primeiro caso a mãe cita diversos elementos, que parecem apresentar a possibilidade da EF como um local em que a criança se desenvolve em diferentes âmbitos. Já no terceiro, há uma falta de explicações específicas dos motivos pelos quais se acredita nisso, mas é evidenciado que deveria haver mais tempo/aulas de EF.

Tais informações parecem elencar que as aulas de EF estariam em um status de grande relevância, e que inclusive mereceriam maior valorização dentro da escola. Ainda que pareça ter sido expresso de forma individual, ou seja, não em um momento de comparação com outras disciplinas, esses dados tendem a ser contrários a muito encontrados, onde a EF ocupa um lugar de menor valor (CRUZ, 2020).

Earley e Fleet (2021) concluíram que, quando comparavam a EF com outras matérias, "metade dos pais sugeriu que a educação física ficasse ao lado de inglês e matemática, e de

forma intrigante, acima da ciência. No entanto, a outra metade dos pais, sentiu mais importância em relação ao inglês, matemática, ciências e outras disciplinas”. De todo modo, uma hipótese é que isso possa ter ocorrido por se tratarem de crianças mais jovens, as quais ainda não vivenciam um momento de grande cobrança no que cerne aos conhecimentos mais intelectuais.

Já os aspectos relacionados aos elementos físicos e motores ($f = 5$), foram obtidos a partir de respostas como as descritas abaixo:

“A questão de desenvolvimento corporal dessa fase de crescimento sabe, um reforço muscular de ter noção da sua força, de postura, de conhecer o movimento do corpo” (R1)

“O [meu filho] é uma criança corporal, né se ele não tiver um movimento ele não rende na parte intelectual, apesar de ser muito inteligente. A [minha filha] pelo contrário, ela é muito parada, então ela tem uma tendência a não se movimentar, ela quer ficar lendo, quer ficar parada mesmo né, então também nesse sentido eu também acho muito importante” (R5).

“Acho que um conjunto de fatores, tanto no sentido dela poder se exercitar e conseguir fazer as coisas que ela precisa, tanto pra gastar um pouco também né, e conhecer novos esportes também, acho que isso tudo completo. Novas culturas também.” (R6).

“Dentro da escola tem esse estímulo que eu acho que ajuda a manter saudável, principalmente nessa época, enfim, da infância, que às vezes come meio desregrado, tem muita tendência a ficar comendo doce, besteira, enfim. (...) E acaba ajudando também, e ter o hábito de tá se movimentando, acho que é mais fácil ter o hábito desde pequeno e manter do que depois de adulto criar um hábito diferente.” (R8).

Foi possível observar em mais de um relato, que a EFE poderia ser importante por ser um momento de “gastar energia” ou o contrário, de fazer com que crianças que gostam de atividades mais sedentárias, possam se movimentar. Uma pesquisa feita por Stewart e Green

(1987) concluiu que as respostas dos pais iam no sentido de que a EF deveria se responsabilizar principalmente pela aptidão física e habilidades motoras, deixando o desenvolvimento cognitivo e social como secundário. Isso não pareceu ocorrer nesta pesquisa, uma vez que os elementos físicos e motores não são citados como únicos, principais ou mais importantes, mas foram característicos nessas respostas.

Ainda, pode-se relacionar esses comentários com uma possível preocupação com um comportamento inativo dos filhos. A inatividade física infantil é compreendida como um fator de risco tanto para doenças relacionadas ao estilo de vida, quanto para doenças crônicas, que podem se estender para a vida adulta (VALE et al., 2011). Além, é claro, de poder estarem se referindo a isso uma vez que a aula de EF poderia ser vista como um momento de atividade muito maior do que nas demais disciplinas.

Outro dado relevante foi trazido pela responsável 8, onde surgiu que poderia ser mais fácil manter-se ativo quando adulto, se esse hábito fosse criado desde novo. Esse é um tema bastante presente nas discussões relacionadas à AF e saúde, uma vez que, já está entendido que a criação de hábitos ativos e desenvolvimento de competências motoras desde a infância influenciam um comportamento ativo quando adulto (STODDEN, 2008).

Além disso, especialmente sobre o apoio parental, foi descoberto que há maiores chances desse mantimento quando existem suporte e aprovação dos pais nas participações em atividades físicas durante a infância (BRUSTAD, 1996; CLEMENT; BROOKS; WILMOTH, 2009; HAYWOOD; GETCHELL, 2016). Vale ainda pontuar que essa mãe relatou ter tido uma infância ativa, e que atualmente tem gosto por fazer atividades físicas, e ainda, que isso faz com que ela queira possibilitar o mesmo para o filho, para que seja prazeroso estar se exercitando, para que isso seja estabelecido culturalmente.

“Vejo por mim assim, a necessidade que eu tenho hoje de me exercitar me ajuda muito, e se eu não tivesse tido essa experiência com atividade física eu poderia ser muito mais sedentária e ficasse na inércia, e é uma coisa que eu quero que o [meu filho] tenha também, essa vontade, essa necessidade de tá sempre se movimentando” (R8).

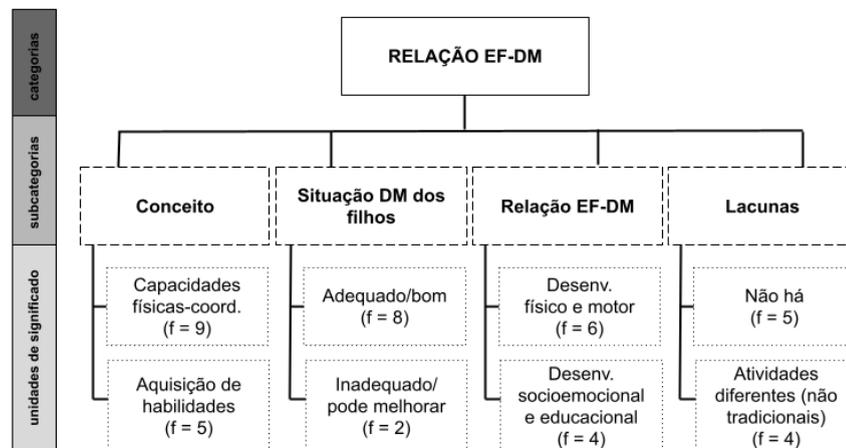
Essa relação citada pela mãe pode ser vista a partir do olhar do desenvolvimento de habilidades motoras como combustível para o mantimento em uma AF. Isso se dá pois, de acordo com Go Tani (2013), a habilidade motora, advinda da experiência prática, é o que

modula o envolvimento em uma determinada atividade. Esse envolvimento, por sua vez, é o que faz que obtenha-se mais habilidade motora, e quanto mais habilidade, mais envolvimento e maior chance de permanência na atividade (TANI, 2013). Tal fato também pode ser observado na proposta de espiral de Stodden (2008), no qual entende-se que quando há uma menor percepção de competência, menor será a motivação e desejo para participar da determinada atividade, o que resultará em uma menor competência motora, que acarreta em uma baixa percepção de competência, e isso segue em espiral, durante toda a vida.

4.3 COMO AS MÃES ENTENDEM AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO MOTOR?

Dados as respostas das perguntas anteriores, chega-se no momento de questionar as mães acerca da relação entre a EF e o DM. Para tal, foram realizadas três perguntas principais, sendo elas: “Para você o que é “Desenvolvimento Motor”? Como você acha que está o desenvolvimento motor do seu filho?”; “Você acredita que as aulas de Educação Física na escola do seu filho influenciam seu desenvolvimento motor? Por quê? E depois, não diretamente relacionado com o DM, foi questionado sobre possíveis lacunas dessa disciplina: E você acredita ou identifica alguma falha/falta/lacuna nas propostas desenvolvidas na aulas?”; “Na sua opinião, quais são as possíveis contribuições das aulas de Educação Física para o desenvolvimento motor do seu filho?”. As respostas obtidas deram luz a quatro subcategorias, que podem ser observadas na imagem abaixo:

Figura 5: frequências da categoria “Relação Educação Física e Desenvolvimento Motor”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como feito nos tópicos anteriores, as subcategorias serão discutidas separadamente, visando uma melhor compreensão para o leitor.

4.3.1 Entendendo e conceituando o Desenvolvimento Motor

Especialmente sobre as elaborações acerca do que se entende por ser DM, elementos que se referem às "capacidades físicas-coordenativas" aparecem nove vezes nas falas das mães. Dentro dessas capacidades, vale pontuar que o termo “equilíbrio” nos chamou atenção, por ter sido relativamente frequente, quando citados exemplos do que seria o DM. Além disso, em diversos momentos, a temática da “aquisição de habilidades” (f = 5) pareceu ser expressa em conjunto com a das capacidades físicas-coordenativas.

Primeiramente sobre as capacidades, pode-se obter respostas como:

"Eu acho que é de saber se movimentar, ter noção de espaço, de noção até de velocidade, de saber que eu tô caminhando, que eu tô correndo." (R2)

“DM, eu acredito que são habilidades de direcionamento do que é direita, do que é esquerda” (...) “Dm é o sentido, a questão dos movimentos” (R4)

“(...) executar os movimentos de forma adequada né, assim, de ter a coordenação, de ter essa noção de medir força, de ter coordenação pra fazer as coisas, de ter equilíbrio né, pra fazer um movimento, pra pular, pra chutar uma bola nunca atrelado a ter sucesso de fazer o gol ou algo desse tipo, mas saber fazer com que teu cérebro passe a informação por teu corpo para executar aquele movimento de forma satisfatória, fazer o que tu tem vontade.” (R1)

Esses trechos acima se mostraram interessantes, dentro da contagem das capacidades, pois parecem se referir àquilo que as crianças devem desenvolver para então realizar determinada habilidade. Isso de fato ocorre, uma vez que dentro da grande área de estudo da EF, compreende-se que as capacidades motoras são elementos geneticamente determinados. Elas são compreendidas como condicionantes, como força, flexibilidade, velocidade, ou coordenativas, como equilíbrio, ritmo, coordenação. Essas capacidades dão suporte ao desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, como por exemplo, correr e chutar (SCHMIDT; LEE, 2016).

Nesse momento da vida, o DM é caracterizado pela aquisição, estabilização e diversificação de habilidades básicas (TANI; BASSO; CORRÊA, 2012). Ou seja, de acordo com os autores da Ampulheta (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013) é nessa fase que deveria ocorrer aquilo que citamos como “alfabetização motora”, onde as crianças devem estar vivenciando possibilidades de desenvolver habilidades que serão base para futuras especializações.

Isto converge com as semelhanças citadas pelas mães que também tiveram respostas na unidade da “aquisição de habilidades”. Como pode ser visto abaixo:

“É justamente esse aprendizado da habilidade, é primeiro eu conseguir engatinhar, sentar, ficar em pé, ficar num pé só, correr, subir né, desenvolver essa habilidades mesmo assim, motora, eu conseguir segurar uma pedra, uma pedra grande, depois uma pedra pequenina, depois um lápis, segurar uma bola, conseguir jogar com força, saber com que força vai, saber em que direção, tudo isso.” (R5)

É interessante observar essa noção do DM como um processo, que inicia de algo mais simples e caminha para algo mais complexo, tal qual o entendimento de que o DM é “a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (GALLAHUE *et al.* 2013).

Como trazido anteriormente, a partir dos estudos de Gallahue e colaboradores (2013), conhecer e compreender essa hierarquia de habilidades, que partem do mais simples para o mais complexo e contam com uma transposição, de que, por exemplo, o que antes era correr e saltar separadamente, pode se tornar um salto em distância. Pensar essas hierarquias e suas possibilidades de propostas é imprescindível para todos os atores envolvidos com o movimento da criança, em especial os professores, que poderão avaliar e elaborar suas propostas baseado no desenvolvimento das crianças e partindo da noção hierarquizada, que pode apresentar as possibilidades futuras e que devem estar presentes nos planejamentos e avaliações de propostas ofertada (GALLAHUE *et al.* 2013).

Além disso, outro dado interessante, presente nas falas descritas abaixo, seria o elemento de que ainda que cada indivíduo tenha suas características singulares, haveria algum tipo de expectativa para cada idade. Ou seja, de acordo com as responsáveis 8 e 9 o DM está ligado com a aquisição de habilidade, com elementos físico-coordenativos e com um determinado padrão esperado.

“Entendo por DM, acho que, é, assim a progressão das habilidades de, enfim, se movimentar de forma coordenada, de forma intencional, de forma, digamos que, não sei uma palavra melhor agora, útil, que seja funcional digamos. E assim de acordo com a capacidade ali da idade, das condições específicas ali da criança, mas acho que sempre de acordo com um certo esperado, enfim que se sabe que é ok pra cada faixa etária, pra cada grupo.” (R8)

“DM são as habilidades que você vai adquirindo conforme você vai crescendo, não sei se é isso, mas como por exemplo, andar de bicicleta sem rodinha, andar de skate, eu penso que DM é isso, é aquela capacidade, aquele autocontrole que tu vai te dando, tipo ‘ah’, agora eu posso surfar, eu posso fazer um looping, eu posso entendeu, é aquelas habilidades que tu vai adquirindo conforme que tu vai ganhando confiança, que tu vai praticando.” (R9).

Há pouco trouxemos que as mães elencaram características semelhantes ao estágio do DM para essa faixa etária, e agora, o que se tem é um possível entendimento de que as habilidades que uma pessoa adquire estaria ligada a algum tipo de padrão esperado. Ou seja, além de mencionar exemplos do que caracteriza o DM utilizando-se de exemplos que fazem sentido para essa idade, haveria um percurso pré determinado, o qual deveria ser seguido.

Nesse sentido é possível relacionar essa noção de que há algum tipo de padrão esperado, com a noção de que as idades das crianças realmente podem ser tidas como parâmetros para certos entendimentos. O crescimento e maturação certamente têm influência no processo de aquisição de habilidades e DM, mas o ambiente é parte essencial. De acordo com Gallahue e colaboradores (2013) Isso se dá mediante entendimento do triângulo descrito ao redor da ampulheta, o qual apresenta aquela relação indivíduo-ambiente-tarefa. Olhar para o ambiente se torna relevante, e desta forma, pensar as práticas motoras realizadas na escola ou em casa sempre de acordo com as características do indivíduo e com a diversificação de estímulos pode e vai influenciar aquilo que se espera desenvolver (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; GALLAHUE, 2005).

Além disso, a responsável 9 citou o elemento de que a pessoa adquire habilidades conforme vai ganhando confiança naquilo que pratica. Isso parece interessante quando, como já citado anteriormente, pensa-se nas relações de percepção de competência, as quais se interagem em uma lógica de: quanto mais eu pratico, melhor eu fico naquilo que pratico, e quanto melhor eu fico, mais eu pratico (VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

Mediante as respostas, fica evidente que quando as mães foram questionadas sobre o que é o DM, trouxeram elementos bastante ricos e congruentes, e que aparentam ter tido influência da idade das crianças. Além disso, considera-se a possibilidade de que essas mães, as quais, em sua maioria possuem uma formação de ensino superior, são pessoas com mais acesso a conhecimentos, o que faz com que possam trazer esse elementos significativos, uma vez que possivelmente tem mais contato com questões do desenvolvimento e de compreensões elaboradas em consonância com a ciência. Mas como será que elas realmente enxergam o desenvolvimento dos próprios filhos?

4.3.2 O Desenvolvimento Motor dos filhos percebido pelas mães

Para entender como as mães compreendem, avaliam e/ou enxergam o DM dos filhos, partiu-se do pressuposto de que elas relacionaram o que entendem por ser o DM com como vêem em seus filhos. Dado isso, a pergunta realizada foi: Como você acha que está o desenvolvimento motor do seu filho?

Foi possível observar que as mães avaliaram o DM dos filhos dentro de duas principais classificações: adequado/bom ($f = 8$) ou inadequado/pode melhorar ($f = 2$). Em ambos os casos, a maioria das avaliações contou com alguma elaboração acerca dos motivos pelos quais se acredita naquela classificação.

“acho que o desenvolvimento da [minha filha] é muito bom, acho que ela tem muita coordenação motora, eu vejo o desenvolvimento dela, ela é ritmada, ela gosta do sentimento, ela tem um bom equilíbrio um bom senso de espaço, de saber até onde ela pode fazer o movimento no espaço que ela tá, então acho que o Desenvolvimento Motor dela é excelente.” (R1)

“Eu acho que tá bom, é, acho que é nítido assim, depois que ele começou uma AF específica ele desenvolver bastante a coordenação motora” (R8)

Nestes dois casos supracitados foi possível observar dois principais elementos. O primeiro deles está relacionado com o fato de que a R1 citou o ritmo e o equilíbrio como elementos que sua filha tem bem desenvolvido. Para as pesquisas na área da EF já está evidente que meninas tendem a obter resultados mais positivos em atividades de ritmo e equilíbrio do que os meninos, os quais se saem melhor nas de controle de objetos e coordenação motora geral (BARNETT *et al.* 2016).

O segundo trata-se do elemento trazido pela R8, a qual descreve que a prática de AF específica auxiliou o processo de desenvolvimento da coordenação motora. É conhecido que em um momento inicial da vida, o DM é mais influenciado pela maturação biológica, entretanto, após os primeiros anos, passa a ser através da oportunidade de prática (BARNETT

et al. 2016). Desta forma, é possível compreender e concordar que a participação da criança na, nomeada pela mãe, “prática de AF específica” é um grande influenciador do seu DM.

Outros relatos puderam ser coletados:

“Da minha filha eu percebo tá mais desenvolvido assim” (R3).

“Eu acho que ela tem se desenvolvido bem, eu tenho percebo que nas brincadeiras ela tá melhorando as habilidades, até ela brinca assim de jogar bola, fica no gol, às vezes jogando futebol, basquete, agora que a gente se mudou ela adora fazer cesta, ela adorava fazer cesta, chutar a bola melhorando, que antes ela era toda atrapalhada, agora tá conseguindo mirar.” (R7).

“DM dele é muito bom, tanto que nessa questão de equilíbrio, agilidade, né, era essa palavra que eu queria falar também, agilidade, isso do movimento assim. A parte de tentar fazer alguma coisa e já conectar entendeu, rapidamente já fazer aquela conexão mente e corpo” (R10).

No que cerne às percepções supracitadas, foi possível visualizar e identificar algumas questões: a primeira delas é que alguns elementos citados são apresentados de forma ampla, mas não deixam de se relacionar com algo do esperado para essa faixa etária. Aparentemente elas elencaram habilidades de locomoção, estabilização e manipulação, quase sempre vinculadas com o fato de se mostrarem eficientes, coordenadas e controladas, exatamente como o esperado para o estágio de proficiência (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Ainda de acordo com esses autores (2013), as crianças, de acordo com as mães, apresentam a capacidade de se movimentar com alguma facilidade, o que tornaria a competência motora básica delas bem desenvolvidas, permitindo que futuramente sejam especializadas de forma eficiente (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Além disso, elas expressam informações relacionadas a uma gama de movimentos e habilidades, os quais podem auxiliar no processo de ampliação do repertório motor e na criação daqueles graus de liberdade, que são as opções de resposta a uma determinada demanda (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Por fim, é citado um elemento referente ao processo de interpretação de informação, que também pode ser entendido como o processo comum em que quando se aprende uma nova habilidade, tende-se a passar por uma fase cognitiva de aprendizagem, de maior esforço e necessidade de atenção e com tendência a erros, a qual será substituída por uma etapa associativa, com um maior refinamento da habilidade e menor demanda de atenção ao movimento e finalmente chegar na fase autônoma, onde o movimento é automatizado, havendo a possibilidade de realização de tarefas mais complexas adicionais, evidenciando maior facilidade (SCHMIDT; LEE, 2016).

Em contrapartida, quando classificaram o DM dos filhos como algo que poderia melhorar, uma das mães pareceu trazer um elemento bastante específico, que possivelmente se vê ocorrendo, ou pode ter sido percebido mediante um feedback de alguém que acompanha a criança.

“Hoje em dia eu acho que já tá mais alinhado. O DM dela foi bem atrasado em função do autismo e ainda tem algumas coisas pra trabalhar, por exemplo, ela tem dificuldade de fazer duas coisas ao mesmo tempo, por exemplo pra correr e jogar a bola, ela corre com a bola na mão e para pra jogar a bola, eu acho que isso é uma coisa importante.”
(R2).

Nesse caso ela parece evidenciar uma dificuldade específica na combinação de habilidades. Ou seja, de acordo com Gallahue e colaboradores (2006), durante a fase fundamental, espera-se que as crianças explorem os movimentos isolados, mas logo também em combinação. Por exemplo, o indivíduo poderia desenvolver a corrida e o salto isoladamente, mas em breve deveria já conseguir combiná-las, de tal forma que seja eficiente em diversas situações, sem uma especificidade determinada.

Entretanto, ainda faz-se importante evidenciar que a R2 refere-se a sua filha diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. É testemunhado que para que um indivíduo se desenvolva e adquira habilidades motoras é preciso que lhes seja ofertada oportunidade de prática (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013) e é possível observar que crianças com desenvolvimento atípico comumente têm menos acesso às esses espaços. Em contrapartida e concomitante a isso, indivíduos com autismo possuem determinados

comprometimentos em habilidades sociais, comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos (DSM-5, 2014; PAN, 2014). Esses comportamentos, especialmente, podem “afetar o desenvolvimento de habilidades motoras e os níveis de aptidão física...” (BAIRD *et al.* 2011).

O outro relato de vinculado à inadequação do DM teve relação com as questões de percepção corporal. Para essa mãe isso poderia estar relacionado com a própria idade. Aparentemente ela estaria mencionando elementos sobre noções básicas, de espaço, tempo, tamanho. Todos elementos importantes para o desenvolvimento de habilidades fundamentais (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

“o do meu filho eu acho que ainda tem um caminho pela frente pra idadezinha dele, acho que a própria percepção corporal é algo que ele ainda não tem sabe, acho que ele ainda está desenvolvendo melhor esse lado” (R3).

Neste caso, a responsável 3 está falando sobre seu filho mais novo, matriculado no 2º ano, o qual realmente poderia estar passando por um momento de ainda desenvolvimento dessas noções, ainda que já pudessem estar ocorrendo, por isso, a avaliação parece coerente.

4.3.3 Existe relação entre a Educação Física Escolar e o Desenvolvimento Motor?

Feito todo o percurso de checagem e conhecimento do que as mães entrevistadas pensam e sabem sobre a EFE, sobre o DM e a situação de seus filhos, sempre, é claro, possivelmente influenciado por aquilo que elas mesmo viveram, chegamos a um dos principais núcleos desta pesquisa. Dentre todos os entendimentos aqui descritos, no fim, a EFE influencia o DM das crianças? Quais as possíveis contribuições?

Dois principais elementos mostraram-se relevantes: o desenvolvimento de elementos ou habilidades físicas e motoras, e as socioemocionais e educacionais. Das 10 respostas dadas a essa pergunta, as questões físicas e motoras apareceram 6 vezes, enquanto as demais apresentaram-se em uma frequência de 4. Houve uma proximidade nessas frequências e elas

tiveram, novamente, relação com aquilo que as mães citaram anteriormente quando questionadas sobre o papel e a importância da EF para os filhos.

“Sim, sim, é, ele já trouxe até relatos assim de experiências assim, enfim, brincadeiras, práticas que não fazem parte do dia a dia dele, então eu imagino que sejam estímulos que são diferentes e devem agregar bastante né, então. (...) Lembro de algumas brincadeiras também, que na época da pandemia ficava mais limitado a brincadeiras, que eles estimulavam que fizesse. Enfim, relacionadas a coordenação motora, acho que mais fina né, elástico, cama de gato, acho que são coisas bem legais também, mas com certeza assim, eu acho que também o fato de, enfim, ter práticas que enfim, a gente não domina, é super importante né.” (R8).

Neste relato foi possível evidenciar que as aulas de EF trariam desafios que estimulam a criança a se desenvolver. Tal fato seria um dado positivo, uma vez que além de tudo, aparentemente trabalha com elementos que expandem o repertório da criança. Nesse sentido, as propostas da aula entrariam em acordo com o determinação dos documentos oficiais, os quais indicam que o aluno tenha acesso a um repertório de práticas corporais de diferentes características, seja uma dança, uma luta, um jogo, etc (BRASIL, 2018; SANTA CATARINA, 2019; FLORIANÓPOLIS, 2016).

Além disso, Vanja Ferreira (2007) concluiu que as aulas de EF devem oferecer diferentes desafios para enriquecer o processo de aprendizagem do aluno. Concomitante a isso, diferentes autores afirmam que a EF pode ser vista como o local onde se aprende e aperfeiçoa habilidades motoras (CAETANO *et al*, 2005). Lembrando que as propostas feitas pelos professores devem ser direcionadas e pensadas para a faixa etária em questão.

“dela explorar o corpo dela nos diferente movimentos que são propostos pela aula, dela entender como esses movimentos são gerados no corpo, como controlar e como usar esses movimento. dela sentir essa sensação de bem-estar e tá se movimentando e entender que isso traz saúde, bem estar pra ela.” (R1).

“Eu acho que é pra ela ter mais percepção de si mesmo. Como eu tinha dito ali, de noção de espaço, da força dela” (R2).

Ainda, as mães pontuam elementos como a noção de espaço, de força, de como controlar os movimentos. Nestes, parecem estar se referenciando novamente a eles básicos, relacionados, principalmente, com habilidades de estabilização e locomoção, característica vinculada com a fase fundamental referente a essas idades (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Além disso, citam relações com o bem-estar e percepção de saúde, elementos bem característicos quando se fala sobre atividades físicas.

De modo geral, pode-se observar que a EF é vista como um local de desenvolver-se física e motoramente, ainda que muitas vezes não fique claro o porquê se acredita nisso. Além disso, muitas mães expressaram que não sabem exatamente o que ocorre nas aulas, e que fazer essa relação poderia ser difícil por isso, pela escassez de informações advindas dos filhos e da escola. Tal fato surgirá como lacuna para alguma das mães, a qual certamente tem relação com uma responsabilidade coletiva, em que há falta da escola, mas também da família, que costuma não elencar a EFE como disciplina de grande importância, seja no cotidiano ou em momentos de reunião e avaliação, como propriamente citado por essas mães.

O segundo componente dessa subcategoria é o dos elementos socioemocionais e educacionais. Vale ressaltar que eles surgiram como respostas sobre o DM, e por isso foram elencados como unidade de significado desta subcategoria.

“Super ajuda em tudo sabe, a coordenação, mas também ajuda na parte educacional, porque eu acho que o [meu filho] fica um pouco mais sabendo que tem regras pras coisas, que as regras dos jogos também se aplicam em casa, na escola, né, tudo tem um sentido” (R10).

“Aumentar a autoestima dela, dela saber que ela tem esse poder do controle corporal de tantas coisas que organismo pode fazer.” (R5).

“Influenciam e ela sente muita falta, acho que de tudo da escola, o que ela mais gosta é de EF. (...) na motivação dela né, pq acho que é na EF que é quando liberta o corpo daquela cadeira, daquele padrão, sabe aquela coisa de ficar sentadinha lá na sala de aula aprendendo, quando eles tem oportunidade de se movimentar, de soltar o corpo, de ir pra um espaço aberto, eu acho que eles se sentem melhor. As mudanças que causam, de bem estar lá fora, de liberdade, elas gostam de ter liberdade” (R9).

Os termos mais presentes foram autoestima, confiança, sociabilidade e cumprimento de regras, que às vezes aparecem em tom de consequência, aparentemente por causa da característica das aulas, tema já citado anteriormente, ou como objetivo direto. O surgimento dessa temática em conjunto com a dos elementos físicos e motores parece chegar em um local já conhecido por alguns pesquisadores. Earley e Fleet (2021) concluíram que os pais reconhecem a EF como um espaço de desenvolvimento no que tange o âmbito motor e as habilidades sociais.

Em contrapartida, em um estudo mais antigo Stewart e Green (1987) haviam evidenciado que os pais acreditam que a EF deveria focar principalmente no desenvolvimento da aptidão física, e não em questões cognitivas ou sociais. Isso não parece estar próximo dos discursos trazidos por essas mães, que em muitos momentos deixaram os dois elementos em um mesmo status e importância. Tal fato é amplamente justificado por todas as influências históricas que vivemos, tal qual a EF também vive (DARIDO; RANGEL, 2011).

Além disso, quando surgem dados como o aumento da autoestima vinculado ao saber que se pode fazer alguma determinada tarefa, faz-se importante retomar as elaborações acerca da percepção de competência, já citada na discussão de resultados anteriores. Quando uma pessoa realiza uma atividade e se percebe competente, tende a seguir fazendo, e quando segue fazendo, tende a tornar-se ainda mais competente (VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

No geral, foi possível observar que a EF é tida como uma disciplina importante. Todas as mães, independente da marcação de frequência nas categorias, falaram da EF tendendo a dar-lhe um lugar de relevância, o que em primeiro lugar converge com pesquisas que vêm sendo feitas, ainda que nessas muitas vezes ocupem um espaço de menor valor quando comparado a outras disciplinas (CRUZ, 2020; STWEART; GREEN, 1987; EARLEY; FLEET, 2021).

Em segundo, apontam para um cenário positivo com relação às influências que os pais têm nas escolhas dos filhos e na sua participação ativa nas aulas (CRUZ, 2020). Isso porque, como já discutido, os pais como agentes socializantes dos filhos, são parte essencial no processo de socialização, o qual, por sua vez, é tido como uma das principais restrições

ambientais, que estimulam ou não determinados comportamentos motores (HAYWOOD; GETCHELL, 2016).

Por fim, torna-se importante valorizar a escola e os professores onde essa pesquisa foi realizada. Via de regra, todas as mães elencaram elementos significativos para seus filhos, e isso só pode ocorrer quando há um bom ambiente escolar sendo ofertado. Tal como as mães, a escola é um grande influenciador do desenvolvimento das crianças, sendo o segundo grande elemento de influência da sua formação, uma vez que formam aquele contexto básico da vida da criança (ZANELLA; ANTONY, 2020; ZANELLA, 2013).

Os professores da escola em questão têm, em sua maioria, uma extensa formação profissional, com currículos e experiências bastante ricas. Acredita-se, então, que eles dispõem de conhecimentos acerca dos diferentes elementos envolvidos no processo educacional. Tal fato é importante uma vez que, de acordo com Souza, Nicolini e Valentini (2020), o professor é uma peça chave no desenvolvimento do ensino e para o envolvimento das crianças nas atividades, as quais devem ser estudadas, planejadas e avaliadas de forma apropriada ao nível de desenvolvimento dos alunos, promovendo a participação e mantendo o aluno motivado (SOUZA; NICOLINI; VALENTINI, 2020; VALENTINI; RUDISILL, 2004).

4.3.4 A Educação Física na escola: existem lacunas?

Com relação à possíveis lacunas ou faltas percebidas pelas mães, uma frequência de 5 vezes foi computada para o entendimento que não há lacuna, ou seja, de que as aulas e a proposta da EF está completa aos olhares que elas podem e conseguem dar. Nestes casos, as mães parecem estar satisfeitas com os conteúdos propostos e com os resultados obtidos. Por esse motivo, torna-se importante creditar a escola e os professores envolvidos nesse processo de ensino, os quais aparentam estar cumprindo um papel de muita qualidade.

“Pelas aulas que eu já acompanhei, pelo que eu vejo de resultado assim, pelos comentários dela em relação a disciplina, eu não vejo lacuna alguma assim, eu acho

inclusive que é uma exploração de movimentos e possibilidades que às vezes eu nem imaginava acontecer dentro da aula de ef.” (R1)

“Não, nunca reparei, pq acho que ali no colégio eles tem uma coisa bem ampla, bem global, e eles planejam junto, como a educação geral quanto às outras atividades” (R7)

Nessas respostas positivas às aulas e propostas, é possível testemunhar que o fato de haver uma exploração de movimentos e possibilidades, tendo uma proposta ampla, são elementos relevantes para a avaliação das mães, possivelmente novamente relacionado com a amplitude de repertório e diferentes possibilidades ofertadas para as crianças.

Em contrapartida, de forma bastante antagônica, elementos que se referenciam a falta de mais possibilidades de prática tiveram uma frequência de 4 marcações, número bem próximo aos de “não há lacuna”, nos quais exatamente o mesmo elemento pareceu chamar atenção. Nestes casos, de toda forma, as mães pontuaram elementos menos tradicionais, que fariam um papel de aumentar o repertório e de desenvolver habilidades correlacionadas.

“E eu acho que historicamente, a EF, é dado importância pro que é feito força, equilíbrio, ao que é feito, o que chama atenção, o que brilha o olho, é jogar futebol, é jogar isso, jogar aquilo, olha o que minha criança sabe fazer, mas não olha o quanto essa criança está alongada, está com seus músculos saudáveis, é isso. Olha a noção que ela tem do próprio corpo, como ela consegue ficar na cadeira sem ter que apoiar uma cabeça.” (R5)

“Não sei o quanto os ritmos são explorados, enfim atividades assim que fogem desse padrão de só o motor ali de voltado pra desempenho, mas digamos, que atlético.” (R8)

Em ambos os casos, as mães parecem preocupadas com o desenvolvimento mais completo da criança, além de trazer elementos interessantes quanto a uma possível cultura criada pela EF, tal fato poderia estar relacionado com aquele processo de esportivização da EF, o qual iria contra a proposta dos documentos oficiais, que propõem uma variedade de práticas (BRASIL, p. 225, 2018). Em contrapartida, essas mães não foram aquelas que expressaram que o DM dos filhos poderia melhorar. Ou seja, o fato do DM dos filhos terem

sido avaliados como adequados, não exclui o fato de existir uma lacuna. Inclusive por se tratarem de elementos não tradicionais.

Curiosamente, as duas responsáveis que classificaram o DM dos filhos como “pode melhorar” não trouxeram isso com uma possível falha da EF. Ainda que, ao menos em um dos casos, tenha respondido que a EF pode contribuir para ajustes coordenativos. Isso pode apresentar um tipo de incongruência, ao mesmo tempo que pode expressar alguma crença das entrevistadas.

Por fim, outro dado interessante, ainda que não demarcado como unidade de registro, foi o relato de uma mãe sobre uma possível falta de comunicação e informações acerca das questões envolvidas na e com a EFE:

“Mas que talvez a gente poderia ser, como que vou dizer, melhor informado de como seria a estrutura.” (R6).

Possivelmente existem inúmeras formas de se avaliar um relato como esse. Apresenta-se uma falta, advinda do funcionamento da comunicação entre a escola e os professores com as famílias, que, neste caso, gostariam de saber mais sobre o que ocorre e o que é pensado para a EFE. Isso se dá por uma falta advinda da instituição, do interesse das famílias em saber sobre essa matéria e das informações ofertadas pela criança, uma vez que a imagem sobre a EF seria uma mescla da experiência das mães nessa disciplina e da escassa informação que os filhos levam (SHEEHY, 2006).

Ou seja, é possível considerar que os professores estão falhando em algo dessa comunicação, seja porque não o fazem ou porque acreditam que não seja necessário fazer. As famílias, por sua vez, também deixam de acessar os canais que são disponibilizados, uma vez que não é incomum que quando existam espaços para essa comunicação, a EF seja deixada como não prioridade, seja em um momento de atendimento aos pais, entrega de boletins, reuniões e etc. Todos esses elementos parecem tratar de alguma questão que não foi concretamente descrita, mas que pairam sobre o possível lugar de menos valor habitado pela

EF dentro da escola (CRUZ, 2020; COSTA et al, 1996; EARLEY; FLEET, 2021) e que pode ser um ponto chave para melhorar as ações educacionais pensadas.

4.4 LIMITAÇÕES E PONTOS FORTES

Diante do exposto, é possível supor e imaginar que muitas reflexões puderam ser feitas, ao mesmo passo que novos questionamentos puderam surgir. Desta forma, o presente trabalho apresenta algumas limitações que devem ser consideradas: (i) Algumas perguntas relacionadas ao desenvolvimento motor foram realizadas de forma ampla, ainda que pretendiam conceder esse primeiro contato com as percepções dos pais, mas deixam espaço para novos estudos mais específicos, que visem afunilar e especializar as discussões para outras questões; (ii) As entrevistas foram feitas com mães de crianças matriculadas em apenas um instituição, ainda que, ela tenha sido escolhida por sua composição ampla, desde os níveis socioeconômicos até os locais de moradia; e (iii) as entrevistadas foram todas mulheres, o que pode não ter permitido acessar relatos e percepções masculinos, mas puderam evidenciar questões relevantes ao papel da mulher no contexto familiar.

Não obstante as limitações, existem alguns pontos fortes que importam destacar: (i) foram realizadas entrevistas com uma amostra relativamente grande (10 mães) com filhos matriculados nos mais diferentes anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e que possuem características muito variadas no que cerne o sexo e o ano que estão matriculados; (ii) a pesquisa é desenvolvida mediante um olhar qualitativo sobre a EFE e o DM, adicionando um olhar mais próximo do sujeito em relação a aspectos que, tradicionalmente, são marcados por uma perspectiva mais quantitativa; e (iii) aproximação com as percepções das famílias, as quais são evidenciadas na literatura como muito influentes em qualquer processo de desenvolvimento da criança, mas que ainda recebem poucos olhares investigativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho visava desvendar qual seria a percepção de pais e/ou responsáveis sobre a EFE e as suas possíveis contribuições para o DM. Mediante análise dos resultados, pode-se identificar, primeiramente, que todos os responsáveis participantes da pesquisa, na verdade, são mulheres, as quais possuem um longo passado de vivências e experiências relacionadas a EF.

Sobre essas memórias, foi possível reconhecer que nem sempre se pode contar com boas experiências. Que as aulas de EF, independente de pra quem seja, em que escola estudou ou em que cidade cresceu, podem ser especialmente marcantes, para bom, e também para ruim. Essas experiências apresentam-se como lentes de um óculos, que nem sempre se tem consciência de estar usando. Desta forma, as mães desta pesquisa puderam, unindo sua visão da lente que tem sob seus olhares, responder e elaborar cada uma das questões perguntadas.

Com relação a percepção sobre a EF dos filhos, foi possível compreender que para as mães, esse componente curricular tem seu papel e seus objetivos bastante vinculados às questões de socialização e coletividade, uma vez que as aulas apresentam características singulares, ativas e coletivas, que permitem isso ocorrer. Além deste, a atividade física surge como forma de influenciar o não sedentarismo das crianças, seja durante as aulas ou fora dos muros da escola, afinal, eles são sujeitos construindo culturas. Por fim, embora com menos frequência, as mães também elencaram objetivos relacionados ao desenvolvimento físico e motor, a partir da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras.

Ainda sobre as percepções acerca dos filhos, as responsáveis compreendem que a importância da EFE para seus filhos está vinculada com duas grandes questões. Aquelas referentes à aspectos amplos, dos quais se referem a uma essencialidade desses conteúdos para as crianças, como sendo um espaço para se desenvolver fora da sala de aula a através do movimento e as mais diferentes questões que o envolvem, das físicas às emocionais. E, também, aos aspectos físicos e motores, vinculados à gastar a energia que as crianças podem ter de sobra, ou apreender energia para aquelas que são mais quietas, além de uma preocupação com não desenvolver comportamentos sedentários.

No que se refere aos entendimentos acerca da relação entre a EFE e o DM foi possível desvendar aquilo que as mães acreditam conceituar o DM. Para elas, isso está relacionado às capacidades físicas-coordenativas e com a aquisição de habilidades. Dentre essas questões, foi possível relacionar seus entendimentos com informações teóricas e científicas, oferecendo um resultado relativamente positivo com relação aos conhecimentos tidos pelas mães.

Sobre a percepção e avaliação acerca do DM dos filhos, foi possível observar que oito das dez participantes classificaram a situação dos filhos como adequada, e somente duas evidenciaram que o DM poderia melhorar. Essas avaliações não pareceram, necessariamente, ser tão aprofundadas, mas no geral foram feitas a partir de elementos que elas já haviam citado como relacionados ao DM.

Quando solicitadas para falarem se acreditavam na existência de relação entre EFE e o DM, as entrevistadas, em sua maioria, disseram que sim, e trouxeram mais elementos envolvendo o desenvolvimento físico e motor, como o fato da EF ser um espaço de exploração de diferentes atividades, que poderiam então aumentar o repertório da criança e o desenvolvimento de habilidades mais básicas, relacionadas ao deslocamento e manipulação de objetos. Por fim, também elencaram elementos socioemocionais e educacionais, como o aumento da autoestima, da confiança e do entendimento e cumprimento de regras.

Por fim e mediante todas as suas elaborações as mães foram questionadas sobre possíveis lacunas existentes nas propostas da EFE oferecida a seus filhos, e no geral, foi possível observar que elas se mostram satisfeitas, que não avaliam existir lacunas, falhas ou faltas por serem feitas propostas amplas, que expandem as possibilidades das crianças. Em contrapartida, as poucas que elencaram lacunas, falaram da possibilidade de haver atividades para além das tradicionais. Tal fato se mostra de forma curiosa, deixando questionamentos acerca dessa avaliação.

Torna-se possível, mediante essas descobertas, aproximar-se das famílias, do que pensam sobre a EFE, seus pontos fortes e fracos, e suas ligações com conteúdos que se apresentam como essenciais quando pensados pelos profissionais, como o DM. Como visto, e dentro do que cerne o próprio funcionamento da vida de uma criança, olhar, cultivar e

explorar a relação família-escola é um elemento pontual e, de certa forma, sutil, que pode proporcionar aos objetivos educacionais, um novo passo.

Mediante essa aproximação com o que essas mães pensam, é possível avaliar o que tem sido feito, e projetar novas ações, baseadas em questões que elas mesmo trouxeram, seja de lacunas das propostas, ou de elementos que os filhos delas apresentam e que elas relatam como potencialidades ou fraquezas. Essas mães apresentaram determinado conhecimento sobre a EFE e seus objetivos e papéis, avaliando-os e compreendendo suas importâncias e contribuições, ainda que falte algum tipo de relação com as questões socioculturais envolvidas no processo, expressaram certo tipo de conhecimento sobre a realidade dos filhos através de entendimentos sobre o seu DM e suas necessidades de crescimento. E esses resultados imprimem a possibilidade de ter uma maior proximidade com as famílias, considerar seus olhares nas propostas e objetivos traçados.

Seguir elaborando teoricamente sobre todos esses assuntos é de extrema importância, discutir com outros profissionais e com os outros elementos presentes na escola, também. Mas, a partir desse passo, será possível acessar um ponto de vista antes não acessado, visto por um lado, que somente as famílias podem ver, que se soma aos olhares profissionais. Na verdade, pesquisar e fazer essas descobertas é ganhar novos olhos onde ainda não se podia ver, que desvenda facetas específicas do processo de desenvolvimento de um indivíduo. Perceber e entender mais sobre as perspectivas dos pais e responsáveis pode e deve adicionar um novo modo de pensar e fazer a EFE, bem como as diversas experiências com o movimento.

Além disso, considera-se a necessidade e possibilidade de levar e possibilitar o acesso das famílias aos resultados e entendimentos propostos nesta pesquisa. Ou seja, quando entende-se a importância que as famílias têm no processo de desenvolvimento dos filhos, compreende-se que há um papel dos professores sobre isso, mas que também falta um entendimento da própria família sobre essa influência. Nesta pesquisa, não foi possível coletar informações em que as mães assumiram certo tipo de responsabilidade acerca dessa grande influência. Para tal cogita-se que ações feitas dentro das escolas poderiam ser uma forma de discutir essas questões. Isso poderia ser feito mediante reuniões entre escola e família,

divulgação de informações em vias digitais e ou entrega de cartilhas e composições de campanhas dentro das escolas.

Novas questões surgem e novas pesquisas se mostram necessárias para desvendar os entendimentos, olhares e percepções da família, por serem figuras tão importantes, dentro do processo educacional e da especificidade da Educação Física Escolar. Por isso, o convite e desejo é de que nunca falte curiosidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, MR *et al.* Association between motor competence and executive functions in children. **Appl Neuropsychol Child**. 2022; 11(3):495-503.

ALGUACIL, M. Analysis of the opinion on physical education in high schools and the extracurricular sports practice of students and their personal environment. **Journal of Physical Education and Sport**, 18 (3), p. 1646-1653.

ANTONY, Sheila; ZANELLA, Rosana. **Infância na Gestalt-terapia: caminhos terapêuticos**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, São Paulo, v. 51, n. 4, p. 745-764, dez. 2013.

BACHA, Maria De Lourdes; STREHLAU, Vivian Iara; ROMANO, Ricardo. Percepção: termo frequente, usos inconsequentes em pesquisa? *In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação Em Administração (ENANPAD)*, Anais eletrônicos 30º, 2006, Salvador.

BAIRD, G *et al.* Recognising and diagnosing autism in children and young people: summary of NICE guidance. **BMJ**. 2011;343:d6360.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BARNETT, Lisa M. *et al.* Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Sports Med**, [S.L.], 2016. 46: p. 1663-1688.

BARTRAM, Brendan. An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. **Educational Research**, [S.L.], v. 48, n. 2, p. 211-221, jun. 2006. Informa UK Limited.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BEETS, Michael W.; CARDINAL, Bradley J.; ALDERMAN, Brandon L.. Parental Social Support and the Physical Activity-Related Behaviors of Youth: a review. **Health Education & Behavior**, [S.L.], v. 37, n. 5, p. 621-644, 20 ago. 2010.

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

BRUSTAD, R. J. Attraction to Physical Activity in Urban Schoolchildren: Parental Socialization and Gender Influences. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S.L] 1996. 67 (3), p. 316-323.

CAETANO, M. J. D. et al. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 5- 13, 2005.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CEZÁRIO, A. E. S. **Influência da Atividade Física no Desenvolvimento Motor e Rendimento Escolar em Crianças do Fundamental**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física)-Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Caucaia, CE, 2008.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Francisco Carreiro et al. School physical education purposes - the parents view. Conferência: Colando as lacunas entre as disciplinas e a instrução, 1995 AIESEP World **CongressEm**: Instituto Wingate, Israel

CLEMENT, D., BROOKS, D.; WILMOTH, B. Parental attitudes towards Physical activity: A preliminary analysis. *I.J. Fitness*, 5(2), p. 1-11, 2009.

CRESWEL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

CRUZ, João Paulo Ferreira de Sousa. **A percepção dos pais sobre a Educação Física Escolar**. 2020. Tese (doutorado em Educação Física e Desporto) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, São Paulo, v. 16, s/n, p. 51-75, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011, 316 p.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

EARLEY, Lauren; FLEET, Matthew. Parent's Perceptions of Secondary Physical Education. **International Journal of Contemporary Education**, United Kingdom, v. 4, n. 2, p. 43-57, oct, 2021.

ERDENER, Mehmet Akif; KNOEPEL, Robert C.. Parents' Perceptions of Their Involvement in Schooling. **International Journal Of Research In Education And Science**, [S.L.], p. 1-13, 31 jan. 2018. ISTES Organization.

FERREIRA, Vanja. Educação Física: interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão. **Sprint**: Rio de Janeiro, 2007.

FERNADES, Swand de Paula; MOURA, Samara Silva de; SILVA, Siomara Aparecida da. Coordenação motora de escolares do ensino fundamental: influência de um programa de intervenção. **J. Phys. Educ.**, s/l, v. 28, s/n, 10 p., 2017.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; FLORES, Kelly Zoppei. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Rev. Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 47-60, 2004.

FRAZÃO, Lilian; FUKUMITSU, Karina. **Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2013, 184 p.

GALLAHUE, David Lee. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 197-202, 2. sem. 2005.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças**. Tradução de Samantha Prado Stamatii; Adriana Elisa Inácio. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C; GOODWAY, Jackie D. Tradução de Denise Regina Sales. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor - Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 7. ed. Porto Alegre: Amgh, 2013. 481 p.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). A construção da pesquisa: Métodos de pesquisa. **Ed. da UFRGS**. Porto Alegre. p. 43-64, 2009. (Educação a Distância, 5).

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. -São Paulo: Atlas, 2002.

GOODWAY, J. D.; CROWE, H.; WARD, P. Effects of motor skill instruction of fundamental motor skill development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, [s/l], v. 20, s/n, p. 298-314, 2003.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. Influência da prática de atividade física em crianças e adolescentes: uma abordagem morfológica e funcional. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, v. 10, n. 17, p. 3-25, 1995

HAN, Xiaowei *et. al.* Association between fundamental motor skills and executive function in preschool children: A cross-sectional study. **Front. Psychol.** [S.L], 9 p. 2022.

HYPÓLITO, Adriel Antônio; FERREIRA, Leandro. Relação entre o desenvolvimento motor e o desempenho escolar no ensino fundamental I. **Rev. Educação Física UNIFAFIBE**, São Paulo, v. 4, s/n, p. 89-110, 2016.

ILHA, Franciele R. S; HYPOLITO, Álvaro M. Esportivização da Educação Física Escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, 2016

JURAK, G. et al. Impact of the additional physical education lessons programme on the physical and motor development of to 7 to 10 year old children. **Kinesiology**, [S/L], v. 38, n. 2. p 105-115, 2006.

KAMINSKI, Marcela Gadens Anciuti; EL TASA, Khaled Omar Mohamed. A prática pedagógica do professor de Educação Física e a violência no contexto escolar. Irati, 31 p. 2010.

LUZ, Denise Correa da. **Associações entre características do ambiente familiar e níveis de coordenação motora grossa de crianças.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

MATIAS, Thiago Sousa. **Motivação, atividade física e mudança de comportamento: teoria e prática.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, 107 p.

MARTINS, Maiara da Silva; MARTINEZ, Victor M. Lopes; GUERINE, Renan Propodoski. A importância da Educação Física Escolar no Desenvolvimento Motor e na Lateralidade em crianças. **Rev. Brasileira de Reabilitação e Atividade Física**, Vitória, v. 10, n.1, p. 33-40, 2021.

PAN, C-Y. Motor proficiency and physical fitness in adolescent males with and without autism spectrum disorders. **Autism.** 2014;18:156---65.

SCHMIDT, Richard; LEE, Timothy D. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios à aplicação.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, 338 p.

SHEEHY, Deborah A. **Parental Perceptions of fifth grade physical education: a casa study.** Tese (doutorado - Educação) - Universidade de Massachusetts, Boston, 1993.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

- SOARES, C. L. *et al.* **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1994, 141 p.
- SOUZA, Mariele; NICOLINI, Daniela; VALENTINI, Nadia. Engajamento motor, contexto da aula e comportamento do professor em aulas de Educação Física de crianças do ensino fundamental. **Biomotriz**, Cruz Alta, v. 14, n. 3, p. 179-190, 2020.
- STEWART, Michael J.; GREEN, Sonia R. Parental Attitudes Toward Physical Education. **Physical Educator**, v. 44 n. 3 p. 344-48, 1987
- STODDEN, David F. *et al.* A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. **Quest**, 2008, 60, 290-306.
- TANNEHILL, Deborah *et al.* Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. **Journal of Teaching in Physical Education**, v13 n4 p406-20, 1994.
- TANI, Go. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008
- TANI, Go; BASSO, Luciano; CORRÊA, Umberto Cesar. O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.339-50, 2012.
- TANI, Go; CORRÊA, Umberto Cesar. **Aprendizagem motora e o ensino do esporte**. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2016, 384 p.
- TANI, Go; *et. al.* **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1988, 168 p.
- TAVARES, Alessandra; CARDOSO, Ana Amélia. Inter-relações entre o desempenho no processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das capacidades motoras: revisão da literatura. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**. 2016 jan./abr.;27(1):88-93
- TURTELLI, Larissa Sato; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. Movimento Humano no Contexto do Desenvolvimento: Estudos de Judith Kestenberg. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 24, n. 3, p. 295-303, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZANELLA, Rosana **A clínica Gestáltica com adolescentes: caminhos clínicos e institucionais**. 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013, 184 p.
- VALE, S.; SANTOS, R.; SOARES-MIRANDA, L.; SILVA, P. MOTA, J. The importance of physical education classes in pre-school children. **Journal of Pediatrics and Child Health**, v. 47, p. 48-53, 2011.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. Motivational Climate, Motor-Skill Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 216-234, 2004a.

VASCONCELOS, Amanda Freitas. A **influência de um programa em educação física no desenvolvimento motor das crianças da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

YILMAZ,, A. (2018). Attitudes towards physical education course and extracurricular sport activities of parents. **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi**, 12(1), 48-64.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Desportos**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Sr(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física da acadêmica Camila Bressan Fogaça, sob orientação da Profa. Dra. Michele Caroline de Souza Ribas, docente do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo intitula-se **“A percepção de pais ou responsáveis sobre as contribuições da Educação Física Escolar para o desenvolvimento motor de seus filhos durante a segunda infância”** e tem como objetivo analisar a percepção de pais e responsáveis sobre as contribuições da Educação Física Escolar para o desenvolvimento motor de seus filhos durante a segunda infância.

Destacamos a relevância da pesquisa, na medida em que identificamos lacunas na literatura sobre o tema, ou seja, a percepção dos pais ou responsáveis acerca das possíveis contribuições da Educação Física Escolar para o desenvolvimento motor de seus filhos(as). Sendo assim, as informações obtidas poderão ser úteis cientificamente, além de contribuir nas reflexões e elaborações de todos os envolvidos no processo educacional. Apesar dos ganhos gerados para a sociedade, do ponto de vista do participante, não existem benefícios a curto prazo.

A sua participação é muito importante e se dará por meio da realização de uma entrevista semi-estruturada, a qual será realizada de forma online, por meio de um link de chamada do Google Meet, disponibilizado pela entrevistadora. A partir do seu consentimento, durante o momento da entrevista estarão presentes, apenas, o entrevistado(a) e as pesquisadoras. Se você autorizar, a entrevista será gravada para fim exclusivo da análise das informações coletadas. O tempo estimado para a coleta dos dados, ou seja, a realização da entrevista, é de 50 minutos. Ainda, lembrando que após a finalização da entrevista, todo e qualquer registro na plataforma digital será apagado, e os dados arquivados serão

armazenados em computadores com acesso controlado por senhas das pesquisadoras. Este documento será feito em duas vias, uma para as pesquisadoras e uma pra você. É importante que você guarde a sua cópia do TCLE e lembre-se de que caso exista alguma pergunta que você não queira responder, é seu direito não respondê-la.

Não há custo para que você possa participar deste estudo. Informamos, ainda, que a legislação não prevê nenhuma remuneração para que você participe desta pesquisa. Contudo, caso haja despesas comprovadamente vinculadas a sua participação neste estudo, estaremos dispostos a ressarcir-lo. Igualmente, garantimos a você o direito a indenização, desde que comprovadamente vinculadas à participação neste estudo. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Informamos que os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e resguardo de sua privacidade, ou seja o seu nome e o nome do seu filho(a) não será revelado, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Entretanto, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelas pesquisadoras, existe, mesmo que remota, a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que não intencional.

Este estudo não apresenta riscos de natureza física. No entanto, existe a possibilidades de mobilização emocional relacionada ao tema, como por exemplo, sentir-se desconfortável com as perguntas que possam vir a ser feitas durante a entrevista. Para amenizar essas questões, iremos respeitar o seu limite. Em caso de qualquer dano comprovado decorrente da pesquisa, você será indenizado. Por fim, as pesquisadoras cumprirão os termos descritos na Resolução CNS 466/12. Sendo assim, é assegurado à você assistência e acompanhamento imediato e integral, de forma gratuita, por qualquer dano causado pela pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou queira entrar em contato conosco estaremos disponíveis através da Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Michele Caroline de Souza, telefone: (48) 3721.9927, *e-mail* souza.michele@ufsc.br ou pessoalmente no endereço: Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Bloco Administrativo, 2º andar, sala 207, Universidade Federal de Santa Catarina, *Campus* Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-900. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC pelo telefone (48) 3721.6094, *e-mail* cep.propesq@contato.ufsc.br ou pelo endereço Pró-Reitoria

de Pesquisa, Prédio Reitoria II, Rua Des. Vitor Lima, 7º andar, sala 701. Universidade Federal de Santa Catarina, *Campus* Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-400. Destacamos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina, mas totalmente independente nos momentos de tomada de decisão, criando para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÕES

Eu, _____, após a leitura deste documento e, de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que a pesquisa seguirá os princípios descritos na Resolução CNS 466/12 e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Além disso, que este documento será feito em duas vias, e uma delas ficará com você. Diante do exposto, expresso minha concordância em participar deste estudo.

- () Autorizo participar da pesquisa com gravação da entrevista.
- () Autorizo participar da pesquisa sem gravação da entrevista.

Assinatura do(a) participante

MICHELE CAROLINE DE SOUZA RIBAS

Pesquisadora responsável

Florianópolis, ____/____/ 2022.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
COORDENADORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **A percepção de pais ou responsáveis sobre as contribuições da Educação Física Escolar para o desenvolvimento motor de seus filhos durante a segunda infância**, sob responsabilidade da Profa. Dra. Michele Caroline de Souza Ribas (pesquisadora responsável e professora do CDS/UFSC), e cumprirei os termos da Resolução **CNS 466/12** ou **510/16**, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 13 de maio de 2022.



Documento assinado digitalmente

Alberto Vinicius Casimiro Onofre

Data: 13/05/2022 17:16:34-0300

CPF: 894.256.694-49

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

ALBERTO VINICIUS CASIMIRO ONOFRE
Coordenador *pro tempore* de Pesquisa e Extensão do CA/UFSC
PORTARIA N.º 110/2021/CED, DE 16 DE AGOSTO DE 2021

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

MATRIZ ANALÍTICA

OBJETIVOS	INDICADORES	TÓPICOS
<p>GERAL:</p> <p>Analisar a percepção de pais e responsáveis sobre as contribuições da Educação Física Escolar para o desenvolvimento motor de seus filhos durante a segunda infância.</p>	<p>Este objetivo será contemplado a partir dos objetivos específicos.</p>	
<p>ESPECÍFICOS:</p> <p>a) Investigar as memórias e percepções do pais ou responsáveis sobre suas experiências nas aulas de Educação Física quando estavam na escola.</p>	<p>- Memórias e percepções dos responsáveis sobre suas experiências na Educação Física.</p>	<p>- Em seu tempo de escola, como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física?</p>
<p>b) Verificar o entendimento dos pais ou responsáveis sobre os objetivos e a relevância da Educação Física Escolar para seus filhos durante a segunda infância.</p>	<p>- Objetivos, conteúdos e importância da Educação Física para seus filhos com idades entre 6 e 10 anos.</p>	<p>- Na sua opinião, qual é o papel da Educação Física na escola?</p> <p>- Para você, a Educação Física é um componente curricular importante para a formação do(s) filho(s)? Se sim, ou, se não, por quais motivos?</p>
<p>c) Verificar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre o desenvolvimento motor de seus filhos durante a segunda infância e a</p>	<p>- Conhecimento sobre o que é o desenvolvimento motor;</p>	<p>- Para você o que é “Desenvolvimento Motor”? Como você acha que está o desenvolvimento motor do seu filho?</p>

<p>relação deste com as propostas da Educação Física Escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção e noção sobre desenvolvimento motor de seus filhos; - Percepção sobre a relação entre a Educação Física escolar, como componente curricular, e o desenvolvimento motor de seus filhos. - Compreensão sobre as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento motor de seus filhos. - Opinião sobre as possíveis lacunas/falhas identificadas nas propostas da Educação Física Escolar, as quais podem influenciar o desenvolvimento motor de seus filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Você acredita que as aulas de Educação Física na escola do seu filho influenciam seu desenvolvimento motor? Por quê? E você acredita ou identifica alguma falha/falta/lacuna nas propostas desenvolvidas na aulas? - Na sua opinião, quais são as possíveis contribuições das aulas de Educação Física para o desenvolvimento motor do seu filho?
---	---	--

APÊNDICE B –INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA****ROTEIRO DA ENTREVISTA:****Estudo demográfico:**

1. Nome do entrevistado:
2. Nome da criança:
3. Data de nascimento da criança:
4. Turma em que ela está matriculada:
5. Desde que ano/série ela estuda no CA
6. Grau de parentesco da entrevistada com a criança:
7. Grau de escolaridade do entrevistado:
8. Grau de escolaridade do companheiro ou companheira (caso seja presente):
9. Profissão dos responsáveis:
10. Composição familiar (irmãos):
11. Número de pessoas na moradia:
12. Bairro/local de moradia:
13. Renda familiar (por salários mínimos):

Questões que contemplam os objetivos da pesquisa:

1. Em seu tempo de escola, como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física?
2. Na sua opinião, qual é o papel da Educação Física na escola?
3. Para você, a Educação Física é um componente curricular importante para a formação do(s) filho(s)? Se sim, ou, se não, por quais motivos?
4. Para você o que é “Desenvolvimento Motor”? Como você acha que está o desenvolvimento motor do seu filho?
5. Você acredita que as aulas de Educação Física na escola do seu filho influenciam seu desenvolvimento motor? Por quê? E você acredita ou identifica alguma falha/falta/lacuna nas propostas desenvolvidas na aulas?

6. Na sua opinião, quais são as possíveis contribuições das aulas de Educação Física para o desenvolvimento motor do seu filho?