



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Bauru



Isaac José dos Santos

**PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**BAURU - SP
2025**

Isaac José dos Santos

**PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao departamento de
Educação Física da Universidade
Estadual Paulista.

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares
Maffei.

**BAURU - SP
2025**

Santos, Isaac José dos.
Percepção dos alunos do ensino fundamental sobre
as práticas pedagógicas nas aulas de educação
física escolar / Isaac José dos Santos. - Bauru,
2025
59 f.: il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura
- Educação Física) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Willer Soares Maffei

1. Educação física escolar 2. Práticas
pedagógicas 3. Ensino fundamental
I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar o perfil das aulas de educação física nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da percepção dos alunos, buscando compreender como eles avaliam os conteúdos abordados, a atuação docente e o significado atribuído às práticas desenvolvidas nas aulas. Ao todo foram coletadas 113 respostas de alunos do 6º ao 8º ano de uma escola municipal de Bauru. Utilizou-se um questionário composto por 12 afirmações em escala Likert (1–5) e três questões abertas. As questões fechadas foram tratadas por meio de estatística descritiva, considerando as medias e moda dos resultados, enquanto as respostas às questões abertas passaram por um procedimento de análise descritiva de dados qualitativos, sendo agrupadas por temas recorrentes e depois quantificadas. Os resultados das questões fechadas revelaram a valorização de aspectos relacionais e atitudinais, como respeito e inclusão, mas apontaram fragilidades quanto à diversidade das práticas corporais e à reflexão crítica sobre o movimento. Já as questões abertas demonstraram o predomínio do interesse dos alunos por práticas esportivas e a demanda por maior variação e intencionalidade pedagógica nas aulas. Conclui-se que, embora a educação física escolar seja percebida de forma positiva pelos estudantes, ainda é necessário ampliar o trabalho com as diferentes unidades temáticas e promover práticas mais reflexivas, inclusivas e diversificadas, alinhadas à formação integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: educação física escolar; Percepção discente; Prática pedagógica; Ensino fundamental

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	7
2.1. A percepção e a experiência corporal: uma abordagem fenomenológica.....	12
3. MÉTODO.....	13
4. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	17
4.1. Análise das afirmações fechadas com média 2-3.....	18
4.2. Análise das afirmações fechadas com média 3-4.....	22
4.3. Análise das afirmações fechadas com média 4-5.....	25
4.4. Análise das questões abertas.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
6. REFERÊNCIAS.....	54

1 - INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu durante o estágio curricular obrigatório realizado na mesma escola em que o estudo foi aplicado, abrangendo turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao longo dessa vivência, foi possível observar diferentes problemáticas que atravessavam o cotidiano das aulas de Educação Física, como atitudes interpessoais do professor que, por vezes, geravam tensões na relação pedagógica, práticas pouco diversificadas ou com limitada intencionalidade educativa, além de sinais de desinteresse e ausência frequente de alguns estudantes. Essas experiências despertaram a necessidade de compreender, de maneira mais sistematizada, como os próprios alunos percebiam as aulas, quais sentidos atribuíam às práticas desenvolvidas e que aspectos consideravam positivos ou passíveis de mudança. Assim, a investigação emerge tanto de uma inquietação formativa quanto do compromisso de contribuir para reflexões sobre a melhoria do ensino de Educação Física no contexto escolar.

A educação física no Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, desempenha papel essencial no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de competências e habilidades relacionadas ao corpo, movimento, cultura e convivência social. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse componente curricular deve proporcionar experiências corporais diversificadas, visando não apenas ao aprimoramento motor, mas também à reflexão crítica sobre as práticas corporais e seus significados socioculturais (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, as aulas de educação física devem ser planejadas de modo a integrar conhecimentos de diferentes manifestações da cultura corporal como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, respeitando as fases do desenvolvimento dos alunos e promovendo a participação ativa, ética e colaborativa nas atividades. Assim, a disciplina se consolida como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, da autonomia e da valorização da diversidade.

Essas práticas devem ser exploradas de forma mais profunda nas diversas fases da educação escolar. Dessa maneira, o aluno deve ser incentivado a refletir sobre essas práticas, incorporando-as em sua rotina diária e adotando um estilo de

vida ativo para preservar sua própria saúde e a daqueles ao seu redor. Além disso, ele deve levar esse conhecimento para fora das escolas, transformando os espaços públicos e desempenhando seu papel na comunidade (Brasil, 2018).

Entre os componentes do currículo básico, a educação física destaca-se por gerar um grande interesse nos alunos. Isso pode estar ligado ao ambiente físico onde as atividades ocorrem, que é diferente das salas de aula tradicionais, proporcionando uma sensação de liberdade por meio do movimento como eixo central. Além disso, a educação física envolve direcionamentos como jogos, brincadeiras e competitividade, que contribuem para esse interesse (Martins & Santos, 2013).

Betti (2005) defende que a educação física escolar deve ir além da simples aplicação de conteúdos motores, sendo entendida como um campo de conhecimento voltado à cultura corporal de movimento, cuja função é refletir criticamente sobre as práticas corporais e seus contextos socioculturais. Para Betti, a prática pedagógica deve se constituir em um espaço de problematização e transformação, dialogando com as ciências e a filosofia para formar sujeitos mais conscientes e críticos.

Essa aproximação entre as diretrizes oficiais e as reflexões teóricas evidencia a necessidade de uma atuação docente comprometida com um ensino que valorize tanto o movimento quanto o pensamento, promovendo uma educação física que seja verdadeiramente formadora.

Considerando esse contexto, torna-se relevante investigar como os alunos percebem as práticas pedagógicas nas aulas de educação física escolar, visto que sua percepção pode revelar aspectos fundamentais sobre o modo como o ensino tem se materializado no cotidiano escolar. Diante disso, o presente trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: *Como os alunos do Ensino Fundamental percebem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física escolar?*

O estudo teve como objetivo analisar o perfil das aulas de educação física nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da percepção dos alunos, buscando compreender como eles avaliam os conteúdos abordados, a atuação docente e o significado atribuído às práticas desenvolvidas nas aulas.

Para alcançar esse propósito, o trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, abordando as concepções críticas da educação física e suas relações com o currículo escolar. O segundo descreve os procedimentos metodológicos, caracterizando o contexto, os participantes e o instrumento de coleta de dados. O terceiro capítulo contempla a análise e discussão dos resultados obtidos a partir das respostas dos alunos. Por fim, o último capítulo traz as considerações finais, nas quais são apresentadas as principais conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações sobre o tema.

2 - REVISÃO DE LITERATURA

Historicamente, a educação física escolar brasileira passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas. Até meados da década de 1980, predominava um modelo tecnicista, voltado principalmente ao desenvolvimento das capacidades físicas e ao treinamento motor, com forte influência da medicina higienista e da preparação militar (Betti, 1991).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 já sinalizava o compromisso do Estado com a formação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento físico e esportivo como direito educacional. Esse reconhecimento foi consolidado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabeleceu a obrigatoriedade da educação física como componente curricular da Educação Básica, salvo exceções previstas em lei, reconhecendo seu papel no desenvolvimento integral dos alunos (Brasil, 1996).

A partir da redemocratização do país e da promulgação da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, iniciou-se um movimento de ressignificação da área, culminando em propostas pedagógicas mais críticas e reflexivas, como a proposição crítico-superadora (Soares et al., 1992).

Com relação aos documentos oficiais, atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica em todo o país, reconhece a educação física como um componente obrigatório do currículo escolar, com a responsabilidade de contribuir para a formação integral dos estudantes. No Ensino Fundamental, a área está organizada por unidades temáticas, como jogos e brincadeiras, esportes, lutas, danças e

práticas corporais de aventura, devendo ser trabalhadas de maneira articulada com as competências gerais da educação básica, como o pensamento crítico, a valorização da diversidade e a responsabilidade com o bem comum (Brasil, 2018).

Com a publicação da BNCC em 2018, a educação física teve seu papel reafirmado como parte integrante da área de Linguagens, ao lado de disciplinas como Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa. A BNCC reforça que o componente deve contribuir para a formação integral dos estudantes por meio do acesso aos saberes da cultura corporal de movimento, como jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas (Brasil, 2018).

Essa perspectiva dialoga com autores como Betti (1998), que defende uma educação física escolar comprometida com a cidadania e com a compreensão crítica das manifestações corporais. Da mesma forma, autores como Darido (2002) e Soares (1996) destacam a importância de práticas pedagógicas que rompam com abordagens tecnicistas e valorizem o corpo como expressão cultural e social, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

Betti (2005), afirma que a educação física deve ser compreendida como uma área de conhecimento voltada à cultura corporal de movimento, e não como simples prática de atividades físicas. Ele defende que o papel da disciplina é sistematizar, questionar e ressignificar as manifestações corporais presentes na sociedade como esportes, danças, lutas, jogos e ginásticas, articulando teoria e prática em uma abordagem pedagógica crítica. No contexto do Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, Betti enfatiza que a escola precisa ser um espaço onde os estudantes possam não apenas vivenciar essas práticas corporais, mas também compreendê-las em seus aspectos históricos, culturais, políticos e simbólicos (Betti, 1991). Essa perspectiva exige um professor com postura investigativa, capaz de planejar suas aulas de forma intencional, promovendo o debate e a reflexão dos alunos sobre o corpo, o movimento e a sociedade.

Kunz (1994) propõe uma abordagem crítico-emancipatória, na qual a prática corporal é mediada por uma relação dialógica entre professor e aluno, promovendo autonomia e consciência crítica. Para o autor, o movimento humano deve ser compreendido não apenas como ação biomecânica, mas como expressão de significados culturais e sociais.

Freire (2003), por sua vez, defende a ludicidade como essência da prática pedagógica, enfatizando que o jogo não deve ser visto como uma atividade sem valor, mas sim como meio de desenvolver o pensamento crítico e a criatividade. Já Bracht (1999) critica a reprodução de modelos esportivistas no ensino, afirmando que a escola deve romper com a lógica de rendimento e competição e assumir um compromisso com a democratização do acesso à cultura corporal.

Soares (1992) reforça a importância de um olhar histórico e cultural sobre as práticas corporais, destacando que a educação física deve contribuir para a compreensão do corpo como construção social. Em conjunto, esses autores consolidam uma perspectiva pedagógica que compreende a educação física escolar como espaço de produção de conhecimento, reflexão crítica e emancipação social, especialmente relevante nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que os alunos já possuem maior capacidade de análise e participação ativa no processo educativo.

Quando os pressupostos pedagógicos da educação física escolar, como aqueles propostos por críticos educacionais e reforçados pela BNCC, não são incorporados à prática docente, surgem consequências significativas no processo de ensino-aprendizagem. A ausência de intencionalidade pedagógica, a desvalorização dos conteúdos culturais e a repetição de práticas descontextualizadas comprometem o desenvolvimento da compreensão crítica dos alunos sobre o corpo e o movimento.

Segundo Bracht (1999), essa falta de aprofundamento leva os estudantes a perceberem a disciplina como mero momento de recreação, esvaziando seu potencial educativo. Como resultado, há uma diminuição do interesse e da participação ativa dos alunos, que passam a não reconhecer a relevância da educação física no seu processo formativo (Freire, 2003). Além disso, sem acesso ao debate crítico sobre práticas corporais, os estudantes deixam de desenvolver competências fundamentais, como o respeito à diversidade, a autonomia e o pensamento reflexivo, dificultando sua formação integral conforme previsto pela BNCC (BRASIL, 2018). Assim, a negligência dos fundamentos pedagógicos da área resulta em uma prática empobrecida e pouco significativa, tanto no plano individual quanto coletivo.

Um estudo relevante sobre a percepção discente em relação às aulas de educação física foi realizado por Darido, Ferreira e Campos (2008), intitulado

“Avaliação das aulas de educação física na percepção dos alunos de escolas públicas e particulares”. Os autores analisaram como estudantes de diferentes redes de ensino compreendiam o papel da disciplina, identificando que, embora a maioria demonstrasse interesse pelas aulas, muitos ainda as associavam apenas à prática esportiva e à recreação, sem reconhecer seu potencial formativo e educativo mais amplo. Essa constatação revela que, mesmo diante de avanços nas concepções pedagógicas da área, como as propostas críticas e a valorização da cultura corporal de movimento, ainda persiste uma visão restrita sobre os objetivos da educação física escolar.

De modo semelhante, Fonseca Filho et al. (2011) investigaram a percepção de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Montes Claros (MG) sobre as aulas de educação física, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Os resultados evidenciaram que, embora os estudantes considerem a disciplina importante e a apontem como sua preferida, ela ainda é vista principalmente como espaço de lazer, descontração e ruptura da rotina das aulas convencionais. Além disso, o estudo destacou limitações estruturais, como a falta de quadras e materiais adequados, o que influencia negativamente a qualidade das práticas pedagógicas. Esses achados reforçam a necessidade de que o ensino da educação física escolar supere o caráter meramente recreativo, valorizando sua dimensão formativa e crítica, conforme preconizam autores como Betti (2005) e Bracht (1999), que defendem uma prática pedagógica comprometida com a reflexão, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Observa-se que, apesar da existência de pesquisas que investigam a percepção dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, há uma escassez de estudos que analisem especificamente a percepção dos alunos dos anos finais acerca das *práticas pedagógicas* desenvolvidas pelo professor. A maior parte das investigações concentra-se na motivação, na satisfação com os conteúdos ou nas preferências por determinadas modalidades, não abordando de forma aprofundada aspectos como planejamento, metodologia, condução das aulas e postura docente. Nesse sentido, este estudo contribui ao preencher uma lacuna na literatura ao focalizar diretamente a relação entre as práticas pedagógicas e a percepção dos alunos do 6º ao 8º ano.

As constatações desses estudos dialogam diretamente com as concepções críticas da educação física defendidas por autores como Mauro Betti, Valter Bracht e Elenor Kunz. Betti (2005) propõe uma educação física que transcenda o simples exercício físico ou o treino esportivo, compreendendo-a como um campo de conhecimento voltado à cultura corporal de movimento, capaz de promover a reflexão crítica sobre o corpo, o movimento e a sociedade. Nessa mesma direção, Bracht (1999) critica o predomínio das práticas tecnicistas e esportivistas nas escolas, argumentando que a disciplina deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, rompendo com a lógica do rendimento e da competição.

Kunz (1994) enfatiza a necessidade de uma abordagem crítico-emancipatória, na qual o movimento humano é compreendido como expressão cultural e social, e o aluno é visto como protagonista do processo educativo. Ao relacionar essas perspectivas teóricas com os resultados empíricos observados por Darido et al. (2008) e Fonseca Filho et al. (2011), evidencia-se que, embora os alunos reconheçam o valor da educação física, ainda há um distanciamento entre as práticas escolares e os princípios pedagógicos que orientam uma formação crítica e integral.

Ainda que seja possível identificar um certo alinhamento entre as concepções críticas da educação física e os princípios gerais apresentados pela BNCC, especialmente no que diz respeito à valorização das práticas corporais como expressões da cultura e à formação integral do sujeito, diversos autores apontam limites e contradições nesse documento.

Para Betti (2014), a BNCC representa um avanço ao reconhecer a dimensão cultural da educação física, mas ainda mantém traços de uma lógica instrumental voltada à mensuração de competências, o que pode reduzir a autonomia docente. Neira (2018) também critica o documento por apresentar uma organização curricular que, embora cite a diversidade cultural, restringe a abordagem crítica e emancipatória das práticas corporais, priorizando a padronização e o controle dos resultados de aprendizagem.

Nessa mesma direção, Taffarel (2016) e o Coletivo de Autores (1992) defendem que a educação física deve atuar de forma contra hegemônica, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos frente às contradições sociais, o que nem sempre é contemplado pelas diretrizes normativas

da BNCC. Assim, o documento, embora importante para orientar o currículo nacional, deve ser analisado de maneira crítica, considerando suas potencialidades e limitações no campo pedagógico.

2.1 - A percepção e a experiência corporal: uma abordagem fenomenológica

Considerando que o presente estudo tem como foco compreender a percepção dos alunos acerca das práticas pedagógicas na educação física escolar, torna-se necessário discutir brevemente o conceito de percepção a partir de uma perspectiva fenomenológica.

De acordo com Maurice Merleau-Ponty (1999), a percepção é o modo primordial de relação do sujeito com o mundo. Ela não se reduz à atividade racional ou sensorial, mas constitui uma forma de *estar no mundo*, mediada pelo corpo e pela experiência vivida. Nesse sentido, o corpo é compreendido como “meu meio de comunicação com o mundo” (Merleau-ponty 1999, p. 203), sendo através dele que o sujeito sente, age e atribui significado às suas vivências.

A partir dessa compreensão, a percepção dos alunos nas aulas de Educação Física não deve ser interpretada apenas como opinião ou julgamento isolado, mas como manifestação de uma experiência corporal situada, construída nas relações que estabelecem com o professor, com os colegas, com os espaços e com as práticas propostas. Como explica Merleau-Ponty (1999), a percepção é sempre carregada de intencionalidade e emerge da vivência concreta do corpo no mundo, de modo que todo ato perceptivo envolve sentidos, afetos e significados construídos na intersubjetividade. Nesse sentido, o modo como os estudantes percebem as aulas está diretamente relacionado às emoções mobilizadas, ao engajamento ou desengajamento corporal, e ao sentido que atribuem às práticas corporais no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, o olhar fenomenológico amplia a compreensão dos dados coletados, pois permite interpretar as falas dos alunos não apenas como descrições exteriores, mas como expressões de vivências corporais que revelam modos de estar e sentir o espaço da educação física. Como destacam Kunz (2001), a fenomenologia aplicada à Educação Física possibilita compreender o movimento humano como experiência significativa, na qual o aluno interpreta o mundo e a si

mesmo por meio da ação corporal. Dessa forma, analisar as percepções dos estudantes implica considerar como eles experienciam as aulas, as relações que estabelecem, e como interpretam pedagogicamente e afetivamente esse ambiente, permitindo uma leitura mais profunda sobre sentido, pertencimento e participação nas práticas escolares.

A partir das discussões apresentadas, percebe-se que a educação física escolar, embora amparada por diferentes concepções pedagógicas e pela orientação da BNCC, ainda enfrenta desafios quanto à efetivação de práticas significativas e críticas no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. Os estudos revisados evidenciam a importância de compreender o papel do professor, os conteúdos trabalhados e o engajamento dos estudantes, mas revelam também a carência de investigações que deem voz aos alunos e considerem suas percepções sobre o processo educativo.

Diante desse cenário, este trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: *como os alunos do Ensino Fundamental percebem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física escolar?*

Assim, o objetivo geral consiste em analisar o perfil das aulas de educação física nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da percepção dos alunos.

Desse modo, a revisão de literatura aqui apresentada fornece os fundamentos teóricos necessários para a análise das informações coletadas, articulando o campo empírico à reflexão crítica sobre o ensino da educação física.

3 - MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida sob o método de estudo de caso, utilizando a estatística descritiva como ferramenta de apoio para apresentação dos dados.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tem como principal preocupação compreender o significado e a intencionalidade dos fenômenos, considerando a subjetividade dos participantes e o contexto social em que estão inseridos. Diferente da abordagem quantitativa, que busca mensurar e generalizar resultados, a qualitativa procura interpretar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos.

O caráter descritivo, conforme Gil (2019), tem por objetivo expor características de determinado grupo ou fenômeno, permitindo observar, registrar e analisar aspectos de uma realidade sem nela interferir, buscando descrever as percepções e comportamentos observados.

Nesta pesquisa, os dados coletados por meio do questionário foram apresentados de forma descritiva, recorrendo-se à estatística descritiva (média, moda, mediana e desvio padrão) apenas como instrumento de organização e visualização dos resultados, sem pretensão de análise estatística inferencial. Dessa forma, o enfoque permanece qualitativo, uma vez que a interpretação dos dados foi realizada a partir dos significados e percepções atribuídos pelos participantes.

Por fim, quanto ao delineamento, trata-se de um estudo de caso, uma vez que investiga em profundidade uma realidade específica em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Bauru com o propósito de compreender suas particularidades e contextos. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é apropriado quando se busca examinar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência para interpretação dos dados.

Dessa forma, a combinação desses enfoques metodológicos possibilita compreender de forma abrangente e contextualizada as percepções dos alunos sobre as práticas pedagógicas da educação física escolar, articulando o significado subjetivo das experiências com dados empíricos representativos do grupo pesquisado.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas (ver anexo A). As três perguntas abertas foram elaboradas para aprofundar a compreensão qualitativa das percepções dos alunos, permitindo expressões livres sobre: O que mais gostam nas aulas de educação física; O que gostariam que mudasse nas aulas; quais atividades gostariam de realizar e ainda não tiveram oportunidade. Essas perguntas tiveram inspiração no modelo de questionários abertos utilizados em pesquisas de percepção discente em educação física, como os estudos de Santos e Betti (2020), os quais enfatizam a importância de ouvir os alunos como sujeitos ativos no processo educativo. As perguntas fechadas utilizaram uma escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “nunca” e 5 “sempre”, permitindo medir a intensidade das respostas dos alunos em relação a

diferentes aspectos das aulas de educação física. De acordo com Likert (1932), escalas desse tipo possibilitam avaliar atitudes e percepções por meio de graus de concordância ou frequência, oferecendo dados quantitativos consistentes para análises descritivas. Já as perguntas abertas permitiram que os estudantes expressassem livremente suas opiniões e experiências, recurso frequentemente utilizado em pesquisas em educação para captar nuances subjetivas que não emergem em respostas estruturadas. As perguntas abertas possibilitaram que os alunos expressassem opiniões e experiências de forma livre. Posteriormente, essas respostas foram agrupadas em categorias de sentido similar, facilitando a análise e a interpretação dos dados.

O questionário foi elaborado com base na literatura crítica da educação física escolar e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com o intuito de avaliar a percepção dos estudantes sobre três eixos principais: conteúdos e diversidade das práticas corporais, atuação e mediação docente, e significados atribuídos às aulas de educação física.

A construção das perguntas fechadas partiu de autores como Mauro Betti (1991), Darido (2012) e Coletivo de Autores (1992), que defendem uma concepção crítico-superadora da educação física, voltada à formação integral e à compreensão das práticas corporais como manifestações da cultura.

Antes da aplicação, o instrumento foi revisado com o professor orientador e submetido a análise de clareza e pertinência dos itens, visando garantir que a linguagem fosse adequada à faixa etária dos alunos (11 a 15 anos). O questionário foi aplicado de forma coletiva em sala, com leitura acompanhada pelo pesquisador para assegurar a compreensão de todos os itens.

Participaram do estudo alunos dos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública. Não foi possível incluir o 9º ano devido às limitações de tempo e logística no dia da aplicação da pesquisa. Ao todo, 113 estudantes responderam aos questionários, sendo 58 do público feminino e 55 do masculino. A amostra foi intencional, composta pelos alunos presentes nos dias da coleta de dados.

Como critérios de inclusão: todos os alunos regularmente matriculados na escola e que frequentem turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. O critério

de exclusão foi a ausência dos alunos no dia da aplicação do questionário, impossibilitando sua participação e as turmas do 9º ano devido ao tempo e logística.

A tabela a seguir mostra o perfil dos alunos que responderam o questionário, destacando o sexo e a quantidade de cada ano escolar (6º ao 8º).

Tabela 1 – Perfil dos alunos que responderam os questionários

Sexo dos alunos	6º	7º	8º	Total Geral
Feminino	17	25	16	58
Masculino	21	20	14	55
Total Geral	38	45	30	113

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Será solicitada autorização formal da direção da escola e o aceite por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos pais ou responsáveis dos alunos participantes, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos próprios alunos, garantindo assim o respeito à autonomia, ao anonimato e à utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Projeto de pesquisa aprovado conforme parecer substanciado emitido pelo CEP sob o número 1.353.569. Ressalta-se que não haverá qualquer tipo de custeio ou financiamento por parte do município, sendo todas as despesas assumidas pelo pesquisador. Dessa forma, não se impõe qualquer encargo financeiro à administração pública.

Os dados obtidos por meio do questionário foram organizados e analisados de forma descritiva, utilizando-se procedimentos estatísticos básicos, como médias e frequências, apenas para apresentação e sistematização dos resultados. Embora o instrumento contenha questões fechadas e abertas, todas as análises foram conduzidas sob uma abordagem qualitativa, priorizando a interpretação dos significados expressos nas respostas dos participantes.

As questões fechadas, estruturadas em escala de intensidade de 1 a 5, foram tabuladas em planilha eletrônica, permitindo o cálculo de medidas estatísticas descritivas, como média, mediana, moda, desvio-padrão e variância da amostra, com o objetivo de identificar tendências e padrões nas percepções dos

alunos. Segundo Gil (2019), a análise estatística descritiva é apropriada quando se busca resumir e interpretar dados numéricos sem pretensão de generalização, mas com o intuito de evidenciar as principais características do grupo estudado.

As respostas às questões abertas passaram por um procedimento de análise descritiva de dados qualitativos, conforme proposto por autores como Gibbs (2009) e Flick (2009), que destacam que, em estudos descritivos, as respostas abertas podem ser organizadas em categorias empíricas a partir da similaridade temática, sem a necessidade de procedimentos inferenciais próprios da análise de conteúdo.

Nesse sentido, as respostas foram lidas integralmente, agrupadas por temas recorrentes e posteriormente quantificadas, permitindo identificar a frequência de determinadas percepções e facilitar a apresentação dos resultados. Tal procedimento segue o entendimento de Creswell (2010), para quem a categorização e a descrição sistemática constituem estratégias válidas para analisar dados qualitativos em pesquisas de caráter descritivo.

A categorização foi feita manualmente, agrupando conforme o gênero e ano escolar de modo a identificar recorrências, singularidades e percepções representativas dos alunos sobre as práticas pedagógicas nas aulas de educação física. De acordo com Minayo (2012), esse tipo de abordagem permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, o que se mostra coerente com o objetivo da pesquisa e com a natureza qualitativa do estudo.

Para preservar a identidade dos participantes, cada resposta foi identificada por um código alfanumérico, composto por uma letra que indica o sexo (M = masculino; F = feminino), seguida de um número referente à ordem de registro das respostas (ex.: M18 corresponde ao 18º aluno do sexo masculino). Além disso, o ano escolar foi indicado ao lado do código quando pertinente, com o objetivo de contextualizar as falas sem comprometer o anonimato dos estudantes, garantindo anonimato e confidencialidade conforme as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Sendo assim, os resultados foram apresentados de forma descritiva, articulando as informações obtidas nas questões fechadas e abertas em um diálogo interpretativo com a literatura científica, de modo a ampliar a compreensão

do fenômeno estudado e contextualizar as percepções dos participantes.

4- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados nesta seção referem-se à análise das informações coletadas por meio do questionário aplicado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O instrumento, composto por doze questões fechadas e três abertas (Anexo A), teve como objetivo compreender as percepções dos estudantes acerca das práticas pedagógicas nas aulas de educação física, considerando aspectos relacionados aos conteúdos abordados, à atuação docente e ao envolvimento dos alunos durante as atividades.

As respostas das questões fechadas foram organizadas em planilhas e analisadas de forma estatística, enquanto as questões abertas foram agrupadas em categorias temáticas, permitindo uma leitura qualitativa das percepções relatadas. Essa combinação possibilita compreender o fenômeno investigado sob diferentes perspectivas, articulando a objetividade dos números com a subjetividade das falas dos alunos.

As análises das questões fechadas foram realizadas por meio de estatística descritiva, considerando as medidas de tendência central (média, mediana e moda) e de dispersão (desvio padrão e variância). Embora a média seja amplamente utilizada para representar a tendência geral das respostas, neste estudo a moda também está sendo destacada, por indicar a resposta mais frequente entre os participantes, pois permite identificar nuances que a média pode suavizar revelando, por exemplo, situações em que a maior parte dos alunos marcou uma opção mais extrema, mesmo que a média geral indique uma percepção intermediária.

4.1- Análise das afirmações com média 2-3:

As afirmações foram avaliadas pelos alunos em uma escala de intensidade de 1 a 5, em que cada número representava o grau de concordância ou frequência atribuído à situação descrita. O valor 1 correspondia à opção “*nunca*”, 2 a “*raramente*”, 3 a “*às vezes*”, 4 a “*frequentemente*” e 5 a “*sempre*”. Essa escala

permitiu identificar, de forma quantitativa, a percepção dos estudantes sobre diferentes aspectos das aulas de educação física.

Para fins de organização e interpretação dos resultados, as médias foram agrupadas em três intervalos principais: de 2 a 3, representando percepções mais baixas (ou práticas pouco frequentes nas aulas); de 3 a 4, indicando percepções intermediárias; e de 4 a 5, revelando percepções mais positivas e recorrentes. A seguir, são apresentadas e discutidas as afirmações com médias situadas entre 2 e 3, que correspondem às práticas consideradas pelos alunos como ocorrendo “raramente” ou “às vezes”.

Dentre as 12 afirmações das perguntas fechadas do questionário, 3 delas tiveram sua média de respostas entre 2-3 correspondendo às respostas “raramente” e “às vezes” na escala. Esse intervalo indica que os estudantes percebem uma baixa frequência dessas situações nas aulas de educação física, como mostra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 2 – Afirmações com médias entre 2 e 3.

Afirmações	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Variância	Mínimo	Máximo
<i>As aulas trabalham diferentes práticas corporais além dos esportes tradicionais (ex.: danças, lutas, jogos populares, ginástica).</i>	2,319	2	2	1,112	1,237	1	5
<i>Sinto que aprendo sobre atividades físicas que fazem parte de outras culturas e regiões.</i>	2,478	2	1	1,31	1,716	1	5
<i>As atividades têm relação com o que eu pratico ou vejo fora da escola (lazer, redes sociais, comunidade).</i>	2,912	3	3	1,286	1,653	1	5

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na primeira afirmação “*As aulas trabalham diferentes práticas corporais além dos esportes tradicionais*”, a média foi de 2,319 e a moda 2, mostrando que a maioria dos alunos respondeu “raramente”. Esse resultado evidencia que as aulas ainda não contemplam, com regularidade, práticas corporais diversificadas, como danças, lutas e jogos populares.

Esses dados relacionam com o que diversos autores apontam sobre o predomínio histórico do esporte nas aulas de educação física escolar. De acordo

com Bracht (1999) e o Coletivo de Autores (1992), a educação física tradicionalmente se estruturou em torno do modelo esportivista, que privilegia o rendimento e a técnica, deixando em segundo plano outras manifestações da cultura corporal. Tal configuração curricular acaba por limitar as experiências dos alunos, reduzindo as possibilidades educativas e culturais que a área pode oferecer.

Mesmo com os avanços propostos pela BNCC (2018), que amplia a concepção de educação física ao reconhecer seis unidades temáticas (esportes, jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura), estudos apontam que a prática docente ainda reproduz o enfoque esportivo. Segundo Neira e Nunes (2009), a presença quase exclusiva do esporte nas aulas revela uma distância entre o currículo prescrito e o currículo real, o que reforça a necessidade de reflexão crítica sobre a seleção e a abordagem dos conteúdos.

Já a segunda questão *“Sinto que aprendo sobre atividades físicas que fazem parte de outras culturas e regiões”* apresentou média 2,478, mas moda 1, revelando que o maior número de estudantes marcou “nunca”. Ou seja, mesmo que a média se aproxime de “raramente”, a moda mostra que há uma percepção ainda mais restrita, com muitos alunos nunca vivenciando esse tipo de conteúdo.

Esse resultado reforça a constatação de que as aulas de educação física ainda reproduzem uma cultura corporal homogênea, pouco aberta à diversidade de práticas e saberes regionais. Para Daolio (2004), compreender o corpo como construção cultural significa reconhecer que cada grupo social produz e expressa modos próprios de movimento, o que exige do professor uma postura sensível à pluralidade e às identidades dos alunos. Quando o ensino se limita às modalidades esportivas hegemônicas, invisibiliza-se a riqueza das manifestações corporais presentes em diferentes contextos sociais e culturais.

De forma semelhante, Neira (2007, 2011) argumenta que a educação física escolar deve assumir uma abordagem cultural, valorizando práticas corporais como expressões simbólicas de diferentes grupos e culturas, indo além da mera reprodução técnica de gestos esportivos. A ausência de vivências que representem essa diversidade aponta para uma desconexão entre o currículo real e as diretrizes da BNCC (2018), que propõe justamente o reconhecimento das práticas corporais como patrimônio cultural da humanidade.

Como observa Betti (2014), o desafio da educação física contemporânea não é apenas ensinar o corpo em movimento, mas formar sujeitos críticos e conscientes de sua inserção cultural, capazes de compreender o movimento humano como fenômeno social e histórico. Assim, os dados dessa afirmação evidenciam a necessidade de ampliar o repertório cultural das aulas, promovendo experiências que dialoguem com diferentes contextos e modos de viver o corpo.

Por fim, a afirmação *“As atividades têm relação com o que eu pratico ou vejo fora da escola”* apresentou média 2,912 e moda 3, o que indica uma tendência levemente mais positiva, com predominância da resposta “às vezes”. Esse resultado sugere tentativas pontuais de aproximação entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos alunos, embora ainda insuficientes para consolidar uma relação significativa.

Tal constatação remete à importância de uma educação física que estabeleça pontes entre o conhecimento escolar e as vivências socioculturais dos estudantes. Segundo Freire (1996), a aprendizagem se torna efetiva quando o conteúdo trabalhado dialoga com a realidade do educando, permitindo que o saber escolar seja compreendido como algo vivo e significativo. A ausência dessa conexão tende a transformar a aula em um espaço descontextualizado, distante do mundo dos alunos e de seus interesses.

Kunz (2001) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino da educação física deve promover a compreensão crítica do movimento humano, relacionando-o às experiências cotidianas e às práticas culturais presentes na sociedade. Nessa mesma direção, Betti (1999) destaca que o papel da educação física é mediar o conhecimento sobre o corpo e o movimento, tornando o conteúdo escolar relevante e compreensível à luz do contexto em que o aluno vive.

Assim, o resultado dessa questão revela que, embora existam esforços isolados de contextualização, ainda há uma lacuna entre o que se ensina na escola e o que os alunos vivenciam fora dela, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a cultura dos estudantes e aproximem o conhecimento escolar de suas realidades.

Essas afirmações que obtiveram médias entre 2 e 3 revelam que os alunos raramente vivenciam nas aulas práticas corporais além dos esportes tradicionais, como danças, lutas, jogos populares ou ginástica. Além disso, as médias

relativamente baixas nas questões relacionadas ao aprendizado sobre atividades de outras culturas e à relação das aulas com o cotidiano fora da escola sugerem uma limitação na diversidade e contextualização dos conteúdos.

Esses resultados reforçam a persistência de uma abordagem esportivizada da educação física escolar, ainda centrada em modalidades competitivas e na reprodução de gestos técnicos, conforme discutido por Betti (1991) e Darido (2012). Tal cenário evidencia a necessidade de uma reorientação pedagógica, que amplie o repertório de práticas e promova o diálogo entre a cultura corporal e as vivências dos alunos, conforme propõe a BNCC (2018).

4.2- Análise das afirmações com média 3-4:

Tabela 3 – Afirmações com média entre 3-4.

Afirmações	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Variância	Mínimo	Máximo
<i>Tenho oportunidade de refletir sobre o que pratico, por que pratico e como isso se relaciona com a sociedade.</i>	3,053	3	3	1,224	1,497	1	5
<i>Posso dar sugestões de atividades que gostaria de fazer nas aulas de Educação Física.</i>	3,142	3	5	1,511	2,283	1	5
<i>Me sinto escutado(a) pelo professor quando falo sobre o que gosto ou não gosto de fazer nas aulas.</i>	3,381	4	5	1,49	2,22	1	5
<i>Não apenas praticamos, mas também discutimos e aprendemos sobre os temas trabalhados.</i>	3,469	3	3	1,196	1,43	1	5
<i>O professor explica a origem, os significados e o contexto social das atividades realizadas nas aulas.</i>	3,619	4	5	1,447	2,095	1	5
<i>As aulas ajudam a desenvolver tanto o corpo quanto o pensamento crítico sobre o movimento.</i>	3,947	4	5	1,076	1,158	1	5

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As afirmativas “*Tenho oportunidade de refletir sobre o que pratico, por que pratico e como isso se relaciona com a sociedade*” apresentou média de 3,053 e

moda 3, enquanto a afirmativa *“Não apenas praticamos, mas também discutimos e aprendemos sobre os temas trabalhados”* teve média de 3,469 e moda 3. Ambas demonstram que os alunos reconhecem parcialmente o caráter reflexivo e teórico das aulas, mas esse processo ainda ocorre de forma irregular. Esses resultados sugerem que o professor busca articular o “fazer” com o “compreender”, propondo momentos de reflexão sobre o significado das práticas corporais, mas sem que isso seja uma rotina consolidada.

Essa tentativa de conciliar a prática com a reflexão aproxima-se do que Betti (1999) propõe ao discutir a educação física como um espaço de mediação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico sobre o corpo e o movimento, permitindo ao aluno compreender criticamente a cultura corporal de movimento. O autor argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante reconhece o sentido social e cultural daquilo que pratica, superando o simples treino técnico.

De maneira semelhante, Kunz (2001) aponta que o ensino da educação física deve promover a compreensão crítica do movimento, na qual o aluno é levado a refletir sobre o *porquê* e o *para quê* de suas ações corporais, reconhecendo nelas dimensões éticas, estéticas e políticas.

Portanto, as médias obtidas indicam que há iniciativas pontuais de reflexão nas aulas, mas que ainda não se constituem como prática pedagógica sistematizada, evidenciando a necessidade de fortalecer uma abordagem que una ação corporal, reflexão e criticidade no ensino da educação física.

Com relação à afirmativa *“O professor explica a origem, os significados e o contexto social das atividades realizadas nas aulas”* obteve média de 3,619 e moda 5, enquanto *“Me sinto escutado(a) pelo professor quando falo sobre o que gosto ou não gosto de fazer nas aulas”* teve média de 3,381 e moda 5. Também as afirmativas *“Posso dar sugestões de atividades que gostaria de fazer nas aulas de educação física”* com média de 3,142 e moda 5 e *“As aulas ajudam a desenvolver tanto o corpo quanto o pensamento crítico sobre o movimento”* com média de 3,947 e moda 5 apresentaram médias moderadas, mas modas altas, o que significa que a maioria dos alunos que responderam o questionário percebem que essas práticas ocorrem com maior frequência.

A moda igual a 5, sendo “sempre”, revela experiências positivas de diálogo e

participação, indicando que o professor cria espaços de escuta e valorização das opiniões dos alunos, além de promover discussões sobre o contexto social e cultural das práticas corporais.

Segundo Neira (2018), o professor de educação física deve atuar como mediador cultural, promovendo situações em que o aluno possa expressar seus saberes, vivências e interpretações sobre o corpo e o movimento. Essa escuta ativa amplia as possibilidades de ensino, pois transforma o aluno em protagonista do processo educativo. Nessa mesma linha, Freire (1996) defende uma pedagogia dialógica, na qual o diálogo entre educador e educando é essencial para a construção do conhecimento e para o exercício da liberdade.

Assim, as percepções apresentadas pelos alunos indicam que, quando o professor valoriza a escuta, o diálogo e a contextualização social das práticas corporais, favorece não apenas a aprendizagem motora, mas também o desenvolvimento crítico, ético e cultural dos estudantes sendo um dos objetivos centrais da educação física contemporânea.

Apesar disso, o desvio-padrão elevado, entre 1,07 e 1,51, mostra que há grande variação nas percepções, o que sugere diferenças entre turmas ou alunos, alguns vivenciam aulas mais participativas e contextualizadas, enquanto outros ainda experimentam um ensino mais tradicional e centrado na prática esportiva. Possivelmente aqueles mais habilidosos são destacados e participativos nas aulas, quando comparados com os menos habilidosos.

Esse cenário revela implicações importantes para a formação dos alunos, pois reforça que o processo educativo na educação física não se dá de forma uniforme, mas é atravessado pelas diferentes formas como os estudantes percebem e vivem suas experiências corporais. Com a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), compreender essas variações significa reconhecer que o corpo é o lugar da experiência e da aprendizagem, sendo através dele que cada aluno se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Assim, as diferentes percepções expressas nos dados não representam apenas níveis de satisfação, mas modos singulares de estar e sentir-se nas aulas. Para alguns estudantes, as práticas corporais se configuram como oportunidades de expressão e diálogo; para outros, como espaços de exclusão simbólica ou

comparação de desempenho. Essa distinção é formativa, pois interfere diretamente na constituição da identidade corporal, na autoestima e no sentido educativo da educação física.

No grupo com médias entre 3 e 4, observa-se um avanço no sentido da reflexão crítica e da participação discente, ainda que de forma não totalmente consolidada. As médias indicam que os alunos às vezes ou frequentemente percebem oportunidades de dialogar, sugerir atividades e refletir sobre os conteúdos das aulas.

Esse avanço pode ser compreendido em relação ao modelo tradicional da educação física escolar, historicamente centrado na execução de gestos técnicos e na reprodução de esportes, conforme destacam Bracht (1999) e o Coletivo de Autores (1992). A presença de práticas que promovem diálogo e reflexão representa um movimento em direção a uma educação física crítica e emancipatória, que busca integrar o saber fazer com o saber pensar e compreender.

O destaque positivo para as afirmações *“O professor explica a origem, os significados e o contexto social das atividades”* e *“Não apenas praticamos, mas também discutimos e aprendemos sobre os temas trabalhados”* demonstra que há um movimento pedagógico voltado à contextualização e à construção de sentido das práticas corporais.

De acordo com Betti (2005), esse tipo de avanço é característico de um processo de transição entre a educação física tradicional e as abordagens críticas-superadoras, nas quais o aluno é visto como sujeito ativo, capaz de compreender, questionar e transformar as práticas corporais a partir de sua realidade social.

4.3- Análise das afirmações com média 4-5:

Tabela 4 – Afirmações com média entre 4-5.

Afirmações	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Variância	Mínimo	Máximo
<i>As aulas me ajudam a entender mais sobre o meu corpo, minha saúde e minhas escolhas de movimento.</i>	4,062	4	5	1,112	1,237	1	5

<i>O professor respeita as diferenças entre os alunos (habilidades, corpos, gêneros, gostos etc.).</i>	4,549	5	5	0,906	0,821	1	5
<i>Todos os colegas têm oportunidade de participar ativamente das aulas, independentemente do desempenho físico.</i>	4,646	5	5	0,875	0,766	1	5

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A afirmação “*As aulas me ajudam a entender mais sobre o meu corpo, minha saúde e minhas escolhas de movimento*” com média de 4,062 e moda 5 evidencia que os alunos reconhecem um papel educativo consistente da disciplina, indo além da simples execução de práticas corporais.

Para Betti (1999), a educação física tem como finalidade educar o corpo e pelo corpo, promovendo a compreensão crítica da cultura corporal e possibilitando ao aluno atribuir significado às suas experiências de movimento. Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser visto apenas como instrumento biológico e passa a ser reconhecido como expressão de subjetividade, cultura e identidade.

As afirmações “*O professor respeita as diferenças entre os alunos (habilidades, corpos, gêneros, gostos etc.)*” possui média de 4,549 e moda 5, enquanto isso, “*Todos os colegas têm oportunidade de participar ativamente das aulas, independentemente do desempenho físico*” com média de 4,646 e moda 5 apresentaram as maiores médias e menores desvios-padrão do questionário, refletindo forte consenso entre os estudantes. Esses resultados demonstram que o ambiente das aulas é percebido como acolhedor, inclusivo e democrático, o que representa um indicador positivo da mediação pedagógica realizada pelo professor.

Segundo Darido e Rangel (2005), a educação física escolar deve favorecer a participação de todos os alunos, evitando a seleção baseada em desempenho e deslocando o foco do rendimento físico para a compreensão e apreciação das práticas corporais. Da mesma forma, Neira (2009) enfatiza que a aula deve ser um ambiente de acolhimento das diferenças, no qual o corpo seja compreendido como uma construção social e cultural, e não como padrão de eficiência atlética.

O fato de as modas terem sido todas iguais a 5, “sempre”, reforça que a maioria dos alunos compartilha uma vivência positiva de respeito mútuo e inclusão,

o que é essencial para o desenvolvimento integral e para a formação cidadã dos estudantes.

Esse resultado dialoga com os princípios defendidos por Freire (1996), para quem a educação deve se fundamentar no respeito ao outro e no diálogo como prática libertadora, reconhecendo o estudante como sujeito de saber e agente de transformação social. Nesse sentido, o respeito e a escuta ativa do professor não são apenas comportamentos éticos, mas condições pedagógicas para a construção da autonomia e da consciência crítica.

Da mesma forma, Taffarel (2001) argumenta que a educação física, ao promover práticas que acolhem a diversidade e a cooperação, contribui para o exercício da cidadania, pois possibilita aos alunos compreenderem-se como parte de um coletivo e respeitarem as diferenças de corpo, gênero, habilidade e origem.

As afirmações com médias entre 4 e 5 foram as mais bem avaliadas, indicando percepções altamente positivas. Os alunos destacaram que o professor respeita as diferenças individuais, que todos têm oportunidade de participar e que as aulas os ajudam a compreender melhor o corpo, a saúde e suas próprias escolhas de movimento.

Esses resultados evidenciam a presença consolidada de valores inclusivos e formativos nas aulas, caracterizando um ambiente pedagógico acolhedor, democrático e educativo.

Desta forma, os resultados das perguntas fechadas indicam a valorização nos aspectos atitudinais e relacionais nas aulas, como o respeito e a inclusão. Todavia, as diversidades de práticas corporais, o trabalho da cultura corporal de movimento e a reflexão crítica a respeito dessas culturas ainda carecem dentro do ambiente das aulas.

Essa constatação reforça o que Betti (1999) e Kunz (2001) já apontavam ao discutir que a educação física escolar precisa ir além da mera vivência prática, integrando o *fazer*, o *compreender* e o *significar* o movimento humano. Para esses autores, quando o ensino se restringe à reprodução de práticas tradicionais, principalmente as esportivas, ele limita a formação crítica dos alunos e reduz o corpo a um instrumento de desempenho, em vez de reconhecê-lo como expressão cultural, social e histórica.

De forma semelhante, Neira (2009) e Bracht (1999) defendem que a

educação física deve atuar como mediação cultural, aproximando os alunos das diferentes manifestações da cultura corporal e possibilitando que eles reflitam sobre as relações de poder, gênero, classe e identidade presentes nessas práticas. A ausência dessa abordagem crítica pode reforçar desigualdades e desinteresses, ao passo que sua presença amplia as possibilidades de reconhecimento e pertencimento.

Portanto, embora os resultados revelem um avanço importante no campo das atitudes e valores, eles também apontam a necessidade de aprofundar o trabalho pedagógico sobre a diversidade das práticas corporais e seus significados sociais, consolidando uma educação física que articule vivência, reflexão e crítica social, conforme propõem as abordagens contemporâneas da área.

4.4 – Análise das questões abertas:

Após a análise quantitativa das questões fechadas, foi realizada a interpretação das três questões abertas do questionário, com o objetivo de aprofundar a compreensão das percepções dos alunos sobre as aulas de educação física. As questões abertas foram organizadas e agrupadas em categorias temáticas, conforme as semelhanças das respostas dos alunos. Essa etapa teve como objetivo complementar os dados das questões fechadas, permitindo identificar padrões de percepção e recorrências nas falas dos estudantes.

Embora as perguntas sejam abertas, o tratamento dos dados foi realizado de forma quantitativa descritiva, por meio da contagem de frequência das respostas em cada categoria. Essa sistematização possibilitou identificar tendências gerais e interpretar os sentidos predominantes atribuídos pelos alunos às aulas de educação física, sem o emprego de técnicas específicas de análise qualitativa.

Para preservar a identidade dos participantes, cada resposta foi identificada por um código alfanumérico, composto por uma letra que indica o sexo (M = masculino; F = feminino), seguida de um número referente à ordem de registro das respostas (ex.: M18 corresponde ao 18º aluno do sexo masculino). Além disso, o ano escolar foi indicado ao lado do código quando pertinente, com o objetivo de contextualizar as falas sem comprometer o anonimato dos estudantes.

Enquanto os resultados anteriores indicaram tendências gerais de frequência e intensidade das práticas pedagógicas, as respostas abertas possibilitam identificar aspectos subjetivos e contextuais, que ajudam a explicar as variações observadas nas médias e modas das questões fechadas. Assim, a análise qualitativa foi conduzida de forma interpretativa e categorial, buscando padrões de sentido e agrupamentos temáticos nas falas dos participantes, como as unidades temáticas que são trabalhadas com os alunos nas suas aulas práticas.

A primeira pergunta aberta do questionário buscou compreender “*O que você mais gosta nas aulas de educação física?*”. As respostas obtidas foram agrupadas em sete categorias de sentido comum entre os estudantes: aula livre, nada, o ambiente, organização, socialização, tudo e unidade temática. A Tabela 4 apresenta a distribuição dessas categorias considerando o sexo e o ano escolar dos alunos.

Tabela 5 – Agrupamento das respostas da pergunta: “O que você mais gosta nas aulas de educação física?”

Categorias	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Aula livre	4	6	3	13	3	5	1	9	22
Nada	0	1	0	1	1	2	0	3	4
O ambiente	1	1	0	2	0	0	1	1	3
Organização	3	1	0	4	1	0	0	1	5
Socialização	0	2	2	4	0	0	0	0	4
Tudo	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Unidade temática	9	14	10	33	16	13	12	41	74
Total Geral	17	25	16	58	21	20	14	55	113

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na categorização das respostas, foi utilizada a expressão “unidade temática” conforme o referencial da BNCC, que organiza os conteúdos da educação física em seis unidades temáticas: *brincadeiras e jogos; esportes; danças; lutas; ginásticas; e práticas corporais de aventura*.

Cada unidade temática corresponde a um conjunto de práticas corporais socialmente produzidas, que expressam modos distintos de movimentar-se e significar o corpo na cultura. Assim, ao agrupar respostas sob a categoria “unidade

temática”, buscou-se identificar a presença dessas manifestações culturais nas aulas, conforme a percepção dos estudantes.

De modo geral, observou-se que a categoria “unidade temática”, foi a mais recorrente, correspondendo a 74 respostas (65,5%) do total. Esse resultado indica que os alunos atribuem maior valor às práticas concretas e às vivências corporais proporcionadas pela disciplina, reforçando o papel da educação física como espaço privilegiado de experimentação e movimento.

Neira (2009) argumenta que as práticas corporais representam formas culturais de expressão e identidade, e que o envolvimento dos alunos com essas vivências reflete a importância do corpo como território de pertencimento e diálogo com o mundo.

A categoria “aula livre”, mencionada por 22 estudantes (19,4%), revelou múltiplos sentidos sobre as práticas pedagógicas de educação física. A análise das respostas mostrou que a “aula livre” é compreendida pelos alunos de formas distintas, podendo representar desejo de autonomia, rejeição à condução formal, busca por lazer e socialização ou fuga da rotina das aulas.

Parte dos alunos associa a “aula livre” à liberdade de escolha, como evidenciado nas falas “*A queimada e as vezes quando o professor deixa a gente fazer o que quiser*” (F35, 7º) e “*Eu gosto quando tem aula livre*” (F28, 6º). Essa percepção pode ser interpretada como expressão do desejo de protagonismo, aspecto importante no processo educativo. Entretanto, Freire (1996) destaca que a verdadeira liberdade do educando não está na ausência de orientação, mas no diálogo mediado pelo educador, que permite transformar a experiência espontânea em aprendizagem significativa e crítica.

Em outro grupo de respostas, a “aula livre” foi relacionada à rejeição da estrutura formal, como nos exemplos “*O final livre*” (F15, 7º) e “*Hora livre (jogamos vôlei)*” (F14, 7º). Esses relatos revelam uma compreensão de aula baseada mais na ausência de direção pedagógica do que na autonomia guiada, o que reforça a observação de Betti (1999) de que a educação física ainda enfrenta o desafio de ser percebida pelos alunos como um espaço de recreação, e não de aprendizagem crítica da cultura corporal.

A terceira tendência observada associa a “aula livre” à diversão e socialização, evidenciando o valor que os estudantes atribuem às práticas

corporais como experiências prazerosas, como no exemplo *“Jogar vôlei em roda enquanto os meninos jogam bola”* (F57, 8º). Embora o prazer e a ludicidade sejam componentes essenciais da educação física, Kunz (2001) destaca que é papel do professor transformar o prazer em compreensão, conduzindo o aluno a refletir sobre o movimento e seu significado social.

Por fim, algumas respostas expressaram a “aula livre” como fuga da repetição e da falta de diversidade nas práticas, indicando que a liberdade é percebida como alternativa a um ensino repetitivo e centrado em poucos conteúdos, como destaca a seguinte resposta *“Gosto das aulas livres em que jogamos os esportes que quisermos, queimada e xadrez”* (M11, 7º). Neira (2009) afirma que educação física tradicional tende a privilegiar determinados esportes em detrimento de outras manifestações corporais, o que acaba limitando o interesse e a participação dos alunos.

Desta forma, a presença expressiva da categoria “aula livre” evidencia contradições na prática pedagógica: de um lado, o desejo dos estudantes por maior protagonismo e prazer nas aulas; de outro, a ausência de intencionalidade educativa em algumas experiências. Como defendem Freire (1996) e Betti (1999), a superação dessa dicotomia exige uma ação docente mediadora e reflexiva, capaz de articular liberdade e direção, prazer e conhecimento, espontaneidade e criticidade.

Já a categoria “socialização” (4 respostas) destaca o papel das aulas de educação física como espaço de interação e convivência. Como as respostas demonstram: *“Brincar, conversar e entender do meu corpo e mente”* (F8, 7º); *“A socialização com os meus amigos”* (F18, 7º); *“Que todos podem jogar juntos e a queima”* (F46, 8º) e *“Conversar com o professor, brincar, correr e jogar”* (F4, 8º).

Esses relatos evidenciam que os alunos percebem a educação física como um momento privilegiado de encontro, diálogo e pertencimento, em que o convívio e a coletividade assumem papel central. O Coletivo de Autores (1992) afirma que a socialização é uma dimensão essencial da cultura corporal, pois é por meio dela que o aluno aprende a reconhecer o outro, negociar regras e desenvolver atitudes de empatia e convivência democrática.

Na categoria “o ambiente” (3 respostas), os alunos destacaram o apreço por estar em espaços diferentes da sala de aula convencional, como quadras, pátios

ou áreas abertas, valorizando o caráter mais dinâmico, arejado e socialmente descontraído da disciplina. Como mostra as três respostas *“Estar em um lugar mais livre e ventilado”* (F5, 7º); *“Gosto de me sentir livre para fazer as atividades”* (M54, 8º); *“As atividades fora de sala de aula e também porque melhora a saúde”* (F51, 6º).

Essas percepções reforçam a importância do espaço físico como elemento formativo e simbólico nas aulas de educação física. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo, e o ambiente não é apenas um cenário, mas parte constitutiva da experiência perceptiva e motora. Sendo assim, a sensação de liberdade e movimento mencionada pelos alunos traduz uma vivência de corporeidade ampliada, sendo um “estar no mundo” mais pleno, que extrapola os limites da sala tradicional e possibilita novas formas de perceber, sentir e agir.

A categoria “organização” (5 respostas) refere-se à forma como o professor estrutura e conduz as aulas, sendo associada à clareza, ao planejamento e à coerência na mediação pedagógica. As falas dos alunos evidenciam a valorização de práticas bem conduzidas e adequadas ao nível da turma, como apontam as respostas: *“Quando o professor dá aula certinho, sem atrapalhamento”* (F30, 6º); *“Quando é algo simples e não tão complexo para os alunos”* (F27, 6º); *“Eu gosto quando o professor passa alguma atividade diferente”* (F10, 7º). *“O ensinamento”* (M51, 6º); e *“Gosto de tudo de jogar e de aprender”* (F50, 6º).

Essas percepções revelam a importância da organização didática e da intencionalidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da educação física. Segundo Darido (2012), a prática pedagógica planejada e estruturada contribui para o envolvimento dos alunos e para a superação da ideia de que a educação física é apenas um momento recreativo. O planejamento orienta o trabalho docente, dá sentido às experiências corporais e favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Por outro lado, as categorias “tudo” (1 resposta; F47, 8º) e “nada” (4 respostas; F11, 7º; M10, 7º; M12, 7º e M17, 6º) representam extremos de percepção

Apesar de breves, essas respostas revelam a amplitude da relação afetiva e simbólica que os alunos constroem com a disciplina: de um lado, o encantamento

total (“*tudo*”), e de outro, a ausência completa de sentido (“*nada*”).

A resposta “tudo” sugere uma experiência positiva e global, na qual a aluna demonstra satisfação geral com a disciplina, possivelmente associada a vivências prazerosas, à liberdade de movimento e à socialização que as aulas proporcionam. Merleau-Ponty (1999) denomina como uma experiência corporal significativa, em que o corpo é vivido como meio de expressão e descoberta de si no mundo.

Já as respostas agrupadas como “nada” indicam uma percepção de desconexão e desinteresse em relação às aulas. A ausência de justificativas sugere que, para esses alunos, a educação física não se constitui como experiência significativa, sendo possivelmente percebida como repetitiva, excludente ou sem relevância pessoal.

Segundo Bracht (1999) e Betti (1991), a educação física tradicional, quando centrada exclusivamente na execução técnica e no rendimento, tende a produzir distanciamento entre os alunos menos habilidosos e o sentido educativo da prática corporal. Nesses casos, a aula deixa de ser um espaço de descoberta e reflexão, e passa a ser vivida apenas como cumprimento de rotina.

Sendo assim, as respostas literais “tudo” e “nada” funcionam como indicadores simbólicos de pertencimento e exclusão dentro da disciplina. Enquanto o “tudo” reflete uma vivência de prazer e reconhecimento, o “nada” representa o esvaziamento do sentido pedagógico. Isso reforça a importância de propostas diversificadas, contextualizadas e inclusivas, que valorizem tanto o movimento quanto o significado que o aluno atribui à sua experiência corporal.

Em relação ao sexo dos participantes, observou-se que as meninas (58 respostas) e os meninos (55 respostas) apresentaram tendências semelhantes, com predomínio da categoria “unidade temática”. No entanto, notou-se uma frequência maior de respostas ligadas à “aula livre” entre os meninos, o que pode estar associado a uma busca maior por autonomia e competitividade, conforme discutido por Bracht (1999) em relação às construções de gênero nas práticas corporais.

Entre as respostas obtidas na pergunta aberta “*O que você mais gosta nas aulas de educação física?*”, uma das categorias de maior destaque foi a relacionada à unidade temática, que reúne práticas corporais estruturadas (Jogos

e brincadeira, esportes, ginásticas, lutas, danças e práticas corporais de aventura) conforme as orientações da BNCC. Dentro dessa categoria, os alunos citaram manifestações como esportes e jogos, tanto de forma isolada quanto combinada.

Essa predominância indica que os estudantes reconhecem nas práticas corporais tematizadas, especialmente nas modalidades esportivas e nos jogos, os principais momentos de interesse e envolvimento durante as aulas. Tal achado é relevante, pois demonstra como a organização curricular em unidades temáticas é percebida pelos alunos como elemento central das experiências em educação física.

Contudo, é importante observar que, mesmo dentro dessa categoria, as respostas revelam diferentes perspectivas e sentidos atribuídos pelos alunos às práticas corporais, variando entre o enfoque esportivo, o caráter lúdico dos jogos e a combinação de ambos. Para compreender melhor essas nuances, as respostas foram divididas em três subgrupos: aqueles que citaram apenas os esportes, os que mencionaram apenas os jogos e, por fim, os que associaram esportes e jogos em conjunto.

Essa divisão possibilita uma análise mais aprofundada sobre como as diferentes dimensões da cultura corporal são percebidas e valorizadas pelos estudantes, bem como sobre o papel que cada unidade temática desempenha na construção do interesse e da participação nas aulas de educação física.

Tabela 6 – Agrupamento dos alunos que responderam apenas algum tipo de esporte dentro da categoria “Unidade temática”.

Tipos de esportes	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Basquete	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Futebol	1	0	0	1	8	5	5	18	19
Handebol	1	0	0	1	0	0	1	1	2
Vôlei	1	1	1	3	0	0	1	1	4
Vôlei e basquete	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Total Geral	3	2	1	6	8	6	7	21	27

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao analisar as respostas dos alunos que mencionaram apenas os esportes como o principal aspecto de que mais gostam nas aulas de educação física,

observa-se uma predominância significativa do sexo masculino, especialmente entre os estudantes do 6º e 8º anos. Essa tendência evidencia uma identificação tradicional dos meninos com a prática esportiva competitiva, algo já apontado em diversos estudos sobre o ensino da educação física escolar (Betti, 1991; Bracht, 2003).

O predomínio do interesse pelos esportes revela que ainda há uma forte centralidade dessa unidade temática nas aulas, fenômeno amplamente discutido por autores críticos como Soares et al. (1992), Daolio (1995) e Bracht (1999). Para esses autores, a educação física historicamente se estruturou sob o paradigma do esportivismo, priorizando o rendimento, a competição e o desempenho técnico em detrimento do caráter educativo, cultural e formativo das práticas corporais.

Como resultado, observa-se a redução da diversidade cultural do movimento, restringindo-se as experiências corporais dos alunos a modalidades esportivas convencionais. Essa lógica excludente, segundo Daolio (1995), tende a privilegiar os estudantes mais habilidosos e reforçar distinções de gênero e competência motora, o que compromete o princípio da inclusão.

A BNCC (2018), caminhando com essas críticas, propõe a superação da centralidade esportiva, orientando que o ensino da educação física contemple as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, como as danças, lutas, ginásticas, jogos e práticas corporais de aventura, de modo a garantir experiências mais plurais, críticas e significativas para todos os alunos.

Embora os esportes façam parte do componente curricular, o enfoque exclusivo nessa prática pode limitar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, especialmente quando as aulas não contemplam dimensões conceituais e atitudinais, restringindo-se ao fazer técnico. Betti (1999) e Bracht (2003) destacam que a educação física escolar deve ir além da mera reprodução esportiva, possibilitando reflexões críticas sobre o corpo, o movimento e o contexto social dessas práticas.

Além disso, o fato de os meninos apresentarem maior envolvimento com os esportes, enquanto as meninas aparecem em número significativamente menor, mostra a presença de estereótipos de gênero que ainda perpassam as práticas corporais escolares. Para Darido e Rangel (2005), essa diferenciação de interesses reforça a necessidade de o professor diversificar as propostas

pedagógicas, ampliando as oportunidades de participação e reconhecimento das diferentes identidades e preferências dos alunos.

Dessa forma, os dados indicam que, embora os esportes sejam valorizados e despertem o interesse dos estudantes, é essencial que o professor adote uma abordagem crítica e inclusiva, na qual o esporte seja tratado como fenômeno cultural, educativo e social, e não apenas como prática de rendimento ou competição.

Tabela 7 - Agrupamento dos alunos que responderam apenas algum tipo de jogo/brincadeira dentro da categoria “Unidade temática”.

Tipos de jogos e brincadeiras	Feminino				Masculino			Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	Total	
Pular corda	0	1	0	1	0	0	0	1
Queimada	4	4	4	12	2	1	3	15
Total Geral	4	5	4	13	2	1	3	16

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesta subcategoria, foram agrupadas as respostas dos alunos que mencionaram jogos/brincadeira como o principal aspecto de interesse nas aulas de educação física, destacando a “queimada” como principal citação. Ao todo, 16 estudantes fizeram referência a esse tipo de prática.

A análise quantitativa mostra que o jogo da queimada foi o mais citado, com 15 menções, enquanto “pular corda” apareceu apenas uma vez. Esse resultado demonstra uma clara preferência dos alunos por atividades de caráter coletivo e competitivo, em detrimento de práticas mais individuais, distribuídos entre os 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

No recorte por sexo e ano escolar, observa-se que as meninas se destacam como o grupo mais engajado com os jogos, representando a maioria das respostas em todas as séries, especialmente no 7º e 8º anos, onde o interesse se mantém constante. Essa predominância feminina sugere que os jogos, sobretudo os de caráter lúdico e recreativo, proporcionam maior sensação de pertencimento e prazer entre as alunas, favorecendo a participação e a socialização durante as aulas.

Desta forma, esse tipo de prática reforça uma visão tradicional da educação

física escolar, sem promover reflexões sobre o movimento humano como fenômeno cultural. Desta forma, os jogos são utilizados como atividade sem intencionalidade pedagógica.

De acordo com Freire (2003) e Bracht (1999), a educação física deve ultrapassar o simples “fazer motor” e proporcionar uma consciência crítica do movimento, de modo que o aluno reflita sobre o porquê de jogar, as regras, os valores envolvidos e as relações interpessoais construídas durante a prática. Assim, os jogos não devem ser vistos apenas como atividade de socialização, mas como conteúdos culturais que expressam modos de vida, identidades e formas de convivência.

Além disso, a BNCC acompanha esses apontamentos, propondo que os jogos sejam tratados como uma unidade temática capaz de desenvolver nos estudantes o reconhecimento das práticas corporais como manifestações da cultura, promovendo aprendizagens relacionadas à cooperação, respeito às regras, autonomia e compreensão das diferentes formas de jogar. Assim, o jogo deve ser planejado e problematizado, possibilitando ao aluno compreender seus significados sociais e culturais, e não apenas executá-lo de maneira recreativa.

Sendo assim, os dados analisados, aliados à experiência do estágio, mostram que, embora os jogos despertem o interesse dos estudantes, sua abordagem nas aulas de educação física ainda carece de intencionalidade pedagógica e de alinhamento com as diretrizes curriculares atuais. Essa constatação reforça a importância de repensar a forma como os jogos são trabalhados, deslocando-os de um contexto meramente lúdico para um espaço de aprendizagem e reflexão sobre o corpo, o movimento e a cultura.

Tabela 8 - Agrupamento dos alunos que responderam algum tipo de esporte e jogo/brincadeira juntamente dentro da categoria “Unidade temática”.

	Feminino				Masculino				
Esportes e jogos e brincadeiras	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	Total Geral
Futebol e queimada	0	0	1	1	3	2	1	6	7
Futebol, handebol e queimada	0	0	0	0	0	1	1	2	2

Handebol e queimada	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Handebol, basquete e queimada	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Vôlei e queimada	1	2	4	7	0	0	0	0	7
Total Geral	1	4	5	10	3	3	2	8	18

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa terceira subdivisão reuniu os estudantes que respondem dentro da categoria “unidade temática”, algum tipo de esporte e juntamente algum tipo de jogo/brincadeira. Com esses dados, é perceptível uma integração de diferentes práticas corporais, como se fossem a mesma coisa, pelos estudantes.

Entre as combinações mais recorrentes, aparecem o *futebol e a queimada*; e *vôlei e queimada*, com 7 respostas cada, mostrando que, ainda que os estudantes identificam conteúdos de natureza diferente, a presença dos jogos tradicionais se mantém fortemente vinculada às práticas esportivas. Essa junção mostra que o ambiente escolar trabalha essas práticas de forma pouco diferenciada, tratando os jogos e os esportes como atividades equivalentes, sem aprofundar suas especificidades pedagógicas e culturais.

De acordo com Darido (2005), a educação física escolar deve promover a compreensão crítica das práticas corporais, articulando seus diferentes significados e contextos. Nesse sentido, esportes e jogos podem e devem dialogar, mas sob uma intencionalidade pedagógica clara, capaz de permitir que o estudante compreenda as diferenças entre competir, cooperar e brincar, sendo essas dimensões fundamentais para a formação integral do sujeito.

Em suma, a categoria “Unidade Temática”, que, conforme a BNCC (2018), corresponde aos conjuntos de práticas corporais organizadas por afinidade de sentido e objetivos educativos, como *jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura*, foi a mais recorrente entre as respostas dos alunos, com 74 (65,4%) citações no total. Dentre essas, observa-se uma subdivisão em quatro grupos principais: alunos que citaram apenas esportes, aqueles que mencionaram apenas jogos, outros que relacionaram esportes e jogos em conjunto, e por fim, um grupo ainda não citado (com 13 respostas, completando as 74 totais) que não especificou qual tipo de esporte e/ou

jogos/brincadeira dentro das unidades temáticas.

O primeiro subgrupo, composto pelos alunos que mencionaram somente esportes, evidenciou a forte presença dessa prática nas aulas de educação física, especialmente entre os meninos. Esportes como futebol, vôlei, basquete e handebol apareceram com maior frequência, refletindo o que Betti (1991) chama de uma tradição esportivista ainda muito enraizada na escola. Essa predominância reforça a centralidade dos esportes de rendimento e competição, muitas vezes conduzidos de maneira técnica e pouco reflexiva.

Além disso, Neira (2009) e Darido (2012) apontam que essa ênfase no esporte competitivo tende a restringir o acesso dos alunos às múltiplas manifestações da cultura corporal, reduzindo o potencial formativo da disciplina. Dessa forma, a centralidade dos esportes de rendimento e competição, muitas vezes conduzidos de maneira técnica e pouco reflexiva, revela a persistência de um modelo de aula que privilegia o desempenho físico em detrimento da construção de sentidos culturais, críticos e inclusivos sobre o movimento humano.

Já entre os alunos que citaram apenas jogos, o destaque ficou para a queimada, mencionada em praticamente todas as turmas, com leve predominância entre as meninas.

O terceiro subgrupo, formado por alunos que mencionaram tanto esportes quanto jogos, evidencia uma concepção ainda tradicional de organização das aulas de educação física, em que o esporte é entendido como o conteúdo central e os jogos assumem uma função complementar ou secundária. Essa perspectiva reflete uma abordagem tecnicista, na qual o foco está na execução e na performance das práticas corporais, sem uma mediação reflexiva sobre seus significados culturais e sociais.

Conforme aponta Darido (2005), quando as aulas se restringem a atividades práticas descontextualizadas, a educação física perde parte de seu potencial formativo, reduzindo-se a momentos de lazer ou recreação. Para a autora, o ensino deve promover a compreensão crítica do movimento humano, articulando o fazer, o compreender e o refletir sobre as práticas corporais, de modo que os estudantes reconheçam o papel social e educativo dessas experiências.

Por fim, as 13 respostas que não especificaram qual tipo de jogo e/ou

jogos/brincadeiras se referiam, embora menos detalhadas, revelam que há alunos que valorizam as aulas que envolvem práticas corporais, mas sem distinguir claramente seus tipos e significados. Esse dado pode indicar uma falta de clareza conceitual por parte dos estudantes, onde há uma prática pedagógica que não enfatiza a diversidade e intencionalidade das unidades temáticas previstas pela BNCC.

Sendo assim, a análise dessa categoria revela uma visão restrita da educação física escolar, ainda fortemente associada aos esportes tradicionais e a práticas recreativas como a queimada. Há, contudo, um potencial de ampliação desse olhar: os dados indicam que os alunos demonstram interesse genuíno pelas aulas que envolvem movimento, o que evidencia uma base de engajamento que pode ser aproveitada pedagogicamente. Cabe ao professor, portanto, ressignificar essas práticas dentro de uma abordagem crítica, garantindo que o ensino das diferentes unidades temáticas contribua para o desenvolvimento cultural, social e corporal dos alunos, como propõem Betti (1991), Darido (2005) e a BNCC (2018).

Tabela 9 – Agrupamento da segunda pergunta, “O que você gostaria que mudasse nas aulas de educação física?”.

Agrupamentos	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Atitudes pedagógicas	0	2	0	2	1	1	0	2	4
Aulas planejadas	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Conflitos entre os alunos	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Diminuir as faltas do professor	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Engajamento dos estudantes	1	2	1	4	0	3	0	3	7
Infraestrutura e recursos	0	1	0	1	3	1	1	5	6
Mais tempo de aula	0	3	0	3	0	2	1	3	6
Nada	7	9	5	21	5	3	4	12	33
Tudo	1	0	0	1	1	0	0	1	2

Variação de atividades	8	8	8	24	11	10	7	28	52
Total Geral	17	25	16	58	21	20	14	55	113

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A segunda questão buscou compreender os desejos e percepções dos estudantes quanto às possíveis mudanças nas aulas de educação física, revelando aspectos relacionados tanto à prática pedagógica quanto ao envolvimento dos próprios alunos. As 113 respostas foram analisadas e agrupadas em dez categorias distintas, que expressam desde críticas pontuais ao professor até sugestões para melhorar o engajamento e a diversidade das aulas.

A categoria *“Variação de atividades”* foi a mais mencionada, reunindo 52 respostas (46% do total). Essa predominância demonstra o forte desejo dos alunos por maior diversidade nas práticas corporais, revelando insatisfação com a repetição das mesmas atividades. Essa tendência sugere que, para muitos, as aulas ainda se mantêm restritas a atividades tradicionais e repetitivas. Kunz (1994), que afirmam que a educação física escolar, quando reduzida à reprodução de modalidades esportivas, perde seu potencial formativo e cultural.

Neira (2007), aponta que a diversificação das práticas corporais é essencial para que o aluno reconheça a pluralidade da cultura corporal de movimento, compreendendo o esporte, a dança, as lutas, os jogos e a ginástica como manifestações culturais e sociais.

Diversos estudantes mencionaram a variação dessas práticas, como mostram os seguintes relatos: *“Que o professor desse uma aula com mais diversidade, além de apenas queimada”*(F7, 7º ano); *“Os jogos, porque só tem queima e futebol”* (M19, 6º ano); *“Que o professor passasse atividades diferentes, não só queima”* (F34, 6º ano); *“Parar de dar só queima”* (M33, 7º ano); *“Que tivesse mais jogos diferentes, ex.: vôlei, handebol, basquete etc.”* (F29, 8º ano); *“Que variasse mais os jogos”* (F54, 8º ano); *“Que tivesse mais tipos de esportes para trabalhar”* (F36, 7º ano); *“As atividades que não sejam sempre queimada, claro que queima é sempre bom jogar, mas não toda vez”* (M46, 6º ano).

As falas evidenciam uma demanda coletiva pela ampliação das experiências corporais nas aulas, refletindo uma insatisfação com a limitação de conteúdos e a falta de inovação pedagógica. Betti (1999), destaca que a educação

física escolar deve superar a monotonia esportivizada e oferecer vivências corporais múltiplas, incorporando jogos, danças, lutas e ginásticas como manifestações da cultura corporal.

Para Bracht (1999) e Kunz (1994), a redução da educação física à repetição de modalidades ou práticas tradicionais empobrece o processo educativo, restringindo a disciplina ao campo da execução motora e afastando-a de sua dimensão cultural, crítica e formativa. Assim, a predominância dessa categoria reforça a necessidade de repensar o planejamento docente com base na diversidade de unidades temáticas propostas pela BNCC (2018), de modo a ampliar o repertório corporal dos alunos e promover experiências que valorizem o corpo como expressão cultural e social.

A categoria “Nada”, que reuniu 33 respostas (29,20% do total), indica que uma parte considerável dos alunos afirmou não desejar mudanças nas aulas de educação física. À primeira vista, essa resposta pode sugerir satisfação com o formato atual das aulas; contudo, é importante problematizar esse resultado.

Diversos estudantes expressaram que não veem necessidade de alterações, como mostram os exemplos: *“Nada, está tudo ótimo”* (F10, 7º ano); *“Nada também, porque as aulas são perfeitas”* (M47, 6º ano); *“Nada, amo as aulas”* (F20, 7º ano); *“Nada, é tudo perfeito”* (F24, 6º ano); *“Bom, nada para mim, todas as aulas estão ótimas, não tem necessidade de mudar, tá perfeito”* (M16, 6º ano); *“Nada, porque tudo é legal”* (F3, 8º ano); *“Por enquanto nada”* (F51, 6º ano).

Essas falas refletem diferentes interpretações da palavra “nada”. Em alguns casos, a ausência de críticas pode realmente expressar satisfação e valorização das aulas, enquanto em outros, pode representar conformismo ou baixa expectativa quanto às possibilidades de mudança. É possível que essa percepção positiva esteja associada a alunos mais habilidosos ou familiarizados com as práticas predominantes, geralmente de caráter esportivo e competitivo, o que reforça o predomínio de um modelo tradicional de ensino nas aulas analisadas.

Nesse sentido, Bracht (1999) argumenta que a educação física escolar historicamente tem reproduzido um modelo tecnicista e reprodutivista, centrado na performance e na lógica do rendimento, o que tende a privilegiar os mais aptos e marginalizar os menos habilidosos. Assim, a ausência de desejo de mudança pode refletir conformidade com uma prática excludente, que mantém o prazer e o

protagonismo de poucos em detrimento da participação crítica e significativa de todos. Conforme destacam Betti (1999) e Darido (2012), é papel do professor romper com essa estrutura e reconstruir o sentido das aulas, promovendo experiências corporais diversas e reflexivas que valorizem a cooperação, a inclusão e a compreensão crítica da cultura corporal.

A categoria “Engajamento dos estudantes” apresentou 7 respostas, revelando a preocupação com a baixa participação de parte dos colegas nas aulas. Como exemplo das falas, temos: *“Que todo mundo colaborasse com o professor”* (F11, 7º); *“A colaboração da turma”* (M26, 7º); *“Eu queria que mais gente participasse”* (F53, 6º) e *“Ter mais pessoas participando, pois sempre que tem aula tradicional quase ninguém participa”* (M7, 7º) com estas afirmações é perceptível notar que os alunos percebem o baixo engajamento entre os colegas nas aulas, além da colaboração entre os colegas para maior participação nas aulas, os alunos também notam o não engajamento com as propostas apresentados para aula do professor.

Essa percepção mostra que alguns alunos valorizam o envolvimento coletivo e reconhecem a necessidade de maior comprometimento de todos, o que se alinha à ideia de participação ativa e colaborativa defendida por Darido (2012) como elemento essencial para uma educação física mais significativa e democrática.

Já a categoria “Mais tempo de aula”, com 6 respostas, reflete uma realidade concreta da escola investigada. Como exemplos das falas dos alunos, temos: *“Que tivesse mais tempo de aula, porque o hino nacional atrapalha e por isso os alunos perdem uns 10 minutos de aula”* (M5, 8º); *“Que o tempo fosse um pouco mais longo”* (F13, 7º); *“Poderia ter mais tempo”* (M31, 7º).

Esses relatos revelam como fatores institucionais e organizacionais podem interferir na qualidade das aulas, diminuindo o tempo pedagógico e impactando diretamente o desenvolvimento das atividades planejadas. Betti e Zuliani (2002) apontam que a fragmentação e a curta duração das aulas limitam a construção de experiências corporais significativas e a reflexão crítica sobre as práticas.

A categoria “Infraestrutura e recursos”, com 6 respostas, evidencia a preocupação dos alunos com as condições materiais e estruturais das aulas de educação física. Os estudantes destacam tanto a necessidade de manutenção do

espaço físico quanto a ampliação de recursos disponíveis. Entre as falas registradas, tem-se: *“A torneira da quadra”* (F16, 7º), *“Para proteger gotas de chuva”* (M17, 6º), *“Arrumasse a quadra”* (M6, 7º), *“Que tivesse mais materiais para podermos praticar outros tipos de jogos”* (M44, 6º), *“A quadra”* (M36, 8º) e *“Que tivesse mais materiais para nós praticarmos outros esportes”* (M21, 6º).

Essas falas refletem a percepção dos alunos sobre a importância das condições materiais para o desenvolvimento pleno das atividades. Conforme Darido e Rangel (2005), a infraestrutura inadequada é um dos principais desafios enfrentados pela educação física escolar, pois limita as possibilidades pedagógicas e restringe a diversidade de práticas corporais.

Outras categorias, embora com menor incidência, trazem críticas importantes sobre a prática docente. A categoria “Atitudes pedagógicas” (4 respostas) aborda aspectos como o favorecimento de determinados alunos nas escolhas e comentários desmotivadores. Como exemplos de relatos: *“Eu gostaria que o professor desse a oportunidade para que outras pessoas escolhessem os jogadores, não as mesmas pessoas”* (M25, 7º); *“Que o professor parasse de falar que as meninas são ruins”* (M48, 6º). Essas falas evidenciam a necessidade de uma postura pedagógica mais equitativa e sensível às questões de gênero e participação, conforme propõem Betti e Zuliani (2002), ao defenderem que o professor deve atuar como mediador e promotor de inclusão.

A categoria “Tudo”, com duas respostas, demonstra insatisfação generalizada dos alunos: *“tudo”* (M22 e F33, 6º), sem apontar um foco específico de mudança, o que pode estar relacionado a uma experiência negativa isolada ou a uma percepção global de desmotivação.

De acordo com Bracht (1999), quando as aulas de educação física são estruturadas de forma repetitiva e centradas apenas na execução técnica, sem conexão com os interesses e significados atribuídos pelos estudantes, ocorre um afastamento simbólico e afetivo da prática corporal. Nesse mesmo sentido, Betti (1991) ressalta que o desinteresse pode surgir quando o aluno não se reconhece nas propostas pedagógicas, sentindo-se excluído ou desconsiderado como sujeito ativo do processo educativo.

Nas categorias com apenas uma resposta, observam-se críticas pontuais, mas que não devem ser desconsideradas.

Em “Aulas planejadas”, o seguinte relato foi feito: *“Não ter tantas aulas livres e sim mais atividades preparadas”* (F55, 8º), sugerindo a importância de um planejamento mais estruturado e intencional. Segundo Darido (2012), o planejamento é um elemento essencial do processo de ensino, pois garante que as práticas corporais sejam mediadas de forma sistematizada e coerente com os objetivos educativos, evitando que as aulas se reduzam a momentos de improvisação ou mera recreação.

Em “Conflitos entre os alunos”, temos: *“As brigas dos alunos”* (F2, 8), o que indica que problemas de convivência ainda atravessam o cotidiano das aulas. Freire (1996) destaca que a educação deve ser pautada no diálogo e no respeito mútuo, e a ausência desses elementos compromete o ambiente educativo. No contexto da educação física, Bracht (1999) reforça que o espaço da aula deve possibilitar experiências cooperativas e não apenas competitivas, de modo que os conflitos sejam mediados pedagogicamente e contribuam para o desenvolvimento de valores como solidariedade e empatia.

Já em “Diminuir as faltas do professor”, há o destaque da fala: *“Que o professor parasse de faltar apenas no nosso dia”* (M37, 8º), revelando percepções sobre a assiduidade docente e o impacto que ela tem na continuidade do ensino. Tardif (2002) aponta que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador das relações de aprendizagem; sua ausência recorrente pode fragilizar os vínculos afetivos e o sentido de pertencimento dos estudantes.

De modo geral, as respostas evidenciam que os alunos reconhecem a importância das aulas de educação física, mas anseiam por maior variedade de práticas, melhor planejamento, infraestrutura adequada e equidade nas relações pedagógicas. Esses elementos reforçam o papel do professor como mediador entre o currículo e o contexto escolar, sendo sua postura, planejamento e sensibilidade elementos fundamentais para que as aulas se tornem mais significativas, inclusivas e formativas.

Desta forma, as respostas dos alunos à questão *“O que você gostaria que mudasse nas aulas de educação física?”* revelam um olhar atento às condições pedagógicas e estruturais das aulas, apontando tanto questões relacionadas à prática docente quanto à organização das atividades e ao envolvimento da turma. Observa-se que grande parte dos apontamentos se relaciona a aspectos da

condução pedagógica, como o planejamento das aulas, a diversificação das práticas e o comportamento do professor, o que demonstra que os estudantes são capazes de refletir criticamente sobre o processo educativo do qual participam.

A presença de categorias como “Variação de atividades” e “Engajamento dos estudantes” evidencia o desejo por aulas mais dinâmicas, participativas e significativas, nas quais os alunos possam exercer papel ativo no processo de aprendizagem. Betti e Zuliani (2002) denominam essa demanda de educação física *reflexiva*, em que o estudante é estimulado a compreender criticamente o sentido das práticas corporais, e não apenas a executá-las.

Por outro lado, menções à necessidade de “Aulas planejadas”, “Atitudes pedagógicas” e “Diminuição das faltas do professor” apontam fragilidades na organização e continuidade do trabalho docente, fatores que podem comprometer o engajamento e a construção de significado nas aulas. Conforme afirma Freire (1996), a coerência entre o discurso e a prática do educador é essencial para que os alunos reconheçam sentido no processo educativo.

Além disso, as falas relacionadas à infraestrutura e ao tempo de aula expõem desafios institucionais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Darido (2012), fatores organizacionais e materiais influenciam diretamente a efetividade do processo educativo, pois delimitam as possibilidades de vivência corporal e o alcance dos objetivos formativos da disciplina.

Por fim, a recorrência de respostas que afirmam “Nada” ou “Tudo” como o que deveria mudar sugere polarizações na percepção dos alunos, enquanto alguns demonstram satisfação com o modelo atual (possivelmente os mais habilidosos), outros expressam insatisfação generalizada, o que evidencia a necessidade de uma educação física mais equitativa e significativa, capaz de atender às diferentes expectativas, realidades e níveis de envolvimento dos estudantes. Bracht (2003) argumenta que a educação física escolar ainda convive com desigualdades simbólicas, nas quais os alunos mais habilidosos ou familiarizados com práticas esportivas tendem a vivenciar maior valorização, enquanto os demais podem sentir-se excluídos ou desmotivados.

Tabela 10 - Agrupamento da terceira pergunta, “Existe alguma atividade que você

gostaria de fazer nas aulas e ainda não teve oportunidade? Qual?”.

Agrupamentos	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Nenhuma	4	12	8	24	8	8	10	26	50
Tudo	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Treino para interclasse	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Unidade temática	12	13	7	32	13	12	4	29	61
Total Geral	17	25	16	58	21	20	14	55	113

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na terceira pergunta aberta: *“Existe alguma atividade que você gostaria de fazer nas aulas e ainda não teve oportunidade? Qual?”*, buscou-se compreender os interesses e desejos dos alunos em relação a novas práticas corporais nas aulas de educação física. Na categorização das respostas, foi utilizada novamente a expressão “unidade temática” conforme o referencial da BNCC, que organiza os conteúdos da educação física em seis unidades temáticas: *brincadeiras e jogos; esportes; danças; lutas; ginásticas; e práticas corporais de aventura.*, ao responderem sobre as atividades que gostariam de vivenciar nas aulas de educação física.

Ao todo, foram as 113 respostas, das quais 61 (53,9% do total) se enquadraram nessa categoria. Enquanto 50 alunos (44,2% do total) afirmaram *“Nenhuma”*, indicando satisfação com as práticas já vivenciadas.

Outras duas respostas isoladas foram identificadas, sendo uma aluna que destacou o interesse em *“treinar para o interclasse”* (F48, 8º), e uma aluna do que respondeu *“tudo”*, justificando com a seguinte afirmação: *“Todas, porque o professor só dá queimada”* (F33, 6º).

A menção ao interclasse evidencia a presença de uma cultura esportiva competitiva ainda fortemente associada à educação física escolar, na qual a ênfase recai sobre o rendimento e a seleção dos mais habilidosos. Segundo Bracht (1999), essa perspectiva tradicional reforça uma lógica de exclusão simbólica, pois valoriza o desempenho em detrimento da participação, restringindo o acesso de muitos alunos às experiências significativas do movimento.

Já a resposta que expressa o desejo de vivenciar *“tudo”* reflete uma percepção crítica sobre a monotonia das aulas, nas quais determinadas práticas tornam-se predominantes. Para Kunz (1994) e Betti (1999), a limitação das aulas a

poucas modalidades empobrece o processo educativo e impede que o aluno compreenda o caráter cultural, expressivo e diversificado da educação física.

Observa-se que a categoria “Nenhuma”, com 50 respostas (44,2% do total), representa um grupo expressivo de estudantes que demonstra contentamento com a condução das aulas e com as atividades propostas. Diversos alunos expressaram de forma direta que nada precisaria mudar, como afirmam: *“Não, já fiz as atividades que eu queria”* (M13, 7º); *“Nenhuma, já jogamos todas as brincadeiras que eu conhecia e queria”* (F45, 8º); e *“Não, todas que queria aprender, eu aprendi lá, então está tudo perfeito”* (M16, 6º). Outros reforçam a satisfação com as práticas atuais, como em *“Nenhuma, o professor dá aulas legais em atividades que eu gosto”* (F42, 8º) e *“Pra mim todas as atividades são legais de praticar, portanto que sejam mais diferenciados”* (M46, 6º).

À primeira vista, essas falas sugerem uma percepção positiva dos alunos quanto à experiência nas aulas, associando-as ao prazer, ao movimento e à sociabilidade. No entanto, é necessário problematizar esse tipo de resposta, uma vez que o “gostar” das aulas pode estar condicionado à reprodução de práticas familiares e confortáveis, como os esportes e jogos recorrentes, sem uma abertura para novas experiências corporais.

Conforme Betti (1991) e Kunz (2001), a educação física escolar não deve restringir-se ao simples fazer ou à repetição de atividades prazerosas, mas sim promover a reflexão crítica sobre o corpo, o movimento e a cultura, possibilitando ao aluno compreender os significados sociais das práticas corporais. Assim, o aparente contentamento observado nas respostas pode revelar, na verdade, uma ausência de diversidade e de problematização pedagógica, que mantém a disciplina em um caráter reprodutivista, voltado mais à execução do que à compreensão.

Portanto, embora as falas demonstrem envolvimento afetivo com as aulas, elas também evidenciam a necessidade de ampliar o repertório de experiências corporais e de ressignificar o papel educativo da educação física, promovendo aprendizagens que transcendam o jogo e o esporte como simples entretenimento.

Tabela 11 – Agrupamento dos alunos que tiveram respostas que entraram dentro da categoria “unidade temática”.

Unidades temáticas	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Danças e lutas	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Esporte	7	8	2	17	9	10	2	21	38
Esporte e jogos e brincadeiras	2	1	2	5	0	1	0	1	6
Esporte e lutas	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Ginástica	1	1	2	4	0	0	0	0	4
Jogos e brincadeira	1	2	1	4	2	1	2	5	9
Lutas	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Lutas e jogos e brincadeira	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Total Geral	12	13	7	32	13	12	4	29	61

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dentro da categoria “Unidade Temática”, categoria criada para agrupar as respostas dos alunos que tem relação com os conteúdos da educação física que conforme a BNCC, está organizado em: *jogos e brincadeiras; esportes; danças; ginástica; lutas e práticas corporais de aventura*. Observa-se que a menção de apenas algum tipo de esporte foi o conteúdo mais relatado pelos estudantes, com 38 respostas (62,2% do total), representando mais da metade das manifestações dessa categoria. Esse resultado revela o forte vínculo que os alunos mantêm com as práticas esportivas, o que pode ser explicado tanto pelo contexto cultural e midiático em que o esporte ocupa posição central, quanto pela histórica valorização esportivista nas aulas de educação física escolar (Betti, 1991; BRACHT, 1999). Ainda que o interesse dos alunos por esportes como futebol, vôlei e basquete demonstre envolvimento e motivação, é importante que o professor assuma uma abordagem pedagógica crítica, que ultrapasse o simples ensino técnico e competitivo, favorecendo a reflexão sobre os valores, significados e contextos sociais dessas práticas.

De modo geral, as respostas evidenciam o desejo dos alunos por maior diversidade nas aulas e pela ampliação das práticas corporais abordadas. Esse

aspecto fica claro nas falas de estudantes que demonstram insatisfação com a repetição das atividades e expressam o interesse por novas experiências. Um aluno, por exemplo, afirmou: *“Mais pique bandeira, vôlei, 3 cortes. Não importa a brincadeira, só gostaria que o professor passe outras atividades e não apenas queima.”* (M35, 7º). Essa fala sintetiza uma percepção recorrente entre os participantes: o predomínio da queimada como principal atividade das aulas e a carência de variação pedagógica. Essa demanda por diversidade nas práticas corporais se relaciona com Darido e Rangel (2005), que defendem a importância de ampliar o repertório motor e cultural dos alunos, de modo que a educação física escolar não se restrinja a atividades repetitivas e centradas apenas no esporte tradicional.

Além disso, algumas respostas apontaram para práticas corporais específicas dentro das unidades temáticas. Na *ginástica*, um aluno destacou o interesse pela *“ginástica artística”* (F53, 6º), enquanto outro sugeriu atividades voltadas à *“mobilidade e flexibilidade”* (F54, 8º), demonstrando uma compreensão, ainda que intuitiva, de conteúdos relacionados à ginástica de condicionamento físico. Na categoria *lutas*, um estudante escreveu *“sim, uma aula de artes marciais”* (F39, 7º), e outro que mesclou lutas com jogos e brincadeiras, afirmou: *“Judô, capoeira e pega-pega”* (F30, 6º). Há também a combinação de práticas distintas, como no caso de um aluno que mencionou *“basquete, futebol, futebol americano e box”* (M50, 6º), revelando interesse tanto por esportes coletivos tradicionais quanto por modalidades menos recorrentes no contexto escolar.

Esses relatos reforçam a concepção apresentada por Neira (2014), para quem o ensino da educação física deve contemplar a pluralidade das manifestações da cultura corporal de movimento, reconhecendo seus significados sociais, históricos e culturais.

Dessa forma, os dados reforçam a necessidade de que o professor planeje aulas que contemplem a pluralidade das práticas corporais, de modo a garantir a efetiva implementação do currículo proposto. Conforme destaca Darido (2012), a educação física escolar deve oportunizar o contato com múltiplas experiências corporais, ampliando o repertório dos alunos e promovendo a compreensão crítica das práticas que compõem a cultura corporal de movimento.

Tabela 12 – Agrupamento dos alunos que dentro da categoria “unidade temática”, citaram apenas algum tipo de esporte.

Esportes	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Basquete	0	0	0	0	1	3	0	4	4
Críquete	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Dodge ball	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Futebol	1	1	0	2	0	0	0	0	2
Handebol e futebol	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Handebol, futsal e vôlei	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Natação	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Vôlei	3	4	1	8	4	6	1	11	19
Vôlei e basquete	2	1		3	2		0	2	5
Total Geral	7	8	2	17	9	10	2	21	38

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre as práticas corporais mencionadas, somente algum tipo de esporte foi o conteúdo mais citado pelos alunos, somando 38 respostas (62,2% do total). Dentro dessa categoria, o vôlei destacou-se como o mais desejado com 19 menções (50% do total), além do vôlei, outras citações foram realizadas, havendo também combinações de mais de um tipo de esporte na resposta. Esses resultados evidenciam a forte presença do imaginário esportivo entre os estudantes, reforçando o predomínio cultural das modalidades tradicionais, especialmente aquelas mais difundidas no contexto escolar e midiático.

As falas dos alunos indicam não apenas o interesse pelas modalidades, mas também uma demanda por maior variedade e frequência dessas práticas nas aulas. Como exemplificado por um aluno: *“Handebol, futebol; até passa, mas é raramente”* (M24, 7º), ou ainda por um outro aluno: *“Vôlei, o professor raramente passa, sempre tem a mesma atividade”* (M1, 8º). Essas respostas revelam certa monotonia no planejamento das aulas, nas quais poucas modalidades acabam sendo repetidas, enquanto outras, igualmente valorizadas pelos alunos, permanecem ausentes.

Por outro lado, respostas como *“Dodge ball, sempre quis um desafio mais difícil além de desviar de uma só bola”* (F5, 7º) e *“Piscina”* (natação; M36, 8º) indicam que alguns estudantes manifestam curiosidade por novas experiências esportivas, o que reforça a importância de diversificar o repertório de práticas,

incluindo modalidades menos convencionais ou alternativas.

Autores como Betti (1991) e Bracht (1999) destacam que, embora o esporte tenha valor formativo, sua ênfase exclusiva pode restringir o papel educativo da disciplina, limitando-se ao rendimento físico ou técnico. Assim, o desafio docente consiste em recontextualizar o esporte escolar, transformando-o em um meio de reflexão, de construção de valores e de ampliação da cultura corporal de movimento.

A análise dessa subcategoria evidencia que os alunos demonstram grande identificação com os esportes, mas esperam maior diversidade, frequência e intencionalidade pedagógica nas práticas esportivas realizadas em aula. Isso reforça a necessidade de que o professor vá além da simples reprodução de jogos competitivos, explorando o potencial educativo do esporte enquanto conteúdo cultural e socialmente significativo.

Tabela 13 – Agrupamento dos alunos que responderam apenas algum tipo de jogo e/ou brincadeira dentro da categoria “unidade temática”.

	Feminino				Masculino				Total Geral
	6º	7º	8º	Total	6º	7º	8º	Total	
Jogos e brincadeiras									
Cobra cega	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Corrente	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Corrida	0	0	1	1	0	0	1	1	2
Pega bandeira	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Pular corda	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Total Geral	1	2	1	4	2	1	2	5	9

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A categoria de somente *jogos e brincadeiras* aparece em menor número entre as respostas, com apenas nove alunos indicando interesse por atividades desse tipo. Como exemplo, temos os seguintes relatos: “*Cabo de guerra com todo mundo prestando atenção*” (M9, 7º); “*Sim, cobra cega sem espaguete*” (F26, 6); “*Pega bandeira*” (F11, 7º) e “*Sim, boliche*” (M39, 8º)

Betti (1991) reforça que os jogos e brincadeiras representam manifestações autênticas da cultura corporal, devendo ser reconhecidos como práticas educativas que extrapolam o simples entretenimento. Já Freire e Scaglia (2003) destacam o jogo como um meio privilegiado para o desenvolvimento das relações

interpessoais e para a vivência de valores como respeito, solidariedade e cooperação, elementos essenciais para uma educação física crítica e humanizadora. Assim, ainda que em número reduzido, o destaque dessa categoria reforça a importância de diversificar as práticas corporais desenvolvidas na escola, buscando contemplar diferentes interesses e potencializar a participação de todos.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, foi possível identificar que a maior parte dos alunos demonstra apreço pelas aulas de educação física, sobretudo quando estas envolvem jogos e esportes, como queimada, futebol e vôlei. Entretanto, verificou-se que, em muitos casos, essas práticas acabam sendo reproduzidas de maneira repetitiva e sem intencionalidade pedagógica clara, o que reforça uma lógica de aulas centradas na diversão imediata, mas que pouco dialogam com os princípios formativos propostos pelas concepções críticas da área.

Outro aspecto relevante diz respeito à limitação da diversidade de conteúdos. Embora as novas concepções de educação física proponham o trabalho com diferentes unidades temáticas como as danças, lutas, ginásticas, jogos e esportes, as falas dos alunos indicam que muitas dessas manifestações corporais não são exploradas ou aparecem de forma pontual e sem continuidade. Essa constatação revela um distanciamento entre a proposta curricular e a prática pedagógica cotidiana, o que pode comprometer o caráter educativo e inclusivo da educação física escolar.

Considera-se também que o docente apresenta importante papel na mediação das atividades. As percepções positivas surgem, em grande parte, quando o professor organiza e conduz as aulas de maneira estruturada, demonstrando domínio do conteúdo e atenção às necessidades da turma. Por outro lado, a ausência de planejamento e a recorrência de aulas improvisadas indicam a necessidade de maior reflexão sobre a intencionalidade pedagógica e sobre a função educativa da disciplina.

Com relação à infraestrutura e aos recursos disponíveis, há uma subutilização desses recursos, o que sugere que a limitação não está apenas na

falta de materiais, mas também na formação docente e no uso pedagógico dos mesmos.

De modo geral, o estudo aponta que as aulas de educação física ainda se encontram marcadas por práticas esportivizadas com prevalência de esportes competitivos, havendo necessidade de uma abordagem mais plural, crítica e significativa, que considere o contexto sociocultural dos alunos e promova aprendizagens para além do desempenho físico.

Conclui-se, portanto, que compreender a percepção dos estudantes é um passo fundamental para repensar o papel e as práticas adotadas pela educação física no ambiente escolar. Ao valorizar as vozes dos alunos, abre-se espaço para uma prática pedagógica mais participativa, reflexiva e coerente com os princípios da formação integral do educando.

Como limitação deste estudo, destaca-se o fato de ter sido realizado em apenas uma escola da rede municipal, com um número restrito de participantes, o que impossibilita a generalização dos resultados. Além disso, as análises se basearam exclusivamente na percepção dos alunos, não contemplando o olhar docente ou institucional. Assim, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o número de escolas e participantes, incluindo também professores e gestores, para uma compreensão mais abrangente sobre as práticas pedagógicas na educação física escolar.

6 - REFERÊNCIAS:

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a prática da Educação Física escolar e os pressupostos filosóficos. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. *Educação Física e cultura: a mediação do conhecimento na escola*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BETTI, Mauro. Educação física escolar e filosofia: uma prática consciente. Revista Digital EFDeportes, Buenos Aires, n. 87, ago. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd87/efe.htm>. Acesso em: 24 maio 2025.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. *Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 182–197, 2002.

BETTI, Mauro. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: dilemas e possibilidades. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, n. 2, p. 357–374, abr./jun. 2014.

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2025.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e as mudanças no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 1, p. 9–20, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; FERREIRA, Luiz Fernando; CAMPOS, Carlos Roberto. A Educação Física na escola e o processo de construção da cidadania. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 1–24.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA FILHO, Gustavo Soares; MARINHO, Gláucia Marques; ALVES, Joelson Melo; OLIVEIRA, Darliane Aparecida Silva; FAGUNDES, Jéferson Luan Costa; CHAVES, Gilneia Ramos. *Percepção dos alunos de uma escola pública em relação às aulas de Educação Física*. In: IV Encontro Estadual de Didática e Prática de

Ensino (EDIPE), 2011, Montes Claros – MG. Anais [...]. Montes Claros: UNIMONTES, 2011. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/373-839-1-SM.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. *Pedagogia do movimento humano*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MARTINS, Ana Beatriz Rodrigues; FREIRE, Edson dos Santos. O envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, v. 16, n. 3, p. 672–684, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i3.19222>. Acesso em: 22 out. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física, currículo e cultura*. Campinas: Papirus, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Maria Isabel Brandão de Souza. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: uma proposta crítica e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. *Cultura corporal e diversidade: perspectivas para a Educação Física escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. *Currículo cultural da Educação Física: entre a regulação e a emancipação*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Flávia Almeida dos; BETTI, Mauro. Percepções dos alunos sobre as práticas corporais nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, p. 1–9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2020.08.003>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOARES, Carmen Lucia et al. Metodologia do ensino de Educação Física. Campinas: Papirus, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1996.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A política curricular e o papel da Educação Física: desafios para a prática pedagógica crítica*. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 431–444, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Educação Física: conhecimento e especificidade*. In: TAFFAREL, C. N. Z. (org.). *Educação Física e formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO: PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nome: _____

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

Instruções:

Este questionário tem como objetivo compreender como você percebe as aulas de Educação Física em sua escola. Responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas.

Para cada afirmativa, marque com um “X” a alternativa que mais representa sua opinião:

- (1) Nunca
- (2) Raramente
- (3) Às vezes
- (4) Frequentemente
- (5) Sempre

Parte I – Perguntas Objetivas

Nº Afirmativa

1 2 3 4 5

As aulas trabalham diferentes práticas corporais além dos esportes tradicionais (ex.: danças, lutas, jogos populares, ginástica). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Sinto que aprendo sobre atividades físicas que fazem parte de outras culturas e regiões. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

O professor explica a origem, os significados e o contexto social das atividades realizadas nas aulas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tenho oportunidade de refletir sobre o que pratico, por que pratico e como isso se relaciona com a sociedade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Posso dar sugestões de atividades que gostaria de fazer nas aulas de Educação Física. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Me sinto escutado(a) pelo professor quando falo sobre o que gosto ou não gosto de fazer nas aulas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

As atividades têm relação com o que eu pratico ou vejo fora da escola (lazer, redes sociais, comunidade). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nº Afirmativa**1 2 3 4 5**

As aulas me ajudam a entender mais sobre o meu corpo, minha saúde e minhas escolhas de movimento.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

O professor respeita as diferenças entre os alunos (habilidades, corpos, gêneros, gostos etc.).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Todos os colegas têm oportunidade de participar ativamente das aulas, independentemente do desempenho físico.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Não apenas praticamos, mas também discutimos e aprendemos sobre os temas trabalhados.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

As aulas ajudam a desenvolver tanto o corpo quanto o pensamento crítico sobre o movimento.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Parte II – Perguntas Abertas

1. O que você mais gosta nas aulas de Educação Física?

2. O que você gostaria que mudasse nas aulas de Educação Física?

3. Existe alguma atividade que você gostaria de fazer nas aulas e ainda não teve oportunidade? Qual?
