Artigo original Recebido em: 09/07/2021 Parecer emitido em: 27/07/2021

GOUVÊA, B. dos S.; DIAS, B.R.; SILVA, K.R.X. da; AMADEU, T.P.; Como adolescentes percebem barreiras e facilitadores para praticar atividades físicas: interpretação pelas lentes da teoria da autoeficácia. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.20, n.03, p.47-56, 2021. ISSN; 1981-4313.

COMO ADOLESCENTES PERCEBEM BARREIRAS E FACILITADORES PARA PRATICAR ATIVIDADES FÍSICAS: INTERPRETAÇÃO PELAS LENTES DA TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

Bruno dos Santos Gouvêa[1,2]
Bruno Rodrigues Dias[1, 2]
Kátia Regina Xavier da Silva[1, 2]
Thaís Porto Amadeu[1,2]
[1]Liga de Educação em Saúde da UERJ (LiES), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
[2]Colégio Pedro II (CPII)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar que fatores atuam como barreiras e facilitadores na construção de crenças de autoeficácia de adolescentes para praticar atividades físicas (AF). Foram realizadas sete rodas de conversa com 30 participantes (14 a 18 anos) do Ensino Médio de um Colégio Público Federal. Com auxílio do software IRAMUTEQ, empregou-se análise de conteúdo para interpretar as falas com uma categorização mista: a priori (baseadas na teoria da autoeficácia); a posteriori (falas emergentes). Foram identificadas quatro categorias: experiências prévias de AF; barreiras para praticar; estratégias e facilitadores; influência do ambiente das aulas na prática de AF no lazer. Foram mencionadas barreiras pessoais cognitivas (críticas ao corpo); ambientais (atividades curriculares) e estruturais (violência). Alguns facilitadores relatados para superar barreiras foram ter rede de apoio social familiar (financeiro) e acesso a equipamentos de lazer. Palavras de incentivo, oportunidades para desenvolver habilidades novas, autonomia discente e ambiente acolhedor foram estratégias docentes para aumentar engajamento e crenças de autoeficácia para praticar AF em momentos de lazer. Sugere-se a adoção de uma escuta sensível no ensino do tema AF de modo multidimensional na escola, envolvendo aspectos psicossociais (autoeficácia autorregulatória para superar barreiras) e socioestruturais (ensinar o que são barreiras e estratégias para superá-las).

Palavras-chave: Atividade física. Adolescente. Autoeficácia.

HOW ADOLESCENTS PERCEIVE BARRIERS AND FACILITATORS TO PHYSICAL ACTIVITY: INTERPRETING THROUGH SELF-EFFICACY THEORY LENSES

ABSTRACT

This study aims to investigate which factors play a role as barriers and facilitators to develop youth physical activity self-efficacy. Seven group interviews were carried out with 30 participants (14 to 18 years of age) from a Federal Public High School. Using the software IRAMUTEQ, Content Analysis was employed to interpret the data, having a mixed categorization: a priori categories based on self-efficacy theory; and a posteriori that have emerged. Four categories have been identified: previous physical activity (PA) experiences; barriers to PA; facilitators and strategies to practice PA; school Physical Education classes environmental influence on leisure PA levels. The following barriers to PA have been mentioned: personal cognitive (being concerned about the body); environmental (curricular activities) and structural (violence). Participants who reported being able to overcome barriers mentioned having family social support (financially) and access to recreational facilities as facilitators. Words of incentive (social persuasion), opportunities to develop new skills, student autonomy and a warm social environment were used as teaching strategies to increase engagement in classes and to foster leisure physical self-efficacy. It is suggested to adopt a sensitive listening approach when teaching PA as a multidimensional theme in school, encompassing both psychosocial aspects (self-regulatory self-efficacy) and sociostructural (teaching the meaning and skills to overcome barriers).

Keywords: Physical activity. Adolescent. Self-efficacy.

INTRODUÇÃO

Em um estudo de revisão integrativa recente, Gouvêa; Silva e Amadeu (2020) examinaram os recortes metodológicos e principais resultados de pesquisas sobre autoeficácia para superar barreiras para praticar atividades físicas envolvendo adolescentes em idade escolar no Brasil e no exterior. Os autores verificaram que os índices de atividade física (AF) e de variáveis biopsicossociais costumam ser verificados com o auxílio de instrumentos de autorrelato, como escalas e questionários, para investigar as crenças de autoeficácia de adolescentes entre 14 e 18 anos em pesquisas quantitativas. No entanto, nessas pesquisas mencionadas que utilizaram instrumentos psicométricos, as subjetividades dos(das) estudantes não foram captadas em sua completude, o que seria possível ao realizar entrevistas, a fim de ouvir os sentidos e os significados das barreiras por ele(a)s vivenciadas.

A Teoria Social Cognitiva (TSC) tem como um de seus propósitos compreender a ação humana e costuma ser utilizada como lente para interpretar questões ligadas à saúde (BANDURA, 1997). De acordo com Bandura (1998), a saúde é uma questão social, que vai além do nível individual, englobando fatores comportamentais e socioestruturais. A regulação de comportamentos de saúde acontece pela ação individual em conjunto com fatores socioestruturais. Uma lacuna da TSC se refere à dificuldade de encontrar uma definição uniforme do construto fatores socioestruturais, conforme indicado nos estudos de Young *et al*. (2014).

Bandura (1998) define o construto *fatores socioestruturais* da saúde como aspectos externos ao âmbito pessoal que influenciam indiretamente a regulação de comportamentos de saúde sob a forma de facilitadores ou de barreiras. Ao longo dos seus textos que versam sobre o modelo de prevenção/promoção de saúde (1998), Bandura menciona esse construto, mas não o define em profundidade em único estudo. Young *et al*. (2014) apresentaram uma tentativa de estruturação desse construto, ao empreenderem uma revisão sistemática, tendo como um dos objetivos investigar a frequência de associações significativas entre os construtos da TSC e atividade física. Sendo assim, no presente texto, o construto fatores socioestruturais é descrito, partindo dessa estrutura sugerida por Young *et al*. (2014), que é constituída por: a) barreiras; b) apoio social e c) ambiente percebido.

As *barreiras* podem ser de ordem *cognitiva,* caracterizadas por uma crença de ineficácia percebida para superar obstáculos para adesão ou manutenção de hábitos de saúde (BANDURA, 1997). As *barreiras situacionais* ou contextuais são exemplificadas por fatores, como frio, calor, cansaço, falta de tempo, tarefas escolares, aparência corporal (DWYER *et al*., 2012). As *barreiras estruturais* ou ambiente físico imposto (BANDURA, 2008) são descritas por aspectos socioeconômicos, que podem ser representados por ausência de recursos ou falta de acesso à saúde. Bandura entende que a ação humana é responsável pelas bases da estrutura social, estabelecendo a criação, a organização, a condução e a regulação das relações humanas em diversos domínios que são regidos por regras e sanções específicas. As práticas socioestruturais servem para estabelecer restrições e oferecer recursos para o desenvolvimento pessoal em diversos domínios da ação humana. Há uma relação multicausal entre fatores socioestruturais, determinantes pessoais e comportamento. Fatores como condição socioeconômica e estrutura familiar influenciam mudanças de comportamento, por meio das crenças de eficácia pessoal. Em certas situações, as pessoas podem apresentar um elevado nível de autoeficácia para um domínio específico da saúde, mas não têm recursos materiais para operacionalizar essas crenças.

Iaochite (2006) já alertava sobre a importância de se investigar a influência da rede de apoio social (familiar, de pares, de professores) no sentido de favorecer a prática de atividade física (AF). Uma rede sólida, que confere apoio instrumental (financeiro ou de transporte), afetivo ou de companhia exerce um papel de facilitador socioestrutural. Bandura (1997) menciona que as influências sociais são bidirecionais. A escolha de colegas e de amigos está relacionada ao desenvolvimento das crenças de eficácia pessoal dos adolescentes. Relações disruptivas ou frágeis podem influenciar o crescimento dessas crenças de autoeficácia.

Em relação ao *ambiente social percebido*, Luszczynska e Schwarzer (2005) elencam quatro fatores que podem ser identificados na TSC e que afetam comportamentos de saúde e a cognição: a) sentimentos de conexão com pessoas do ambiente; b) sentimentos de autonomia no ambiente que ajudam o indivíduo a agir nele; c) oportunidades de desenvolver habilidades no ambiente; d) normas saudáveis que se referem a normas de grupos do ambiente (ex.: praticar atividades físicas). Considerando que Bandura (1997) defende que o ambiente não é uma entidade estática e que indivíduos podem influenciar e serem influenciados pelo meio que os circunda, professores, gestores e cuidadores, ao aprenderem e desenvolverem essas características do ambiente, podem influenciar seus próprios comportamentos e cognições, bem como as crenças de eficácia dos estudantes.

A *autoeficácia autorregulatória* pode ser definida como as crenças nas próprias capacidades para conseguir se exercitar, superando barreiras pessoais, sociais e contextuais (BANDURA, 1997). Em se tratando da autoeficácia autorregulatória para adolescentes aderirem à prática de atividades físicas, foram examinados *fatores socioestruturais, tendo como referencial teórico a Teoria Social Cognitiva (TSC) aplicada à saúde* (BANDURA, 1997, 1998, 2008): a) *barreiras percebidas* (cognitivas, situacionais e estruturais); b) *apoio social* (apoio social de pares, de familiares e de professores), e c) *ambiente percebido*.

Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que objetiva investigar os efeitos da utilização de um recurso didático, fundamentado na TSC, sobre crenças de autoeficácia autorregulatória para a adesão à prática de atividade física (AF) por estudantes adolescentes. O objetivo deste estudo qualitativo foi investigar que fatores socioestruturais atuam como barreiras e facilitadores para a construção de crenças de autoeficácia para a prática de atividades físicas por adolescentes do Ensino Médio de um colégio público federal do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA

Participantes

Foram selecionados 30 participantes por conveniência (12 meninas, 18 meninos, de 14 a 18 anos, média de 16,5) do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Regular e Técnico Integrado de um colégio público federal do Rio de Janeiro no ano de 2019.

Instrumentos

Utilizou-se um roteiro semiestruturado de entrevistas com quatro tópicos: 1) verificar se os estudantes praticavam AF regularmente; 2) verificar como as crenças de autoeficácia influenciaram a escolha da AF praticada por eles; 3) analisar como os estudantes lidam com barreiras sociais, pessoais e ambientais para praticar AF; 4) avaliar a contribuição dos professores de Educação Física (EF) na formação de crenças de autoeficácia para praticar AF no lazer. A coleta de dados foi interrompida, segundo o conceito de amostra por saturação (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Procedimentos de coleta e análise de dados

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Pedro Ernesto (Protocolo número 00363018.3.0000.5259). Todos os participantes foram inicialmente informados sobre o projeto e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e/ou entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por pais ou responsáveis. Trata-se de uma abordagem qualitativa, com o emprego de rodas de conversa que, segundo Minayo e Costa (2019), proporcionam um ambiente de escuta e de troca de opiniões, podendo abordar diversos temas.

As rodas de conversa foram realizadas, no horário das aulas de EF no período de novembro a dezembro, com duração média de 30 minutos, havendo entre 3 e 6 estudantes. Um moderador conduziu cinco rodas de conversa e outro moderador mediou duas rodas. Para evitar limitações como falas excessivas de "líderes" ou desigualdades de gênero, as rodas foram homogeneizadas, separadas por sexo e os participantes foram orientados a conversar entre si livremente em um clima de troca e de escuta abertas (MINAYO; COSTA, 2019).

As falas foram registradas em áudio por meio de dois gravadores, transcritas literalmente e a análise do corpus textual foi processada por meio do software livre Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ). Os dados foram investigados, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), adotando-se uma categorização mista (categorias – a priori – baseadas na teoria da autoeficácia; categorias a posteriori que emergiram das falas dos participantes, a partir da interpretação de agrupamentos da análise de similitude realizados com auxílio do software IRAMUTEQ).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Leitura flutuante e falas que emergiram das rodas

Utilizamos a análise de similitude, que permite registrar a coocorrência entre vocábulos e apresenta conexão entre eles (CAMARGO; JUSTO, 2013). Sete agrupamentos foram identificados e interpretados à luz

da teoria da autoeficácia (BANDURA, 1997). Conforme observado no Quadro 01, os agrupamentos foram realizados pelas categorias estabelecidas *a priori*, que representam o teor dos cinco tópicos das rodas de conversa, a saber: 1) nível de atividade física e experiências de domínio diretas; 2) experiências vicárias; 3) persuasão social (de familiares e de pares); 4) barreiras à prática de AF (ambientais, pessoais e sociais); 4) estratégias para superar barreiras (ambientais, pessoais e sociais); 5) influência de professores de EF na construção de crenças de autoeficácia para praticar AF em momentos de lazer.

Quadro 01 - Categorização das falas no processo de leitura flutuante por meio de agrupamentos de palavras.

Agrupamentos das falas							
Cor	**Roxo**	**Azul**	**Verde-limão**	**Vermelho**	**Amarelo**	**Azul-claro**	**Rosa**
Palavras	"exercício" "difícil", "situação" "corpo" "só" "pai" "amigo"	"só" "ano" "esporte" "natação" "muay-thai" "patinação" "balé" "jazz"	"coisa" "incentivo" "ônibus" "curso"	"gente" "aula" "professor" "legal" "gosto"	"frio" "gordo" "magro"	"escola" "casa" "rotina" "treino" "noite"	"mesmo" "lugar"

Fonte: elaborado pelos autores.

O *corpus* textual é composto por 30 textos e 12.541 coocorrências. O quadro 01 nos permite identificar elementos relacionados à constituição das crenças de *autoeficácia autorregulatória* para praticar atividades físicas. No *agrupamento roxo*, é possível identificar a categoria *barreiras à prática de atividades físicas*, a partir da palavra "exercício" acompanhada de vocábulos que carregam carga semântica de entrave ("difícil", "situação" e "corpo"). A preocupação com o corpo foi marcante nas falas de meninos (que se denominavam "ex-gordinhos") e de meninas (algumas relataram ter tido dificuldade de compreender que ser "alta" não deveria ser um entrave; enquanto outras mencionaram situações de culto ao corpo esbelto em aulas de dança). Uma ramificação da palavra "só", por sua vez, nos leva a inferir a importância do apoio social de familiares e de pares para a prática de AF, ilustrados pelas palavras "pai" e "amigo".

No *agrupamento azul*, destacam-se as palavras "só" e "ano", que são circundadas por vocábulos que evocam *experiências de domínio direta* e de *apoio social*. Próximo à palavra "só", surge "esporte" e suas ramificações que exemplificam as experiências prévias dos participantes com práticas como "natação" e "muay-thai" (prática oferecida e praticada no *campus* em que a pesquisa foi realizada por participantes das rodas 2 e 5). A palavra "ano" gera ramificações que sugerem falas referentes à escolaridade na qual os participantes iniciaram certas práticas corporais, como "patinação", "balé" e "jazz".

No *agrupamento verde-limão*, a palavra "coisa" remete à importância do *apoio social (persuasão social)* para a construção de crenças de autoeficácia para praticar atividades físicas, a partir da interpretação da rede semântica originada pelo vocábulo "incentivo". As ramificações que terminam nas palavras "ônibus" e "curso" apontam para as *barreiras estruturais percebidas pelos participantes para praticar AF*. "Ônibus" pode ser interpretado, também, como a distância de casa até a escola, sendo a caminhada até o ponto de ônibus uma das poucas (ou única) forma de atividade física realizada pelos participantes.

O *agrupamento vermelho* tem como palavras centrais "gente", "aula" e "professor", que estão relacionadas à categoria *influência de professores de EF na construção de crenças de autoeficácia para praticar AF em momentos de lazer*. "Aula" tem como ramificações "legal" e "gosto", que sugerem estados fisiológicos e afetivos associados às práticas corporais realizadas nas aulas de EF pelos participantes ("gente"). "Professor" leva a ramificações no *agrupamento amarelo* com vocábulos que evocam um sentido de *barreiras ambientais* ("frio") e *pessoais* ("gordo", "magro").

No *agrupamento azul-claro*, norteado pelas palavras "escola" e "casa", podem ser evidenciadas três categorias: 1) *barreiras à prática de AF* como o cansaço, a falta de tempo, devido à rotina escolar; 2) *estratégias utilizadas pelos participantes para superá-las*, o que é ilustrado respectivamente pelas seguintes palavras "rotina" e "treino". Outra categoria que emerge é o 3) *deslocamento a pé como forma de atividade física* da residência até destinos variados (ponto de ônibus, escola, academia e treinos) e o tempo gasto nesses deslocamentos como uma barreira adicional, uma vez que a palavra "noite" está relacionada, na fala de alguns participantes, como o único horário disponível para praticar atividade física.

A palavra "mesmo", no *agrupamento rosa*, evoca um sentido de unidade, de identidade entre as meninas de uma roda na qual a maioria das participantes praticava ou já havia praticado dança, tendo algumas delas, inclusive, frequentado o mesmo "lugar" de ensino (academia).

Categorias finais

Para uma análise mais detalhada das falas dos participantes, investigamos a frequência de ocorrência das formas ativas (palavras centrais) de cada *agrupamento*. Refinamos a categorização pela identificação de categorias intermediárias até chegar às categorias finais. No total foram analisados 457 segmentos de texto, conforme distribuição descrita com as seguintes informações (agrupamento por cor/forma ativa/frequência): roxo/"exercício"/28; rosa/"mesmo"/53; azul-claro/"só"/86; vermelho/"gente"/115; amarelo/"professor"/45; verde/"coisa"/77; verde-água/"escola"/53.

Ao identificar o contexto em que essas formas ativas estavam inseridas, os trechos foram lidos, codificados e deles emergiram as seguintes categorias intermediárias: "estratégias para superar barreiras para praticar AF"; "desigualdade de gênero no esporte" e "deslocamento ativo". A categorização final está descrita e exemplificada no quadro 02 a seguir.

Quadro 02 - Categorias finais geradas a partir da análise de conteúdo.

Categorias	Descrição	Exemplos
Experiências prévias de práticas corporais e contexto da (in)atividade física	Práticas corporais de atividade física realizadas ao longo da vida e razões para a inatividade física.	Capoeira, *muay thai*, musculação, basquetebol, vôlei, *jiu-jitsu*, balé, hip-hop, futebol, ginástica artística, remo, skate, natação, dança, caminhada como deslocamento ativo, atletismo, ginástica rítmica, taco, *crossfit*
Barreiras para praticar AF	Impedimentos pessoais cognitivas, ambientais, estruturais e sociais que dificultam o início ou a manutenção de práticas corporais de AF; e estratégias para superá-las apresentadas por participantes.	*Pessoais cognitivas* (dor, fadiga, cansaço, preguiça); (críticas ao corpo "gordo", "magro", "alto"); *ambientais* (frio, calor, atividades curriculares e extracurriculares); *estruturais* (violência, ausência de equipamentos de lazer).
Estratégias autorregulatórias e facilitadores para praticar AF	Estratégias cognitivas para superar barreiras (pessoais ou sociais) e fatores socioestruturais que favorecem a prática de AF;	Gerenciamento do tempo (*scheduling*)/ planejamento da AF; autoinstrução; apoio social (companhia e instrumental); proximidade de equipamentos de lazer.
Influência do ambiente social das aulas de EF na prática de AF no lazer	Como o planejamento e a execução de aulas de EF que desencadeiam sensações de prazer e de divertimento contribuem para a prática de AF no lazer.	Aulas divertidas, diversificadas, prazerosas; Relação professor-aluno: planejamento participativo, escuta sensível dos anseios dos discentes.

Fonte: elaborado pelos autores.

Categoria 1: Experiências prévias de práticas corporais e contexto da (in)atividade física

Em relação à *categoria experiências prévias de práticas e contexto da (in)atividade física*, os participantes foram organizados em três grupos. Adotamos um olhar além das taxas de atividade física comumente quantificadas em minutos ou em calorias gastas, com uma atenção voltada a que atividades são realizadas, em que contexto (de forma individualizada, em grupos, em praças, em escolas ou em clubes privados).

Sendo assim, são considerados fisicamente ativos aqueles que afirmaram estar envolvidos em alguma prática corporal de uma maneira sistemática, pelo menos, duas vezes por semana. Um primeiro grupo de estudantes que conseguem praticar AF a despeito de barreiras e que adotam estratégias autorregulatórias

para superá-las. Um segundo grupo composto por estudantes que praticavam AF e que não conseguem superar barreiras para praticar AF. Um terceiro grupo foi constituído de estudantes que nunca praticaram AF. Essas informações são descritas no Quadro 03.

Quadro 03 - Perfil qualitativo dos participantes do estudo.

Grupo	Curso/Série/Turno	Sexo	Contexto de (in)atividade física
1	4 EMI/1ª. (3), 2ª.(1) e / tarde; 7 EMR/2ª./manhã;	6 meninas, 5 meninos	*Locais:* Clubes, grupos de dança privadas, equipe de luta gratuita academias e escola; *Atividades físicas*: Taekwondo em equipe esportiva gratuita (1), capoeira (2), muay-thai (1), balé (2), musculação (3), hip-hop (1), jiu-jitsu (1), natação (1)
2	13 EMI /1ª. (3), 2ª. (4) e 3ª. (9)/ tarde; 2 EMR/2ª. (2)/manhã;	6 meninas, 10 meninos	*Locais*: Praças públicas, escola, academia, bairro e clube; *Atividades físicas:* Aulas de EF (11), Futebol (2), patinação (1), skate (2), caminhada (2), caminhada como deslocamento ativo (2) e dança (1).
3	3 EMI/1ª. (1) e 2ª. (2)/ tarde.	1 menina, 2 meninos	Praticam AF apenas nas aulas de EF

Legenda: Ensino Médio Técnico Integrado (EMI); Ensino Médio Regular (EMR).
Fonte: elaborado pelos autores.

No quadro 03, são descritas atividades físicas classificadas, a partir da teoria da autoeficácia (BANDURA, 1997), como experiências de domínio diretas (AF vivenciadas efetivamente em algum momento da vida pelos participantes). É possível observar que os grupos são constituídos por estudantes de ambos os sexos e dos cursos regular e Técnico Integrado. No grupo 01, contexto de (in)atividade física dos participantes indica que apenas um participante realiza práticas corporais de forma sistemática gratuitamente e apenas um pratica modalidade individual (natação). Os demais integrantes desse grupo participam de práticas corporais coletivas que cobram mensalidades. No grupo 02, os participantes realizam AF, em caráter eventual, predominantemente de forma gratuita na escola (dança, futebol), em praças públicas (futebol, caminhada, skate). Os participantes do grupo 03 relataram apenas praticar AF nas aulas de EF e em deslocamentos de casa até a escola, que se restringem à distância da residência ao ponto de ônibus. Além disso, em todos os grupos a soma de práticas corporais não corresponde ao total de integrantes de cada grupo, uma vez que alguns participantes relataram que realizam mais de uma prática corporal.

Dois participantes relataram ter escolhido modalidades de atividades físicas, por terem observado experiências de êxito de colegas de escola. Trata-se, nesses casos, de *experiências vicárias*, a partir das quais pessoas observam um modelo social e podem aprender comportamentos (motores e/ou sociais) desempenhados por ele (BANDURA, 1997). Os trechos selecionados abaixo descrevem esse tipo de aprendizagem:

> Um amigo meu tocava vários instrumentos, que quer ser maestro. Aí, ele ficou bem definido, porque ele fazia um monte de abdominal, de flexão. Aí, definido (RODA5 – D20)
>
> Eu digo que a gente tem rivalidade, porque provavelmente ele não deve considerar isso, mas aí eu sempre via ele jogando vôlei, aí eu falei. Eu comecei a gostar desse esporte. (RODA02 – D07)
>
> Aí eu comecei a assistir um anime de vôlei, chamado *Haikyuu*, o anime me inspirou muito. (RODA02 – D07)

Essas falas confirmam a tese de que adolescentes costumam recorrer a pares como modelos, quando possuem pouca experiência na tarefa acadêmica ou na atividade física que desejam desempenhar, o que dificulta a formação de um juízo sobre as próprias capacidades (PAJARES, 2006). O participante D07 mencionou ter assistido a um anime sobre vôlei, o que indica uma forma de experiência vicária por meio de modelos simbólicos (oriundos de mídias visuais), que podem contribuir como uma possível fonte de informação de autoeficácia.

Categoria 2: Barreiras para praticar AF

As *barreiras percebidas para praticar AF* identificadas nas falas dos participantes dos três grupos foram semelhantes, o que difere entre eles são as estratégias (não) adotadas para superá-las. As *barreiras pessoais de ordem cognitiva, tais como* o cansaço (associada à falta de tempo) e a aparência corporal foram identificadas. Em ambos os casos, nota-se aparente julgamento de ineficácia percebida para superar obstáculos para praticar a atividade física de interesse, conforme ilustrado nos trechos a seguir:

> Eu não faço atividade física, porque eu não tenho tempo. Sendo do Integrado, a gente tem que estar aqui na escola alguns dias de manhã e isso acaba afetando até, assim, o cansaço. Isso cansa muito! Então, o tempo que eu tenho livre eu uso para dormir ou então para fazer coisa da escola. (RODA07 – D30)
>
> Acho que fiquei sedentário porque eu não conseguia me ver saindo daquela situação (...). Aí, eu falei: Ah, mano, tanto faz! Vou aceitar ficar gordo assim mesmo! (RODA5 – D18).
>
> Eu me achava muito alta, e na minha turma de natação era todo mundo pequeninho. Eu via assim, eu a maior de todo mundo, e ficava, tipo: Caramba, o que é que eu estou fazendo aqui? (RODA7 – D30).
>
> Mas, na época, se você falar isso para uma menina de 14 anos, que já estava se achando velha demais para praticar o esporte, que era patinação, imagina no basquete, que é um ambiente totalmente masculino, e você lá, bastante magrinha, uma menina. Aí, eu ficava, tipo: Cara, eu vou sair daqui. (RODA3 – D13).

No trecho da participante D30, descreve-se como a rotina escolar impacta a vida dos adolescentes, sobretudo aqueles que estudam no Ensino Médio Técnico Integrado, que possuem uma grade curricular mais extensa e têm estágios obrigatórios. Essa baixa crença de superar a barreira do cansaço decorrente da rotina escolar foi demonstrada por estudantes de todas as séries desse curso e está de acordo com resultados encontrados por outros estudos (DWYER *et al.*, 2012). Algumas poucas participantes relataram fazer uso de estratégias autorregulatórias. A falta de tempo, atrelada ao cansaço no presente estudo parece revelar que esses estudantes são levados a ter de escolher entre praticar atividades físicas, fazer tarefas domésticas, descansar ou fazer atividades escolares antes de dormir para a rotina do dia seguinte. Em outras palavras, uma rotina de adultos para corpos de jovens adolescentes.

Com relação à *barreira do corpo*, os participantes D18, D30 e D13 julgam, de antemão, não serem capazes de aderir a uma rotina de corrida (D18 - prática corporal realizada antes de ingressar no colégio), a uma equipe de basquete (D13) ou de se manter na natação quando mais jovem (D30). Nesses três casos, os corpos gordos (D18) e magros (D13, D30) são vistos como constrangimentos e como barreira cognitiva que limita um julgamento efetivo sobre as capacidades de praticar AF, o que já foi relatado em outros estudos (DWYER *et al.*, 2012). A participante D13 revelou que essa dificuldade enfrentada, ao praticar basquete, serviu como autoavaliação para reconhecer o próprio corpo, magro, e para aumentar suas crenças de autoeficácia para praticar AF. Essas situações de desconfiança sobre as próprias capacidades são uma reação natural frente a um desafio desconhecido, mas o importante, segundo Bandura (1997), é a velocidade com que o indivíduo recupera suas crenças percebidas após esse evento.

As *barreiras estruturais,* tais como, a violência, a distância até a escola e a distância em relação a equipamentos de lazer próximos à residência foram relatadas por participantes, como exemplificados no trecho:

> Uma situação que torna mais difícil fazer exercícios são as operações policiais ou conflitos bélicos mesmo (RODA2 – D6)
>
> Meu deslocamento para casa eu levo 3 horas tanto na ida quanto na volta (RODA7 – D30)
>
> Eu chego em casa, depois de pegar uma 1 hora e 30 minutos, 2 horas de trânsito. (RODA5 – D18)
>
> Se o negócio for longe e eu tiver que pegar uma condução para ir, eu vou ficar em casa e vou dizer: não vou! (RODA3 – D12)

(In)segurança e infraestrutura de transportes/lazer desiguais são barreiras identificadas em outros estudos (DWYER *et al.*, 2012). O participante D6 relatou ser bastante ativo fisicamente, pratica mais de uma modalidade de luta, mas a violência foge ao seu controle. De forma semelhante, os participantes D30, D18 e D12 revelaram que sempre gostaram de praticar AF antes de ingressar no colégio, indicando ter consciência de suas crenças de autoeficácia, mas fatores socioestruturais os impedem de manter a prática de AF. Bandura

(1997, p.68) explica que "em disparidades oriundas de barreiras para desempenhar uma ação, não é que as pessoas não saibam avaliar suas capacidades, mas ocorre que elas são impedidas por fatores externos a desempenhar ao nível das suas crenças de autoeficácia".

Categoria 3: Estratégias autorregulatórias e facilitadores para praticar AF

Participantes do grupo 01 mencionaram *estratégias autorregulatórias adotadas e facilitadores para superar barreiras para praticar AF*. O planejamento da AF é uma estratégia autorregulatória ilustrada nas seguintes falas:

> Eu não tenho um horário livre definido, por conta disso mesmo. Só que, lá onde eu treino, tem treino quatro vezes por semana. Aí, eu só preciso ir dois. Então, no dia que der, no horário que sobrar, aí eu vou. (RODA1 – D2).
>
> Quando eu não vou com minha namorada, eu vou com o meu pai. Eu só preciso de incentivo para sair de casa (RODA5 – D15).
>
> E, também, o que me incentiva um pouco é que o dinheiro é do meu pai (RODA5 – D16).
>
> Eu fazia muita coisa desde pequeno e eu escolhi fazer academia, porque era perto de casa mesmo. Eu costumo chegar do colégio às 7 horas da noite em casa, e a academia fica aberta até às 22h (RODA6 – D25).
>
> Eu falei hoje, no *Muay Thai*, para o RN, que ele estava, tipo, morrendo! Eu falei: Não pensa que você está, tipo, cansado, porque se você pensar que está cansado, você vai ficar cansado! Pensa que, sei lá, dá para aguentar até o final. (RODA5 – D19).

As falas dos participantes D2, D15, D16 e D25 revelam estratégias de planejamento (autoeficácia de *scheduling*) da AF. Rodgers e Sullivan (2001) argumentam que saber planejar como, quando e onde praticar AF é uma estratégia passível de ser ensinada, mas que requer o exercício de autoavaliação sobre o nível de prioridade que a AF (ação realizada por D2) tem na vida do indivíduo, o tempo disponível. Há fatores facilitadores não mencionados por esses autores, como a existência de uma rede de *apoio social* para fornecer suporte instrumental (financeiro, exemplo do D16), afetivo (companhia, D15) e fatores *facilitadores estruturais* como a existência de equipamentos de lazer próximos à residência (D25). Murray; Rodgers e Fraser (2012) argumentam, no entanto, que pessoas com níveis socioeconômicos mais baixos costumam ter mais dificuldade de inserir AF na rotina diária, o que pode ser atribuído à falta de tempo ou mesmo a uma dificuldade material de delegar tarefas. Resta saber, no caso dos participantes do presente estudo, se a inatividade física ocorre em função de falta de tempo, de má gestão do tempo ou de ambos.

Na fala do participante D19, pode-se identificar uma estratégia autorregulatória para lidar com o cansaço durante a prática de AF, conforme evidenciado no trecho:

> Eu falei hoje, no *Muay Thai*, para o RN, que ele estava, tipo, morrendo! Eu falei: Não pensa que você está, tipo, cansado, porque se você pensar que está cansado, você vai ficar cansado! Pensa que, sei lá, dá para aguentar até o final. (RODA5 – D19).

Trata-se da estratégia autorregulatória de *autoinstrução*, a partir da qual o indivíduo produz falas internas, de modo a transferir a atenção de estressores para situações que o acalmem (BANDURA, 1997). Na situação descrita nesse trecho, o participante D19 atuou como modelo social competente (modelo de *coping*) para ensinar essa estratégia autorregulatória para um estudante iniciante na prática de *Muay Thai*.

Categoria 4: Influência do ambiente social das aulas de EF na prática de AF no lazer

As aulas de EF foram retratadas como um ambiente social que favorece sentimentos de conexão, de afetividade, de prazer e de autonomia para desenvolver habilidades biopsicossociais, como evidenciado nos seguintes trechos:

> E sim os professores são grandes incentivadores, eu já recebi conselhos [mediador 2] e do [mediador 1] sobre esportes, atividades para fazer. Quando eu quis aprender a andar de bicicleta, você me instrui e tudo mais e é isso. (RODA06 – D22)
>
> Porque a gente sabe que nenhuma aula vai ser igual, sabe! E a gente tem uma liberdade, a gente pode fazer as coisas que a gente se sente à vontade para fazer. Não é aquela coisa engessada de: Hoje, a gente vai jogar isso, porque é uma obrigação! A gente pode, sabe, tem a opção de decidir o que vai fazer também. (RODA07 – D29)

> Então, quando eu estava aqui com todo mundo me chamando para jogar, gente que fica fazendo festa assim no chuveiro. Então, a gente dança, cara, assim, tomando banho! Então, a gente fazendo isso, foi um modo de eu esquecer toda a frustração que eu tinha. Foi assim incrível! Não fosse isso, eu nunca teria momento de lazer o ano todo! Eu provavelmente ia continuar sedentária, só agravando a minha situação emocional. (RODA07 – D30)

Nas falas dos participantes são revelados sentimentos de conexão com professores e colegas de turma (D22 e D30). O participante D22 descreve como os docentes incentivaram (persuasão social) e forneceram oportunidades para que ele desenvolvesse habilidades novas que podem ser praticadas fora do ambiente escolar. A participante D29, por sua vez, ressalta o sentimento de autonomia no ambiente, o que viabiliza maior engajamento e interesse em participar das atividades. A participante D30 ilustra como as aulas de EF acolhedoras, prazerosas e divertidas podem contribuir para a prática de AF em momentos de lazer.

Esses relatos dos participantes estão de acordo com resultados de pesquisas sobre desenvolvimento de crenças de autoeficácia autorregulatória para praticar AF em aulas de EF. Em um estudo de revisão integrativa, Gouvêa, Silva e Amadeu verificaram que palavras de incentivo (persuasão social) têm mais impacto na promoção de crenças de autoeficácia dos estudantes, quando eles identificam o professor como alguém que tem credibilidade ou domínio sobre as habilidades que ele (o estudante) almeja obter. Esses autores também identificaram que o ensino de EF transformador (no qual o professor atua como modelo por suas ações positivas e que valoriza a autonomia discente) pode impactar o nível de engajamento dos estudantes na prática de atividades físicas em aula e em momentos de lazer.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo examinar que fatores socioestruturais atuam como barreiras e facilitadores para a construção de crenças de autoeficácia para a prática de atividades físicas por adolescentes do Ensino Médio Regular e Técnico Integrado de uma instituição pública federal. De maneira geral, os estudantes que praticam e aqueles que não conseguem manter-se ativos, em função de barreiras, relataram experiências prévias (diretas ou vicárias), que foram construídas em contextos escolares, não-escolares, gratuitos e com cobrança de mensalidade. Os estudantes que relataram conseguir superar barreiras para praticar AF mencionaram ter uma rede de apoio social e facilitadores socioestruturais.

Entendendo o ensino do tema atividade física e saúde como um direito, uma estratégia necessária é oferecer vivências práticas, de modo que os estudantes desenvolvam habilidades e sintam-se capazes de julgar qual prática corporal realizarão em seus momentos de lazer, dado o contexto socioeconômico no qual estiverem inseridos. Sugere-se a adoção de uma escuta sensível no ensino do tema AF de modo multidimensional na escola, envolvendo aspectos psicossociais (autoeficácia autorregulatória para superar barreiras) e socioestruturais (ensinar o que são barreiras e estratégias para superá-las).

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Self-efficacy:** the exercise of control. W.H. Freeman and Company: New York, 1997.

BANDURA, A. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. Psychology & Health, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08870449808407422> Acesso em: 16 jun. 2020.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). **Teoria social cognitiva:** conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.15-41.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v.21, n.2, p.513-518, 2013.

DWYER, J.J.M. et al. Adolescents 'self-efficacy to overcome barriers to physical activity scale. **Research quarterly for exercise and sport**, v.83, n.4, p.513-521, 2012.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.17-27, 2008.

GOUVÊA, B.; SILVA, K.R.X.; AMADEU, T.P. Autoeficácia para atividade física em adolescentes: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, p.e658997753, 2020.

IAOCHITE, R.T. Aderência ao Exercício e Crenças de Auto-eficácia. In: AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. (ORG.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: editora Alínea, 2006.

LUSZCZYNSKA, A.; SCHWARZER, R. **Social cognitive theory**. Predicting Health Behaviour. M. Conner and P. Norman. Maidenhead, UK. 2005.

MINAYO, M.C. de S.; COSTA, A.P. **Técnicas que fazem o uso da palavra, do olhar e da empatia:** Pesquisa Qualitativa em Ação. Aveiro: Ludomedia, 2019.

MURRAY, T.C.; RODGERS, W.M.; FRASER, S.N. Exploring the relationship between socioeconomic status, control beliefs and exercise behavior: a multiple mediator model. Journal of behavioral medicine, v. 35, n. 1, p. 63–73, 2012.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence. In URDAN, T.; PAJARES, F. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. IAP, 2006, p.339-367.

RODGERS, W.M.; SULLIVAN, M.J.L. Task, coping, and scheduling self-efficacy in relation to frequency of Physical activity. **Journal of Applied Social Psychology**, v.31, n.4, p.741-753, 2001.

YOUNG, M. D. et al. Social cognitive theory and physical activity: a systematic review and meta-analysis. **Obesity Reviews**, v.15, n.12, p.983-995, 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação-Geral do Departamento de Educação Física e à Direção-Geral do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II pelo apoio e acesso facilitado aos participantes da pesquisa.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (UERJ)
Laboratório de Patologia Geral
Boulevard 28 de Setembro, 77
Vila Isabel
Rio de Janeiro/RJ
20551-030