



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Campus de São Carlos - SP

ANTONIO JORGE MARTINS MALVAR

A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas de um professor no ensino do futsal

SÃO CARLOS - SP

2020



ANTONIO JORGE MARTINS MALVAR

A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas de um professor no ensino do futsal

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

SÃO CARLOS – SP

2020

Malvar, Antonio Jorge Martins

A Participação das Meninas nas Aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal. / Antonio Jorge Martins Malvar. -- 2020.
114 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador: Osmar Moreira de Souza Júnior
Banca examinadora: Fernanda Moreto Impolcetto, Rubens Venditti Júnior
Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Futsal. 3. Meninas. I. Souza Júnior, Osmar Moreira. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

ANTONIO JORGE MARTINS MALVAR

A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas de um professor no ensino do futsal

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

Data da defesa: 24/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior
Universidade Federal de São Carlos-UFSCar

Membro Titular: Profa. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto
Universidade Estadual de São Paulo-UNESP/Rio Claro

Membro Titular: Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior
Universidade Estadual de São Paulo-UNESP/Bauru

Observação: em virtude da declaração de Emergência em Saúde Pública de Interesse Internacional pela Organização Mundial da Saúde em decorrência da pandemia do COVID-19, a defesa pública foi realizada integralmente de forma remota e síncrona por webconferência.

Local: Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
UFSCar - Campus São Carlos-SP

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico esse trabalho aos meus pais, à minha irmã Gal, à minha esposa Patrícia e aos meus filhos, Manuel e Mille, que sempre me apoiaram e me deram força para que eu seguisse em frente. Dedico ainda aos meus alunos e alunas, pelos quais sempre busco melhorar a minha prática pedagógica.



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por me dar força na caminhada.

Aos meus pais, Wilma e Manuel (*in memoriam*), e à minha irmã, Gal, por me incentivarem e apoiarem desde sempre.

À minha esposa, Patrícia, pelo amor, carinho, apoio, preocupação e por perdoar as minhas ausências.

Aos meus filhos Iasmille e Manuel Neto, por não me deixarem esquecer que a vida é bela, que o amor é incondicional e por nunca me deixarem desistir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, pela paciência, parceria, amizade e pelos ensinamentos que valem mais que ouro.

À minha cunhada Kátia e ao seu esposo João, pelo acolhimento em São Carlos, pela amizade e pelo carinho, sem os quais eu não teria chegado até aqui.

À direção, à coordenação, aos professores, aos funcionários e aos alunos da Escola Municipal Comendador Jonathas Telles de Carvalho, pelo apoio em todos os momentos.

Aos colegas dos polos UFSCar e UNESP Rio Claro, do Mestrado Profissional em Rede, pela amizade, companheirismo e pelos bons momentos que passamos juntos.

Aos professores Fernanda e Rubens, por aceitarem participar das bancas de Qualificação e Defesa e, também, pelas importantes contribuições que deram ao meu trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Suraya Cristina Darido, pelo esforço, dedicação e luta incessantes para realizar o sonho do primeiro Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

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

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



“[...] a vida é linda.

Dura, sofrida, carente em qualquer continente,

Mas boa de se viver em qualquer lugar [...]”

(FALCÃO; SABOIA, 2013)

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal.** 2020. 114 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

RESUMO

A Educação Física Escolar sempre enfrentou problemas relacionados à participação das meninas, situação que, apesar das conquistas femininas, perdura até os dias atuais. É notória a resistência das meninas em participarem das atividades práticas, principalmente quando essa participação acontece em aulas mistas e/ou exige delas determinadas habilidades não exploradas anteriormente. Essa é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo etnográfico, que tem sua situação-problema materializada no contexto da participação limitada de meninas menos competentes esportivamente nos Jogos Esportivos Coletivos (JEC) em aulas de Educação Física. O objetivo foi analisar a participação das meninas de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental na prática do futsal nas aulas de Educação Física de uma escola pública do município de Feira de Santana – BA. Em uma unidade didática da modalidade futsal, com aplicação dos modelos de ensino dos esportes *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e *Sport Education*, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados os diários de aula, com registros acontecendo imediatamente após as aulas, e como estratégia pedagógica as rodas de conversa com os estudantes, que foram gravadas em áudio e parcialmente transcritas para os diários de aula. Após a coleta e leitura do *corpus* de análise, os dados foram categorizados através de uma análise indutiva, resultando nas categorias “Conquistas e superações vivenciadas pelas meninas”, “Dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas” e “Olhar do professor sobre os processos de ensino do futsal”. A partir dessas análises pode-se inferir que tanto o TGfU como o *Sport Education* têm potencial para auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física no ensino do esporte na escola. Identificou-se que um grupo de meninas que se engajou e participou das aulas de maneira mais efetiva apresentou indicadores de evolução do ponto de vista técnico-tático no futsal. Em contrapartida, evidenciou-se que havia uma carência de um tratamento didático dos saberes atitudinais que se apresentaram como o maior entrave para uma participação autêntica da maioria das meninas nas aulas, na medida em que identificamos que o sexismo estrutural operava por meio da violência simbólica, oprimindo e afastando essas alunas das aulas. Cabe ressaltar que esse sexismo não era exercido sem movimentos de resistência por parte das alunas que por vezes expressavam sua conscientização dos mecanismos de opressão e se empoderavam no processo. Em que pese todas as dificuldades enfrentadas, a fala de uma das meninas ao final da intervenção, indicando que meninos e meninas tiveram que aprender a conviver, revela que os saberes atitudinais estavam sendo elaborados ao longo do processo coeducativo, contribuindo para o resgate de valores como respeito às diferenças, autonomia, interação e colaboração.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Futsal. Meninas.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal.** 2020. 114 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ABSTRACT

School Physical Education has always faced problems related to the participation of girls in their classes, a situation that, despite the female achievements, continues until the present day. The resistance of girls to participate in practical activities is notorious, especially when this participation takes place in mixed classes and / or requires certain skills not previously explored. This is a qualitative research, type ethnographic study, which has its problem situation materialized in the context of the limited participation of girls less competent sports in the Collective Sports Games (JEC) in Physical Education classes. The objective was to analyze girls' participation in futsal practice in school physical education classes in a 6th grade Elementary Municipal Public School located in the urban area of Feira de Santana - BA. In a futsal teaching unit were used as data collection instruments the class diaries, with records happening immediately after classes, and as a pedagogical strategy the conversation wheels with students, that have been recorded in audio and later transcribed for class diaries. After collecting and reading the analysis corpus, the data were analyzed and categorized through inductive analysis, resulting in the categories "Achievements and overcoming experienced by girls", "Difficulties and challenges faced by girls" and "The teacher's view of the teaching processes of futsal". From these analyzes it can be inferred that both TGfU and *Sport Education* have the potential to assist Physical Education teachers in teaching sports at school. It was identified that a group of girls who engaged and participated in classes more effectively presented indicators of evolution from the technical-tactical point of view in futsal. In contrast, it was showed that there was a lack of didactic treatment of attitudinal knowledge who presented themselves as the biggest obstacle to the authentic participation of the majority of girls in classes, insofar as we identified that structural sexism operated through symbolic violence, oppressing and removing these students from classes. It should be noted that this sexism was not exercised without resistance movements on the part of the students, who sometimes expressed their awareness of the mechanisms of oppression and empowered themselves in the process. Despite all the difficulties faced, the speech of one of the girls at the end of the intervention, indicating that boys and girls had to learn to live together, reveals that attitudinal knowledge was being developed throughout the process coeducative, contributing to the rescue of values such as respect for differences, autonomy, interaction and collaboration.

Keywords: School Physical Education. Elementary School. Futsal. Girls.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo do TGfU	30
Figura 2: Meninos e meninas no jogo inicial de futsal em quadra reduzida	54
Figura 3: Meninos e meninas treinando habilidades técnicas	54
Figura 4: Meninos e meninas no jogo final de futsal em quadra reduzida	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACPB	Atacante Com Posse de Bola
ASPB	Atacante Sem Posse de Bola
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DACPB	Defensor do Atacante Com Posse de Bola
DASPB	Defensor do Atacante Sem Posse de Bola
JEC	Jogos Esportivos Coletivos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
ONG	Organização Não Governamental
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UD	Unidade Didática
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Objetivo	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	16
2.1	Corpo, gênero e cultura	16
2.2	Percurso histórico das meninas nas aulas de Educação Física Escolar	18
2.3	A relação das meninas com o esporte na Educação Física Escolar	23
2.4	A Educação Física Escolar, o <i>Teaching Games for Understanding</i> (TGfU) e o <i>Sport Education</i>	26
3	PERCURSO INVESTIGATIVO	36
3.1	Universo da pesquisa	38
3.2	Participantes	39
3.3	Instrumentos	40
3.4	Procedimentos para a coleta e seleção de dados	41
3.5	Procedimentos para a análise dos dados	46
3.6	Aspectos Éticos	47
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
4.1	Conquistas e superações vivenciadas pelas meninas	49
4.2	Dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas	56
4.3	O olhar do professor sobre os processos de ensino do futsal	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICES	94
	APÊNDICE A – Unidade Didática	94
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	105
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107
	APÊNDICE D – Produto educacional	110
	ANEXOS	111
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	111

1 INTRODUÇÃO

O ser humano é influenciado pela cultura desde o seu nascimento, recebendo informações que, muitas vezes, o limitam e controlam dentro dos mais diversos espaços de sociabilização em que transita diariamente: em casa, nos templos religiosos, na escola, nos espaços de lazer e esporte, no trabalho, etc. Esse impacto cultural acaba por moldar certos comportamentos estereotipados e com expectativas diferentes para cada um dos sexos, atribuindo a seus corpos significados construídos historicamente e sob o peso dos grupos sociais em que estes indivíduos estão inseridos, a ponto de que o não cumprimento dessas “normas”, pode acarretar em preconceitos e em um consequente isolamento deles(as).

Gonçalves Junior e Ramos (2005) pontuam que o conceito de gênero identifica o ser mulher e o ser homem como uma construção histórica-social, o que o diferencia do conceito biológico de sexo, que explica as diferenças entre feminino e masculino como fruto da natureza. Para Goellner (2009), gênero é a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos, enquanto sexo é o termo usado para referir às diferenças anatômicas, internas e externas ao corpo, que têm sido usadas como forma de diferenciar fisicamente mulheres de homens e vice-versa. Nesse contexto, Louro (1997, p.78) sugere a Educação Física como sendo um “palco privilegiado para as manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças”, provavelmente porque o domínio do corpo é o tema central da disciplina.

A Educação Física Escolar sempre enfrentou problemas relacionados à participação das meninas em suas aulas, já que suas atividades eram consideradas inapropriadas às mulheres. Apesar das mulheres terem conquistado historicamente muitos direitos e expandido sua participação social, ainda permanece em nossa sociedade uma grande disparidade entre os sexos no que diz respeito à prática de atividades físicas. Essa disparidade se reflete nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, quando se nota certa resistência das meninas em participarem das atividades práticas, principalmente quando essa participação é compartilhada com os meninos e/ou exige delas determinadas habilidades não exploradas anteriormente. Isso faz com que se perpetue um círculo vicioso em que é

negado às meninas um maior conhecimento e fruição das práticas da cultura corporal de movimento, gerando nelas um sentimento de não pertencimento às aulas de Educação Física Escolar.

Em minha experiência profissional de quase 30 anos na rede pública de educação, tenho observado ao longo do tempo um crescente desinteresse da maioria das meninas em participar de novas práticas corporais, restringindo essa participação às atividades já conhecidas e culturalmente vinculadas ao universo feminino como, por exemplo, o baleado (queimada), ou, o que é pior, simplesmente deixando de participar das aulas práticas. Essa observação alcança todos os níveis de ensino aos quais leciono, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, o que tem me deixado bastante preocupado e curioso, levando-me a questionar meu desempenho docente e divagar sobre as causas desse problema e suas consequências para o futuro dessas meninas e meninos.

Este problema se agrava quando a temática da aula de Educação Física é o esporte, principalmente quando práticas consideradas tradicionalmente masculinas são abordadas, como por exemplo, futebol e futsal. Louro (1997) destaca o papel dos esportes na formação dos sujeitos, servindo, muitas vezes, como reforço a uma masculinidade hegemônica e dá como exemplo o que acontece na nossa sociedade, na qual “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’” (LOURO, 1997, p. 75). Tal situação, na maioria das vezes, não é encarada da mesma maneira quando acontece com uma menina. Nesse sentido, a autora sublinha uma situação escolar, relatada por Britzman (1996 apud LOURO, 1997):

Uma menina, desempenhando com muito sucesso a função de goleira num jogo de futebol feminino, é questionada por um pai do time adversário, que exige "provas" do seu gênero. O exemplo serve para refletirmos a respeito de quais "características", como diz Deborah, são levadas em consideração a fim de que se possa identificar o gênero "normal" ou para que se torne o gênero "normalizado"- Além disso, a situação também nos permite pensar a respeito do que é feito para "garantir" que as crianças "obtenham o gênero 'correto'" (LOURO, 1997, p. 82).

Esse trecho me remete a uma fala recorrente de um professor à época de graduação, em meados dos anos 1980, que afirmava “futebol não é coisa para mulher”, e prosseguia, “para mulher jogar futebol teria que ser em um campo acolchoado, macio, com uma bola levinha, de plástico, com equipamento de

proteção, como capacete, cotoveleira, joelheira”, demonstrando sua visão preconceituosa em relação a uma suposta “fragilidade feminina” para a prática de uma modalidade esportiva onde o contato físico é frequente.

Podemos inferir que, para além do fator cultural, os métodos tradicionais utilizados para o ensino dos esportes na Educação Física Escolar, bem como a ênfase na competitividade e na seleção de talentos, contribuíram para um afastamento daqueles(as) considerados(as) menos aptos(as), afetando, no nosso entender, de maneira mais contundente as meninas, mas sem deixarmos de observar os constrangimentos pelos quais passam frequentemente os meninos que não se enquadram no nível de habilidades tidas como “naturais” supostamente presentes no gênero masculino.

Buscando, entre outros aspectos, contemplar uma participação mais efetiva e, conseqüentemente, uma maior oportunidade de experimentação, aprendizado e aquisição de competências - principalmente por não concentrar grande parte do tempo da aula na repetição dos fundamentos técnicos de maneira separada e desvinculada da compreensão tática do jogo – no âmbito da Pedagogia do Esporte surgem inúmeras propostas de ensino dos esportes, dentre as quais se destacam “*Teaching Games for Understanding*” (TGfU) e “*Sport Education*”. Tais modelos de ensino abarcam uma perspectiva de melhorar a autonomia dos(as) alunos(as) durante o processo de ensino e aprendizagem. Em suas trajetórias, os dois modelos demonstraram ter potencial para democratizarem o esporte, através de uma maior inserção daqueles e daquelas considerados menos habilidosos(as) e de levarem os(as) participantes a uma maior reflexão sobre sua prática dentro e fora do jogo.

Partindo dessa contextualização, a situação-problema desse estudo pode ser materializada no contexto da participação limitada de meninas menos competentes esportivamente nos Jogos Esportivos Coletivos (JEC) e, mais especificamente, no futsal, nas aulas de Educação Física.

Nossa hipótese para a recorrência dessa situação-problema relaciona-se ao fato de os conteúdos esportivos, tradicionalmente predominantes nas aulas de Educação Física e entendidos como espaços de validação da masculinidade hegemônica, gerarem um sentimento de não pertencimento, afastando as meninas das aulas.

Outra hipótese que levantamos é que os modelos de ensino dos esportes *Teaching Games for Understanding* e *Sport Education*, podem proporcionar às meninas uma maior compreensão das lógicas interna e externa do futsal, por se aproximarem, respectivamente, das situações de jogo da modalidade e do engajamento proporcionado pela experiência de uma competição autêntica, estimulando a participação e a consequente apropriação desse elemento da cultura corporal de movimento pelas meninas.

1.1 Objetivo

Considerando as hipóteses levantadas, o presente estudo se propôs a analisar a participação das meninas de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental na prática do futsal durante as aulas de Educação Física de uma escola pública do município de Feira de Santana – BA.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A presente seção está dividida em quatro tópicos estruturantes da construção teórica da presente dissertação, a saber: corpo, gênero e cultura; percurso histórico das meninas nas aulas de Educação Física Escolar; a relação das meninas com o esporte na Educação Física Escolar; a Educação Física Escolar, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o *Sport Education*.

2.1 Corpo, gênero e cultura

Segundo Le Breton (2007, p. 7), o corpo é “o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator.” Para o autor, o ser humano transforma o mundo em um universo familiar através do corpo, carregando-o de sentidos e de valores, numa experiência que pode ser compartilhada com outros(as) atores(atrizes) que, como ele(a), estão inseridos(as) no mesmo sistema de referências culturais. Sendo assim, podemos perceber que o corpo nos faz existir de forma completa, posto que, através dele, nos relacionamos com nós mesmos(as) e com o mundo à nossa volta, fazendo-o ao mesmo tempo singular e plural, resultante de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc (GOELLNER, 2009).

Para Goellner (2009), nem mesmo aquilo que é pensado como natural do corpo, como suas necessidades biológicas, por exemplo, existe sem a intervenção da cultura e, nesse sentido, Louro (1997, p. 44) questiona: “Existe um domínio biológico que possa ser compreendido fora do social? É possível separar cultura e biologia?”. Nesta perspectiva cultural, podemos observar que nossos corpos recebem as mais diversas e distintas influências em todos os espaços de socialização nos quais nos inserimos, através de regras, recomendações e/ou hábitos cotidianos que vão educando nossos corpos, “moldando-os” em formas de ser, parecer e se comportar (GOELLNER, 2009).

O ser humano nasce e cresce em uma família que pode ter características sociais variadas e que ocupa um espaço próprio nas relações com a comunidade social em que está inserida predispondo-o(a), inicialmente, a interiorizar

e a reproduzir os traços físicos particulares daquela sociedade humana e, a partir da relação com os(as) outros(as), desenvolver as significações que cercam e estruturam seu grupo de pertencimento (LE BRETON, 2007). Afinal,

Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo. A educação nunca é uma atividade puramente intencional, os modos de relação, a dinâmica afetiva da estrutura familiar, a maneira como a criança se situa nessa trama e a submissão ou resistência que a ela opõe aparecem como coordenadas cuja importância é mais e mais considerada na socialização (LE BRETON, 2007, p.8).

Dornelles (2012) destaca que o corpo é, sempre, resultado provisório e inacabado, sofrendo influências de categorias sociais diversas como classe, geração, raça/etnia, gênero e sexualidade, sendo a cultura fator importante na “fabricação” destes corpos, que se tornam dotados de determinados significados dentro e fora do espaço escolar. Ao problematizar a separação de meninos e meninas na Educação Física Escolar, a autora reflete que surgem compreensões específicas de corpo produzidas nesse espaço, mas que por ali também perpassam características da contemporaneidade, regras sociais e marcas culturais e significados compartilhados num espaço cultural mais amplo, que é a sociedade.

Para Ribeiro (2012), a escola vai além de um lugar que reproduz várias retóricas consagradas sobre o corpo, produzindo sua própria retórica corporal, sendo nas aulas de Educação Física, onde há uma maior exposição dos corpos, que essa produção retórica é mais evidente.

Frequentemente no ambiente escolar, os corpos são mais observados pelo viés biológico, como um conjunto de ossos, músculos, articulações, ou seja, como um mero instrumento, deixando-se para um segundo ou terceiro plano uma abordagem do ponto de vista das suas produções históricas e sociais (RIBEIRO, 2012), o que acaba por padroniza-los, classifica-los, enquadra-los em desejáveis ou indesejáveis, de acordo com o que cada cultura elege como sendo assim (GOELLNER, 2009), com o objetivo, muitas vezes, da disciplina e do controle, o que, para Le Breton (2007), foge do que é a relação entre a condição humana e a natureza ou cosmo que o cerca, já que

[...] o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais.

Em outras palavras, o conhecimento biomédico, conhecimento oficial nas sociedades ocidentais, é uma representação do corpo entre outras, eficaz para as práticas que sustenta. Mas tão vivas quanto aquelas e por outros motivos, são as medicinas ou as disciplinas que repousam em outras visões do homem, do corpo e dos sofrimentos (LE BRETON, 2007, p. 29).

Em nossa sociedade, as diferenças entre homens e mulheres têm sido relacionadas diretamente ao sexo, às características físicas tidas como naturais. Pautados por concepções essencialistas do que é ser homem e/ou mulher, elaboramos um sistema de discriminação entre os sexos, reforçando estereótipos, tais como, agressivos e racionais, para eles e, dóceis e afetivas para elas (VIANNA apud SOUZA JUNIOR, 2004).

De acordo com Souza Junior (2004), o cuidado a ser tomado com relação a estes estereótipos diz respeito à naturalização de situações e fatos que, na verdade, são culturais. Ou seja, assume-se que as meninas geneticamente ou biologicamente possuem uma predisposição a gostar de certas coisas e não gostar de outras e os meninos o contrário. O que cria as estatísticas que comprovam estas afirmações é, na verdade, o tratamento cultural que constrói as histórias de vida destas meninas e meninos oferecendo-lhes recompensas ou punições de acordo com seus comportamentos, tomando por referência padrões construídos, aceitos e prestigiados socialmente.

É preciso reconhecer a existência de diferenças biológicas entre os sexos, mas cabe a ressalva de que há diferenças tão ou mais acentuadas entre pessoas de um mesmo sexo. Segundo o autor, é importante destacar que as diferenças entre meninos e meninas, “mais do que biológicas são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo tem um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais” (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 8).

2.2 Percurso histórico das meninas nas aulas de Educação Física Escolar

Segundo Soares (1996), a Educação Física Escolar da forma que conhecemos atualmente, como uma matéria de ensino, tem sua origem na Europa do final do século XVIII e início do século XIX, sendo chamada inicialmente de

Ginástica, se tornando atividade escolar obrigatória a partir da criação dos Sistemas Nacionais de Ensino. No Brasil, também sob a denominação de Ginástica, a Educação Física é introduzida oficialmente nas escolas através da Reforma Couto Ferraz, em 1851 (RAMOS, 1982 apud SOARES, 2012). Monteiro (2017) salienta que, desde seu início, a Educação Física Escolar enfrentou problemas com as alunas e seus responsáveis, que não encaravam a atividade como adequada às mulheres e, como relata Soares (1994), a aplicação dos princípios ginásticos para as mulheres era considerada imoral para a parte conservadora da sociedade brasileira, mas era defendida por outros que a consideravam necessária ao fortalecimento do corpo feminino, responsável pela geração dos “filhos da pátria, do bom soldado e do elegante e civilizado cidadão”.

Em 1882, Rui Barbosa em seu parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, recomendava a implantação de uma sessão de ginástica na escola normal, extensiva obrigatoriamente a ambos os sexos (BETTI, 1991). Segundo o autor, a efetiva implantação da Educação Física Escolar não aconteceu, ficando restrita às escolas do Rio de Janeiro, município da corte imperial e posteriormente capital da República, e às escolas militares até os primeiros anos da década de 1930. Soares (1994) enfatiza que Rui Barbosa soube de maneira extremamente competente enxergar a ginástica como um importante canal de propagação da moral burguesa, através de seu viés biológico e de seu exagerado cuidado higiênico com o corpo, colocando a ginástica como um instrumento potencialmente capaz, em si mesmo, de desenvolver corpos saudáveis em meio às condições miseráveis a nível físico e social do povo, às doenças, epidemias e mortes, e refletindo seus ideais de capitalismo industrial na preocupação com a Educação Física do trabalhador e da mulher/mãe.

Goellner (2008) pontua que, na virada do século XIX para o século XX, agregou-se ao fortalecimento do corpo feminino com vistas a uma maternidade saudável, um objetivo de cunho nacionalista que estabelecia um papel às mulheres brancas de fortalecerem a nação através da regeneração física e racial da sua população. Para isso deveriam, no entanto, ser respeitadas as especificidades da “natureza” dos corpos femininos em relação aos masculinos que, por serem considerados distintos, exigiam práticas corporais diferenciadas. Nesse contexto, o trabalho muscular destinado aos homens brancos tinha o objetivo de “educar para a

imposição física equilibrada”, enquanto para as mulheres brancas era reservada a missão de se exercitar para “suportar os desígnios maternos” (GOELLNER, 2008, p. 13).

Goellner (2008) também relata que havia muitas recomendações à época que revelavam o temor existente de que a prática da Educação Física pudesse masculinizar a mulher e ferir sua feminilidade. Essas recomendações eram ao mesmo tempo voltadas ao incentivo à inclusão de meninas e moças em programas de atividades físicas, mas, por outro lado, com o cuidado para que essas atividades fossem minuciosamente controladas para que não extrapolassem os limites considerados compatíveis com a “natureza feminina”, que era considerada mais frágil que a masculina.

Na primeira fase do Brasil República, mais precisamente na década de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, realizaram reformas de seus sistemas de ensino, incluindo nos currículos escolares a Educação Física, geralmente sob a denominação de “ginástica” (BETTI, 1991). Na República, o discurso médico higienista, que já acompanhava e dirigia a sociedade brasileira durante todo o Império, se enfatizou e, como parte dele, a ginástica, estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, se torna a expressão concreta dos “cuidados corporais” (SOARES, 1994). A partir de 1930, diversas medidas governamentais provocam mudanças mais substanciais na Educação Física, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) e diversas reformas no ensino primário, secundário e superior (BETTI, 1991).

Anteriormente a esses fatos, como destaca Soares (1994), foi criada em 1924, Associação Brasileira de Educação (ABE), que aglutina educadores(as), médicos(as), engenheiros(as), advogados(as) e outros(as) profissionais em torno de um novo referencial, fruto do que foi denominado como Escola Nova e que, assim como outras organizações cívico-nacionalistas, se apresentava como espaço no qual diversas ferramentas de controle, regulação e produção do cotidiano das populações pobres foram forjadas. A Reforma Campos do ensino secundário, através dos decretos 19.890 de 1931 e 21.241 de 1932, colocava os “exercícios de Educação Física” como obrigatórios para todas as classes do ensino secundário e todos(as) seus(suas) alunos(as) até os 21 anos de idade, estabelecendo a

“designação de inspetores especializados para a orientação do ensino da Música e dos exercícios de Educação Física” (BETTI, 1991, p. 65).

Em 1937, com o MES sob a gestão de Gustavo Capanema, pela primeira vez na história do país a Educação Física é citada diretamente na Constituição através do artigo 131 que determinava a obrigatoriedade da Educação Física, ensino cívico e trabalhos manuais (BETTI, 1991).

Como podemos observar em diferentes períodos da Educação Física Escolar brasileira, a participação das mulheres nas práticas corporais, inicialmente com a Ginástica e posteriormente em outras manifestações, tinha o objetivo de prepará-las para serem futuras mães, baseando-se no trinômio “saúde, força, beleza”, identificando o corpo feminino como local privilegiado para a construção de uma nova raça (GOELLNER, 2008). A autora também destaca que a partir das primeiras décadas do século XX houve uma maior participação das mulheres na prática de esportes, tanto na dimensão do Lazer, quanto da Educação Física Escolar e do Esporte Competitivo. Houve ainda um aumento da ocupação feminina dos espaços públicos voltados ou não às práticas corporais, mas sempre com o intuito de favorecer a procriação através da melhora da condição física e da saúde, proporcionada pela prática esportiva (GOELLNER, 2008).

Vale lembrar que, num contexto de ideais eugênicos e pensamento médico higienista, prevalecia a ideia de superioridade do homem em relação à mulher e da raça branca em relação à raça negra, com a prática de atividades físicas estando mais ao alcance das mulheres da elite branca (SOARES, 1994; GOELLNER, 2008). Isso provavelmente restringiu a prática feminina de esportes a uma parcela pouco significativa da população brasileira, com distinções entre o que era considerado “esporte feminino” e “esporte masculino”. Tais fatos podem ter contribuído para uma cultura de afastamento das mulheres do esporte, principalmente daqueles considerados masculinos e das práticas corporais de maneira geral, fazendo com que houvesse uma maior demora para que elas se apropriassem de forma efetiva dos espaços para essas práticas, inclusive do espaço escolar. Até os dias atuais, há dificuldade quanto à efetivação do trabalho com turmas mistas em uma perspectiva coeducativa.

É importante ressaltar que, segundo Costa e Silva (2002), a coeducação respeita a igualdade de oportunidades entre os gêneros, destacando,

todavia, que escola mista e escola coeducativa não significam a mesma coisa, e que trabalhar a coeducação apenas introduzindo as meninas nas atividades, imaginando que dessa maneira está sendo garantida a igualdade de oportunidades “é, no mínimo, simplista e problemático, já que isto não assegura o acesso aos diversos tipos de saberes” (COSTA; SILVA, 2002, p. 48).

No que diz respeito aos caminhos da coeducação em Educação Física, a autora e o autor avaliam que esta disciplina:

não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo. (COSTA; SILVA, 2002, p. 48).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) (BRASIL, 1996), a constituição de turmas mistas nas aulas de Educação Física passou a ser uma prática consolidada no ensino público brasileiro (SOUZA JÚNIOR, 2018), mas que não garantiu que os(as) professores(as) a adotassem de maneira efetiva, já que à época não havia uma unanimidade sobre a sua aplicação. É claro que a simples adoção de turmas mistas nas aulas de Educação Física Escolar não assegura que haja uma prática pautada na coeducação, muitos(as) professores(as) continuam ainda hoje implementando atividades diferentes para meninos e meninas nas suas aulas práticas, provavelmente embasados(as) em um viés biológico.

Consideramos que esse tipo de atitude só contribui para consolidar a falsa ideia de que existem práticas corporais destinadas apenas aos meninos e outras destinadas às meninas, o que acaba por influenciar negativamente a própria opinião das meninas e meninos sobre o assunto, condicionando-as a se acharem inferiores aos meninos, principalmente no que diz respeito aos esportes, e eles a se acharem fisicamente e tecnicamente superiores.

Em minha prática docente presenciei inúmeras vezes situações em que as alunas demonstraram certo preconceito em relação às meninas que jogavam futebol e/ou futsal, por exemplo, e não foi raro ouvir comentários como “futebol não é coisa de menina”, “mulher que joga futsal é mulher-macho”, ou “eu é que não vou jogar bola, professor, não sou homem!”. Da mesma maneira, muitos meninos não

querem se envolver em atividades como danças, ginásticas, por as considerarem “femininas”, e não querem que as meninas se envolvam em “suas atividades masculinas”.

É claro que nesse universo de alunos e alunas, existem aqueles e aquelas que não comungam dessas opiniões e que reivindicam a participação compartilhada dos saberes da cultura corporal de movimento, o que, como pode observar, acontece de maneira mais contundente por parte das meninas, mas que, por muitas vezes encontra eco nas atitudes e discursos dos meninos. A questão é que esses meninos e meninas questionadores são, infelizmente, exceções no contexto das unidades escolares nas quais tenho trabalhado, onde a grande maioria acaba por perpetuar a dicotomia entre meninos e meninas na prática esportiva.

2.3 A relação das meninas com o esporte na Educação Física Escolar

Um dos grandes problemas enfrentados na atualidade pelos(as) professores(as) nas aulas de Educação Física Escolar é o crescente desinteresse dos(as) alunos(as) em participarem das práticas propostas, sejam quais forem os conteúdos da cultura corporal de movimento que possam ser abordados, incluindo-se o esporte. Darido et al. (2018) sugerem que dois aspectos podem ser considerados relevantes em relação a esse fenômeno: a repetição dos conteúdos tratados ao longo da Educação Básica, sendo o esporte conteúdo predominante e quase exclusivo (CHICATI, 2008 apud DARIDO et al., 2018) e tratado como um fim em si mesmo, de forma descontextualizada (PAES, 2002 apud DARIDO et al., 2018); e o insucesso e exclusão de uma parte importante dos(as) estudantes das aulas, se relacionando com situações de constrangimento e vergonha, exclusão por questões de desempenho e de gênero, com evidências de que há efetivamente uma menor participação feminina nas práticas corporais desenvolvidas (FERREIRA et al., 2016 apud DARIDO et al., 2018).

Quanto à exclusão por questões de gênero, Ferreira (2014) destaca que durante as aulas de Educação Física está sempre presente uma tensão nas relações de gênero, especialmente quando se desenvolve o conteúdo esporte. Moraes e Silva (2012) afirmam que os esportes são um território masculino por excelência, enfatizando que essa predominância contribui para o estabelecimento de

espaços e práticas sociais diferenciados, em que corpos femininos e masculinos raramente se misturam.

Barroso (2018) destaca que o chamado Modelo Esportivista passa a predominar no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, sendo ainda mais estimulado nas aulas de Educação Física Escolar a partir do Golpe Militar de 1964, com o objetivo de transformar o país em uma potência esportiva. Segundo o autor, alguns fatores contribuíram para que o esporte se tornasse conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física Escolar:

- *Propósitos da Educação Física Escolar*, com uma excessiva carga horária destinada ao esporte, em detrimento das demais manifestações da cultura corporal de movimento;
- *Educação Física e equipes escolares*, o esporte com o objetivo de detecção de talentos e, conseqüentemente, excludente;
- *A predominância de algumas modalidades esportivas nas aulas de Educação Física Escolar*, a escolha das modalidades handebol, basquetebol, futebol e voleibol em detrimento de outras, podendo estar condicionada ao espaço físico encontrado na maioria das escolas públicas do país (quadra poliesportiva), às experiências de vida dos(as) professores(as) e à formação superior voltada para uma concepção tradicional.

Segundo González e Fensterseifer (2009), a partir da metade do século XX, de uma forma mais intensa, se estabeleceu uma relação simbiótica entre a Educação Física e o esporte, tornando a forma institucionalizada dessa prática corporal praticamente hegemônica nas aulas da disciplina, a ponto da Educação Física Escolar ser confundida com a prática esportiva pela maioria das pessoas. Com a inserção do esporte na Educação Física Escolar brasileira, dentro de um modelo pedagógico de detecção de talentos altamente excludente, as meninas, que careciam de uma construção histórica de uma cultura corporal ativa, foram bastante prejudicadas (MOURÃO, 2004 apud PRADO, 2014).

Em minha experiência de mais de 28 anos de ensino na rede pública, tenho presenciado frequentemente a afirmação dessa carência de um repertório motor mais vasto, e até mesmo da simples prática de algum elemento da cultura

corporal de movimento, entre a grande maioria das alunas, principalmente no que diz respeito à prática esportiva.

Sousa e Altmann (1999) lembram que, a partir da introdução do esporte como conteúdo da Educação Física Escolar no Brasil, houve uma distinção entre o que era considerado permitido aos homens e o que era permitido às mulheres em termos de prática esportiva, levando-se em conta características como força, violência, resistência a grandes esforços e contato, ligadas ao masculino, e suavidade, falta de contato e pouco esforço físico, ligadas ao feminino. Assim, aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, às mulheres permitia-se a prática da ginástica rítmica e do voleibol (SOUSA; ALTMANN, 1999). Segundo Sheila Scraton (1992 apud SAYÃO, 2002), as meninas desenvolvem desde muito cedo a capacidade de proteger seus corpos e a ocupar um espaço corporal restrito, limitando seus movimentos e experiências, lhes garantindo perante a sociedade uma postura feminina.

Mesmo que passando por mudanças no que diz respeito à inserção da mulher na prática de esportes, pode-se constatar que ainda é hegemônica a presença masculina em quadras e espaços públicos destinados às práticas corporais bem como nas quadras esportivas e outros espaços de prática da Educação Física Escolar. Já observo há algum tempo, nas escolas em que trabalho, a ocupação desses espaços escolares no intervalo (recreio) e horários livres ser quase exclusivamente dos meninos, hegemonia que só é interrompida quando, de tempos em tempos, aparecem meninas que se insurgem contra esse quadro.

Para Uchoga (2012), a aceitação pelas meninas de que os meninos são detentores de maior habilidade física, independente da modalidade esportiva, é a maior barreira para a prática conjunta nas aulas de Educação Física. Seguindo na mesma linha da argumentação da autora, considero que esse “complexo de inferioridade” das meninas também pode representar mais uma causa da “timidez corporal” demonstrada pela maioria das alunas, que se negam a uma participação mais efetiva por se considerarem inaptas. A autora também observou em sua pesquisa que mesmo quando não participavam das atividades propostas pelo(a) professor(a), os meninos eram mais ativos, ocupando diferentes espaços ao redor da quadra, permitindo que pelo menos vivenciassem diferentes habilidades corporais, enquanto as meninas ficavam sentadas em duplas ou pequenas rodas de

conversa, o que denota novamente a falta de uma construção histórica de uma cultura corporal ativa, levantada por Mourão (2004, citada por PRADO, 2014).

Rangel Betti (1999) pontua que se fazem necessárias mudanças tanto da ação prática quanto da reflexão teórica para que o aprendizado dos esportes não se restrinja ao processo ensino e aprendizagem de técnicas e gestos automatizados, sendo o(a) professor(a) aquele que as conhece e domina, cabendo ao(à) aluno(a) apenas a sua execução, sem questionamentos sobre a prática. Nessa perspectiva, se apresenta a Pedagogia do Esporte, que considera o esporte como um fenômeno complexo, que não pode ser entendido de maneira simplista, apenas pela compreensão das partes. A aproximação entre a Pedagogia do Esporte e a Educação Física Escolar viabiliza novas propostas de intervenção pedagógica do esporte nas quadras escolares, assunto que abordaremos mais especificamente no próximo capítulo.

2.4 A Educação Física Escolar, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o *Sport Education*

O princípio analítico-sintético, em que se pensa o esporte como dividido em partes (técnicas, táticas, capacidades físicas) a serem treinadas separadamente, prevaleceu nas primeiras propostas metodológicas sistematizadas para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC), por volta da década de 1960 (GARGANTA, 1995 apud GALATTI et al., 2014). Esse método se baseia na repetição de uma determinada técnica tida como “perfeita” que será aplicada posteriormente no contexto do jogo e, apesar das críticas que vem sofrendo há algum tempo, ainda predomina como estratégia de ensino na iniciação ao treinamento dos JEC (GALATTI et al., 2014).

Nas escolas brasileiras, particularmente, a utilização do princípio analítico-sintético passa a predominar após a Segunda Guerra Mundial, momento em que o esporte passou a receber maior atenção na Educação Física Escolar (BARROSO, 2018), a partir da implementação do Método da Educação Física Desportiva Generalizada, de Auguste Listello. Segundo Betti (1991, p. 154), esse método “não era e não é propriamente um método, mas uma série de procedimentos no sentido de atingir os objetivos decorrentes da concepção de esporte adotada”. De

acordo com Barroso (2018), o ensino do esporte, através do Método da Educação Física Desportiva Generalizada, se concentrava na repetição de movimentos e gestos técnicos das modalidades esportivas.

A partir do Golpe Militar de 1964, o esporte passou ainda mais a ser estimulado nas aulas de Educação Física Escolar, passando a ser um sinônimo dessa disciplina, tendo como objetivo principal a busca de resultados em competições (BARROSO, 2018). Neste chamado período esportivista, as aulas eram voltadas para o treinamento de equipes esportivas (BARROSO, 2018), sendo que a repetição e o tratamento isolado dos fundamentos predominavam. Para Galatti et al. (2014), o problema não está na utilização do princípio analítico-sintético, mas sim na predominância destes exercícios em detrimento de outras estratégias que privilegiem a inteligência do(a) jogador(a) em relação ao jogo e ao sistema que o envolve, reforçando a concepção de um sujeito que não sabe executar e que terá de aprender por níveis de complexidade, evoluindo de forma linear.

Barroso (2018) levanta algumas críticas à utilização do princípio analítico-sintético na escola: é pouco ou nada motivador para a maioria dos(as) alunos(as); erra ao entender que trabalhando os fundamentos separadamente para depois juntá-los, se conseguirá um jogo de boa qualidade; a repetição exaustiva só é válida para efeitos de alto rendimento esportivo, onde busca-se a perfeição do gesto técnico, objetivo que não cabe no ambiente escolar; e, ao se utilizar da maior parte do tempo da aula para a repetição dos fundamentos separadamente, os(as) alunos(as) têm pouca oportunidade de jogar e de aprender a lógica do jogo.

Galatti et al. (2014) destacam que no Brasil, através de obras publicadas a partir da década de 1990 e de outras teorias veiculadas no mesmo período, se inicia uma crise nessa forma tradicional e fragmentada de pensar o ensino dos JEC, que se mostrou incapaz de observar a natureza complexa destas práticas. A partir deste rompimento, novos referenciais se fizeram necessários para adequar o ensino, aprendizagem e treinamento dos JEC dentro de uma perspectiva que valorizasse a aquisição de competências e a compreensão tática do jogo, sob a égide da Pedagogia do Esporte (GALATTI et al., 2014), com ênfase da tática e da sua interação complexa com a técnica, do conhecimento, da compreensão, da tomada de decisão e da capacidade de ação em situação de jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2002).

Rufino e Darido (2012) caracterizam como Pedagogia do Esporte o estudo sistemático dos aspectos educacionais e dos processos de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica relacionados ao esporte, e que, enquanto disciplina das Ciências do Esporte,

Tem como objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos (GALATTI et al., 2014, p.153).

Para Valdir Barbanti, a pedagogia do esporte pode ser definida como:

[...] um campo do conhecimento que trata do relacionamento entre o Esporte e a Educação. A Pedagogia do Esporte é direcionada para dar os fundamentos teóricos para a prática dos esportes com o objetivo de melhorar o desenvolvimento do homem e enriquecer a qualidade de vida. Área acadêmica de estudo que focaliza as intervenções educacionais no domínio do Esporte e do movimento humano (BARBANTI, 2003, p. 222).

Greco, Silva e Santos (2009) destacam que quando se ensina esportes, ensina-se também pelo esporte, duas perspectivas pedagógicas que se complementam entre si fazendo com que o processo pedagógico se torne uma avenida de mão dupla, por meio da qual se relaciona o conhecimento do esporte de forma crítica e reflexiva com aspectos inerentes ao desenvolvimento da cidadania, sendo necessário, para que isso efetivamente aconteça, que o(a) professor(a) relacione em sua práxis ambas as formas de abordagem.

Dentro dessa abordagem da Pedagogia do Esporte, dois modelos de ensino nos chamaram a atenção em virtude de suas características que atendem às nossas expectativas no que tange às possibilidades de fomentar a compreensão tática com vistas à competência de jogo, bem como a abordagem do esporte por meio da vivência de experiências autênticas de competições. Estamos nos referindo ao Teaching Games for Understanding (TGfU) e ao *Sport Education*.

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU), ou Ensinando Jogos para Compreensão (BUNKER, THORPE, 1982), tem suas raízes num movimento reformador do ensino dos jogos iniciado nos fins dos anos 1960 e anos 1970 na universidade inglesa de Loughborough (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Teoldo et al.

(2010), relatam que Bunker e Thorpe apresentaram cinco causas/justificativas da insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas no contexto escolar. Para os autores,

(i) o reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas; (ii) a incapacidade dos alunos em criticarem a prática do jogo; (iii) a rigidez das habilidades técnicas aprendidas; (iv) a baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; e (v) o conhecimento reduzido acerca do jogo, constituem razões suficientes para questionar a efetividade desse modelo de ensino (TEOLDO et al. 2010, p. 70).

Para Graça e Mesquita (2007), os proponentes pretendiam que a tradicional atenção voltada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas de forma isolada, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do mesmo, deixando de ver o jogo apenas como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. Greco, Silva e Santos (2009) enfatizam que o diferencial do TGfU em relação aos modelos tradicionais está na ordem em que os conteúdos táticos e técnicos são apresentados, sendo extremamente importante que o conhecimento tático seja oferecido antes das habilidades técnicas, pois estas devem ser introduzidas no momento em que o(a) aluno(a) entenda “quando” e “por que” utilizá-las (HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002).

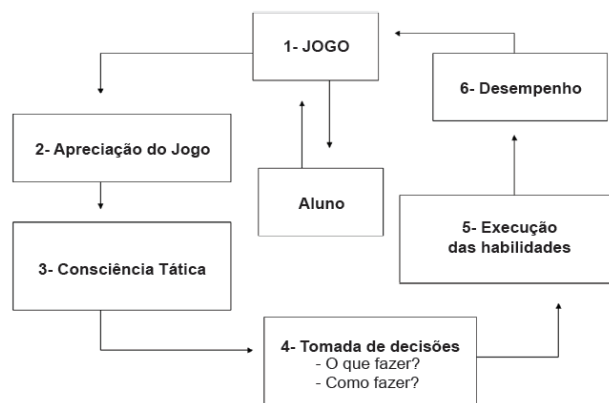
Basicamente, a proposta pedagógica do TGfU apresenta uma forma de ensino contextualizada, sugerindo que as aulas de iniciação esportiva se baseiem em jogos reduzidos que se aproximem da estrutura do jogo formal (BOLONHINI, 2009).

Segundo Graça e Mesquita (2007), as adaptações feitas nestes jogos podem se relacionar com quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo; as alterações do jogo por representação (formas de jogo reduzidas, representativas do jogo adulto formal); a modificação por exagero (modificar as regras do jogo, espaço, tempo, a fim de garantir a atenção dos(as) alunos(as) para determinado problema tático) e a adaptação da complexidade tática (os problemas táticos do jogo devem estar adequados ao nível dos(as) alunos(as), para que eles(as) possam evoluir na sua capacidade de compreensão e ação no jogo).

Para Bolonhini e Paes (2009), no entanto, é importante que a estrutura tática destes jogos reduzidos seja semelhante à do jogo formal, pois, dessa forma, o(a) aluno(a) compreende a lógica do jogo, podendo responder de maneira inteligente às situações que aparecem durante o mesmo.

Bunker e Thorpe (1982) esquematizaram o processo de interação entre jogo-aluno(a)-professor(a) e a sequência do processo de ensino e aprendizagem, na qual o foco didático incide cíclica e sucessivamente sobre a apreciação dos aspectos que constituem o jogo; sobre a tomada de consciência da tática do jogo; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo; sobre os exercícios necessários para desenvolver as habilidades que melhorarão a performance no jogo; e, finalmente, sobre a integração dos aspectos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance no jogo.

Figura 1. Modelo do TGFU



Fonte: BUNKER; THORPE, 1982

Nessa sequência de fases de aprendizado a proposta é que inicialmente os(as) alunos(as) compreendam as regras do jogo (jogo inicial e apreciação do jogo), não importando se estas são simples, pois dão formato ao jogo, devendo sentir prazer durante a prática, desenvolvendo o interesse na participação (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009). Para estes autores, na fase de consciência tática, onde se estabelecem as ações de atacar ou defender, devem ser encontradas formas de criar ou diminuir o espaço, utilizando-se uma aproximação tática com outras modalidades.

No diálogo com os alunos, as possibilidades táticas são descobertas, desenvolvendo:

- a) O pensamento convergente, ou seja, verificação das melhores alternativas.
- b) O pensamento divergente, ou seja, determinação das várias oportunidades de atacar ou defender conforme o adversário na situação (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p. 182).

Para González (2014), a fase de tomada de decisões nada mais é do que o momento de abrir a possibilidade para os(as) alunos(as) pararem e pensarem 'no que' fazem ou 'o que' deveriam fazer durante o jogo. Para isso, o(a) professor(a) deve fazer perguntas específicas sobre as ações realizadas e induzir os(as) alunos(as) a falarem sobre o que devem fazer. Para Graça e Mesquita (2007), uma boa tomada de decisão, depende de uma boa leitura da situação, que depende das competências de busca, de antecipação, de saber o quê e onde procurar.

Na fase seguinte, o treinamento e a execução das habilidades e da técnica são realizados quando um jogo não flui devido à falha na execução de determinada habilidade (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009). González (2014) propõe que se executem tarefas menos complexas do que o 'jogo inicial', ou até mesmo exercícios (tarefas sem interação/interferência do(a) adversário(a), para que os(as) alunos(as) aprofundem a compreensão da dimensão tática ou exercitem a(s) habilidade(s) diretamente vinculada(s) à ação em questão. Para o autor, deve-se, sempre que possível, dar preferência às tarefas com interação, próxima da situação criada pelo jogo esportivo que se está ensinando.

Na ultima fase, após a reflexão e prática dos(as) alunos(as) sobre "o que fazer" e/ou "como fazer", realiza-se um jogo final com características similares ao jogo inicial, com mudanças em algumas condições de prática, que têm como objetivo reforçar o trabalho sobre os aspectos que foram tema da aula (GONZÁLEZ, 2014).

Bolonhini e Paes (2009) destacam como um aspecto importante relacionado à proposta do TGfU que os jogos reduzidos devem estar acompanhados de uma reflexão coletiva sobre a prática e a elaboração de estratégias para os próximos jogos, sendo a verbalização uma ferramenta importante no ensino a partir desta proposta pedagógica, com a construção do conhecimento acontecendo a partir da conversa e análise sobre os jogos. Para estes autores, o(a) professor(a) deve estar sempre atento para realizar intervenções durante o processo, não com o

objetivo de corrigir os gestos técnicos dos(as) alunos(as), mas sim para levantar questões que levem o(a) aluno(a) a uma reflexão sobre sua prática durante o jogo.

O modelo do *Sport Education*, ou Educação Esportiva (SIEDENTOP, 1994 apud MESQUITA et al, 2014) é proposto pela primeira vez em 1982, numa conferência em Brisbane, Austrália, onde Daryl Siedentop apresenta objetivos de solucionar, através de um ambiente que propiciasse autênticas experiências esportivas, os equívocos na relação da escola com o esporte, tendo como base o que ele chama de *play education* (educação lúdica) (GRAÇA; MESQUITA, 2007). A partir dessa proposição inicial, o modelo foi amadurecendo em sua concepção, até sua validação como ferramenta pedagógica em 1994 (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Para Mesquita et al. (2014), o *Sport Education* humaniza e democratiza o esporte, através da prevenção de problemas como a injustiça, o elitismo e a trapaça, que são fruto de uma cultura esportiva distorcida.

No seu modelo, Siedentop (1994, apud VARGAS et al., 2018) resgata seis características do esporte institucionalizado que ele considera terem maior potencial educativo: a temporada esportiva, a filiação, o cronograma de jogos (competição formal), o registro estatístico, a festividade e o evento culminante. González (2014) salienta que dentro dessa proposta “original” podem ocorrer adaptações, como transformar o campeonato em festivais e/ou torneios.

Pode-se destacar, dentro dessas seis características, a *filiação* que, no entender de Graça e Mesquita (2007, p. 410), “[...] promove a integração, no imediato, dos alunos em equipes e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo”. Para González e Fraga (2012) pode ser também uma boa oportunidade para aqueles alunos e alunas que não se identificam com a prática de determinada modalidade, se motivarem a participarem em funções que são preteridas pelos(as) mais habilidosos(as) e, dessa forma, se sentirem tão valorizados quanto os(as) outros(as) dentro da equipe.

Outro ponto importante do Modelo *Sport Education* está na inclusão de três eixos fundamentais que reestruturam o ensino do esporte nas aulas de Educação Física (GRAÇA; MESQUITA, 2007) e que têm como objetivos que os(as) alunos(as) se tornem competentes (Competência Esportiva), entusiastas (Entusiasmo Esportivo) e cultos esportivamente (Conhecimento Esportivo). Para Graça e Mesquita (2007), ser *competente* significa que o(a) aluno(a) domina

habilidades técnicas e táticas que lhe façam participar do jogo de um modo satisfatório; *entusiasta*, que se sinta atraído(a) pelo esporte e defenda os valores do esporte; *culto esportivamente*, que conhece e valoriza os rituais e tradições do esporte, distinguindo as boas e más práticas esportivas.

Tanto o TGfU quanto o *Sport Education* trazem inovações no trato com o Esporte nas aulas de Educação Física, colocando o(a) aluno(a) no centro do processo de ensino e aprendizagem, o(a) fazendo refletir sobre as lógicas internas¹ (TGfU e *Sport Education*) e externas² (*Sport Education*) das modalidades e facilitando a apropriação dos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais³, conforme o tratamento didático mediado pelo(a) professor(a), podendo contribuir para uma maior inserção daqueles e daquelas considerados(as) menos habilidosos(as) e que, geralmente, se sentem excluídos(as) desse processo.

Nos últimos anos os dois modelos de ensino têm sido abordados na literatura de forma mais recorrente no Brasil. Alguns destes estudos tiveram como cenário as aulas de Educação Física Escolar, contribuindo para o acúmulo de conhecimentos que estabelecem uma interface desta área com a Pedagogia do Esporte, que não é algo tão “simples e natural” como possa parecer para muitos(as).

Em relação ao TGfU, Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2020) destacam que no ensino tradicional dos esportes se aprendia apenas o “como fazer”, ou seja, a execução correta de uma técnica, enquanto no TGfU “a ideia é ensinar ‘o que’ e ‘quando fazer’ no jogo, para que o ensino da técnica se torne mais significativo e contextualizado a ele” (SARRUGE; GINCIENE; IMPOLCETTO, 2020, p. 2). Para Hirama et al. (2015), o TGfU proporciona uma nova lógica, através de situações problema que são colocadas aos(às) alunos(as), que podem estimulá-los(as) a uma série de ajustes importantes tanto na formação técnica quanto tática, bem como nas questões de relacionamento do grupo.

No estudo de Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2020), no qual a turma era composta por 24 alunos (13 meninos e 11 meninas) entre 13 e 17 anos,

¹ Trata-se dos aspectos peculiares de uma modalidade que exigem aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 18).

² Refere-se às características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 19).

³ Corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais (DARIDO, 2012, p.52).

participantes do Programa Esporte Jovem Vôlei do SESC, foi utilizado o TGfU combinado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as quais serviram como apoio ao desenvolvimento da Unidade Didática (UD) de voleibol. A aplicação ocorreu em 10 horas/aula (cinco encontros de duas horas), que tiveram como foco a resolução das dificuldades táticas da modalidade apontadas em um levantamento diagnóstico realizado com 12 professores que atuavam no referido Programa. As principais dificuldades levantadas pelos professores foram “observar os espaços vazios” e “direcionar a bola nos espaços vazios” (SARRUGE; GINCIENE; IMPOLCETTO, 2020). Os resultados encontrados revelam que:

Apesar do estranhamento dos alunos no início da UD, inseri-los no centro do processo de aprendizagem – por meio de atividades com interação entre os adversários, pela constante busca de reflexão e verbalização das soluções táticas – contribuiu sobremaneira para atingir os objetivos de ensino estabelecidos. Os recursos das TIC – em especial a filmagem – em conjunto com o modelo do TGfU também contribuíram nesse processo, especialmente para a compreensão dos elementos táticos do jogo. Os vídeos, aliados à experiência prática, foram imprescindíveis para que os alunos: entendessem a lógica do voleibol; aprendessem a reconhecer os espaços vazios na quadra adversária, verificar o melhor momento (1ª, 2ª e 3ª bola) e a melhor forma de passar a bola (toque, manchete, cortada) (SARRUGE; GINCIENE; IMPOLCETTO, 2020, p. 11).

Quanto ao *Sport Education*, Lucca (2019) o pontua como um modelo de ensino alternativo para a Educação Física na escola, tendo como ideia central a educação dos(as) alunos(as) para além dos saberes procedimentais, se propondo, portanto, a “ensinar e desenvolver todas as possibilidades de aprendizado para que o aluno possa se tornar tanto um praticante como um espectador consciente.” (LUCCA, 20019, p. 46). Para Graça e Mesquita (2007) o modelo “oferece um plano compreensivo e coerente para a renovação do ensino dos jogos na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo” (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 410).

Em sua pesquisa, Lucca (2019) também utilizou as TIC como apoio pedagógico à implementação de uma UD estruturada a partir do *Sport Education* para a modalidade handebol em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, com 40 alunos (rapazes e moças) que tinham em média 16 anos de idade. A turma participou de 22 aulas, cada uma com 50 minutos, distribuídas em dois encontros semanais, e que tinham como foco os

objetivos de aprendizagem formulados após a *identificação dos problemas* e a *hierarquização dos problemas* (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), etapas realizadas para a elaboração da UD. Todas as aulas foram estruturadas em quatro momentos: (1) roda inicial, (2) trabalho centrado na aprendizagem da modalidade, (3) momento destinado à competição formal e (4) roda final (GONZÁLEZ, 2014, p. 50). Ao final da pesquisa os resultados revelaram que:

o modelo proposto por Siedentop (1994), desenvolvido com as seis características e por no mínimo 20 aulas, contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol. Possibilitou oportunizar experiências positivas quanto ao envolvimento com a modalidade, ao entusiasmo pela prática e motivação para o desenvolvimento de tarefas. Por meio dos papéis apresentaram-se as diversas partes envolvidas com o Esporte, que promoveram uma vivência autêntica desse universo. Além de proporcionar inúmeros momentos para o desenvolvimento dos saberes conceituais, corporais e atitudinais.

Desta forma, as três competências (domínio de habilidades técnicas e táticas da modalidade; compreensão das regras e do jogo e apreciação do jogo; entusiasmo com a prática esportiva), elencadas por Siedentop (1994) foram evidenciadas durante a implementação (LUCCA, 2019, p. 124).

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual optamos por utilizar um estudo etnográfico. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” supondo um contato direto e prolongado do(a) pesquisador(a), normalmente a partir de um intensivo trabalho de campo, com a situação e o ambiente que está sendo investigado. Para Del-Masso et al. (2018), a análise qualitativa permite a interação do(a) pesquisador(a) com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, proporcionando a possibilidade de colher determinados significados visíveis e, em certos casos, invisíveis que somente sob a cuidadosa atenção e sensibilidade do(a) pesquisador(a), se tornam perceptíveis.

Essa abordagem tem suas raízes no final do século XIX, inicialmente na área das Ciências Sociais, sendo a primeira a questionar o modelo vigente de ciência no que diz respeito aos objetivos do estudo do Ser Humano, sua cultura e vida social. Nessa metodologia os itens em estudo são os discursos, e seus instrumentos são a análise e a interpretação da linguagem (BRASIL et al, 2018). Ainda nesse sentido, Minayo (2008) destaca que

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986) apresentam como outras características da abordagem qualitativa o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos, a preocupação com o processo ser muito maior do que com o produto, o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida serem focos de atenção especial pelo(a) pesquisador(a) e a análise dos dados tender a seguir um processo indutivo.

André (1995) esclarece que a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, significando etimologicamente “descrição cultural”. A autora sugere uma adaptação da etnografia, que tem o interesse em descrever a cultura (hábitos, práticas, valores,

crenças, significados, linguagens) de um grupo social, à educação, constatando que o que se faz em educação, na verdade, são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido exato.

Para Geertz (1989), praticar estudo etnográfico é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. O(A) etnógrafo(a) enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas das quais estão sobrepostas ou amarradas umas às outras e, simultaneamente, estranhas, irregulares, implícitas, cabendo-lhe captar primeiro essas estruturas, para depois explicá-las.

Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

André (1995) considera que o que caracteriza um estudo como etnográfico em educação é, em primeiro lugar, a utilização das técnicas características da etnografia, que são: a) Observação Participante: o(a) pesquisador(a) interage com a situação estudada, a influencia e é influenciado por ela; b) Entrevista Intensiva: tem por objetivo o aprofundamento das questões e o esclarecimento dos problemas observados; c) Análise de Documentos: que visa contextualizar, clarificar e complementar as informações sobre o fenômeno através de outras fontes.

Ainda de acordo com a autora, subjacente ao uso das técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o(a) pesquisador(a) e o objeto pesquisado, atribuindo, assim, ao(a) pesquisador(a), a qualidade de principal instrumento na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o(a) pesquisador(a), permitindo que ele(a) responda ativamente às circunstâncias que o(a) cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenvolvimento do trabalho. Adaptações estas, que não seriam possíveis dependendo do tipo de instrumento.

André (1995) também indica como características importantes da etnografia: a ênfase no processo (naquilo que está ocorrendo) e não no produto ou

nos resultados finais; a visão pessoal dos(as) participantes; o envolvimento em um trabalho de campo (o(a) pesquisador(a) aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado); a descrição e a indução. Finalmente, segundo a autora:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Geertz (1989) acrescenta ainda que não basta descrever os sentidos e significados observados, esta descrição não deve ser feita de maneira casual, é preciso considerar os contextos (cultura) em sua profundidade e por isso é necessário que sejam descritos com densidade para que essa realidade seja compreendida.

Em nosso estudo buscamos realizar a coleta de dados através da Observação Participante, fazendo registros nos Diários de Aula das situações que ocorriam com os(as) participantes durante as diversas intervenções, valorizando as falas e a visão pessoal dos(as) participantes, tanto no que foi diretamente registrado nos diários quanto o que foi transcrito das gravações em áudio a partir das Rodas de Conversa.

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal, situada na zona urbana da cidade de Feira de Santana, Bahia. A unidade pública de ensino oferta classes de todos os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, totalizando 741 estudantes, distribuídos(as) em 25 turmas. O corpo docente contabiliza 42 professores(as) e há ainda 30 funcionários(as). Como espaço disponível para a prática da Educação Física, a escola dispõe de uma quadra poliesportiva com as dimensões oficiais mínimas, sem cobertura, com falta de marcações (linhas divisórias) para as diversas modalidades, sem tabelas para o basquetebol, com alambrados em péssimas condições e sem arquibancadas. Além

da quadra, há um espaço contíguo de terra batida com algumas árvores e um pequeno parque infantil com poucos equipamentos, como balanços, *playground* de madeira, também em péssimas condições. Em diversos momentos esse espaço é utilizado para aulas de Educação Física, principalmente quando são propostas atividades com grupos separados – por exemplo, os meninos jogando futsal na quadra e as meninas jogando baleado (queimada) no espaço de terra batida – ou há mais de um(a) professor(a) de Educação Física desenvolvendo atividades práticas com turmas distintas, no mesmo horário.

Há também um pátio coberto próximo à cantina, às salas do Ensino Fundamental anos iniciais e ao estacionamento que, eventualmente, pode ser utilizado nas aulas de Educação Física, mas que exige um cuidado maior quando a prática é feita com a utilização de bolas (futsal, futebol, vôlei, etc.), pois podem atingir automóveis e motocicletas. O uso desse espaço alternativo exige a retirada de cadeiras e mesas que ocupam o espaço e que são utilizadas pelos(as) alunos(as) para lanche no momento do intervalo. Ressaltamos que esse espaço é utilizado apenas em situações de extrema necessidade, principalmente em dias chuvosos, nos quais há uma aula prática dentro do planejamento e que, por um motivo ou outro, não pode ser adiada.

3.2 Participantes

Os(as) participantes da pesquisa foram 30 alunos e alunas de uma turma do 6º ano do turno vespertino. A turma foi escolhida entre outras do 6º ano nas quais ministramos aulas por ser a que tem o maior número de estudantes, maior número de meninas (18) e a que acontecem maiores conflitos relacionados às aulas mistas.

3.3 Instrumentos

O instrumento escolhido para a coleta de dados da pesquisa foram os Diários de Aula. Os Diários de Aula são definidos por Zabalza (2004) como documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas” (ZABALZA, 2004). Segundo o autor, esse instrumento, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos.

Para Porlán e Martín (1997), o Diário de Aula consiste num conjunto de narrações que refletem as perspectivas do(a) professor(a), nas dimensões objetiva e subjetiva, sobre os processos mais significativos da sua ação. Zabalza (2004) destaca que algumas observações podem esclarecer melhor o que sejam os Diários de Aula: a) os “diários” não têm que ser uma atividade diária, cumprem sua função mesmo que sua periodicidade seja menor, pois o importante é manter uma linha de continuidade na narração; b) constituem narrações feitas por professores e professoras; c) o conteúdo para quem escreve, geralmente, é considerado descartável, podendo ficar aberto ou vir em ordem de condicionamento de planejamento prévio; d) a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto de aula, mas não impede que se possa abordar outra atividade docente.

Além de registrar os fatos ocorridos no decorrer das aulas, os diários também registraram transcrições de áudios das rodas de conversa que eram usadas de forma recorrente como estratégias pedagógicas das aulas. Silva e Bernardes (2007) destacam que a roda de conversa é um método vantajoso para coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes, com a possibilidade de se desenvolver em um clima de informalidade. Rufino e Darido (2012) pontuam que, durante a roda, acontece o aprendizado de ouvir o(a) colega, esperar a sua vez de se pronunciar, respeitar opiniões, argumentar, concordar, discordar, entre outros, sendo um espaço coletivo impregnado de um sentido de união e igualdade, onde todos(as) falam e são ouvidos(as), recomendando que se inicie e finalize as aulas em roda. Nesse sentido, assumimos que as rodas de

conversa contemplam o duplo sentido de estratégia pedagógica nas aulas e registro de dados da pesquisa.

Chioda (2004) acredita que, através da roda de conversa, diversas habilidades relacionais do mundo “civilizado” são apreendidas e desenvolvidas, proporcionando a seus(suas) participantes a interação com seu próprio processo educativo e a possibilidade de utilizar posteriormente essas habilidades para agir em outros processos sociais em que participe, trilhando o caminho das decisões coletivas.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

As informações foram coletadas por meio de registros em Diários de Aula de cada uma das aulas realizadas às segundas-feiras e às terças-feiras com base em uma unidade didática adaptada a partir de duas publicações que trazem proposições de unidades didáticas para o ensino do futsal (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BORGES; AMORIM, 2014). A unidade didática serviu também como roteiro para as questões disparadoras relacionadas ao tema da pesquisa e que foram utilizadas nas rodas de conversa. Além dos registros dos fatos ocorridos nas aulas e das reflexões críticas sobre os mesmos, os Diários de Aula também tiveram como fontes de registro gravações de áudios nas rodas de conversa que foram parcialmente transcritas.

As gravações foram realizadas com o aplicativo *Audio Recorder Pro* (Quality Apps), utilizando um *smartphone*. Este aplicativo permite a gravação de voz com boa qualidade e sem limite de tempo. No início de cada roda de conversa a gravação era iniciada, sendo interrompida ao final e o seu conteúdo salvo na lista de gravações. A opção por transcrever as gravações parcialmente deveu-se ao fato recorrente dos(as) alunos(as) responderem ao mesmo tempo aos questionamentos, o que dificultou que determinadas falas pudessem ser entendidas, e por se envolverem em conversas paralelas às rodas de conversa.

A modalidade esportiva escolhida foi o futsal, por ser a mais popular na unidade escolar e a que mais gera exclusão das meninas.

A unidade didática foi elaborada com 16 aulas, distribuídas da seguinte maneira:

- Aula 01 – Problema tático: manter a posse de bola. Objetivo: ler a situação de jogo antes de atuar - Atacante Com Posse de Bola (ACPB). Questão disparadora (roda de conversa inicial): há diferenças entre jogos e esportes para meninos e meninas? Por quê? Questões disparadoras (roda de conversa final): As meninas e meninos podem experimentar os mesmos jogos e esportes? Mulheres e homens têm o mesmo tipo de tratamento nos espaços esportivos na escola ou fora dela? As meninas são aceitas igualmente nos jogos de futebol/futsal?;
- Aula 02 – Reunião sobre a aplicação do *Sport Education*. Objetivo: explicar como seria o campeonato de futsal, informar sobre as funções a serem desempenhadas por aqueles e aquelas que não estiverem participando como jogadores(as) em determinadas rodadas, escolha dos(as) líderes, escolha dos(as) integrantes das equipes pelos(as) líderes, sorteio do(a) líder de cada equipe, escolha das cores das equipes, sorteio dos confrontos da primeira, segunda e terceira rodadas;
- Aula 03 - Problema tático: manter a posse de bola. Objetivo: Receber a bola e virar o corpo em direção à meta antes de atuar (ACPB). Questão disparadora (roda de conversa inicial): Todos e todas conseguiram realizar bem as ações e participar efetivamente dos jogos na nossa primeira aula?;
- Aula 04 – Primeira rodada do campeonato de futsal. Os(as) integrantes da equipe que não joga nessa rodada executam outras funções que não a de jogadores(as) (árbitro(a), técnico(a), mesário(a), etc.);
- Aula 05 – Problema tático: manter a posse de bola. Objetivos: orientar-se no espaço (receber e posicionar-se em relação à meta e aos(às) colegas), observar antes de agir, escolher a ação mais conveniente (passar ou finalizar), realizar a ação escolhida de forma eficaz (ACPB e ASPB, Atacante Sem Posse de Bola). Questão disparadora (roda de conscientização tática): Se for observado que os meninos deixaram de passar a bola

para alguma menina que estava livre, questionar o porquê da atitude. Questões disparadoras (roda de conversa final): As dificuldades dentro do jogo foram iguais para meninos e meninas? Se não, quem teve mais dificuldades e, na opinião de vocês, por quê? Se as meninas tiveram mais dificuldades, na opinião de vocês é porque elas não tiveram oportunidades anteriores de praticar o futsal? Vocês acham que meninos e meninas devem ter oportunidades iguais de praticar qualquer esporte? Por quê?;

- Aula 06 – Segunda rodada do campeonato de futsal. Os(as) integrantes de uma das equipes que participou da primeira rodada executam outras funções que não a de jogadores(as);
- Aula 07 – Terceira rodada do campeonato de futsal. Os(as) integrantes de uma das equipes que participou da segunda rodada executam outras funções que não a de jogadores(as). Fim do primeiro turno;
- Aula 08 – Problema tático: manter a posse de bola. Objetivo: Passar ao(à) companheiro(a) em melhores condições (ACPB e ASPB). Questão disparadora (roda de conversa inicial): Não importa se o colega de equipe é menino ou menina, se tem pouca ou muita habilidade, mas se ele ou ela estão em melhores condições para receber a bola. Concordam? Por quê? Questão disparadora (roda de conscientização tática): Observar novamente se em algum(ns) momento(s) uma menina se encontrava em melhores condições e a bola não lhe foi passada, perguntar o porquê. Questões disparadoras (roda de conversa final): Na opinião de vocês o que vem melhorando aula a aula e quais são os problemas que ainda persistem? As meninas têm se sentido incluídas em todo o processo? O que poderia melhorar? Os meninos concordam com a opinião das meninas? Por quê?;
- Aula 09 – Quarta rodada do campeonato de futsal (primeira rodada do retorno). Os(as) integrantes de uma das equipes que

participou da terceira rodada executam outras funções que não a de jogadores(as);

- Aula 10 – Problema tático: Criar oportunidades para marcar o gol. Objetivo: Finalizar quando estiver em condições favoráveis (ACPB). Questão disparadora (roda de conversa inicial): indagar aos(às) alunos(as) sobre as dificuldades que tiveram durante os jogos. Questões disparadoras (roda de conversa final): Quais os aspectos positivos e negativos do campeonato? Por quê? Todos e todas estão tendo as mesmas oportunidades de jogar e exercer outros papéis no campeonato. Isso é bom? Por quê?;
- Aula 11 – Quinta rodada do campeonato de futsal (segunda rodada do retorno). Os(as) integrantes de uma das equipes que participou da quarta rodada executam outras funções que não a de jogadores(as);
- Aula 12 – Problema tático: Defender a meta. Objetivo: Responsabilizar-se pelo(a) adversário(a) direto(a), não seguir a bola, (DASP, Defensor do Atacante Sem Posse de Bola, e DACPB, Defensor do Atacante Com Posse de Bola). Questões disparadoras (roda de conversa final): Avaliar junto aos alunos e alunas o andamento do campeonato, as impressões deles e delas sobre em que melhoraram e no que precisam melhorar, o que eles(as) acham de meninos e meninas estarem participando juntos(as), etc.;
- Aula 13 – Sexta e última rodada do campeonato de futsal (terceira rodada do retorno). Os(as) integrantes de uma das equipes que participou da quinta rodada executam outras funções que não a de jogadores(as);
- Aula 14 – Problema tático: evitar a progressão do ataque adversário. Objetivos: responsabilizar-se pelo(a) atacante direto(a); posicionar-se sempre entre o(a) atacante e a meta a ser defendida; regular a distância da marcação de acordo com a distância que se está da meta a ser defendida; manter o(a)

atacante com posse de bola dentro do seu campo visual (DASPB e DACPB); Questões disparadoras (roda de conversa final): Avaliar junto aos alunos e alunas o andamento do campeonato, as impressões deles e delas sobre em que melhoraram e no que precisam melhorar, o que eles(as) acham de meninos e meninas estarem participando juntos(as), etc;

- Aula 15 – Aula dedicada à avaliação final do desempenho técnico-tático e à preparação das equipes para o evento final. Questões disparadoras (roda de conversa): O que vocês acharam de jogar futsal juntos(as)? As meninas acham que as aulas e jogos contribuíram para melhorar sua forma de jogar? Depois dessa experiência, vocês acham que as meninas têm capacidade de aprender a jogar bem o futsal?;
- Aula 16 – Evento final: torneio de futsal. Este é um torneio de celebração, com as equipes mistas formadas na turma se mantendo as mesmas do campeonato, mas com a realização de partidas com outras turmas que deverão também participar com equipes mistas. Torneio no turno vespertino e não eliminatório, já que “não se trata de apurar quem é a melhor equipe, e sim de os alunos partilharem entre si tudo o que aprenderam uns com os outros ao longo da unidade” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 1410).

Em todas as aulas utilizando a metodologia do TGfU foram realizadas rodas de conversa no início, meio (consciência tática) e fim das aulas, a execução de habilidades (tarefas) com interação, para que os(as) alunos(as) exercitassem a(s) habilidade(s) diretamente vinculada(s) à ação solicitada no jogo inicial (GONZÁLEZ, 2014), e o jogo final. Nas aulas utilizando o *Sport Education*, desenvolveu-se a organização e as partidas do campeonato de futsal. O evento final (Torneio de Futsal) não se concretizou devido à resistência das outras turmas em formarem equipes mistas e à proximidade da realização do Torneio Intercalasses, competição tradicional da escola. A descrição completa das aulas dentro da unidade didática está no Apêndice A.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Para a análise dos dados dos Diários de Aula foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (GOMES, 2015) com abordagem indutiva-constitutiva. A análise de conteúdo foi aplicada inicialmente nos Estados Unidos, no início do século XX, como uma ferramenta para análise das comunicações, surgindo a partir das necessidades no campo da psicologia e sociologia. Gomes (2002) esclarece que a análise de conteúdo é compreendida atualmente como um conjunto de técnicas e que há de se destacar duas funções na sua aplicação: a verificação de hipóteses e/ou questões, e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. A primeira pode nos possibilitar encontrar respostas para questões que foram colocadas e nos ajudar a confirmar ou não as hipóteses formuladas antes de irmos a campo; a segunda pode nos levar a ir além das aparências do que foi comunicado pelos sujeitos da pesquisa, podendo as duas funções se complementarem na prática (GOMES, 2002).

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo possibilita diferentes modos de conduzir o processo, abrindo possibilidades e estabelecendo limites como consequência das opções escolhidas. Essas possibilidades se oferecem quando o(a) investigador(a) opta por examinar o *conteúdo manifesto*, restringindo-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos, ou por explorar o *conteúdo latente*, procurando captar sentidos implícitos.

Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena (MORAES, 1999, p. 15).

Campos (2004) destaca que a análise de conteúdo não deve se prender a um formalismo exacerbado, vinculando-se de forma extremada ao texto ou à técnica, prejudicando a capacidade indutiva e a criatividade do(a) pesquisador(a), conseqüentemente, “nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias idéias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas.” (CAMPOS, 2004, p. 613).

Segundo Moraes (1999), a abordagem indutiva-construtiva da análise de conteúdo tem como ponto de partida os dados, a partir deles se constroem as categorias e a partir destas a teoria, sendo essencialmente indutiva, utilizando intensamente o conhecimento implícito do pesquisador como parâmetro para a composição das categorias, com a elaboração das regras de categorização ocorrendo ao longo da análise.

Nesta abordagem as categorias são construídas ao longo do processo da análise. As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos. Os títulos das categorias só surgem no final da análise (MORAES, 1999, p. 16).

Conforme descrito anteriormente, durante as aulas com a abordagem do TGfU foram realizadas rodas de conversa gravadas em áudio, e após estas aulas, bem como nas aulas com abordagem do *Sport Education*, foram feitos registros em um diário de aula.

Os dados da pesquisa – rodas de conversa e diário de aula – foram parcialmente transcritos, pois fizemos a opção por realizar a análise a partir dos próprios áudios, ouvindo-os repetidamente para selecionar e transcrever os momentos que consideramos mais significativos para compor as categorias, dando ênfase em trechos que se relacionassem ao tema da pesquisa e submetendo-os a uma análise de conteúdo simples, que obedeceu às seguintes etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Buscou-se reagrupar as partes dos textos por temas que mais se aproximassem dos objetivos da pesquisa, distribuindo-os em três categorias de análise: “Conquistas e superações vivenciadas pelas meninas”; “Dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas”; “O olhar do professor sobre os processos de ensino do futsal”.

3.6 Aspectos Éticos

É importante apontar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e cadastrada

na Plataforma Brasil sob o nº 09267219.2.0000.5504, cujo parecer é de nº 3.374.012 datado de 06 de junho de 2019 (Anexo A).

Os(as) participantes do estudo foram consultados(as) previamente e aceitaram participar do estudo, preenchendo e assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), disponível no Apêndice B , e os seus pais, mães ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice C.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados estão apresentados e discutidos conforme categorias de análise mencionadas no percurso investigativo: “conquistas e superações vivenciadas pelas meninas”; “dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas” e “o olhar do professor sobre os processos de ensino do futsal”.

4.1 Conquistas e superações vivenciadas pelas meninas

Em um processo de ensino e aprendizagem quase sempre vão ocorrer problemas, dificuldades, divergências, mas também conquistas e superações que podem ser vivenciadas, ou não, por uma parcela significativa da turma que, frequentemente, é bastante heterogênea. Qualquer professor(a), ao escolher uma determinada metodologia para abordar um conteúdo específico, nem sempre tem a expectativa correspondida, de que a maior parte dos alunos e alunas alcance os objetivos de aprendizagem propostos. Eventualmente, nesse contexto de heterogeneidade, alguns alunos e alunas precisarão de mais tempo e dedicação para alcançar esses objetivos.

⁴*Na roda de conversa do dia 30 de setembro de 2019, perguntei à turma: “Vocês acham que tem esporte e jogo que é só de menino e esporte e jogo que é só de menina?”. A menina A⁵ respondeu: “**Não, é unissex**”. Continuei questionando: “Vocês acham que não tem essa divisão? De esporte pra homem e esporte pra mulher? Jogo pra homem e jogo pra mulher?”. **As meninas responderam em coro: “Não**”. Eu afirmei: “Que bom, porque nós vamos jogar todos juntos agora” (Roda de conversa inicial, aula 01).*

Após o jogo inicial desta aula, perguntei: “O que é necessário fazer quando você recebe a bola?”. O menino 1 respondeu: “Tocar”. O menino 2 completou: “Fazer gol também”. Ponderei: “Mas tem outra coisa que é necessário fazer quando você recebe a bola!”. A menina B respondeu “Pisar em cima”. No que foi acompanhada pela menina A: “Segurar” (Roda de conscientização tática,

⁴ As formatações de texto com recuo de um centímetro da margem esquerda e itálico indicam transcrições feitas dos diários de aula.

⁵ A referência às alunas será feita por letras em ordem alfabética, enquanto os alunos serão referenciados em ordem numérica por algarismos arábicos.

aula 01). No final da aula, argumentei com as meninas: “Em alguns lugares os meninos costumam não deixar as meninas jogarem. Isso tá certo?”. As meninas responderam ao mesmo tempo: “Não”. Continuei: “Não, porque as meninas...”. A menina A completou: “**Tem que ter os mesmos direitos dos meninos**”. Prossegui questionando: “Vocês acham que as meninas, elas têm, através do treinamento, de ficarem treinando jogar, elas têm a mesma capacidade dos meninos?”. A menina B respondeu: “**Têm sim!**”. A menina A levantou a voz acima das respostas negativas dos meninos: “**Têm, têm sim!**” (Roda de conversa final, aula 01).

Nesta primeira aula, já podemos observar que algumas meninas, aquelas que mais tarde identificaríamos como as mais participativas e questionadoras, conseguiam absorver determinados aspectos do jogo de futsal, dominar a bola e olhar antes de passar, por exemplo, bem como demonstrar atitudes de afirmação da sua capacidade, perante à falta de confiança dos meninos nas suas habilidades. Possivelmente, por demonstrarem mais interesse em aprender e se dedicarem mais desde o começo, sem receio de participarem e se arriscarem em algo novo, essas meninas começaram a ter alguns avanços antes das outras colegas. Não há como saber, já que esse não era o objetivo dessa pesquisa, mas talvez esse melhor desempenho pudesse também estar relacionado a uma maior participação anterior em práticas corporais, não necessariamente no futsal, dentro e/ou fora da escola, aumentando seus repertórios motores.

Quanto à questão da participação, em um estudo de Jaco (2012), conseguiu-se identificar que as meninas que, a princípio, pareciam participar das aulas, na verdade desenvolviam as atividades de maneira “mascarada”, como se fingissem participar. Neste contexto, Uchoga e Altmann (2016), ao questionarem o porquê das meninas se colocarem em posições coadjuvantes, secundárias e menos ativas durante os jogos, apontaram que a possível explicação seria que:

diante das expectativas corporais para meninos e meninas, o sucesso na obtenção de um ponto dentro do jogo, se destacar e exercer papéis decisivos nas jogadas, está mais atrelado ao gênero masculino do que ao feminino (UCHOGA; ALTMANN, 2016, p.167).

Em seu estudo, Jaco (2012) também constatou que a maioria das meninas que ocupava o lugar de protagonista nas aulas, teve experiências de práticas corporais em espaços fora da escola.

*Em uma das rodas de conversa do dia 12 de novembro de 2019, fiz a seguinte pergunta: “Na hora de você passar a bola pra o companheiro que está em melhor condição para fazer o gol importa se ele é menino ou menina, se ele tem mais habilidade ou menos habilidade?”, algumas meninas responderam em grupo “Não”, questionei “Não? Por que não importa?”. A menina C respondeu: **“Por que a menina também aprende”**. A menina A complementou: **“Todos têm a mesma capacidade”** (Roda de conversa inicial, aula 10).*

*No final desta aula perguntei: “O que é que vem melhorando a cada aula? O que é que vocês acham que está melhorando a cada aula?”. A menina D respondeu: **“A parceria”**. Continuei questionando: “Em relação ao jogo, vocês estão conseguindo fazer mais alguma coisa que não faziam antes?”. A menina A disse: **“Sim, gol”** e completou **“Driblar”**. Perguntei: “Tão conseguindo tocar a bola?”. Responderam em coro: “Sim!”. Continuei: “Dominar a bola?”. Responderam novamente em grupo: “Sim” (Roda de conversa final, aula 10).*

Realmente houve uma boa evolução das meninas A, B, C e D que, não coincidentemente, foram as que mais participaram das aulas com aplicação do TGfU e dos jogos do campeonato (*Sport Education*), que mais prestavam atenção nas instruções e correções, respondiam e questionavam nas rodas de conversa. Registre essa evolução no diário de aula:

“Algumas meninas já conseguem se posicionar corretamente no momento de compor a defesa, marcando os jogadores sem bola, bem como se posicionando para receber a bola, dominando e protegendo, olhando antes de passar” (Diário de aula-14, 26 de novembro de 2019).

As outras meninas também evoluíram, porém sem tantas mudanças na maneira de jogar, além de demonstrarem não se sentirem motivadas em participar efetivamente das atividades propostas. Podemos afirmar que a maior confiança demonstrada pelas meninas que tinham participação mais ativa nas aulas diz respeito ao engajamento às atividades nas aulas, mas o que provocou esse maior engajamento em relação às suas colegas compreende uma série de fatores que escapam das análises possibilitadas pelo presente estudo.

No entanto, em que pese não haver elementos para discorrermos sobre o conjunto de fatores que explicariam a diferença de engajamento entre os grupos de meninas, concordamos com Uchoga e Altmann (2016, p.167), quando

afirmam que “as meninas esquivam-se de certos jogos e esportes por não se sentirem capazes”, e com Souza Júnior (2003, p. 113) quando destaca que “a associação do esporte – em especial o futebol – ao universo masculino, também contribui para a exclusão de algumas meninas que evidenciam um conflito entre o esporte e os padrões de feminilidade”.

Em sua pesquisa numa escola da rede municipal de Minas Gerais, Fernandes e Ribeiro (2018) identificaram determinadas posições de sujeito que atendiam a uma suposta “natureza” que diferenciava atividades de meninas e de meninos. As autoras nomearam e analisaram duas dessas posições: “*posição de sujeito menino macho*” e “*menina delicada/comportada*”.

Ao menino macho solicita-se ser forte fisicamente e emocionalmente e, por ser machão, a todo o momento reafirma a sua virilidade. Enquanto isso, à menina delicada/comportada demanda-se ser dócil, meiga, atenciosa e frágil. Assim sendo, criam-se marcas que enquadram o que é supostamente da natureza feminina e da natureza masculina. (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 65)

Podemos observar que estas posições de sujeito identificadas por Fernandes e Ribeiro (2018) se fazem presentes normalmente em nossa prática pedagógica diária, principalmente quando são propostas atividades que a maioria das meninas considera como “masculinas”, como o futsal, por exemplo, e que, por isso, acabam se recusando a participar, optando por reivindicarem que sejam realizadas atividades que consideram mais condizentes com a sua “feminilidade”. Isso acontece também com grande parte dos meninos quando propomos atividades como dança, ginástica, baleado, por exemplo, que eles taxam como “coisa de menina”.

Em nosso estudo, porém, podemos considerar que houve uma participação efetiva de boa parte das meninas nas atividades propostas, principalmente se levarmos em conta que o futsal era encarado por elas como uma modalidade “predominantemente masculina”, e cuja prática nos horários livres em nossa escola (intervalo, aulas vagas) sempre foi dominada pelos meninos. Além disso, consideramos relevante ressaltar o pouco ou nenhum contato, como é o caso do futsal, que essas meninas tiveram com alguma modalidade esportiva durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que torna essa conquista de espaço nas aulas de Educação Física ainda mais significativa, já que elas tiveram que enfrentar a cultura escolar e as relações de gênero vigentes.

Quanto às meninas que tiveram pouca participação, já havíamos observado que é comum agirem assim em outras aulas práticas de Educação Física, até mesmo naquelas em que são desenvolvidos conteúdos considerados por elas “mais femininos”, como o baleado e o voleibol, por exemplo. Esta atitude pode estar vinculada à cultura escolar já citada anteriormente, e cuja modificação demanda estratégias de abordagem e de construção de novas propostas, como a que aplicamos nessa pesquisa, acontecendo gradualmente e não de maneira repentina.

Oliveira, Macedo e Silva (2014) relatam em sua pesquisa que 52,2% (n=44) das meninas que responderam a um questionário fechado disseram não participar das aulas de Educação Física, sendo que dessas, 38,6% (n=17) alegaram não participar por “*não gostarem de esportes*”, 15,9% (n=7) pelo “*clima ruim*”, 11,5% (n=5) porque “*cansa muito*” e “*materiais escassos*”, e 9% (n=4) porque “*não sabe jogar*”, entre outras respostas. Interessante destacar que, quando perguntadas “o que incentivaria ou faria você participar das aulas?”, 34% (n=15) afirmaram que participariam se houvessem “*aulas diversificadas*”, 20,5% (n=9) afirmaram que participariam se acontecessem “*aulas menos cansativas*”, seguido de 13,6% (n=6) respectivamente para “*aulas separadas por sexo*” e “*os meninos fossem mais receptivos*”.

Ao analisarmos esses resultados, bem como o de outros estudos (SOUZA JÚNIOR, 2003; JACO, 2012; UCHOGA; ALTMANN, 2016), e os que encontramos em nossa pesquisa, pudemos observar como a cultura, de uma maneira geral e, mais especificamente, a cultura escolar influenciam no comportamento das meninas em relação às práticas corporais nas aulas de Educação Física, assim como em outros espaços, e que se faz necessário mais tempo, planejamento e aplicação de novas propostas, como também dedicação dos(as) professores(as) para modificar essa realidade.

Com relação à “parceria” citada pela menina B (na aula 10) como um dos aspectos que havia melhorado ao longo das aulas, podemos observar que tal comportamento já fora evidenciado no diário de aula logo no início da Unidade Didática:

*“Pedi que se dividissem em equipes de quatro jogadores cada (...) Como a quantidade de meninos é bem menor, além de alguns serem faltosos, a tendência foi formarem times com até 4 meninas. **Nos times apenas com***

meninas, notei que elas eram mais solidárias umas com as outras (...)
(Diário de aula-3, 07 de outubro de 2019).

Souza Júnior (2003), ao observar a não aceitação dos meninos nos jogos de futebol das meninas, considerou que essa atitude procurava garantir um jogo mais efetivo entre elas, com mais posse de bola, chances de fazer gols, sem o exibicionismo e a discriminação dos meninos. Na situação citada no diário de aula, a diferença é que alguns times foram formados apenas por meninas não porque elas quisessem excluir os meninos, mas pela ausência de uma quantidade maior de meninos. Mesmo assim, notamos em diversas oportunidades que as meninas se sentiam mais à vontade participando das atividades, quando as equipes eram exclusivamente femininas.

Figura 2. Meninos e meninas no jogo inicial de futsal em quadra reduzida (1).



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 3. Meninos e meninas treinando habilidades técnicas (2).



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 4. Meninos e meninas no jogo final de futsal em quadra reduzida (3).



Fonte: Arquivo Pessoal

*Na penúltima aula da unidade didática, na qual fizemos a avaliação final do desempenho técnico-tático, dia 02 de dezembro de 2019, pedi aos alunos e alunas que durante a nossa roda de conversa, assim que eu fizesse os questionamentos, se quisessem se manifestar levantassem o braço e eu deixaria que falassem. Iniciei perguntando: “O que vocês acharam de jogar futsal juntos?”. A menina A pediu para responder, e afirmou: “Foi bom quando os meninos ajudaram e também as meninas quiseram participar”. A menina B também quis se manifestar: “É, foi bom quando a gente jogava sem os meninos, é mais divertido”. O menino 1 também quis responder: “Foi legal porque em quase toda aula a gente jogou bola”. A menina B completou: **“E a gente teve que aprender a conviver”**.*

*Meu segundo questionamento foi: “As meninas acham que as aulas e jogos contribuíram para melhorar sua forma de jogar?”. A menina C foi a primeira a responder: “Acho que as aulas ajudaram eu melhorar o passe, o chute, essas coisas aí”. A menina E emendou: “Eu fiz até gol!”. A menina A também se manifestou: “Acho que todo mundo melhorou, quer dizer, todas que participaram, porque muita gente só enrolava”. Questionei: “Então, depois dessa experiência, vocês acham que as meninas têm capacidade de aprender a jogar bem o futsal?”. A menina A foi a primeira a falar: **“Sim, mas tem que gostar de jogar, porque né, tem menina que não gosta e aí não faz as ‘coisa’ pra aprender. Os meninos toda hora tão jogando”**. A menina C também falou: “É isso, jogando a gente aprende, fazendo o que o professor diz lá, os exercícios, ou é difícil a gente saber jogar”. E a menina B reforçou: “Porque eu joguei mais, fiz gol, tirei bola do menino, melhorei, mas fiz tudo que o professor mandou” (Roda de conversa, aula 15).*

A partir dessas falas, pudemos observar que houve um aproveitamento parcial das aulas com a metodologia do TGfU e do *Sport Education*, com as meninas avaliando que tiveram uma melhora na execução dos gestos técnicos do futsal e da consciência tática do jogo. A fala da menina A chama a atenção para um ponto muito importante, que é a diferença cultural entre meninos e meninas relacionadas à prática do futebol. A aluna constata que os meninos possuem uma experiência prática mais vasta, enquanto as meninas precisam “gostar de jogar”, ou seja,

reconhece uma relação direta entre os gostos e as experiências, que são fundamentais para a aprendizagem.

Outro aspecto importante detectado é que as meninas demonstraram ter mudado sua percepção em relação à própria capacidade de aprender a jogar futsal, revelando que através do diálogo e da convivência foram desenvolvidos o respeito e a solidariedade, componentes da dimensão atitudinal, como se percebe na fala da menina B *“E a gente teve que aprender a conviver”*. Essa fala nos remete às dificuldades e conquistas que podem surgir ao se trabalhar com a coeducação, quando vêm à tona conflitos reforçados por estereótipos sociais discriminatórios que aparecem constantemente nas aulas de Educação Física, mas que, através do diálogo, da convivência e da intervenção do(a) professor(a), trazendo esses conflitos para o centro da discussão, podem resultar em uma mudança de pensamentos e de atitudes.

Acreditamos que, a partir de uma mudança na utilização do tempo de aula, dedicando mais tempo para jogar do que para executar gestos técnicos separadamente, inserindo e contextualizando estes gestos dentro do próprio jogo, bem como a partir da utilização de jogos em quadra reduzida, podemos estimular a participação de todos e todas ao mesmo tempo na aula. Consideramos ainda mais relevante o uso das rodas de conversa como ferramenta pedagógica, em que ocorrem importantes momentos de diálogo e reflexão, sobretudo relacionados aos saberes atitudinais.

4.2 Dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas

Nos resultados dessa categoria buscamos agrupar informações verbais dos alunos e alunas captadas nos áudios gravados nas rodas de conversa e/ou registradas por mim no diário de aula que retratassem as dificuldades expressadas pelas meninas sobre a prática do futsal e sobre a falta de interação dos meninos com elas, bem como a opinião dos meninos sobre a capacidade das meninas em jogar futsal.

*Na primeira aula da Unidade Didática, ao nos dirigirmos à quadra, expus para algumas meninas que iríamos trabalhar com a modalidade futsal o que causou a reação de uma delas, a menina F: **“Mas professor, eu não sei jogar!”**, me*

*levando a responder: “O objetivo é esse, aprender.” (Diário de aula-1, 30 de setembro de 2019). Na roda de conversa inicial expliquei para a turma: “Hoje nós vamos trabalhar de início para entender um pouco a lógica interna do futsal e todo mundo vai jogar junto, meninos e meninas”, um menino não identificado gritou “**Um bocado de maluca**” (Roda de conversa, aula 01), já demonstrando uma opinião desfavorável quanto à participação das meninas.*

O comentário da menina F sobre não saber jogar evidencia a apreensão de parte das alunas em relação a terem que praticar um esporte, até então, pouco ou nada praticado por elas, fato que certamente causa medo e insegurança que, por sua vez, torna-se ainda mais acentuado quando acompanhado de comentários como o do menino não identificado que as classifica como “um bocado de maluca”, provavelmente por sua suspeita em relação à pouca familiaridade das meninas com o futsal que implicaria em uma participação anárquica delas no jogo.

Sobre estes aspectos, em seu estudo, Uchoga (2012) identificou que, quando o conteúdo da aula é futebol/futsal, há entre os(as) alunos(as) uma cobrança e exigência das habilidades destas modalidades relacionadas principalmente ao gênero masculino, e que “a necessidade de demonstrar que gosta e sabe jogar futebol, por vezes, parecia ser parte constituinte do ‘ser menino’ entre os alunos das escolas pesquisadas” (UCHOGA, 2012, p.100). A autora destaca que essa visão tem, muitas vezes, o respaldo das meninas e cita uma conversa entre uma menina e um menino: “Quando a garota diz que gostaria de jogar vôlei e o garoto responde que vai jogar também, imediatamente ela diz ‘claro que não, os homens têm que jogar futebol’” (UCHOGA, 2012, p. 99).

Ao questionarem em uma pesquisa “qual a opinião dos discentes sobre meninos e meninas jogarem juntos”, Cruz e Palmeira (2009) constataram que 52 discentes, 38% do total, mostraram-se desfavoráveis a essa prática, tendo como argumentos a diferença de habilidades motoras e força física que consideram próprias de cada gênero.

Corroborando com Uchoga (2012) e Cruz e Palmeira (2009), pudemos observar desde o início dessa pesquisa a resistência da maioria dos meninos em participarem das aulas junto com as meninas, como registrei em alguns momentos:

*“Notei também a **impaciência de alguns meninos com os erros cometidos pelas meninas**” (Diário de aula-1, 30 de setembro de 2019); “Mas vocês não acham que as aulas são para que todos e todas aprendam um pouco mais? Todos concordaram, apesar de **alguns meninos terem certa expressão de ironia.**” (Diário de aula-3, 07 de outubro de 2019); “Nas equipes com presença de meninos, alguns ainda **se exibiam e menosprezavam as meninas.**” (Diário de aula-3, 07 de outubro de 2019).*

As atitudes dos meninos, em sua maioria, foram constantemente de não valorizar e, até mesmo, menosprezar qualquer ação das meninas que envolvesse a prática do futsal nas nossas aulas. Essas manifestações de menosprezo, impaciência com os erros, comentários e expressões de ironia acabam por fragilizar e afastar ainda mais as meninas que já se sentem inseguras em um ambiente que culturalmente é considerado de domínio masculino.

Isso acontecia não apenas durante as aulas e nas rodas de conversa, mas também em outros momentos e espaços da escola, onde as meninas conversavam entre si sobre as nossas aulas ou se dispunham a jogar futsal no tempo livre, como, eventualmente, chegamos a presenciar. A questão cultural novamente aparece fortemente nessas atitudes, refletindo os estereótipos de gênero presentes na sociedade e que comumente estão presentes no ambiente escolar, nos conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física e, principalmente, na forma de organização desses conteúdos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os meninos não tiveram a oportunidade de conviver em um ambiente de coeducação nas práticas corporais, já que as atividades eram desenvolvidas pelo(a) professor(a)/pedagogo(a) com a separação entre o que era praticado pelos meninos e o que era praticado pelas meninas. Agregado a isso, temos toda uma bagagem de padrões sexistas enraizados na sociedade que acabam por influenciar as opiniões e atitudes dos meninos, principalmente no que diz respeito às atividades esportivas, nas quais se observa “a tradição dos valores e normas masculinos dominantes que reafirmam o mito do ‘sexo forte’ e limitam o espaço feminino” (COSTA; SILVA, 2002, p. 46).

Quando opto em algumas de minhas aulas por deixar um tempo para que os(as) alunos(as) joguem livremente, por diversas vezes tenho observado a preferência dos meninos pelo futsal e das meninas pelo baleado (queimada) além

daqueles e daquelas que preferem não participar de nenhuma atividade e ficam sentados(as) ao redor da quadra e que são, na sua maioria, meninas.

No grupo das meninas que participam desses momentos de atividade livre, poucas buscam jogar futsal junto com os meninos ou mesmo formar equipes femininas para jogarem entre si. Quanto a jogarem juntos(as), a principal barreira é a não aceitação das meninas pelos meninos, pois a maioria deles considera que elas não têm habilidade para jogar futsal. Isso acontece em todas as turmas em que leciono, do 6º ao 9º ano, e em diversos momentos tive que intervir para garantir a participação das meninas nos jogos de futsal durante os momentos livres das aulas.

No desenvolvimento da unidade didática proposta nessa pesquisa, buscamos em diversos momentos, mais especificamente nas rodas de conversa, provocar a discussão e reflexão sobre esses problemas de convivência, de desrespeito às diferenças e de descrença na capacidade das meninas em se engajarem na prática do futsal, tentando colaborar para a mudança de atitude não só dos meninos como também das meninas, que muitas vezes corroboram com a opinião dos meninos sobre esses assuntos. Como dissemos anteriormente, essa “mudança” demanda tempo, planejamento e dedicação, sendo uma meta a ser conquistada dia a dia, aula a aula, com provocações e reflexões dos(as) professores(as) e alunos(as) acontecendo frequentemente.

Os excertos dos diários apresentados a seguir evidenciam algumas das barreiras enfrentadas pelas meninas referentes às desigualdades de oportunidades e à desaprovação sofridas por elas no campo esportivo.

*Na roda de conversa final desta primeira aula questionei: “Em outros espaços fora da escola, vocês, meninas, conseguem jogar futsal?”, “**Algumas meninas disseram que os meninos não deixam as meninas jogarem**” (Roda de conversa, aula 01). Ao serem questionados(as) se através da prática as meninas teriam a mesma capacidade de jogar futsal que os meninos: “**As meninas responderam que sim e a maioria dos meninos que não**” (Diário de aula-1, 30 de setembro de 2019). Ao começar a me despedir da turma, a menina D me interrompeu: “Não, professor, sabe por quê? **Eu ‘tava’ com a bola, ia fazendo o gol, aí errei o chute e esses meninos ‘ficou tudo’ gozando com a minha cara!**”, ao que retruquei “Está errado, porque todo mundo erra um chute, até jogador profissional” (Roda de conversa, aula 01).*

Conforme podemos constatar pela primeira resposta das meninas, elas são cerceadas da oportunidade de jogar pelos meninos que, em geral, se julgam “os donos da bola e da quadra”, na medida em que nossa cultura de tratar o esporte como uma reserva masculina, legítima e trata como normal essa restrição de acesso delas aos espaços de jogo de futebol/futsal. No mesmo sentido, estes meninos reforçam sua desaprovação das aproximações delas com o futsal ao responderem que elas não teriam capacidade para jogar como eles, buscando inclusive sobrepor-se à opinião das próprias meninas que tentavam se afirmar dizendo que teriam capacidade para tanto.

Todos esses mecanismos de dominação e opressão são exercidos de forma recorrente, às vezes de maneira mais sutil, outras vezes mais explícita. Dessa forma, de acordo com Goellner (2009), nossos corpos vão recebendo distintas influências que moldam nossos comportamentos. Mesmo quando se tenta romper com estas barreiras, o enfrentamento tende a ser rechaçado com o exercício da violência simbólica, conforme evidenciou a fala da menina D ao dizer que os meninos ficaram “gozando com a sua cara” no momento em que errou um chute.

Sobre este episódio, podemos remeter a uma pesquisa de Souza Júnior (2003), na qual o autor observou em um lance de um jogo de futebol com equipes mistas, que o goleiro de uma das equipes, que era um menino, preferiu passar a bola para um outro menino que estava marcado do que para uma menina, que inclusive tinha feito dois gols na aula anterior, que estava sem nenhuma marcação, o que levou a menina a comentar com o autor: “tá vendo professor! Eles não confiam na gente, não dá nem vontade de jogar” (SOUZA JÚNIOR, 2003, p. 85).

Para Souza Júnior (2003) neste momento fica nítida a falta de confiança que os meninos têm em relação ao futebol das meninas, e destaca que cenas como essa provavelmente se repetem inúmeras vezes durante os jogos, passando, talvez, despercebidas pelos meninos e sem serem questionadas pelas meninas, “pois haviam se tornado ‘naturais’ (leia-se culturais) na aula” (SOUZA JÚNIOR, 2003, p. 87).

Assim como Souza Júnior (2003) podemos identificar essa falta de confiança em diversos momentos de nossas aulas como, por exemplo, na aula do dia 07 de outubro de 2019:

*Neste dia, ao refletirmos sobre a prática realizada na primeira aula, perguntei se todos e todas conseguiram realizar bem as ações e participar efetivamente dos jogos, obtendo uma resposta positiva dos meninos e as seguintes respostas das meninas: menina A “Tive dificuldade em controlar a bola”, menina F “Não consegui acertar muitos passes”, menina B “**Os meninos não dão a bola pra gente e ficam reclamando quando a gente erra**” (Roda de conversa, aula 03).*

*Esse último comentário foi bastante reforçado pela maioria das meninas e provocou a afirmação do menino 3: “**Claro, vocês não sabem jogar!**”, momento em que intervi: “Mas vocês não acham que as aulas são para que todos e todas aprendam um pouco mais?” (Diário de aula-3, 07 de outubro de 2019). Durante o jogo inicial, ouvi a menina B reclamando do menino 4: “**Você não toca a bola ‘pra’ mim!**” (Diário de aula-3, 07 de outubro de 2019).*

Novamente podemos identificar as diferentes formas de violência simbólica exercida contra a participação das meninas, tais como a falta de companheirismo, colaboração e respeito dos meninos que acabam por excluí-las do jogo efetivamente ou anulando a participação delas não lhes passando a bola sob a alegação de que elas não sabem jogar.

Uma das hipóteses para que os meninos exerçam este tipo de opressão, diz respeito à percepção deles de que há uma “invasão” ao seu suposto “universo masculino”, representada pela inserção delas na prática do futsal, já que para eles as meninas “*não sabem jogar*”. Podemos nos perguntar o que aconteceria se, neste contexto, algumas das meninas conseguissem realizar jogadas “brilhantes” aos olhos dos meninos, driblando algum deles, marcando um gol ao “roubar” uma bola de um deles, etc. Qual seria a reação desse menino que foi “superado” por uma menina? E a reação dos colegas?

Para Altmann (1998), os meninos não consideram relevante jogar bem contra uma menina, pois “fora apenas contra uma menina”, no entanto,

jogar mal contra ela era profundamente vergonhoso, e tão surpreendente quanto perder a bola para uma menina era “até” ela fazer um gol e um menino não. Isso significava, segundo seus critérios, que o menino tinha jogado muito mal, pois seu desempenho fora inferior ao da menina. A pior avaliação que um menino poderia receber sobre seu desempenho era ter jogado pior que uma menina, como se este fosse o critério último de qualidade (ALTMANN, 1998, p. 68).

Constata-se que a maioria dos meninos tem uma opinião formada sobre a falta de capacidade das meninas em jogarem futebol/futsal, opinião essa que, provavelmente, passou por uma construção embasada em evidências limitadas, levando em conta apenas aspectos culturais e históricos que colocaram e que, em muitos casos, ainda colocam a mulher como figurante no campo da prática esportiva. Se perguntarmos a qualquer um dos meninos quem são seus ídolos no futebol, raramente um deles terá como referência, por exemplo, a jogadora Marta. Inevitavelmente o mesmo aconteceria se essa pergunta fosse dirigida às meninas que, em diversos momentos, reproduzem o discurso sexista dos meninos.

Como sugerido por Fraga (2000), ao desenvolverem atividades separadas para meninos e meninas nas aulas de Educação Física, fortalecem-se padrões e estereótipos de gênero, estabelecendo diferenças entre o que é considerado masculino e o que é considerado feminino.

Apesar dos corpos masculinos e femininos se constituírem nas mais variadas instâncias escolares, parece que é na educação física que essa distinção é salientada repetidamente. Pois ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas "naturalmente" mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da "brutalidade" inerente aos meninos (FRAGA, 2000, p. 117).

Esses padrões e estereótipos são, muitas vezes, difíceis de serem quebrados, mesmo quando se busca a coeducação nas aulas de Educação Física, possivelmente porque já há uma construção cultural não apenas dentro da escola, mas em outros espaços de prática esportiva que, historicamente, vetaram a participação das mulheres principalmente no futebol e futsal, modalidades consideradas representativas da "tão comentada identidade cultural do povo (masculino) brasileiro" (SOUZA JÚNIOR, 2003, p. 87).

Na aula do dia 21 de outubro de 2019 registrei no diário de aula:

“Alguns meninos faltaram, aumentando a desigualdade numérica entre meninos e meninas, apesar de algumas meninas continuarem apresentando resistência em participar do futsal, a maioria delas alega ‘não gosto, prefiro baleado’ e, apesar da minha insistência, não querem participar”; “Durante o jogo inicial muitas meninas tiveram dificuldade em completar três passes e também em se manterem em suas respectivas áreas de ataque e de defesa, o

que gerou o comentário do menino 1: **‘elas nunca vão conseguir’**, o que fez com que a **menina B corresse atrás dele** e eu tive que intervir para não brigarem, chamando a atenção dos dois e lembrando ao menino 1 que todos estavam ali para aprender mais um pouco e que respeitasse a colega” (Diário de Aula-5).

Em diversos momentos de outras aulas, continuei a observar atitudes e comentários negativos dos meninos e até mesmo das meninas, relacionados à suposta falta de habilidade das meninas, bem como a falta de motivação de meninos e meninas em estarem participando das aulas. Situações recorrentes como a descrita no excerto anterior denotam que para as meninas os desafios da aprendizagem das competências técnico-táticas do futsal consistem em apenas uma fração dos desafios que elas precisam enfrentar a cada aula para legitimarem sua presença nos jogos de futsal. Afinal, o que seria mais desafiador para elas, saber executar um passe ou não sofrer humilhação ou ser motivo de gozação por parte dos meninos?

Percebendo essa falta de motivação, abri a roda de conversa do dia 05 de novembro de 2019 com o seguinte questionamento:

*“O que é que não está motivando vocês a estarem participando dos jogos?”. A menina C respondeu: “A verdade é que **elas tão brincando, têm preguiça e não têm coragem de participar**”. E a menina F complementou: “**E eu não sei jogar futebol**”. Comentei, então: “Sim, mas o objetivo é aprender, minha querida, o objetivo é esse, o objetivo é que, através dos treinos que a gente faz aqui, através do campeonato, da participação de vocês, compreendendo como é que o jogo acontece, vocês aprendam um pouco, é claro que a gente não vai aprender tudo de um dia pro outro”. A menina B comentou: “**O povo fica dando risada de quem não sabe**” (Roda de conversa, aula 08).*

Os trechos destacados reverberam sentimentos que são comuns nas aulas de Educação Física: vergonha, desconfiança e insegurança. A fala da menina C evidencia sua incompreensão em relação à não participação das colegas, alegando que elas teriam preguiça e não teriam coragem de participar, percepções que podem até ter fundamento, mas que precisam ser problematizadas pelo histórico de discriminação, desaprovação, opressão e violências sofridas pelas meninas que afeta a cada uma de maneira singular. Por não se considerarem

“habilidosos(as)”, meninos e meninas acabam por abandonar as práticas corporais com receio de serem ridicularizados(as) e sentirem-se constrangidos(as) com as reclamações dos(as) colegas. Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira (2006) constatou que o mesmo grupo de alunos e alunas nunca participava da aula e, com a passar do tempo, percebeu que

o fato da não participação na aula dava-se, principalmente, pela vergonha da exposição. Meninas e meninos tinham vergonha de praticar a aula, fosse por características físicas - que pelas próprias transformações morfofuncionais da adolescência começavam a ficar evidentes - ou pela auto avaliação que não ‘levam jeito’ para o esporte. (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Jaco (2008) encontrou resultados semelhantes quando entrevistou 82 adolescentes com o objetivo de identificar os motivos que os/as afastavam da aula de Educação Física:

37 pessoas responderam com argumentos ligados a questões pessoais (Não saber jogar; Sentir-se constrangido/a por não saber jogar; Sentir-se constrangido/a por ouvir reclamações por não saber jogar; Não ter vontade/motivação; Não gostar de vestir o uniforme exigido para a aula; Estar cansado/a) (JACO, 2008, p. 35).

Ao levarmos em consideração a fala da menina F – “*E eu não sei jogar futebol*” – podemos incorporar ao arcabouço de sentimentos presentes na aula uma autoavaliação negativa quanto à capacidade de realizar bem a tarefa de jogar. Em muitos aspectos, essa autoavaliação negativa pode estar vinculada ao fato de que muitos(as) professores(as) não organizam suas aulas de modo a favorecer situações de aprendizagem, desenvolvendo a prática pela prática, o que acaba por afastar os(as) alunos(as) das atividades e, conseqüentemente, do conhecimento e fruição das diversas e possíveis práticas corporais. É de suma importância que o(a) docente seja mediador(a) de conteúdos, planejando-os e desenvolvendo-os com o intuito de favorecer a inclusão de todos e todas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez entendido que “para que haja aprendizado na educação física de seus conteúdos e conhecimentos, é necessário que alunos e alunas participem das atividades de aula” (JACO, 2012, p. 44).

Na aula do dia 12 de novembro, perguntei à turma “Na hora de você passar a bola pra um companheiro que está em melhor condição para fazer o gol,

*importa se ele é menino ou menina, se ele tem mais habilidade ou menos habilidade?”. Algumas meninas responderam em grupo: “Não”. A menina B, porém, se referindo à menina F, respondeu: **“Aí, se ela estiver na boca do gol e passar a bola pra ela não vai adiantar nada, porque ela é burra, que ela não vai conseguir chutar a bola no gol”**. Respondi para ela: “Ninguém é burro ou burra e ninguém já nasce sabendo fazer tudo, todos temos que ir aprendendo” (Roda de conversa inicial, aula 10).*

O episódio narrado no excerto anterior acentua a violência simbólica como a principal ferramenta de opressão e exclusão das meninas da prática do futsal nas aulas. O fato de ter sido exercido por outra menina não deve ser visto como uma atenuante, mas sim como um indicativo de que uma espécie de sexismo estrutural opera nas aulas de futsal. Desqualificar uma menina, chamando-a de burra naturaliza e fixa um estatuto para os corpos femininos nas aulas que a própria menina B torna-se vítima.

Aliás, a atitude da menina B pode ser vista como contraditória, já que tínhamos observado que ela havia reclamado em diversos momentos das atitudes dos meninos em relação à sua suposta falta de habilidade e, talvez para transferir o foco da violência simbólica, chamou a colega de burra, na tentativa de se aliar ao discurso dominante dos meninos. Além disso, possivelmente por se achar mais habilidosa, a menina B acabou por reproduzir um discurso discriminatório de alguns meninos em relação às meninas no jogo de futsal.

Essa fala da menina B também revela que a competitividade ganha um espaço desproporcional nos jogos das aulas. Ao não passar a bola para a companheira melhor colocada, a aluna B demonstra seu receio de que ela não conseguisse marcar o gol e, conseqüentemente, não ganhasse o jogo ou, pelo menos, fizesse com que sua equipe tivesse um melhor desempenho.

A competitividade exacerbada, muitas vezes presente na prática esportiva na escola e reflexo do chamado esporte moderno, tem se constituído em um importante fator de exclusão nas aulas de Educação Física, principalmente para aqueles(as) alunos(as) que se auto avaliam como “inábeis” e não recebem apoio dos(as) colegas. Por considerar a menina F “inferior”, a menina B a tratou de forma diferente da que tratava as demais, expondo ao grupo essa suposta “inferioridade” e

reforçando o discurso de exclusão de uma menina que, por si só, já se auto excluía: *“E eu não sei jogar futebol”* (Roda de conversa, aula 08).

Dessa forma, perpetua-se o sexismo estrutural que enreda todas as meninas como vítimas, fazendo com que aquelas que superam algumas barreiras provando-se competentes para jogar com os meninos, reproduzam os mecanismos de opressão, mas ao mesmo tempo, se encontrem em permanente suspeição, podendo ser vitimadas pela mesma violência simbólica pelo simples fato de serem meninas a qualquer momento. Isto fica evidenciado nos comentários das meninas A e C, que fazem parte do grupo das mais participativas da turma. Conforme descrito no excerto seguinte, mesmo tendo uma participação mais efetiva nas aulas elas ainda se ressentem de não receberem a bola dos meninos nos jogos.

*Ao perguntar: “Quando vocês estavam jogando, meninas, com outros meninos, vocês sentiram que os meninos não passaram a bola pra vocês algum momento?” A menina C respondeu: “**Sim, eu não senti, ele que não passou a bola mesmo**”. O que foi reforçado pela menina A: “**Os meninos não passaram a bola pra gente**” (Roda de conscientização tática, aula 10).*

*Ao final da aula, questionei em relação ao jogo: “O que ainda está difícil pra vocês?” As respostas foram: menina D “fazer o gol”; menina B “tem umas pessoas aqui que não sabe jogar e ficam dentro do gol e não pode”; menina A “Ou senão fica correndo pra cima da bola e empurrando” (Roda de conversa final, aula 10). Perguntei também: “Eu queria saber das meninas se elas têm se sentido incluídas?” A menina C deu a seguinte resposta: “Ontem eu não me senti não”. Perguntei “Por quê?”. Ela respondeu: “**Porque o menino que é do meu time ele não passa a bola, fiquei várias vezes na frente do gol e ele nunca passou a bola pra mim, e por isso que ele não vai jogar mais, na outra que a gente vai jogar, ele não vai**”. Argumentei com ela: “Por quê? Mas ele não faz parte do time? Tem que conversar com ele, tem que dialogar com ele”. Ela retrucou: “**Eu tentei, só que ele vira as costas e me ignora, e como eu sou a capitã vou deixar ele sentado e outra pessoa que não jogou vai jogar**” (Roda de conversa final, aula 10).*

Conforme podemos observar, as meninas denunciam a exclusão sofrida por parte de meninos da turma, evidenciando que o exercício do sexismo estrutural não se faz sem qualquer tipo de resistência. Aliás, compreendemos que

essa postura reativa da aluna C, que ameaçou retaliar o aluno que não passava a bola para ela, deixando-o de fora do jogo quando ela fosse capitã, como uma atitude de empoderamento, na medida em que anuncia uma conscientização da opressão e o enfrentamento do comportamento discriminatório dos meninos.

Por fim, a roda de conversa em que realizamos a avaliação final de todo o processo foi palco de uma série de manifestações de descontentamento e de denúncias das opressões sofridas pelas meninas nas aulas, evidenciando que nosso problema de pesquisa deveria ser analisado muito além dos impactos do TGfU e do *Sport Education*, na medida em que os saberes atitudinais foram o que mais se fizeram presentes nas falas das participantes.

Na roda de conversa realizada no dia 02 de dezembro de 2019, data da nossa avaliação final do desempenho técnico-tático, pedi que quem quisesse se pronunciar levantasse o braço antes. Fiz a primeira pergunta: “O que vocês acharam de jogar futsal juntos?” A menina F respondeu: “Foi chato, eu não gosto de futebol!” O que foi reforçado pelo menino 4: “Só era bom quando elas não jogavam atrapalhando.” A menina G também respondeu: “A gente devia ter jogado outra coisa” Continuei questionando: “As meninas acham que as aulas e jogos contribuíram para melhorar sua forma de jogar?” A menina G respondeu: “Não aprendi nada, eu não gosto!” No que foi acompanhada pela menina H: “Eu nem joguei com esses meninos chatos.” Ao serem perguntadas: “Então, depois dessa experiência, vocês acham que as meninas têm capacidade de aprender a jogar bem o futsal?” A menina F respondeu: “Nem quero aprender isso” Por sua vez a menina G também reforçou: “Só quem gosta e joga aprendeu, eu não sei nada!” (Roda de conversa, aula 15).

Ao analisarmos os trechos selecionados para essa categoria, pudemos identificar a difícil relação de convivência entre meninos e meninas, entre meninos e, até mesmo, entre as próprias meninas, quando se trata de lidar com a prática do esporte, nesse caso mais especificamente do futsal, dentro de um processo de coeducação. Além da visão sexista dos meninos, que taxam as meninas como inábeis, incapazes de aprender e de alcançar supostos níveis de desempenho masculino, foi possível observar, nas atitudes e falas de algumas meninas, certa

incredulidade em relação às suas próprias capacidades, bem como a falta de empatia com as colegas que apresentavam uma maior dificuldade de aprendizado.

Certamente estas não eram as respostas que esperávamos ouvir ao iniciarmos a intervenção com os modelos de ensino *Sport Education* e TGfU. É preciso considerar, no entanto, que a pesquisa não é feita para validar hipóteses formuladas a *priori* e os dados produzidos pela intervenção nos mostraram que havia algo “gritando mais alto” do que as aprendizagens técnico-táticas do futsal naquelas aulas de Educação Física.

A frustração e o desgosto manifestados pelas meninas consideradas menos engajadas com as aulas são sintomáticas de um sexismo estrutural que opera no esporte escolar, que torna o ambiente do futsal em especial, um “campo minado” para que meninas sem experiência com os jogos esportivos se arrisquem a exibir publicamente sua incompetência esportiva.

Podemos afirmar que, para as meninas da turma pesquisada, mais urgente que aprender a fazer uma linha de passe, finalizar ao gol ou fazer uma cobertura defensiva, era estabelecer um ambiente de aprendizagem que as fizesse sentirem-se seguras e acolhidas para não sofrerem *bullying* pelo simples fato de errarem um chute ao gol. Portanto, não se trata simplesmente da adoção de metodologias ativas para o ensino do esporte, mas de incorporar a essas metodologias um olhar privilegiado para os saberes atitudinais que devem deixar de ser tratados de forma tangencial ou como parte do currículo oculto, para se tornarem protagonistas do currículo manifesto das aulas de Educação Física.

Historicamente, a Educação Física, através de um viés biológico e sexista, tem contribuído para perpetuar determinados estereótipos de gênero, não oportunizando que as meninas tenham vivências corporais diversificadas. O cerceamento de oportunidades que, culturalmente esteve e, em alguns casos, permanece presente em outros setores da sociedade para além do espaço escolar, reforça essa falta de “confiança nas próprias habilidades” e na capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais”, como bem descrito por Uchoga e Altmann (2016), dificultando a superação de barreiras entre meninos e meninas.

Embora não seja o principal motivo, também não podemos deixar de considerar que o pouco tempo destinado à aplicação da Unidade Didática pode ter contribuído para que não houvesse uma mudança substancial na opinião das

meninas e dos meninos sobre a participação das meninas no futsal. Este pouco tempo contrasta com uma longa história cultural onde os papéis “femininos” e “masculinos” são definidos por preconceitos e estereótipos que, junto ao contexto social vigente, acabam por estabelecer um senso comum de que o futsal é uma prática eminentemente masculina.

4.3 O olhar do professor sobre os processos de ensino do futsal

Nessa categoria buscamos agregar as impressões do ponto de vista de minha atuação docente, sobre o processo de ensino e aprendizagem do futsal registrado nos diários de aula, a partir da intervenção com o TGfU e o *Sport Education*.

Nunca é demais lembrar que o estudo foi realizado com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, que tinha pela primeira vez a experiência de participar das aulas da disciplina Educação Física, com um professor específico da área. As experiências corporais anteriores desses meninos e meninas durante as aulas na escola pesquisada se restringiam a um ou dois momentos durante a semana, com a professora/pedagoga, na maioria absoluta das vezes jogando livremente sem desenvolver conteúdos específicos e com atividades distintas para meninos e para meninas, comumente futsal para os meninos e baleado para as meninas.

Concordando com o que é exposto por Jaco (2012), sabemos que a escola e, mais especificamente, a aula de Educação Física não são os únicos meios de aquisição de conhecimentos das práticas corporais. Culturalmente, os meninos são mais habituados a participarem de práticas esportivas de lazer, com ênfase na “preferência nacional” futebol/futsal, enquanto as meninas não são tão ativas esportivamente, ainda mais quando o esporte é considerado predominantemente masculino. Com isso, a maioria dos meninos já traz uma maior carga de competitividade, alimentada principalmente pelas práticas fora da escola e pela cultura de apreciação do esporte de rendimento e seus ídolos.

Em conversas informais que tive com algumas meninas dessa turma no início do ano letivo de 2019, antes de pensarmos na construção dessa pesquisa, constatei que a maioria delas nunca havia praticado o futsal e uma pequena parte,

cerca de duas ou três, haviam tido contato em uma ou duas oportunidades com a modalidade, porém de maneira casual, em práticas na rua e/ou em quadras próximas à suas residências.

No diário de aula do dia 30 de setembro de 2019, ficou registrado:

*“No jogo inicial, observamos como **as meninas, em sua maioria, correm ‘em bando’ para cima do adversário que está com a bola, marcando a bola e deixando outros adversários livres. Na roda de conscientização tática tentamos corrigir esses erros (...). No jogo final já notamos uma pequena melhora, mas ainda nota-se uma grande discrepância entre o conceito de jogo dos meninos, acostumados à prática do futsal e das meninas. Mesmo assim a maioria conseguiu participar e adquirir alguns conhecimentos”** (Diário de aula-1, 30 de setembro de 2019).*

As impressões sobre a dificuldade de entendimento da dinâmica do jogo de futsal pelas meninas prosseguiram em outras oportunidades:

*“Nos times apenas com meninas, notei que elas eram mais solidárias umas com as outras, apesar de mais desorganizadas (falta de consciência tática)” (Diário de aula-3, 07 de outubro de 2019). **“Senti como principal dificuldade tática das meninas, a falta de noção de guardar suas posições de defesa, ou seja, quando o time adversário tinha a posse de bola, todas corriam para cima de quem estava com a bola. Ainda na tática, não conseguiam articular jogadas de ataque, principalmente por não se colocarem em posição de receber a bola, mas também por conta da deficiência técnica em relação à troca de passes, domínio de bola, arremate para a meta, etc.”** (Diário de aula-4, 08 de outubro de 2019). **“Observei que algumas meninas não estão seguindo as instruções relacionadas ao jogo, bem como as tarefas a serem executadas para melhorar a execução das habilidades, o que faz com que elas não superem as dificuldades e incorram nos mesmos erros do jogo inicial no jogo final. Poucas participam efetivamente da aula”** (Diário de aula-5, 21 de outubro de 2019).*

A dificuldade encontrada na prática do futsal pelas meninas reflete a realidade imposta pelas poucas experiências corporais vivenciadas por elas, lhes proporcionando um reduzido repertório motor e limitações na competência tática relacionada à leitura de jogo e tomada de decisão em comparação aos meninos,

principalmente no que diz respeito às práticas corporais culturalmente consideradas masculinas, como é o caso do futebol e do futsal.

Esta dificuldade se refletiu de maneira mais acentuada no que poderíamos chamar de “organização do jogo”, que corresponde a elementos como o posicionamento da equipe e consequente ocupação racional dos espaços da quadra, além de como/quando interagir com os(as) companheiros(as) quando se tem a bola (ataque) e quando se quer recuperá-la (defesa). O sinal mais detectável da não ocupação racional do espaço de jogo pelas meninas é a ação de se agruparem em volta da bola.

Tentei solucionar esse problema através dos diálogos estabelecidos nas rodas de conversa, principalmente na roda de conscientização tática, e nas tarefas técnicas com interação realizadas após o jogo inicial, dentro da proposta do TGfU. Foi bastante complicado tentar fazer com que as meninas compreendessem a forma de se posicionarem para realizarem as ações de ataque e de defesa e, por diversas vezes, tive que intervir no jogo inicial e no jogo final de cada aula para que elas, de acordo com a circunstância do jogo, se afastassem ou se aproximassem do(a) companheiro(a) com a posse da bola, ou guardassem suas posições defensivas, não deixando adversários(as) livres para receber passes e arrematar para o gol.

Cruz e Palmeira (2009) apontam que, não apenas nas aulas de Educação Física, mas nas atividades de lazer realizadas no tempo livre fora da escola, há diferenças visíveis nas possibilidades corporais existentes entre os gêneros, predominantemente devido às diferenças corporais culturalmente construídas, mais do que qualquer aspecto natural ou biológico.

Souza Júnior (2004) denomina como “Plano de Vida”, uma espécie de roteiro que é montado a partir das expectativas dos pais em relação aos seus filhos e filhas, onde há um direcionamento de atividades específicas para cada sexo, que se baseiam nos papéis que meninos e meninas devem ter na sociedade. Assim, os meninos são estimulados desde cedo a participarem de atividades mais dinâmicas, nas quais se exige força, velocidade, habilidades complexas e enfrentamento do perigo, enquanto às meninas são reservadas brincadeiras que se aproximem das ditas funções femininas na sociedade, brincar de boneca, de casinha, etc.

Com o prosseguimento das aulas propostas dentro da unidade didática, começamos a observar avanços na prática do futsal pelas meninas:

*“Nesse 2º jogo do campeonato observei algumas meninas pisando na bola e olhando antes de passar para um companheiro ou companheira e não chutando de qualquer jeito. Notei também que **a menina A procura se desmarcar, dando opção para receber a bola**” (Diário de aula-6, 29 de outubro de 2019). “Antecipei a 3ª rodada do campeonato para que os jogos a partir de hoje sejam no quarto horário e não no primeiro horário, como vinha acontecendo. Pude notar que **as meninas da equipe 1 também conseguiram evoluir em relação ao domínio de bola e ao olhar antes de passar**. Isso aconteceu principalmente com **as meninas B e D**. Falta ainda melhorar a noção de defesa, mas pelo menos as meninas citadas não saem correndo juntas atrás do atacante com a bola” (Diário de aula-7, 04 de novembro de 2019). “Hoje, **as meninas C e E**, que participavam muito pouco das aulas, **se sentiram mais motivadas a participar** e pararam para escutar nossas instruções. No jogo final, **a menina E conseguiu até dominar a bola e fazer um gol**” (Diário de aula-10, 12 de novembro de 2019). “Trabalhamos hoje a marcação no adversário direto, para evitar a correria em bando pra cima da bola. A tarefa executada após o jogo inicial ajudou bastante em melhorar esse aspecto defensivo no jogo final, como pude observar na movimentação das **meninas A, B, C, D e E, que são as que mais participam e fazem perguntas sobre o jogo**” (Diário de aula-12, 19 de novembro de 2019). “**No último jogo do campeonato, a evolução das meninas que mais se interessaram em participar, cerca de seis, é evidente, na maioria das vezes conseguem dominar a bola, olhar antes de passar, marcar o jogador e não a bola, além de demonstrarem vontade de jogar o futsal e chutarem melhor para o gol. As meninas que não participaram muito melhoraram um pouco na questão de parar a bola, pisando nela, enquanto algumas insistem em não participar de nenhuma maneira**” (Diário de aula-13, 25 de novembro de 2019).*

Como havíamos destacado anteriormente, entre as maiores dificuldades que encontramos no processo de ensino e aprendizagem do futsal pelas meninas estava a questão da aprendizagem de como e quando interagir com

os(as) companheiros(as) quando se tem a bola (ataque) e quando se quer recuperá-la (defesa). Neste aspecto, os principais problemas encontrados foram fazer com que as meninas recebessem a bola e observassem o jogo; movimentassem a bola executando passes; se movimentassem após executarem um passe, criando uma linha de passe; e se preocupassem em ajudar na defesa da equipe. Durante as aulas com a proposta do TGfU, buscamos aprimorar a técnica, através da execução das habilidades necessárias ao desempenho tático, e desenvolver a consciência tática, tentando estabelecer uma melhor compreensão da lógica interna do jogo de futsal, através de jogos em quadra reduzida.

Não foi uma tarefa fácil tentar desenvolver as habilidades técnicas das meninas, mesmo dentro de um processo mais dinâmico de tarefas com interação entre os(as) adversários(as), assim como fazer com que elas tivessem uma maior consciência tática. A pouca aproximação delas com o futsal (questão cultural) foi, a nosso ver, um dos grandes empecilhos a que ocorressem melhores resultados. Ficou bastante visível a dificuldade que elas tiveram em lidar com a bola utilizando os pés, posicionando por diversas vezes o corpo de maneira equivocada no momento de executar um passe ou recebê-lo, tendo que constantemente olharem para a bola para não perderem o contato e não conseguindo conduzi-la quando era necessário. Esses problemas técnicos necessitavam ser sanados para que houvesse um melhor desempenho tático, e foi o que buscamos ao planejarmos os conteúdos da unidade didática, conseguindo alguns resultados, como evidenciado nos últimos trechos do diário de aula destacados acima.

González (2014) destaca que, na etapa de iniciação de um esporte, os conhecimentos mais importantes são a tática individual e a habilidade técnica, e exemplifica:

Antes de qualquer ação num jogo (seja com ou sem a bola), o jogador sempre tem que 'ler' e 'decidir' o que fazer! É esse conhecimento que permite ter uma boa escolha do que fazer quando se está jogando. Isso é chamado 'tática individual!'.

Além de decidir 'o que e quando fazer' (tática individual), o jogador tem que saber 'se virar' no momento de 'realizar' o chute ou o passe. Não adianta ter tomado a melhor decisão e 'errar' o passe ou, no chute, mandar a bola para a arquibancada! É aí que entra a 'habilidade técnica', o conhecimento de 'como' realizar os movimentos do esporte (GONZÁLEZ, 2014, p. 32).

Consideramos também que a pequena quantidade de aulas (sete) com a aplicação do TGfU, contribuiu para que os resultados não fossem tão concretos como o esperado. Na unidade didática que serviu de base para aquela que aplicamos na pesquisa, González (2014) estabelece 20 planos de aula para o ensino da modalidade futsal, equacionando-os entre aulas focadas no 'saber jogar' (16 aulas), no conhecimento de aspectos socioculturais da modalidade (1 aula), na experimentação da modalidade adaptada para pessoas com deficiência (1 aula), na avaliação do desempenho tático-técnico da modalidade ensinada (1 aula) e na autoconstrução de materiais esportivos (1 aula).

Em algumas pesquisas analisadas, onde o TGfU foi aplicado em uma unidade didática, os autores utilizaram números de aulas e/ou tempos de aplicação diferentes: Lima, Matias e Greco (2012), voleibol – 15 sessões; Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2020), voleibol – 10 aulas; Pizarro et al. (2016), futsal - 9 aulas; Novaes (2013), futsal – 16 aulas; Souza et al. (2014), futebol – 20 sessões. Em todas essas pesquisas, assim como na nossa, aconteceram avanços em relação aos objetivos propostos, mas como já destacamos anteriormente, nem todos participantes conseguiram melhorar seus desempenhos.

Embora os resultados mais expressivos da presente pesquisa tenham se concentrado em um grupo restrito de alunas que demonstraram maior interesse e empenho nas aulas, acreditamos que mudanças nos métodos de ensino do futsal nas aulas de Educação Física podem contribuir tanto no aprimoramento da técnica necessária para a execução das ações de jogo, quanto na melhora da consciência tática e da compreensão da lógica interna do jogo. Em relação ao desenvolvimento desses dois últimos fatores, podemos avaliar que se faz necessário um maior tempo de aplicação de um método como o TGfU, por exemplo, para que a maioria das alunas alcance esse objetivo, principalmente se, assim como a turma pesquisada, a maior parte das meninas nunca houver praticado futsal anteriormente. Há de se ressaltar que a utilização de jogos em quadra reduzida, assim como a execução de habilidades desenvolvida através de jogos com interação entre adversários(as), acabaram por dar maior oportunidade de participação a todos e todas.

Outro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito às rodas de conversa, estratégia pedagógica que já havia sido utilizada por González (2014) na unidade didática que serviu de base para a nossa, e que faz parte do modelo do

TGfU preconizado por Bunker e Thorpe (1982), em que as ações de jogo e a execução de habilidades técnicas devem ser entremeadas por diálogos e reflexões coletivas sobre a prática e a construção de estratégias para os próximos jogos, assumindo que “é no processo de ação–reflexão–diálogo–ação que se dá a construção de conhecimentos, percepções e habilidades sobre o jogo” (BOLONHINI; PAES, 2009, p. 4).

Em nossa pesquisa, utilizamos a rodas de conversa não apenas nessa perspectiva do TGfU, mas trazendo também reflexões e questionamentos sobre a coeducação, o preconceito relacionado às meninas no esporte e, mais especificamente, no futsal, e sobre a convivência entre meninos e meninas durante as aulas, o que oportunizou a expressão de opiniões divergentes e convergentes, se constituindo em momentos de descoberta e aprendizagem.

Em contrapartida, precisamos trazer para a discussão as situações que denotaram os desafios, dificuldades e limitações dramatizados pelo estudo no decorrer da intervenção pedagógica. Como episódio simbólico destas mazelas, trazemos a seguir um excerto que relata um momento que representa um dos maiores desafios enfrentados pelos professores nas aulas de Educação Física, que diz respeito aos dilemas atitudinais.

*“Quando começamos a nos reunir para a roda de conscientização tática, ouvimos gritos vindos do condomínio que fica ao lado da escola e observamos que **os meninos 1 e 2 tinham saído da quadra sem permissão e tinham jogado pedras em um passarinho que estava numa árvore, quebrando a janela de uma das casas, de onde o proprietário estava reclamando. Neste momento tivemos que interromper a aula e conduzir esses meninos à direção da escola, não restando nem tempo nem clima para continuar o restante da aula. Fiquei irritado e decepcionado com essa atitude dos alunos**” (Diário de aula-5, 21 de outubro de 2019).*

Darido et al. (2018) pontuam que um dos problemas que aflige os professores é a indisciplina dos alunos, que não é um problema apenas da Educação Física, mas se apresenta de forma acentuada nessas aulas. No episódio relatado, um dos meninos que protagonizou a atitude de indisciplina foi o mesmo que criticou a atuação das meninas durante o jogo inicial e que, em outra oportunidade, numa conversa informal, me questionou se continuaríamos realizando

as aulas “daquele jeito”, se referindo à aplicação da unidade didática com a utilização do TGfU e do *Sport Education*, ficando contrariado com a minha resposta afirmativa. Pude observar essa atitude em alguns alunos e alunas que, em momentos fora da aula de Educação Física, me abordavam solicitando que os deixassem jogar livremente nas aulas ao invés de desenvolver os conteúdos planejados. Nesse contexto, tentei argumentar que a Educação Física na escola não pode se resumir às práticas que eles e elas têm mais afinidade e/ou o hábito de jogarem, que é importante que conheçam outras práticas corporais. Por fim, questionei como poderia saber se eles gostam ou não de jogar basquete, futsal ou de lutar capoeira, por exemplo, se não conhecessem e praticassem.

Retomando os episódios apresentados nos excertos anteriores, podemos observar que, embora o foco da intervenção estivesse direcionado para o ensino dos aspectos técnicos e táticos do futsal e que o empenho e investimento docente tenha sido feito neste sentido, o “caldo cultural” áulico muitas vezes atropela essas intencionalidades, perturbando e desestruturando todo o processo didático.

Mais uma vez, precisamos chamar a atenção para “o que estava gritando” naquele cenário de ensino e aprendizagem, pois enquanto minha preocupação era de convencer a turma sobre a importância da ocupação racional dos espaços de jogo, alguns meninos estavam ampliando suas ocupações territoriais para além do jogo e desestabilizando toda a proposta de ensino.

Temos que assumir que é muito frustrante preparar toda uma proposta de ensino das práticas corporais e termos que dar passos atrás e reconhecer que são necessários processos educativos anteriores para que, efetivamente, os alunos e alunas aprendam a conviver, conforme anunciado pela menina B na roda de conversa da penúltima aula da unidade didática.

Em diversos momentos no desenvolvimento dessa pesquisa, tive problemas em manter os alunos e alunas focados(as) nas propostas das aulas. As principais dificuldades aconteceram nas rodas de conversa, onde muito(as) ficavam dispersos(as), demorando a se juntarem ao restante da turma e/ou estabelecendo conversas paralelas, e na demora na organização das equipes para os jogos em quadra reduzida, devido à insistência de alguns e algumas em formarem as chamadas “panelinhas”. Nestas ocasiões a indisciplina se mostrava recorrente, acontecendo mais frequentemente com uns do que com outros(as), demandando

intervenções mais rígidas de minha parte para que pudéssemos dar prosseguimento às aulas.

Estas atitudes, porém, não são características apenas da turma em questão, acontecendo reiteradamente em outras nas quais leciono, com alunos e alunas se recusando a participar das aulas, se envolvendo em discussões e até brigas com os(as) colegas, conversando e/ou desenvolvendo outras atividades paralelas durante as aulas, ratificando a indisciplina como um dos problemas mais sérios enfrentados pelos(as) docentes. Essas percepções reforçam nossa convicção de que os saberes atitudinais devem assumir maior protagonismo nos currículos das aulas de Educação Física, servindo inclusive para pavimentar os itinerários pedagógicos para outras aprendizagens conceituais e procedimentais.

Em relação ao *Sport Education*, a expectativa era que houvesse uma maior empolgação e participação dos alunos e alunas, principalmente depois do que foi registrado na reunião para explicar o projeto:

“Expliquei a todos e todas que realizaríamos um campeonato da modalidade futsal com três equipes mistas formadas na própria turma e que eles e elas teriam que escolher três líderes que seriam responsáveis pela montagem das equipes. Houve uma grande agitação após o anúncio (...) passei a informar que além da função de jogadores, eles e elas participariam como árbitros, mesários, jornalistas, técnicos, gandulas, onde a equipe que não jogasse na rodada do campeonato, exerceria essas funções. Todos e todas gostaram e acharam interessante a proposta e começaram a se articular e se oferecer para exercerem determinadas funções. Observei que algumas das meninas se entusiasmaram com a função de jornalista e mesária, enquanto os meninos se imaginavam como técnicos e árbitros” (Diário de aula-2, 01 de outubro de 2019).

No decorrer do campeonato, no entanto, o que podemos observar foi a falta de comprometimento com a proposta discutida:

“Apesar de termos conversado sobre a proposta de que cada time que não participasse da rodada do campeonato exerceria outras funções, poucos alunos e alunas do time 3 (verde) se interessaram em exercer as funções de mesário, gandula e bandeirinha. Ninguém se sentiu seguro ou segura para exercer a função de árbitro então me propus a apitar o jogo com a

ajuda de um auxiliar, o menino 3” (Diário de aula-4, 08 de outubro de 2019). **“Ainda não há interesse da turma em exercer as funções que não sejam as de mesário, bandeirinha ou gandula, muitos reclamam que não querem ficar no sol sem jogar, que isso não tem graça nenhuma. Uma função que achava que todos e todas gostariam de exercer era a de jornalista, mas me enganei. Novamente tive que apitar o jogo, dessa vez com ajuda da menina D”** (Diário de aula-6, 29 de outubro de 2019). **“O menino 3 que é da equipe verde me pediu para apitar o jogo sozinho, a menina A, que também é dessa equipe, pediu para ser técnica da equipe vermelha, os dois me perguntaram o que tinham de fazer, o que era permitido e o que não. Outras meninas continuam sendo mesárias e gandulas, o restante da turma não quer fazer nada”** (Diário de aula-9, 11 de novembro de 2019). **“Tivemos problemas para realizar o torneio de congraçamento, porque as outras turmas não se interessaram em inscrever equipes mistas para jogar contra as equipes da nossa turma. Além disso, alguns dias depois da data prevista aconteceria o Torneio Interclasses masculino e feminino, que é uma competição tradicional da escola, o que os desmotivou a participar de um outro torneio. Apesar disso, o que achamos ótimo foi que um time formado só por meninas da nossa turma resolveu se inscrever para a competição feminina do Interclasses, além de um time formado só por meninos dessa mesma turma já estar inscrito na competição masculina”** (Diário de aula-16, 07 de dezembro de 2019).

Estes resultados nos ensinaram que existe uma grande distância entre a empolgação inicial dos(as) alunos(as) e o engajamento com o desenvolvimento da proposta. Nossa percepção é que os papéis demandados pelo *Sport Education* seduzem e desafiam os(as) estudantes, mas os investimentos cognitivos, afetivos e físicos necessários para sua implementação não são assumidos com a mesma facilidade.

Temos consciência ainda que houve ingenuidade e inexperiência de nossa parte, na medida em que não nos preparamos adequadamente para oferecer o suporte necessário e não prever a necessidade de adequação das tarefas às possibilidades da turma.

Em duas oportunidades, nos intervalos dessas aulas, busquei lembrar aos(às) alunos(as) o que havíamos combinado na reunião sobre o campeonato, argumentando que eles(as) haviam assumido o compromisso de exercerem as diferentes funções quando não estivessem jogando e que eu poderia ajudá-los(as) fornecendo links de páginas ou algum material impresso com regras e outras informações, mas novamente o desinteresse foi geral. Em outro momento, também fora do horário da aula, cheguei a deixar um material com regras básicas do futsal com a líder da turma, a menina D, pedindo que ela informasse aos(às) seus(suas) colegas e repassasse a quem tivesse interesse. Cerca de uma semana depois, ela me procurou para dizer que ninguém teve interesse em pegar o material, pois alegaram que já tinham o tempo tomado pelas tarefas de outras disciplinas, e me perguntou se poderia ficar o material que ela leria quando tivesse tempo.

Avaliando em uma perspectiva de pesquisadores estas tentativas de engajar a turma nas tarefas demandadas pelo campeonato, identificamos que não se tratava de oferecer materiais de apoio, como textos e links da internet, pois a turma não possuía as competências e habilidades necessárias para se apropriar desses processos, muito menos a autonomia necessária para assumir estes compromissos em tempos e espaços que não fossem os das aulas de Educação Física. Nesse sentido, admitimos que o ideal fosse que os(as) alunos(as) realizassem todo esse processo de preparação nas próprias aulas de Educação Física.

Além disso, consideramos que a proposta do *Sport Education* é muito interessante, mas acreditamos que pode funcionar melhor em turmas mais avançadas do que o 6º ano, que tenham mais segurança e experiência no trato com o esporte, já que esses alunos e alunas não vivenciam um conhecimento básico de cultura esportiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dificultando que houvesse um interesse maior por outras funções que não a de jogador ou jogadora. Em seu estudo sobre a prática de futsal com alunos(as) do Ensino Médio, Vargas et al. (2018) chegaram à conclusão que utilizar o modelo de ensino *Sport Education* requer um envolvimento especial do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), pois ambos(as) precisam trabalhar dentro e fora da escola pra realizar as atividades. Os autores listaram como uma das dificuldades por parte dos(as) alunos(as), uma não

participação ativa de todos(as) nas aulas, com alguns grupos não se envolvendo em todas as atividades que foram propostas.

Observando a situação, tínhamos a impressão de que isso ocorria porque, amiúde, os alunos não compreenderam os objetivos de inclusão que o *Sport Education* tinha para oferecer. Provavelmente, a frustração desses alunos está relacionada à forma como desenvolviam o esporte nas aulas de Educação Física, antes de chegar ao ensino médio. Entendemos que somente o tempo e o desenvolvimento de outras unidades didáticas podem superar essa imagem (VARGAS et al., 2018, p. 746).

Outro fator, inclusive registrado no diário de aula do dia 19 de outubro de 2019, que contribuiu para um afastamento das atividades daqueles e daquelas que deveriam dar apoio à realização dos jogos, foi a constante exposição ao sol, uma vez que a quadra não possui cobertura. Lucca (2019) já havia relatado essa mesma dificuldade ao aplicar o modelo *Sport Education* nas aulas de handebol no Ensino Médio, relatando que a falta de estrutura física da escola dificultou um desenvolvimento melhor das aulas de Educação Física. Na nossa pesquisa, essa exposição ao sol influenciou inclusive a participação nos jogos do campeonato, pois algumas meninas, mesmo estando inscritas em times, se recusaram em participar por conta do calor, bem como meninos que também estavam inscritos, mas que alegaram não gostar de futebol. A maioria, porém, esperava com ansiedade durante a semana a realização das partidas dos seus times.

Conforme já afirmamos, a nossa inexperiência na utilização do modelo *Sport Education*, bem como o pouco tempo extraclasse disponível, também contribuíram para que os resultados ficassem abaixo das expectativas. A inexperiência se refletiu na elaboração de um planejamento genérico, onde não houve a inserção de aulas que desenvolvessem os conhecimentos técnicos do futsal, um dos subeixos dos saberes conceituais (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Nessas aulas poderiam ter sido abordados temas como: condução e organização de equipes durante uma competição; desempenho do árbitro e auxiliares - incentivando os alunos a estudarem as regras -; reconhecer e desempenhar-se em diferentes papéis no mundo esportivo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), e solicitar que os alunos desenvolvessem trabalhos de pesquisa sobre, por exemplo, as diferenças de gênero na prática esportiva do futsal (VARGAS et al., 2018). Essas atividades contribuiriam

para que os(as) alunos(as) adquirissem conhecimentos que poderiam estimulá-los(as) a assumirem outros papéis que não apenas os de jogadores(as).

Quanto à falta de tempo extraclasse disponível, esse é um problema recorrente na vida profissional dos professores e professoras. No estudo de Vargas et al. (2018), por exemplo, foi identificada como principal dificuldade para implantação da proposta do *Sport Education* a carga horária excessiva da professora envolvida no projeto, dificultando o envolvimento mais efetivo da docente. Os autores observaram que:

Muitas vezes, as retomadas com os alunos foram superficiais, ou somente simples reprodução do que estava escrito nos cadernos da professora, sem nenhum tipo de questionamento e reflexão com os alunos (Diário de Campo 21 maio. 2014) (VARGAS et al., 2018, p. 746).

No nosso caso, uma carga horária de 60 horas distribuídas em duas escolas públicas e 21 turmas, fez com que eu não conseguisse me dedicar como deveria à implantação do modelo *Sport Education*, principalmente por não ter planejado adequadamente a intervenção, preparando os alunos e as alunas para desempenharem os diferentes papéis demandados pelo modelo. Esse planejamento minucioso, provavelmente nos possibilitaria ter resultados mais expressivos quanto ao desempenho pelos alunos(as) de outras funções do mundo esportivo.

Acreditamos que a maior contribuição do modelo de ensino *Sport Education* foi ter motivado as meninas da turma a reivindicarem a participação nos jogos de futsal dos meninos nos momentos livres das aulas, como pude observar posteriormente, e a inscreverem uma equipe no Torneio Interclasses, competição que acontece tradicionalmente na escola, e que teve pela primeira vez quatro equipes femininas inscritas. As meninas jogaram muito bem e ficaram com o vice-campeonato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trato com o esporte na escola esteve durante muito tempo atrelado à descoberta de talentos, formação de equipes e competitividade, tendo como base o ensino tradicional através do método analítico-sintético, que adota o ensino da técnica de forma fracionada e desvinculado da consciência tática, referenciado no treinamento dos atletas e equipes do esporte de rendimento. Essa maneira de ‘ensinar’ as diversas modalidades esportivas trouxe para o ambiente escolar, entre as diversas consequências da sua aplicação, a reprodução da hipercompetitividade presente nas competições oficiais, criando um ambiente de desconfiança e exclusão para aqueles e, principalmente, para aquelas consideradas inaptas, negando-lhes o direito de aprender. Neste contexto, concordamos com Darido et al. (2018, p. 12) que “combater o insucesso e exclusão nas aulas dos alunos menos habilidosos não é apenas necessário para evitar o afastamento da disciplina, senão um compromisso com todo estudante”.

Neste ambiente de exclusão, permeado pela valorização da performance e do rendimento físico, as relações de gênero se tornam mais difíceis, ainda mais quando o conteúdo é o esporte, que é particularmente associado ao universo masculino. Souza Júnior (2003) nos leva a refletir que essa associação gera nas meninas um conflito entre o esporte e os padrões de feminilidade, fazendo-as não participar das aulas por terem que se adaptar a uma “cultura masculina”.

Como possibilidade para uma abordagem do conteúdo esporte na Educação Física Escolar que seja mais inclusiva, que contribua mais efetivamente na formação dos(as) estudantes e, como sugere Barroso (2018, p.15), ofereça esse conteúdo “de forma abrangente, começando com a possibilidade dos alunos conhecerem a diversidade que há no universo esportivo”, é que sugerimos uma aproximação entre a Educação Física Escolar e a Pedagogia do Esporte, que no seu percurso de acertos e equívocos nos apresentou novos modelos de ensino do esporte, entre eles o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o *Sport Education*. Tais modelos visam, entre outras coisas, contemplar a diversidade dos(as) alunos(as), criar um clima colaborativo nas aulas e dar mais autonomia na resolução de problemas.

Considerando este percurso histórico, a proposta dessa pesquisa foi analisar a participação das meninas na prática do futsal nas aulas de Educação Física Escolar, em uma unidade didática estruturada.

No desenvolvimento da pesquisa, fomos enfrentando problemas que não fogem ao que muitos professores e professoras de Educação Física encontram por esse Brasil afora: falta de material, quadra sem cobertura levando a atividades sob um sol escaldante, alunos e alunas desmotivados(as) e indisciplinados(as), opção pela prática não efetiva ou pela não prática, paralisações do sindicato, etc. A carga horária excessiva, tão recorrente em nossa profissão, e a inexperiência na utilização do modelo de ensino *Sport Education* também se tornaram entraves a um maior engajamento dos alunos(as) com os papéis que compõem o universo do futsal, como, por exemplo, técnico(a), árbitro(a), jornalista. Esses percalços não nos impediram de continuar tentando responder aos problemas da pesquisa.

Embora inicialmente tenhamos estruturado a pesquisa no sentido de investigar os impactos dos modelos de ensino TGfU e *Sport Education* na participação das meninas na prática do futsal nas aulas, os resultados encontrados foram redirecionando os caminhos da pesquisa ao revelarem que o TGfU e o *Sport Education* não tiveram uma contribuição efetiva no processo de ensino e aprendizagem do futsal pelas meninas. Um dos aspectos a serem considerados, diz respeito à quantidade pequena de aulas destinadas à unidade didática, limitação que já havia sido identificada por outros estudos sobre os impactos dos mesmos modelos de ensino.

Houve uma discreta contribuição na melhora das habilidades técnicas a serem usadas nas ações de jogo, como o domínio de bola, olhar antes de executar o passe e, com menor ênfase, no desenvolvimento da consciência tática e compreensão da lógica interna do jogo, além do estímulo à participação nos jogos do campeonato (Entusiasmo Esportivo). Os avanços aconteceram, principalmente, com um grupo de cerca de seis meninas que tiveram uma participação mais efetiva nas aulas e jogos, buscando arriscarem-se em novas práticas, questionarem e responderem aos questionamentos do professor. Cabe ressaltar que a imensa maioria das meninas nunca havia praticado futsal antes da implantação dessa proposta em uma unidade didática.

A partir das aulas realizadas no âmbito da coeducação, aliadas às discussões e reflexões provocadas nas rodas de conversa, algumas meninas passaram a reivindicar a participação nos jogos de futsal dos meninos nos momentos livres das aulas, como também se motivaram a inscrever uma equipe no Torneio Interclasses da escola, no qual conquistaram o segundo lugar entre quatro equipes.

Dessa forma, podemos afirmar que tanto o TGfU como o *Sport Education* têm potencial para auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física no ensino do esporte na escola, tratando de forma inclusiva esse importante conteúdo da disciplina, sobretudo quando aliados a uma estratégia pedagógica como a roda de conversa dentro de um processo coeducativo. No entanto, não podemos nos furtar de admitir que os aspectos que mais se destacaram ao longo do estudo dizem respeito aos saberes atitudinais, na medida em que as situações que denotaram o sexismo, a violência simbólica, a opressão e a dominação masculina se sobrepujaram aos aspectos relativos às aprendizagens técnico-táticas. Neste sentido, consideramos que as aprendizagens que deveriam anteceder àquelas priorizadas pela Pedagogia do Esporte, demandam resgatar valores como respeito às diferenças, autonomia, interação e colaboração para estimular a participação das meninas nas aulas de Educação Física.

No que tange às conquistas manifestadas pelas meninas, destacamos que houve ao menos dois grupos bem distintos, sendo que no grupo das cerca de seis alunas que demonstraram maior engajamento no desenvolvimento das aulas, foi possível observar avanços significativos tanto do ponto de vista técnico como tático. Já as meninas do grupo menos engajado, também manifestaram algumas evoluções, no entanto, a frustração que as mesmas manifestaram em seus depoimentos evidenciaram que outras preocupações e desafios limitavam sobremaneira suas possibilidades de expressão no tocante aos aspectos técnico-táticos.

As manifestações de menosprezo, impaciência com os erros, comentários e expressões de ironia acabaram por fragilizar e afastar ainda mais as meninas que já se sentiam inseguras em um ambiente que culturalmente é considerado de domínio masculino.

Identificamos ainda em atitudes recorrentes nas aulas, o sexismo estrutural que enreda todas as meninas como vítimas, inclusive aquelas tidas como mais competentes esportivamente, que por vezes exercem a opressão por se julgarem mais próximas do grupo dos meninos, mas acabam sofrendo diferentes formas de opressão e violência simbólica, tendo sua competência técnico-tática colocada em permanente suspeição.

Em contrapartida, pudemos observar também que as meninas denunciam a exclusão sofrida por parte de meninos da turma, evidenciando que o exercício do sexismo estrutural não se faz sem qualquer tipo de resistência. Episódios que denotaram expressões de empoderamento das meninas com a tomada de consciência e o enfrentamento de atitudes discriminatórias também foram registradas ao longo da pesquisa.

Por fim, a roda de conversa em que realizamos a avaliação final de todo o processo, foi palco de uma série de manifestações de descontentamento e de denúncias das opressões sofridas pelas meninas nas aulas, evidenciando que nosso problema de pesquisa deveria ser analisado muito além dos impactos do TGfU e do *Sport Education*, na medida em que os saberes atitudinais foram os que mais se fizeram presentes nas falas das participantes.

Podemos afirmar que, para as meninas da turma pesquisada, em uma hierarquia das demandas pedagógicas que poderiam propor um currículo ajustado às suas necessidades, os saberes corporais relacionados às demandas técnicas e táticas do futsal careciam de processos educativos anteriores que garantissem competências atitudinais relacionadas a valores como diálogo, empatia, respeito, solidariedade e companheirismo. Nesse sentido, uma importante sinalização de que essas competências estavam sendo elaboradas pela turma ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pode ser identificada em nossa penúltima aula, quando a menina B, responde à pergunta sobre o que acharam de jogar futsal juntos (meninos e meninas), afirmando **“a gente teve que aprender a conviver”**.

Diante do exposto, entendemos que se fazem necessárias novas pesquisas que se utilizem de propostas híbridas de ensino dos esportes no âmbito da coeducação, seja combinando o TGfU com o *Sport Education*, como aqui o fizemos, ou um desses modelos com outros distintos, abordando o futsal ou outras modalidades esportivas, que tragam também um olhar privilegiado para os saberes

atitudinais, sobretudo pensando a adoção de currículos e estratégias pedagógicas que discutam e fortaleçam a igualdade de gênero, para uma maior participação das meninas nas aulas de Educação Física.

Por fim, destacamos que esse trabalho originou um produto educacional na forma de livreto digital, referenciado no Apêndice D.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: *Marias (e) homens na Educação Física***. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BARBANTI, Valdir. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**. São Paulo: Manole, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, André Luís Ruggiero. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, Rio Claro, 2018.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade** : a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLONHINI, Sabine Zink. **Pedagogia do Esporte e a iniciação ao Tênis de Campo: um estudo nos principais clubes de São Paulo**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- _____. PAES, Roberto Rodrigues. A proposta pedagógica do *Teaching Games For Understanding*: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-9, maio/ago., 2009.
- BORGES, Robson Machado; AMORIM, Adolpho Cardoso. Futsal. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (Orgs.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento**. 1 v. (326 p.). Maringá: Eduem, 2014, p. 175-218.
- BRASIL, Christina Cesar Praça et al. Reflexões sobre a pesquisa qualitativa na saúde. In: SILVA, R. M.; BEZERRA, I. C.; BRASIL, C. C. P.; MOURA, E. R. F. (Orgs.). **Estudos Qualitativos: Enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações**. Sobral: Edições UVA, 2018. p. 21-26.
- BUNKER David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**., v. 19, n. 1, p. 5-8, 1982.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out., 2004.

CHIODA, Rodrigo Antonio. **A roda de conversa e o processo civilizador**. 2004. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. A Educação Física e a Co-Educação: igualdade ou diferença? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan., 2002.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de Identidade de Gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 1, p. 116-131, jan./mar., 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, Rio Claro, 2018.

_____. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Araras, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

_____. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 16 v, p. 51-75.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física – Parte 2, Rio Claro, 2018.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, maio/ago. 2012. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 jun. 2018.

FALCÃO, Marcelo; SABOIA, Tom. **Anjos (Pra quem tem fé)**. Rio de Janeiro: Warner Music, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/Ua4dN9nUKPw>. Acesso em 2 mar. 2020.

FERNANDES, Viviane Carvalho; RIBEIRO, Vândiner. Fragilidade Feminina e Força Masculina: o currículo dos sexos em aulas de educação física. **Notandum**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 61-77, maio/ago. 2018.

FERREIRA, Aline Fernanda; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Secondary education student bodily practices: implications of gender in and outside physical education classes. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n.1, p. 72-83, jan./mar. 2016.

FERREIRA, Leonardo Dias. **Gênero e educação física escolar: Limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo - cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALLATI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Rev. Educ. Fis./UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. **Recordes: Revista de História do esporte**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-32, jun. 2008.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIN, Giana L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-81.

_____. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glaucio Nunes.Souto. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdUFScar, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n.1, p. 9-24, set. 2009.

_____. BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

_____. O Ensino dos Esportes. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (Orgs.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento** (326 p.). Maringá: Eduem, 2014. 1 v.

_____ ; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola:** planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Siomara A.; SANTOS, Lucídio Rocha. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIN, Giana L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 163-206.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; MATOS, José Arlen B. de; MONTAGNER, Paulo Cesar. A construção tática no voleibol. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 165-177, 2015.

JACO, Juliana Fagundes. **Educação Física e adolescência: “professor não vou participar da aula!”**. 2008. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. **Educação Física Escolar e Gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução: Sônia M.S. Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Cláudio Olivio Vilela; MATIAS, Cristino J. A. da Silva; GRECO, Pablo Juan. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.129-147, jan./mar. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCCA, Mateus Henrique Servilha de. **TIC e Sport Education : Uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no ensino médio**. 2019. 158 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA, Isabel M. R. et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de educação física. **Ver. Bras. de Edu.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 339-359, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200339&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES E SILVA, Marcelo. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 343-357, 2012.

NOVAES, Rafael Batista. **Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático**. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Flávio; MACEDO, Romário; SILVA, Adson. Fatores Associados a Participação das Alunas nas Aulas de Educação Física: uma questão de gênero? **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano**, Ji-Paraná, v. 4, n. 5, p. 73-86, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PIZARRO, Alba Práxedes *et al.* Aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión táctica en fútbol sala: un estudio en contexto educativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 51-62, jan./mar. 2016.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. (Orgs). **El diario del profesor** – un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PRADO, Vagner Matias. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

RANGEL BETTI, Irene Conceição. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p. 283-300, abr./jun. 2012.

SARRUGE, Carina Lara; GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. O ensino da lógica do jogo de voleibol: Uma proposta a partir do Teaching Games for Understand e do uso de tecnologias. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v.26, p. e26006, fev. 2020. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/90766>>. Acesso em: 05 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.90766>.

SAYÃO, Deborah Thomé. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, esportes e lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/959>>. Acesso em: 25 mai. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v.61, n. 1, p. 53-92, jan./abr. 2007.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, v. 17, n 169, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso em 12 jun. 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

_____. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores e Associados, 1994.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n.48, p. 52-68, ago. 1999.

SOUZA, Carlos R. B. Corrêa de; MÜLLER, Ezequiel Steckling; COSTA, Israel Teoldo; GRAÇA, Amândio Braga Santos. Quais comportamentos táticos de jogadores de futebol da categoria sub-14 podem melhorar após 20 sessões de treino? **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 71-86, jan./mar. 2014.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Co-educação, Futebol e Educação Física Escolar**. 2003. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

_____. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edison Moraes (orgs). **Pedagogia Cidadã: caderno de formação, Educação Física**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, São Carlos, 2018.

_____; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2002.

TEOLDO, I. ; GRECO, P.J. ; MESQUITA, I. ; GRAÇA, A. ; GARGANTA, J. . O *Teaching Games for Understanding* (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr./jun. 2016.

VARGAS, Tairone Girardon de; MORISSO, Maríndia Mattos; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A experiência do *Sport Education* nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735-748, jul./set. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA

UNIDADE DIDÁTICA

Plano de Aula 01 (30 de setembro de 2019)

Problema tático: Manter a posse de bola

Objetivo: Ler a situação de jogo antes de atuar (ACPB).

Roda de conversa inicial: Expor para a turma a proposta de trabalho com o futsal, explicar que na lógica de funcionamento do futsal é necessário ler a situação de jogo antes de atuar para atingir um bom desempenho no jogo. Questão disparadora: Há diferenças entre jogos e esportes para meninos e meninas? Por quê?

Primeiros movimentos: Em pequenos grupos os(as) alunos(as) passam a bola e se movimentam por toda a quadra, evitando esbarrar com os(as) colegas. Durante a execução dos passes devem experimentar diferentes formas de realizar a ação e os deslocamentos.

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é marcar gols em mini traves sem goleiro(a); não é permitido tirar a bola do(a) portador(a), quando o(a) mesmo(a) estiver pisando na bola e não é permitido conduzir a bola com mais de três toques.

Roda de conversa intermediária (consciência tática): dentro do objetivo do jogo o que é necessário fazer quando se recebe a bola? É importante observar a situação do jogo antes de tomar uma decisão e realizar uma ação? Por quê?

Tarefa: 3 v 3, 4 v 4, fazer a bola passar entre as pernas de um(a) companheiro(a) para outro(a) colega dominá-la do outro lado, cada passe com êxito, contará 1 ponto, mesmas regras do jogo inicial.

Jogo final: Repetir o jogo inicial e observar se os(as) alunos(as) avançaram.

Roda de conversa final: diálogo sobre a importância do conteúdo trabalhado e as vantagens que se tem com as ações desenvolvidas para a qualificação de todos e todas na participação de campeonatos e jogos futuros. Também serão trabalhadas questões disparadoras do tema da pesquisa, como “as meninas e meninos podem experimentar os mesmos jogos e esportes?”, “mulheres e homens têm o mesmo tipo de tratamento nos espaços esportivos na escola ou fora dela?”, “as meninas são aceitas igualmente nos jogos de futebol/futsal?”.

Plano de Aula 02 (1º de outubro de 2019)

Reunião sobre a aplicação do *Sport Education* .

Roda de conversa em sala de aula: informar à turma que no decorrer da Unidade Didática realizaremos um campeonato de futsal com 3 equipes equilibradas tecnicamente e em relação ao gênero, onde todos e todas devem jogar a mesma quantidade de tempo, que, além de participarem como jogadores(as), deverão desempenhar outros papéis (técnico(a), árbitro, secretário(a), gandulas, etc.), que sempre duas equipes jogarão enquanto a outra dará suporte para o jogo acontecer e que eles(as) podem escolher um nome, cor, emblema, que identifique os times.

Realizar a votação para a escolha dos(as) três líderes que posteriormente escolherão, isolados(as) dos(as) outros(as) alunos e alunas, os componentes de cada equipe; sortear quem será líder de qual equipe e a ordem dos jogos do campeonato.

Plano de Aula 03 (07 de outubro de 2019)

Problema tático: manter a posse de bola.

Objetivo: Receber a bola e virar o corpo em direção à meta antes de atuar (ASPB e ACPB).

Roda de conversa inicial: Dialogar com os(as) alunos(as) sobre a necessidade de se orientar à meta adversária para ter um ângulo visual amplo

do jogo e para passar uma situação de 'perigo' ao(à) oponente, já que quando um(a) jogador(a) recebe a bola e não se posiciona corporalmente em direção à meta que ataca, sua atuação se torna limitada. Questão disparadora: todos e todas conseguiram realizar bem as ações e participar efetivamente dos jogos na nossa primeira aula?

Primeiros movimentos: Tendo toda a quadra de futsal como espaço, os(as) alunos(as) precisam executar passes entre eles(as), para evitar que 06 bolas fiquem paradas ou que saiam da quadra. Para tanto, precisam jogá-las através de passes para os(as) outros(as) colegas. Não é permitido dar mais do que 3 toques na bola em cada 'encontro' com a bola. É necessário ficar atento(a) para não esbarrar com os(as) colegas.

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é marcar gols em mini traves sem goleiro(a); não é permitido tirar a bola do(a) portador(a), quando o(a) mesmo(a) estiver pisando na bola e não é permitido conduzir a bola com mais de três toques.

Roda de conversa intermediária (consciência tática): Deve-se manter o corpo 'virado' para onde quando se recebe a bola? Por quê? Qual outra vantagem que se tem quando o(a) jogador(a) que está de posse da bola, fica de frente para o objetivo? Como fazer para 'se virar' e ficar de frente para a meta?

Tarefa: Jogo 4 v 3 ou 3 v 2 onde o objetivo é marcar gols. Em uma mini quadra de 20 m x 10 m, ocorrerá um jogo com superioridade numérica, em que uma equipe atacará a outra alternadamente (inicialmente uma equipe atacará 5 vezes e depois a outra terá o mesmo número de tentativas). Um(a) atacante, obrigatoriamente, deverá estar à frente da linha tracejada (não precisa ser o(a) mesmo(a) jogador(a) todo o tempo), que será demarcada acerca de 5 m da linha de fundo (com isso, fica reforçada a necessidade de orientação ao objetivo). O(A) jogador(a) com a bola poderá finalizar de qualquer local da quadra, não é permitido tirar a bola do(a) portador(a), quando o(a) mesmo(a) estiver pisando na bola e não é permitido conduzir a bola com mais de três

toques.

Jogo final: repetir o jogo inicial, observando se os alunos e alunas melhoraram seu desempenho.

Plano de Aula 04 (08 de outubro de 2019)

Primeira rodada do campeonato de futsal. Os(As) integrantes da equipe que não joga nessa rodada executam outras funções que não a de jogador(a), dando suporte à realização do jogo.

Plano de Aula 05 (21 de outubro de 2019)

Problema tático: manter a posse de bola.

Objetivos: orientar-se no espaço (receber e posicionar-se em relação à meta e aos(às) colegas), observar antes de agir, escolher a ação mais conveniente (passar ou finalizar), realizar a ação escolhida de forma eficaz (ACPB e ASPB).

Roda de conversa inicial: Iniciar com reflexões sobre a aula anterior, se os meninos e meninas conseguiram participar com a mesma efetividade e prazer e porque. Explicar que durante um jogo de futsal em muitos momentos temos que escolher entre finalizar quando temos uma boa chance ou passar a bola para um(a) colega melhor posicionado(a).

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é fazer com que a bola ultrapasse qualquer ponto da linha de fundo do campo adversário; o jogo acontece em um campo retangular, dividido em duas áreas iguais; as condições são completar 3 ou mais passes sucessivos antes de tentar a finalização e que defensores e atacantes não podem ultrapassar suas respectivas áreas; será atribuído um ponto para gol que resulte de uma falha do(a) defensor(a), e dois pontos para o gol que resulte de um chute em direção ao espaço vazio.

Roda de conversa intermediária (consciência tática): Qual era o objetivo do

jogo? O que precisou ser feito para marcar gols que valiam dois pontos? Quando não havia espaço para chutar o que foi feito? (Se for observado que os meninos deixaram de passar a bola para alguma menina que estava livre, questionar o porquê da atitude).

Tarefa: Em uma formação assimétrica (4 v 1; 6 v 2, etc.), a tarefa do(a) defensor(a) é tentar evitar que os(as) atacantes acertem o alvo que está no centro do círculo desenhado no chão, com o(a) defensor(a) podendo se movimentar apenas em volta do alvo. A cada 3 interceptações, desvios ou “gols” perdidos, o(a) defensor(a) troca de posição com um(a) dos(as) atacantes.

Jogo final: Repetir o jogo inicial e observar se os(as) alunos(as) avançaram.

Roda de conversa final: diálogo sobre a importância do conteúdo trabalhado e as vantagens que se tem com as ações desenvolvidas para a qualificação de todos e todas na participação de campeonatos e jogos futuros. Também serão trabalhadas questões disparadoras do tema da pesquisa, como “as dificuldades dentro do jogo foram iguais para meninos e meninas?” “se não, quem teve mais dificuldades e, na opinião de vocês, por quê?”, “se as meninas tiveram mais dificuldades, na opinião de vocês é porque elas não tiveram oportunidades anteriores de praticar o futsal?”, “vocês acham que meninos e meninas devem ter oportunidades iguais de praticar qualquer esporte? Por quê?”.

Plano de Aula 06 (29 de outubro de 2019)

Segunda rodada do campeonato de futsal. Os(As) integrantes de uma das equipes que participaram da primeira rodada executam outras funções que não a de jogador(a) , dando suporte à realização do jogo.

Plano de Aula 07 (04 de novembro de 2019)

Terceira rodada do campeonato de futsal. Os(As) integrantes de uma das equipes que participou da segunda rodada executam outras funções que não a de jogador(a), dando suporte à realização do jogo. Fim do primeiro turno.

Obs: Esta aula foi mudada para o primeiro dia da semana (segunda-feira) por observarmos a dificuldade dos alunos e alunas em se manterem jogando na aula de terça-feira que é realizada no primeiro horário com o sol ainda muito forte, enquanto a aula de segunda-feira é realizada no quarto horário.

Plano de Aula 08 (05 de novembro de 2019)

Problema tático: manter a posse de bola.

Objetivo: Passar ao(à) companheiro(a) em melhores condições.

Roda de conversa inicial: Conseguir selecionar o(a) companheiro(a) em melhores condições para passar a bola é uma ação difícil, que precisa ser realizada de forma rápida, sendo estritamente necessária. Nesse sentido, conversar com os(as) alunos(as) sobre as vantagens de passar ao(à) colega em melhores condições. Explicar que essa ação possibilita vantagens como a manutenção da posse de bola e a possibilidade de finalização. Reforçar que não importa se o(a) colega de equipe é menino ou menina, se tem pouca ou muita habilidade, mas se ele ou ela estão em melhores condições. Concordam? Por quê?

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é marcar gols em mini traves sem goleiro(a); não é permitido tirar a bola do(a) portador(a), quando o(a) mesmo(a) estiver pisando na bola e não é permitido conduzir a bola com mais de três toques.

Roda de conversa intermediária (consciência tática): Na maioria das vezes, consegue-se marcar o gol sem passar a bola para os(as) colegas? O que é preciso fazer? Para qual companheiro(a) se deve passar a bola? Como identificar quem está em melhores condições? (Observar novamente se em algum(ns) momento(s) uma menina se encontrava em melhores condições e a bola não lhe foi passada, perguntar o porquê). Então, vamos jogar e tentar passar para o(a) companheiro(a) em melhores condições?

Tarefa: Jogo 4 v 3 ou 3 v 2 onde o objetivo é marcar gols. Em uma mini quadra

de 20 m x 10 m, ocorrerá um jogo com superioridade numérica, em que uma equipe atacará a outra alternadamente, tentando marcar o gol em uma meta de 3 m de largura, havendo goleiro(a). Primeiramente, uma equipe atacará 5 vezes e depois a outra terá o mesmo número de tentativas. A equipe que estiver atacando terá superioridade numérica de um(a) jogador(a). O(A) goleiro(a) poderá se afastar da linha da meta que defende, no máximo 1 m; não é permitido tirar a bola do(a) portador(a), quando o(a) mesmo(a) estiver pisando na bola; não é permitido conduzir a bola com mais de três toques.

Jogo final: Repetir o jogo inicial e observar se houve evolução dos(as) jogadores e jogadoras.

Roda de conversa final: Na opinião de vocês o que vem melhorando aula a aula e quais são os problemas que ainda persistem? As meninas têm se sentido incluídas em todo o processo? O que poderia melhorar? Os meninos concordam com a opinião das meninas? Por quê?

Plano de Aula 09 (11 de novembro de 2019)

Quarta rodada do campeonato de futsal (primeira rodada do retorno). Os(As) integrantes de uma das equipes que participou da terceira rodada executam outras funções que não a de jogador(a), dando suporte à realização do jogo.

Plano de Aula 10 (12 de novembro de 2019)

Problema tático: Criar oportunidades para marcar o gol.

Objetivo: Finalizar quando estiver em condições favoráveis (ACPB).

Roda de conversa inicial: retomar as discussões da aula passada, indagando os(as) alunos(as) sobre as dificuldades que tiveram durante os jogos e estimulando-os(as) para terem um melhor desempenho nesse dia.

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é marcar gols em mini traves sem goleiro(a); não é permitido tirar a bola do(a)

portador(a), quando o(a) mesmo(a) estiver pisando na bola e não é permitido conduzir a bola com mais de três toques.

Roda de conversa intermediária (consciência tática): Em que momento se deve tentar concluir a jogada? O que é preciso analisar quando se decide se finaliza ou passa ao(à) companheiro(a)?

Tarefa: 2 v 1 + goleiro(a). O objetivo do jogo é marcar o gol. Num espaço reduzido (uma mini quadra de 20 m x 10 m) será realizada uma tarefa 2 x 1 (dois(duas) atacantes e um(a) defensor(a)), em que o(a) atacante com posse da bola deverá arrematar se estiver e livre de marcação, caso contrário passar ao(à) companheiro(a). Quem arrematar passará a ser defensor(a). É permitido conduzir a bola..

Jogo final: Repetir o jogo inicial e observar se os alunos e alunas progrediram.

Roda de conversa final: Quais os aspectos positivos e negativos do campeonato? Por quê? Todos e todas estão tendo as mesmas oportunidades de jogar e exercer outros papéis no campeonato. Isso é bom? Por quê?

Plano de Aula 11 (18 de novembro de 2019)

Quinta rodada do campeonato de futsal (segunda rodada do retorno). Os(As) integrantes de uma das equipes que participou da quarta rodada executam outras funções que não a de jogador(a), dando suporte à realização do jogo.

Plano de Aula 12 (19 de novembro de 2019)

Problema tático: Defender a meta.

Objetivo: Responsabilizar-se pelo(a) adversário(a) direto(a) (não seguir a bola).

Roda de conversa inicial: alunos(as) iniciantes no futsal costumam correr atrás da bola, indo onde ela for. Será que essa é a postura mais adequada que os(as) defensores(as) devem adotar em um jogo de futsal? A partir do

entendimento de que não é a melhor conduta, comece a aula perguntando aos(às) alunos(as) quais ações seriam corretas para os(as) jogadores que estão defendendo. A ideia é chegar à conclusão, de que é preciso marcar o(a) atacante direto(a), acompanhando seus deslocamentos pela quadra e não ficar correndo atrás da bola. Explicar que quando essa responsabilidade não ocorre a defesa da equipe fica vulnerável.

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é marcar gols em mini traves sem goleiro(a).

Roda de conversa intermediária (consciência tática): O que pode ser feito para evitar que a equipe sofra gols? Como é possível marcar de forma eficiente os(as) adversários(as)? Como é possível acompanhar o deslocamento dos(as) atacantes? Como fazer para não perder o(a) oponente de vista e mantê-lo(a) marcado(a)? Vamos voltar a jogar tentando se responsabilizar pelo(a) atacante direto(a)?

Tarefa: 4v4 ou 3v3 + 1 árbitro/substituto(a). O objetivo do jogo é fazer com que a bola passe pelo 'minigol de 4 entradas'. Um jogo que consiste nos(as) defensores(as) marcarem dentro de um círculo (não podem sair do círculo), protegendo o 'minigol de 4 entradas'. Opostamente, os(as) atacantes precisam fazer com que a bola passe pelo 'minigol de 4 entradas'. Os(As) atacantes podem entrar no círculo, a fim de receber um passe, mas apenas um(a) de cada vez e, não recebendo a bola, o tempo máximo de permanência no círculo é 3 segundos. Não é permitido conduzir a bola com mais de três toques; a marcação deverá ser individual (cada um(a) marca o(a) seu(sua)).

Jogo final: Repetir o jogo inicial e observar se houve evolução dos alunos e alunas.

Roda de conversa final: Avaliar junto aos alunos e alunas o andamento do campeonato, as impressões deles e delas sobre em que melhoraram e no que precisam melhorar, o que eles acham de meninos e meninas estarem participando juntos(as), etc.

Plano de Aula 13 (25 de novembro de 2019)

Sexta e última rodada do campeonato de futsal (terceira rodada do retorno). Os(As) integrantes de uma das equipes que participou da quinta rodada executam outras funções que não a de jogador(a), dando suporte à realização do jogo.

Plano de Aula 14 (26 de novembro de 2019)

Problema tático: evitar a progressão do ataque adversário.

Objetivos: responsabilizar-se pelo(a) atacante direto(a); posicionar-se sempre entre o(a) atacante e a meta a ser defendida; regular a distância da marcação de acordo com a distância que se está da meta a ser defendida; manter o(a) atacante com posse de bola dentro do seu campo visual.

Roda de conversa inicial: Retomar as questões táticas da aula anterior, destacando a intenção em estar “ligado” na movimentação do(a) atacante direto(a) sem ficar “grudado(a)” nele.

Jogo inicial: jogo em escala reduzida (3 v 3, 4 v 4, + 1 técnico(a)/substituto(a) por equipe.), com pelo menos duas meninas em cada equipe; o objetivo é marcar gols em mini traves sem goleiro(a).

Roda de Conversa Intermediária (consciência tática): Qual era o objetivo do jogo? Como o(a) defensor(a) do(a) atacante sem posse de bola pode ajudar o(a) colega que está marcando o(a) atacante com posse de bola? Como fica a marcação do(a) atacante direto(a) sem posse de bola?

Tarefa: A mesma da aula anterior com atenção redobrada.

Jogo final: Repetir o jogo inicial e observar se os alunos e alunas conseguiram avançar.

Roda de conversa final: Avaliar junto aos alunos e alunas o andamento do campeonato, as impressões deles e delas sobre em que melhoraram e no que precisam melhorar, o que eles acham de meninos e meninas estarem

participando juntos, etc.

Plano de Aula 15 (02 de dezembro de 2019)

Avaliação final do desempenho técnico-tático com a colaboração dos(as) próprios(as) alunos(as), destacando seus progressos e desafios. Momento também para uma roda final, onde discutiremos todo o processo de construção da coeducação e colheremos as impressões de meninos e meninas sobre jogarem futsal juntos(as).. Liberar a última parte da aula para as equipes praticarem e/ou organizarem sua participação no evento final.

Plano de Aula 16 (07 de dezembro de 2019, sábado letivo)

Aula dedicada ao fechamento da unidade didática, com um torneio de congraçamento, onde as equipes se manterão as mesmas, mas com partidas entre turmas e que entrará no calendário da escola, devendo ser utilizado todo o turno vespertino para sua realização.

APÊNDICE B – TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

PROCESSOS COEDUCATIVOS EMERGENTES DO ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu, Antonio Jorge Martins Malvar, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Processos coeducativos emergentes do ensino dos jogos esportivos nas aulas de Educação Física” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

Os métodos tradicionais tecnicistas e a perspectiva inatista de ensino dos esportes no ambiente escolar têm contribuído historicamente para a baixa aderência de alunos e alunas, reforçando discriminações e exclusões, privilegiando aqueles e aquelas considerados “mais aptos”. Por outro lado, a literatura tem revelado que as metodologias ativas emergentes de ensino dos jogos esportivos têm se mostrado potencialmente eficazes para transformar esse quadro, promovendo uma maior e mais prazerosa participação de todos e todas.

Partindo desse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os processos educativos emergentes de ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas de Educação Física.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar de algumas rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar envolvendo o ensino de jogos esportivos nas aulas de Educação Física em turmas coeducativas (meninos e meninas juntos). As rodas de conversa serão realizadas no local de desenvolvimento das aulas ou em uma sala de aula e serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com a situação o(a) participante terá a liberdade de não participar das rodas de conversa quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da educação e das ciências humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. O pesquisador e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

O pesquisador se compromete a manter sua identidade em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo das rodas de conversa. As gravações realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pelo pesquisador e seus assistentes, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

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

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador principal (prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior) pelo telefone (19) 99677-1581 ou pelo e-mail osmar@ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato do pesquisador: (75)99195 6826. Email: prof_malvar@hotmail.com

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

Pesquisador Responsável: Osmar Moreira de Souza Júnior

Endereço: Av. 6, nº 1408, Cidade Claret – Rio Claro-SP

Contato telefônico: (19) 99677-1581 e-mail: osmar@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

PROCESSOS COEDUCATIVOS EMERGENTES DO ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu, Antonio Jorge Martins Malvar, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Processos coeducativos emergentes do ensino dos jogos esportivos nas aulas de Educação Física” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

Os métodos tradicionais tecnicistas e a perspectiva inatista de ensino dos esportes no ambiente escolar têm contribuído historicamente para a baixa aderência de alunos e alunas, reforçando discriminações e exclusões, privilegiando aqueles e aquelas considerados “mais aptos”. Por outro lado, a literatura tem revelado que as metodologias ativas emergentes de ensino dos jogos esportivos têm se mostrado potencialmente eficazes para transformar esse quadro, promovendo uma maior e mais prazerosa participação de todos e todas.

Partindo desse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os processos educativos emergentes de ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas de Educação Física.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar de algumas rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar envolvendo o ensino dos jogos esportivos nas aulas de Educação Física em turmas coeducativas (meninos e meninas juntos). As rodas de conversa serão realizadas no local de desenvolvimento das aulas ou em uma sala de aula e serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das rodas de conversa quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudante nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da educação e das ciências humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. O pesquisador e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

O pesquisador se compromete a manter a identidade do(a) estudante em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo das rodas de conversa com a participação do(a) estudante. As gravações realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pelo pesquisador e seus assistentes, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Você será ressarcido(a) de qualquer despesa que eventualmente possa ter proveniente da participação do(a) estudante na pesquisa, bem como será indenizado(a) por qualquer dano decorrente da participação dele(a) na mesma.

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

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador principal (prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior) pelo telefone (19) 99677-1581 ou pelo e-mail osmar@ufscar.br.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br
Contato do pesquisador: (75)99195 6826. Email: prof_malvar@hotmail.com**

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

Pesquisador Responsável: Osmar Moreira de Souza Júnior

Endereço: Av. 6, nº 1408, Cidade Claret – Rio Claro-SP

Contato telefônico: (19) 99677-1581 e-mail: osmar@ufscar.br

Local e data: _____

_____ Nome do Pesquisador	_____ Assinatura do Pesquisador
_____ Nome do(a) Responsável	_____ Assinatura do(a) Responsável

APÊNDICE D – Produto educacional

Este produto educacional, intitulado “E a gente teve que aprender a conviver’: reflexões sobre a prática do futsal em um processo coeducativo”, é um instrumento que tem como expectativa contribuir com os professores que trabalham com a Educação Física no ensino fundamental anos finais a partir da pesquisa realizada. Organizamos este livreto digital que trata de elementos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, conteúdos e estratégia de ensino.

REFERÊNCIA:

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **“E a gente teve que aprender a conviver”:** reflexões sobre a prática do futsal em um processo coeducativo. 21 f. 2020. Disponível em:
<https://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/produto_antoniomalvar-1.pdf >

ANEXOS
ANEXO A – PARECER CEP



**UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos coeducativos emergentes do ensino dos jogos esportivos nas aulas de Educação Física

Pesquisador: Osmar Moreira de Souza Júnior

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 09267219.2.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.374.012

Apresentação do Projeto:

Projeto com temática relevante sendo apresentado revisão da literatura, problema de pesquisa, hipóteses, objetivos, procedimentos metodológicos e possíveis resultados.

O projeto consiste em desenvolver uma pesquisa em uma unidade escolar, nas aulas de Educação Física, a fim de analisar os processos educativos emergentes do ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com os procedimentos de pesquisa-ação, cujos instrumentos de pesquisa para coleta de dados serão pautadas na observação, nos registros em diário de aula e nas rodas de conversa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os processos educativos emergentes de ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas.

Objetivo Secundário:

Investigar as possibilidades de empoderamento das meninas em outros campos de atuação social em decorrência dos processos educativos emergentes dos jogos esportivos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos. Há possibilidades de risco físico durante as realizações das atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física como quedas, torções e lesões ou outras ocorrências que possam afetar (mesmo que minimamente) a integridade física. Para minimizar esses riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, como a realização das atividades em espaço livre de obstáculos, evitando piso escorregadio para diminuir o risco de quedas ou lesões, durante toda a aula o (a) aluno (a) será acompanhado pelo/a professor/a devidamente qualificado/a. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o encaminhamento do (a) aluno (a) para o posto de Pronto Atendimento mais próximo e o contato com o responsável ou o representante legal. As perguntas (nas rodas de conversa) não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo. Diante dessas situações, o(a) participante terá a liberdade de não responder as perguntas quando a considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Benefícios:

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da educação e das ciências humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. O pesquisador e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi incluído o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sendo descrito de acordo com as normas previstas na Resolução 466/2012 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi incluído o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sendo descrito de acordo com as normas previstas na Resolução 466/2012 do CNS.

Recomendações:

Conforme consta no projeto:

"as pesquisas orientadas por esse projeto, que poderão ser desenvolvidas em contextos distintos tais como iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação e dissertação de mestrado profissional ou acadêmico, terão como objetivo comum, analisar os processos educativos emergentes de ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas".

Cabe ressaltar que deverá ser submetida solicitação de emenda para incluir cada aluno que for entrar no projeto, assim como a cada novo local de coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1291803.pdf	03/05/2019 21:22:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_Jogos_esportivos_coeducacao.pdf	03/05/2019 16:06:37	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_ESCOLA2.pdf	05/04/2019	Osmar Moreira de	Aceito
--	----------------------------	------------	------------------	--------

		17:04:03	Souza Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_ESCOLA1.pdf	05/04/2019 17:03:05	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto2.pdf	05/04/2019 16:50:48	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Jogos_Esportivos.pdf	13/02/2019 09:15:06	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_JOGOS_ESPORTIVOS_COEDUCACAO.pdf	13/02/2019 09:14:44	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_Jogos_esportivos_coeeducacao.pdf	13/02/2019 09:14:21	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 06 de Junho de 2019

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenadora)**