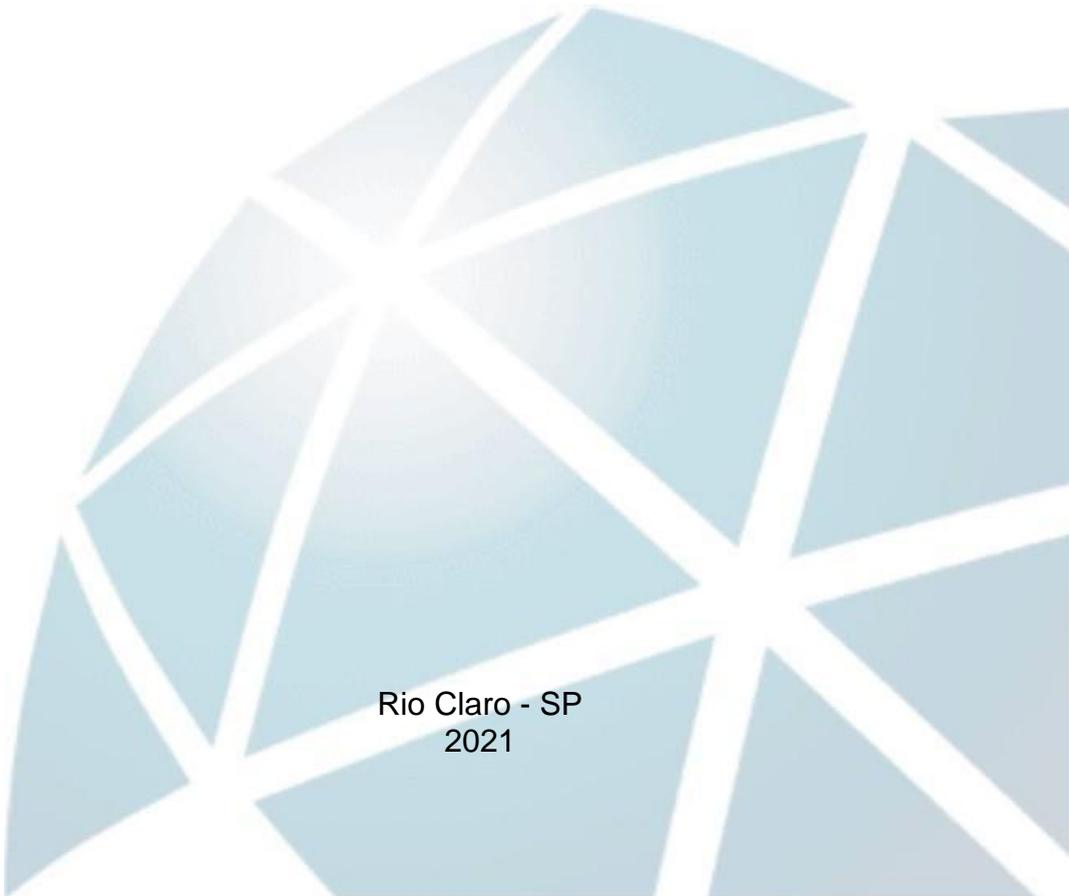

EDUCAÇÃO FÍSICA

ALUÍZIO HENRIQUE ROCHA PIRES

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E *SPORT*
EDUCATION: AS QUESTÕES DE GÊNERO EM
AULAS NO ENSINO MÉDIO**



Rio Claro - SP
2021

Alúzio Henrique Rocha Pires

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E *SPORT EDUCATION*: AS
QUESTÕES DE GÊNERO EM AULAS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Moreto Impolcetto

Coorientador: Me. Thomás Augusto Parente

Rio Claro - SP
2021

P667e Pires, Aluizio Henrique Rocha
Educação física escolar e Sport Education: as questões de gênero em aulas no ensino médio / Aluizio Henrique Rocha Pires. -- Rio Claro, 2021
64 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto
Coorientador: Thomás Augusto Parente

1. Educação Física escolar. 2. Gênero. 3. Sport Education. 4. Ensino Médio.
I. Título.

Alúzio Henrique Rocha Pires

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E *SPORT EDUCATION*: AS QUESTÕES DE GÊNERO EM AULAS NO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de licenciado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

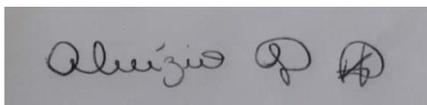
Prof.^a Dr.^a Fernanda Moreto Impolcetto (orientadora)

Prof. Me. Thomás Augusto Parente (coorientador)

Prof. Dr. Adalgiso Coscrato Cardozo

Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite

Aprovado em: 11 de janeiro de 2022



Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)



Assinatura do(a) coorientador

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro muito obrigado vai aos meus pais, Seu Aluízio, o qual sempre foi acima de tudo um grande amigo e me ajudou a encontrar o tema de estudo, a Dona Paula, minha redatora final, que esteve ao meu lado e lutou por mim desde nasci, a tia Patty, que sempre foi meu ombro amigo e ao meu irmão, Gutão, que mesmo estando longe continua sendo o meu melhor amigo.

O meu agradecimento aos companheiros de laboratório (LETPEF), em especial ao Thomás, meu coorientador e amigo, que teve toda paciência e me orientou não só no TCC, mas também em todo resto da graduação, se tornando minha grande inspiração.

Aos meus professores, ao Professor Roberto Tadeu Iaochite, que sempre me incentivou e me ajudou a me tornar um profissional melhor e em especial à minha orientadora e professora Fernanda Moreto Impolcetto, por depositar sua confiança em mim, ajudando a me encontrar na graduação e me dando várias chances para crescer não só profissionalmente, mas como pessoa.

Aos meus amigos, a Nat, minha melhor amiga, que desde o primeiro ano esteve ao meu lado, me incentivando, ajudando em tudo e sendo a melhor pessoa que alguémpoderia querer conhecer, ao Matheus e ao Cauê (Jailson), meus irmãos da unesp para a vida, e ao Lorenzo (Baby) meu amigo tricolor, que além de conversarmos todosos dias sobre o fluzão também me incentivou e me ajudou a todo momento.

RESUMO

Educação Física escolar e Sport Education: as questões de gênero em aulas no ensino médio

Por meio de uma retrospectiva histórica da Educação Física escolar (EFE), percebe-se que as práticas focadas na técnica e no desempenho tornaram-se segregadoras em relação aos menos habilidosos e especialmente com o gênero feminino. Recentemente, com as tendências atuais da Pedagogia do Esporte, há a tentativa de romper com o modelo tradicional de ensino, e uma das propostas de renovação é o *Sport Education* (SE). Este modelo tem como foco proporcionar uma experiência esportiva autêntica, possibilitando a todos os alunos vivenciarem diversas funções durante a temporada, como jornalistas, treinadores e árbitros, assim, valorizam-se princípios como a diversidade e inclusão. Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar como o modelo do *Sport Education* influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo e longitudinal. Os dados foram produzidos por um projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com uma escola pública de Ensino Médio do interior do estado de São Paulo por três anos (2017 a 2019). Dois instrumentos de pesquisa foram utilizados: diários de campo e grupos focais. A análise foi realizada por meio de uma técnica de categorização de respostas, chamada de categorias de codificação. Após a análise, criaram-se três categorias com suas respectivas subcategorias: a) Projeto de Educação Esportiva, com as subcategorias: limitações do projeto e características do modelo; b) Educação Física escolar e gênero, dividido em: participação nas aulas, questões emergentes nas aulas e questões biológicas e culturais; e c) Problemáticas da Educação Física, com as subcategorias: fatores de evasão e impactos da competição. Conclui-se que as questões de gênero, muito presentes na sociedade, se refletem nas aulas de EFE, contudo, há possibilidades pedagógicas, como o modelo SE, que auxiliam na inclusão de todos, principalmente as alunas, devido as principais características da abordagem. Entretanto, ainda podem ser percebidos alguns tipos de exclusão, questionados pelas meninas, o que pode indicar também que o modelo favorece a autonomia para combater e possivelmente diminuir as diferenças entre gênero nas aulas. Logo, o uso do SE na EFE pode contribuir de forma positiva a este respeito.

Palavras-chave: Educação Física escolar, gênero, *Sport Education*, Ensino Médio.

ABSTRACT

School Physical Education and Sport Education: gender issues in high school classes

Through a historical retrospective of school Physical Education (EFE), it is clear that practices focused on technique and performance have become segregating in relation to the less skilled and especially with the female gender. Recently, with the current trends in Sport Pedagogy, there is an attempt to break with the traditional teaching model, and one of the renovation proposals is Sport Education (SE). This model focuses on providing an authentic sports experience, allowing all students to experience different roles during the season, such as journalists, coaches and referees, thus valuing principles such as diversity and inclusion. Therefore, the objective of this study was to analyze how the Sport Education model influences the gender issues present in Physical Education classes in High School. For this, a qualitative and longitudinal research was carried out. The data were produced by an extension project linked to the Universidade Estadual Paulista (UNESP) in partnership with a public high school in the interior of the state of São Paulo for three years (2017 to 2019). Two research instruments were used: field diaries and focus groups. The analysis was performed using a response categorization technique, called coding categories. After the analysis, three categories were created with their respective subcategories: a) Sports Education Project, with the subcategories: project limitations and model characteristics; b) School Physical Education and gender, divided into: participation in classes, emerging issues in classes and biological and cultural issues; and c) Problems of Physical Education, with the subcategories: dropout factors and competition impacts. It is concluded that gender issues, very present in society, are reflected in EFE classes, however, there are pedagogical possibilities, such as the SE model, which help in the inclusion of everyone, especially the students, due to the main characteristics of the approach. However, some types of exclusion can still be perceived, questioned by the girls, which may also indicate that the model favors autonomy to combat and possibly reduce gender differences in classes. Therefore, the use of SE in EFE can contribute positively in this regard.

Keywords: School Physical Education, gender, Sport Education, High School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1. Objetivo	10
2. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	11
3. MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA	14
4. MÉTODO	18
4.1. Análise dos resultados	19
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
5.1. Projeto de Educação Esportiva	24
5.1.1. <i>Limitações do Projeto</i>	24
5.1.2. <i>Características do modelo</i>	28
5.2. Educação Física escolar e gênero	32
5.2.1. <i>Participação nas aulas</i>	32
5.2.2. <i>Questões emergentes nas aulas</i>	37
5.2.3. <i>Questões biológicas e culturais</i>	42
5.3. Problemáticas da Educação Física	44
5.3.1. <i>Fatores de evasão</i>	44
5.3.2. <i>Impactos da competição</i>	46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS	59

1. INTRODUÇÃO

O histórico da Educação Física escolar (EFE) no Brasil teve seu marco inicial em 1851 com a Reforma Couto Ferraz, e foi a partir desse ponto que diversas mudanças e concepções passaram a influenciar a área (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011), como a reforma proposta por Rui Barbosa que incluiu a ginástica na escola com caráter higienista; e a influência militarista, ainda com intenções na formação de corpos saudáveis (DARIDO, 2012a). As duas tendências valorizavam o desenvolvimento biológico dos alunos através do exercício físico para o progresso do país.

Esta visão biológica pareceu superada com o surgimento da Escola Nova (FERREIRA; SAMPAIO, 2013), porém, com a ditadura militar assumindo o governo, houve a interrupção desta concepção. Através de um discurso de construção para um Brasil forte (GERMANO, 2008), os governantes usaram o esporte e a EFE como meio de controle social, com intuito de substituir o homem questionador pelo homem esportista (CASTRO, 2005), e com essas medidas adotadas a visão pedagógica para as aulas da EFE se perdeu (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Este período ficou marcado pela visão esportivista da EFE, de forma que tal concepção de ensino pode ser considerada como tradicional e tecnicista, essa que, conforme Scaglia (2014), estereotipa os movimentos e fragmenta o jogo, descontextualizando sua prática e focando em gestos de perfeita execução, a fim de selecionar os mais habilidosos para competições e alto rendimento.

Com o fim da ditadura nos anos finais da década de 1980, ficou a dúvida sobre o que ensinar nas aulas de EFE para não repetir o que era feito, uma vez que, segundo Darido (2012a, p. 26):

“Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física a consideravam como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar. Para ensinar Educação Física, não era preciso dominar conhecimentos e sim ter sido um ex-praticante.”

Com a ideia de mudança e superação desse modelo de ensino, surgiram várias abordagens e concepções de EFE como a psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, entre outras, que apesar de serem diferentes em

suas referências teóricas e metodologias de ensino dos conteúdos, tiveram essa mesma finalidade (DARIDO, 2012b).

Porém, para o ensino do esporte na EFE permaneceu uma concepção de ensino tradicional que ainda é praticado de maneira analítica e repetitiva, com foco na técnica, em detrimento de práticas que valorizem a compreensão do esporte pelos alunos (GALATTI et al., 2014).

Ao olhar os aspectos legais das práticas esportivas e as aulas de EFE, a partir de 1988, com a aprovação da Constituição brasileira vigente, é direito de todo cidadão as atividades culturais e esportivas (LOPES; BERCLAZ, 2019). E, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que mudou o caráter da EFE, de modo que tornou-se componente curricular da Educação Básica (CASTELLANI, 1998).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2018) aborda a EFE tematizando as práticas corporais dotadas de significado, desejos e possibilidades, estando diretamente ligada à Cultura Corporal de Movimento, presente inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) e permaneceu no documento mais recente voltado à educação no Brasil.

Segundo Betti (2012) nossa motricidade é dotada de intenções e é através dessa movimentação munida de intencionalidade que foi sendo construído o que se conhece hoje por esporte, ginástica, entre outras práticas, que constituem os conteúdos da Educação Física. Essas práticas corporais foram apropriadas pela EFE, na busca por transmitir tais conhecimentos e conteúdos produzidos por séculos, às novas gerações por meio das aulas (DARIDO, 2012b).

Após anos de discussão sobre o que se ensinar nas aulas e os documentos norteadores - principalmente a BNCC, devido à sua atualidade e tendo como conteúdo a Cultura Corporal - cabe questionar se todos os estudantes exercem o direito à essas práticas por meio da EFE, de vivenciar, conhecer, compreender dentre outras possibilidades de apropriação de tais conteúdos.

Desde a adoção dos PCN há o indicativo para a realização de aulas mistas, pois o documento visava proporcionar a compreensão das diferenças e a tolerância (PCN/BRASIL, 1997), contudo nem sempre foi assim. Mesmo com o documento, ainda ocorria a separação entre meninos e meninas durante as aulas em quadra, embora menos frequente e não mais fundamentada por lei, caso que ocorreu anteriormente a esse documento, de forma que a segregação por gênero é uma

opção do docente (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

Uma vez citado, cabe trazer uma definição sobre este conceito. Segundo Colling (2004), o termo gênero tem sido utilizado para discutir as relações sobre os sexos e as diferenças entre eles e, com isso, possibilitar o questionamento dos papéis sociais das mulheres e dos homens.

O conceito foi primeiramente usado na década de 1970, pelo movimento feminista e na luta pelos direitos da mulher contra sua submissão e omissão que partia do discurso de que as diferenças biológicas entre homens e mulheres definiam as tarefas e a posição na sociedade (PRADO; RIBEIRO, 2010), marco das aulas de EFE desde a sua inserção na escola.

Uma vez que o papel do professor de EFE é proporcionar aos alunos uma formação completa, sendo que todos devem receber o mesmo nível de atenção e oportunidades de aprendizado, essas situações de segregação na prática pedagógica não poderiam ocorrer, pois corrobora com modelos estereotipados pela família e sociedade (SOUZAJÚNIOR; DARIDO, 2002). Portanto, precisaria haver a promoção durante as aulas práticas de inclusão, o que leva os alunos a respeitarem a diversidade de gênero durante as atividades (CRUZ; PALMEIRA, 2009).

Segundo Cavaleiro (2009) a escola deve contribuir acima de tudo para a formação cidadã do aluno, para que tenha conhecimento de seus direitos e deveres e os de seus colegas, de forma a valorizar o respeito entre as diversidades presentes entre a turma, especificando-se a questão de gênero e não para segregação e práticas excludentes ultrapassadas.

Nos dias de hoje, mesmo após diversas pesquisas e documentos incentivarem a prática mista e co-educativa nas aulas de EFE, ainda existem conflitos sobre estas atividades. Alguns docentes defendem essas práticas, porém outros ainda preservam turmas separadas, alegam que grupos homogêneos facilitam o desenvolvimento da aula, entretanto, contribuem para a estereotipação dos esportes nas atividades, a qual pode indicar que garotas não gostam de jogos coletivos e qualquer menino se identifica com essas práticas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

Ao saber desta realidade apontada e das diferenças que permanecem nas aulas de EFE entre a participação das meninas e meninos, novas propostas de ensino podem ser utilizadas para tentar superar as questões de gênero e, ainda, contrapor o modelo tradicional de ensino do esporte nos momentos da prática, que contribui para a manutenção dessa concepção.

As abordagens atuais da Pedagogia do Esporte buscam romper com o ideal do atleta perfeito e da especialização precoce, possibilitando a professores e técnicos um acervo teórico mais amplo, que qualifica seu processo de ensino e aprendizagem, não só com teoria, mas também com valores educacionais e formativos, com a responsabilidade de ensinar esporte a todos, valorizando a diversidade (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Uma das propostas para renovação do ensino do esporte é o *Sport Education* (SE), desenvolvido pelo professor Daryl Siedentop em 1994, modelo que potencializa a aprendizagem nas dimensões pessoal, afetiva e social, valorizando o trabalho coletivo por meio do esporte. O SE possui algumas características centrais para sua prática, sendo eles: época desportiva (busca aumentar o tempo de contato do aluno com o esporte), filiação (pertencer a uma equipe), competição formal, registro de resultados e eventos culminantes, festivais ao final da intervenção (SOUZA; COSTA, 2020).

Entende-se que o modelo do SE se mostra como alternativa para buscar uma prática mais inclusiva nas aulas a fim de permitir uma participação mais efetiva do grupo feminino durante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ao longo da história da EFE no Brasil, as questões de gênero foram negligenciadas e conseqüentemente houve pouca preocupação com a participação das meninas.

Portanto, este estudo busca refletir sobre as questões de gênero nas aulas de EFE, principalmente no Ensino Médio, através do SE, modelo que valoriza a participação inclusiva dos estudantes durante as aulas.

As questões de gênero inseridas na EFE são uma das temáticas centrais do presente trabalho, que passaram a ser discutidas no Brasil a partir da década de 1980 relacionadas ao âmbito esportivo, principalmente em programas de pós-graduação (GOELLNER, 2013). Foi a partir da década de 1990 que estudos indicaram que deveria haver a superação das questões sobre gênero nas aulas de EFE para, enfim, igualar a participação entre meninas e meninos (DUARTE; MOURÃO, 2007).

1.1. Objetivo

Analisar como o modelo do *Sport Education* influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio

2. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Contudo, a fim de entender esse processo de participação das mulheres na EFE, será feita uma retomada histórica sobre as questões de gênero ligadas à Educação Física Escolar.

A participação das meninas nas aulas de EFE se deu desde a reforma proposta por Rui Barbosa, momento que teve a ginástica como principal conteúdo, baseada nos modelos europeus (DARIDO, 2012a). Entretanto, a ginástica adotada como atividade física para as mulheres deveria ser condizente com seus corpos frágeis e harmonia feminina (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

A partir da concepção militarista para a EFE, as mulheres foram incluídas nas aulas de modo mais enfático, porém separadas dos homens e a ginástica ainda era seu principal conteúdo. Acreditava-se que os exercícios físicos praticados pelos homens eram muito rigorosos e a inclusão delas nas aulas tinha como objetivo preparar o corpo feminino para a gestação, a fim de nascerem brasileiros saudáveis (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Logo após as grandes guerras surge a Escola Nova, com o intuito de assumir um novo olhar para as crianças e os indivíduos presentes na escola (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Condições que possivelmente alterariam a participação das mulheres nas aulas de EFE.

Entretanto, isso não se concretizou, pois em 1941 a inclusão das meninas nas aulas de EFE ficou mais limitada. Foi sancionada uma lei que proibia as mulheres de participarem de certas práticas de esportes como algumas modalidades de atletismo e lutas. Em 1965 outras práticas foram incluídas dentre as proibições como qualquer tipo de luta, futebol, polo aquático e levantamento de peso (JACOBY; GOELLNER, 2020), enquanto os garotos eram obrigados a participar das atividades esportivas, as garotas deveriam ficar restritas a desfiles cívicos e comemorações (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Na década de 1970 as mulheres ainda eram taxadas com características de incapacidade e de fragilidade, principalmente em atividades de força e habilidade, ideia mantida nas aulas de EFE, que respaldadas pelo tecnicismo e com conteúdo esportivista, tinham por objetivo a seleção de atletas e de meninos fortes e novos, legitimando ainda as turmas pela separação por sexo e nível de aptidão (MARIMON;

ROMÃO, 2009).

Com este critério, as aulas de EFE favoreciam aqueles de melhor condição física, e assim excluía os menos habilidosos, mais fracos e de gênero feminino (CASTRO, 2005). Esta prática podia causar a segregação e fazer com que as meninas acreditassem ser mais frágeis e menos aptas, ainda mais quando se ensina o esporte (DUARTE; MOURÃO, 2007).

Contudo, mesmo após tanta luta e esforço para garantir os direitos de todo cidadão, a desigualdade social continua presente no cotidiano da sociedade atual (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021). No âmbito da educação, algumas práticas docentes reforçam estas diferenças ainda existentes, como a separação da turma por gênero, de modo que pode influenciar também na relação entre os discentes fora das aulas (CRUZ; PALMEIRA, 2009). Esta separação pode remeter às ideias do período Brasil Império, no qual foi rejeitada veementemente a presença de mulheres nas aulas de EFE e colaborando com preconceitos já existentes (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002).

Preconceitos baseados em uma ideia de que os sujeitos devem se portar numa concepção de masculinidade ou feminilidade, e assim quando um menino apresenta alguma preferência ou comportamento entendido como pertencente ao universo feminino se torna anormal perante a sociedade, e assim como as meninas que em alguma situação não apresente traços de feminilidades também se tornam alvos (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Para exemplificar a segregação durante as atividades, um estudo buscou avaliar as questões de gênero na EFE, de forma que problematizaram indagações de igualdade e desigualdade presentes nas práticas, a partir de entrevistas com diversos docentes. Foi possível notar que há disposição para o trabalho com aulas co-educativas, as quais propiciam condições para superação de preconceitos e respeito às diferenças, ainda mais em relação aos garotos sobre as garotas, que geralmente apresentam uma visão de inferioridade e incapazes de contribuir para os jogos (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

Para Jesus e Deive (2006), a separação durante a aula pode trazer diversos problemas, pois o professor não consegue dar a atenção necessária para os dois grupos, afetando a qualidade das atividades, e, quando praticado de forma mista, todos poderiam participar ativamente. Outro empecilho apresentado é a segregação pelo nível de habilidade. Porém, cabe ao docente questionar e problematizar a

desigualdade durante as aulas, de forma que consiga promover a igualdade entre os alunos.

Souza Júnior e Darido (2002) apontaram que um dos principais argumentos usados para a separação entre gêneros nas aulas de EFE é a diferença entre as capacidades físicas entre meninos e meninas. Entretanto, esta fala faria sentido se o objetivo do professor e das aulas fosse exclusivamente o rendimento físico dos discentes.

Argumentos deste tipo e os próprios professores que vivenciaram práticas separadas por gênero dificultam o trabalho co-educativo. Entende-se como co-educação o processo de ensino marcado não apenas pelas aulas mistas, mas sim vivências com a atenção e tratamento iguais a todos e com justiça para propiciar um ambiente favorável à atividades que permitam a participação efetiva dos alunos sem sofrerem algum prejuízo por conta de seu gênero (COSTA; SILVA, 2002).

Com a presença ainda da lógica dos “mais fortes” à frente dos “mais fracos” e a reprodução desta visão biológica sobre os alunos, surge a necessidade de, durante as aulas de EFE, o professor proporcionar a diversificação de práticas que permitam tanto meninos quanto meninas a aprender a respeitar e vivenciar o corpo e gestos como uma possibilidade de todos, independentemente de seu nível de habilidade ou gênero (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021).

As observações feitas anteriormente podem ser ligadas à concepção de que o ensino tecnicista aliado a um abandono por parte do professor nas aulas contribui para ratificar a imagem de um esporte segregador e machista que valoriza gestos corporais feitos pelos e para os homens. Portanto, as aulas de EFE relacionadas às abordagens atuais da Pedagogia do Esporte são de suma importância para superação desta ideia de esporte exclusivo aos homens (SOUZA JÚNIOR, 2020).

Entretanto, para não generalizar o campo da EFE, as recentes discussões sobre essas abordagens podem voltar-se a uma prática pedagógica preocupada com a formação integral do aluno, através de práticas que valorizam a inclusão, e assim contribuir para a formação cidadã (GALATTI; PAES, 2006).

Com isso, essas atividades devem levar em consideração as diferenças e ajustar os jogos para que todos tenham chances iguais de participação, aprendizado e os alunos se tornem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (MARTINS; SILVA, 2020).

3. MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA

Como visto anteriormente, o esporte tem um papel significativo dentro da Cultura Corporal de Movimento. Porém, nas aulas de EFE o modelo pedagógico que predomina não valoriza a autonomia e a compreensão dos alunos. Na maioria das vezes reproduz o alto rendimento em forma de treinamentos e excesso de competitividade, ou de jogos organizados pelos próprios alunos sem qualquer envolvimento ou mediação pelo docente, prática denominada comumente como rola-bola (VARGAS et al., 2018).

Desta forma, alguns modelos são apontados como uma possível alternativa para o fim destas práticas ultrapassadas, como o *Sport Education* (SE), ou modelo de educação esportiva. Em 1982 criado e 1994 consolidado pela publicação de seu livro, o professor americano Daryl Siedentop propôs o modelo a fim de resolver pelo menos em parte a desmotivação e a segregação nas aulas, preservando as principais características do esporte, mas que permita às instituições escolares e professores adaptarem às suas necessidades e intenções nas aulas de EFE (LUCCA, 2018; VARGAS et al., 2018).

São três objetivos principais do SE: formar alunos competentes na prática das modalidades esportivas, de modo que possam ter o domínio da tática, da técnica e participem efetivamente dos jogos. Formar alunos letrados, os quais compreendem as regras, valores e história dos esportes. Por último, a formação de alunos entusiastas com a prática de esporte e promovam uma qualidade de vida maior (LUCCA, 2018).

Essa abordagem busca centralizar e dar autonomia aos alunos no processo de ensino e aprendizagem, almejando romper com o esporte excessivamente competitivo e uma participação ativa dos estudantes, possibilitando-lhes exercer diferentes papéis/funções durante a prática, ao permitir uma integração completa da turma, sendo que cada função tem sua importância e não está acima de outra, aderindo a inclusão de todos durante as atividades (COSTA et al., 2020).

O professor Siedentop listou seis principais características que podem ser desenvolvidas durante as aulas ao aplicar o modelo, sendo elas: a temporada, a filiação, a competição formal, os eventos culminantes, os registros estatísticos e a festividade (LUCCA, 2018; LANG; GONZÁLEZ, 2020).

A temporada ou época desportiva corresponde a aplicação do modelo ao longo de

um tempo prolongado, a fim dos alunos terem um período razoável para aperfeiçoarem seus conhecimentos corporais e conceituais e para que a aprendizagem seja significativa (VARGAS et al., 2018; LANG; GONZÁLEZ, 2020).

A filiação é outro princípio do SE. Os alunos são colocados ou formam grupos que permanecem juntos até o final da temporada. Dentro deste time, assumem funções diferentes entre si, como jogadores, treinadores, juízes, jornalistas, preenchedores de *scout*, de forma que todos possuem importância no papel em que exercer, se sintam incluídos e engajados durante a prática (LANG, GONZÁLEZ, 2020).

A terceira característica é a competição formal, sugerida na intenção de que os discentes tenham a oportunidade de uma vivência autêntica relacionada ao esporte. Entretanto, o professor deve estar atento para que essa prática seja igualitária e que valorize a experiência e aprendizagem dos alunos (VARGAS et al., 2018).

O evento culminante pode ser realizado em diversos formatos, como campeonatos, festivais, entre outros. Ele é planejado em conjunto com os alunos durante as aulas para o acontecimento ao final da temporada. O docente deve sempre valorizar a festividade à competição, de forma que todos sejam premiados por sua participação e envolvimento (LUCCA, 2018).

Com intuito de registrar tanto os dados estatísticos dos jogos realizados, como resultados, comportamento, roubos de bola, pontuação, quanto a história feita durante temporada, a quinta característica é denominada de registros estatísticos, assim a valorizar a festividade e para que os alunos tenham consciência de seu progresso e participação (SOUZA; COSTA, 2020).

Como já citado em praticamente todas as outras características, a festividade deve estar presente ao decorrer de toda a temporada, de modo que estabeleça um ambiente agradável para a realização das práticas e que os discentes se sintam incluídos no processo (VARGAS et al., 2018).

Exemplos de aplicação do modelo do SE em aulas de EFE ocorrem em diferentes realidades e níveis escolares, o que mostra a adaptabilidade do modelo, como com uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública do Rio Grande do Sul (VARGAS et al., 2018) e com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de apenas 12 meninas, de uma escola particular em São Paulo (CAGLIARI, 2018).

Enquanto o primeiro estudo aplicou uma pesquisa mais abrangente, de modo

que buscou contemplar as dimensões de conceitos e atitudes também, com os alunos devendo pesquisar sobre as regras, táticas no esporte e temas como esporte de rendimento, esporte na escola e a diferença de gênero no futsal, afinal contava com ajuda integrada entre professora, pesquisadores e alunos (VARGAS et al., 2018), o segundo buscou centralizar em três principais características do SE, os requisitos da participação, competição apropriada ao desenvolvimento e papéis diversificados (CAGLIARI, 2018).

Nas duas pesquisas houve a separação por equipes, as quais deviam criar uma identidade e assumir diferentes papéis, como técnicos, árbitros e imprensa. A competição formal esteve presente nos dois estudos, de modo que os alunos tiveram a oportunidade de vivenciarem um ambiente de competição esportiva e organizada por eles (CAGLIARI, 2018; VARGAS et al., 2018).

Apenas na primeira pesquisa houve êxito no evento culminante. Foi um festival realizado entre as três turmas de 1º ano presentes no colégio, de forma que ao final todos foram premiados pela participação e empenho (VARGAS et al., 2018). Por conta do calendário escolar e outros eventos do colégio, não foi possível realizar o evento no segundo estudo, mesmo com as meninas motivadas e preparadas para tal (CAGLIARI, 2018).

Os dois estudos apresentam algumas vantagens ao se trabalhar com o modelo SE. Ambos mostram que uma das principais virtudes é a chance de pertencimento ao grupo e todos participantes possuem sua importância para que a temporada ocorra bem (CAGLIARI, 2018; VARGAS et al., 2018).

Porém, mesmo ao mostrar que os alunos tiveram união e trabalho em equipe, o estudo com apenas meninas do 6º ano mostrou uma dificuldade de trabalho em equipe por parte delas. As quais muitas vezes demonstraram descontentamento com o nível de habilidade da colega e pouca coesão na hora de tomarem decisões em equipe, de modo que a decisão ficou sob responsabilidade das líderes (CAGLIARI, 2018).

Nos dois estudos a competição formal foi considerada positiva. Com as turmas mistas, com separação de times considerada igualitária e regras de que pelo menos duas meninas deveriam estar participando do jogo contribuíram para uma prática igualitária. O estudo com apenas meninas mostra que engajaram e participaram ativamente da competição, de modo que evoluíram no desempenho, espírito esportivo e demonstraram respeito e justiça entre si (CAGLIARI, 2018; VARGAS et al., 2018).

Os autores do primeiro estudo mostram que ao mesmo tempo em que valorizam a disciplina e o trabalho docente, o modelo apresenta uma grande desvantagem de acordo com a carga excessiva de trabalho que demanda. Enquanto os alunos recebem diversas funções, o professor deve estar a par de tudo para a progressão da temporada. Entretanto, como muitas vezes está envolvido com outras turmas de outras séries também, com uma carga horária grande, a necessidade de um envolvimento maior pelo modo pode ser um empecilho (VARGAS et al., 2018).

A conclusão de ambos mostra que a aprendizagem se torna significativa aos alunos pois estão envolvidos ativamente e o sucesso depende de seus esforços e responsabilidades de acordo com seus papéis e trabalho em equipe, de modo que se sentem motivados e engajados com o projeto (CAGLIARI, 2018; VARGAS et al., 2018). Entretanto, Vargas et al. (2018) evidencia que por ser uma prática contínua, demanda às vezes envolvimento do professor fora de sua carga horária semanal, com elaborações de trabalho de pesquisa, correções de tarefa e organização do evento.

Mesmo que seja uma possível sobrecarga ao docente, o principal benefício que o modelo proporciona é o sentimento de afiliação por parte dos discentes, os quais se sentem responsáveis e pertencentes pela temporada e os eventos organizados, de modo que se unem para dar certo (COSTA et al., 2020). Característica que pode contribuir para o fim de práticas segregadoras nas aulas de EFE, especificamente relacionadas às questões de gênero, de modo que todos possuem sua importância e estejam incluídos nas atividades.

4. MÉTODO

Para o presente Trabalho de Conclusão de Curso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, caracterizada pela produção de dados em ambientes naturais, por meio de observações de campo e entrevistas. A pesquisa qualitativa tem por foco o contato direto do pesquisador com o ambiente natural que está sendo observado, pois o processo durante a pesquisa é mais importante, isto é, entender como os problemas estão presentes no cotidiano e nas atividades propostas. Os dados coletados possuem caráter descritivo, por se caracterizarem como uma descrição de acontecimentos, de indivíduos, do observado pelo pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Para isso, foi realizado um estudo longitudinal, marcado pelo acompanhamento dos participantes por um longo período (três anos) sendo que esta pesquisa facilita a observação da mudança de comportamento dos participantes durante sua realização (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Para atender a essas características, a pesquisa foi realizada através do projeto de extensão do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) vinculado à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, com CAAE número 10231719.2.0000.5465 e aprovado por Parecer número 3.328.606.

O projeto intitulado “Educação Física no Ensino Médio: uma proposta de Educação Esportiva” foi realizado em parceria com uma escola pública no interior do estado de São Paulo, na qual, durante os anos de 2017 a 2019, a mesma turma de Ensino Médio foi acompanhada desde o primeiro ao terceiro ano, caracterizando o estudo longitudinal. O modelo utilizado durante a intervenção foi o *Sport Education*, que tem como um de seus princípios a realização de temporadas. Para o presente estudo, optou-se pela realização de temporadas de esportes de invasão, sendo que a primeira, no ano de 2017, foi sobre o basquete, a segunda, em 2018, sobre futsal e a terceira, em 2019, de Ultimate Frisbee.

Os dados foram produzidos pelo grupo participante do laboratório (graduandos, pós-graduandos e professora coordenadora) ao longo desses três anos por meio de duas técnicas de pesquisa: diário de campo e grupo focal.

O diário de campo, segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), são

anotações para registrar o que ocorreu durante a observação e focadas no que é visto, usado para tentar registrar o comportamento natural dos pesquisados durante o estudo. Ludke e André (2013) citam que as notas já representam um trabalho de filtragem e seleção de informações por parte do pesquisador.

Como feito também na pesquisa de Megale (2020), o diário de campo pode ser feito de várias maneiras, e uma delas é a gravação por áudio. Neste projeto, havia três regentes presentes em cada aula e ao final de cada gravaram áudios no *Whatsapp* explicando como foi a participação do grupo nas atividades, abordando pontos como engajamento e se havia diferença entre os gêneros durante a prática.

Já o grupo focal, técnica de entrevista em grupo, se baseia em analisar a interação entre os participantes, ao contrário de se perguntar a cada participante individualmente. Este método busca a conversa e discussão entre o grupo, em vez de interagir com apenas o entrevistador. Indica-se a utilização de um roteiro de perguntas para orientar a mediação da entrevista (BARBOUR, 2009). No caso desta pesquisa, as conversas foram gravadas e transcritas para posteriormente serem analisadas.

4.1. Análise dos resultados

Para a análise dos dados produzidos pelos três instrumentos, foi utilizada uma abordagem denominada de categorias de codificação, forma de categorizar dados qualitativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O processo de categorização de respostas ocorre por meio de três etapas: a) leitura do documento; b) identificação dos códigos; e c) categorização das respostas (FARIAS; IMPOLCETTO; BENITES, 2020).

A primeira etapa, de organização e leitura do documento, se caracteriza como processo longo, de análise minuciosa. Todos os dados da pesquisa são organizados em documentos de forma que facilite a análise dos dados e seja possível identificar as impressões iniciais do pesquisador (FARIAS; IMPOLCETTO; BENITES, 2020).

Após esta etapa inicia-se a codificação, baseado no objetivo do estudo, o pesquisador passa a identificar os códigos, que são as repetições das falas e dos comportamentos dos participantes, por meio de vários processos de filtragem (FARIAS; IMPOLCETTO; BENITES, 2020).

Por fim ocorre a categorização, na qual organizam-se os códigos que combinam em categorias, criadas pelo pesquisados, de forma que sintetize os dados de diferentes documentos para corresponder com o objetivo da pesquisa e favoreça

a interpretação das falas (FARIAS; IMPOLCETTO; BENITES, 2020).

Ao término da categorização, os dados serão analisados e discutidos a fim de cumprir com o objetivo da pesquisa voltado às questões de gênero nas aulas de EFE no Ensino Médio.

O processo de categorização ocorreu após a seleção dos dados nos documentos que foram produzidos durante o projeto de extensão. Como já citado anteriormente, foram três tipos diferentes de anotações, sendo que para os três anos foram produzidos diários de campo e sessões de grupo focal, e, em 2018 foram feitas gravações de áudio pelos regentes das aulas e tratados como outro documento, apesar de ser uma derivação do diário de campo.

Após a seleção dos dados, foram separados em planilhas e feito um processo ao longo de cinco fases até o encontro dos códigos finais. No quadro a seguir (Quadro 1) utiliza-se o exemplo da lapidação dos códigos relacionados ao diário de campo do ano de 2017, sendo que o mesmo para todos os outros documentos. Assim, apresenta-se de forma similar que Bufalo (2021) utilizou em sua tese de mestrado.

Quadro 1 - Trecho do processo de análise de codificação do Diário de Campo.

Diário de Campo	2017
Fase 1	Alunos com dúvidas sobre o equilíbrio das equipes; Duas alunas não participaram das atividades por questões de saúde. Foi indicado que elas deveriam ajudar as equipes no campeonato, preenchendo scout;Excesso dedrible pelos alunos mais habilidosos, arremessos de longa distância. Pouca participação das meninas, apenas 1 tentativa de arremesso;A participação das meninas melhorou;Boa participação das meninas na troca de passes e arremessos, mas ainda é inferior à dos rapazes;Menor participação das meninas;Mais meninas em quadra – aumento da participação.
Fase 2	Alunos com dúvidas sobre o equilíbrio das equipes; alunas não participaram das atividades por questões de saúde. elas deveriam ajudar as equipes no campeonato, preenchendo scout;Excesso de drible pelos alunos mais habilidosos, pouca participação das meninas; participação das meninas melhorou;Boa participação das meninas nos passes e arremessos, mas ainda inferior aos rapazes;Menor participação das meninas;Mais meninas emquadra – aumento da participação.
Fase 3	Dúvidas sobre o equilíbrio das equipes; alunas não participaram por questões de saúde. Deveriam ajudar as equipes , preenchendo scout; Excesso de drible habilidosos, Pouca participação das meninas; participação das meninas melhorou; Boa participação das meninas, ainda inferior aos rapazes; Mais meninas em quadra – aumento da participação.
Fase 4	Dúvidas sobre o equilíbrio das equipes; alunas não participaram por questões de saúde. Ajudaram preenchendo scout; habilidosos participam mais. Pouca participação das meninas; participação das meninas melhorou, participação das meninas ainda inferior aos rapazes; Mais meninas em quadra aumento da participação/// Meninas e meninos interessados e alguns desinteressados.; aluna sentada (celular).; alunas conversaram durante a conscientização como atividade poderia

	<p>melhorar.; Meninas participaram de todas as atividades; meninos se marcavam, não as meninas.; aluna de fora., lembraram a conscientização.; alunos engajaram nos papéis. Tocavam entre os meninos; Utilizaram goleiras.; Meninos chutavam com muita força.; equipe incentivou a goleira .; Menino partia sozinho, companheiras reclamaram; equipe com uma menina, outro três, 4x0 sevilá; grupos com mais meninas, a participação é efetiva.; equipe com 4 meninas e 1 menino.; goleiros do mesmo gênero (não igualaram).; torcida vibra com drible de menina em menino; não houve desculpas por bolada de garoto na goleira.; menina saiu, achou que não iria tocar na bola.; meninas foram decisivas; meninas com habilidade participaram do ataque, outras na defesa.; menina começa a participar efetivamente no final..;/// equipes com mais rapazes, moças participam menos.; alegaram estar desiguais à gênero; meninas que não participaram foram técnicas; meninas apresentaram parte teórica; aluna com bursite, disse “Não vem me incluir”; Menina não gosta porque a equipe "acha que já ganhou" .; meninas de fora, não houve troca para meninas participarem; moças habilidosas, participam com igualdade, pouco habilidosas quase não participam; moça acertou um rapaz não pediu desculpas.; disseram não perceber diferença de gêneros; aluna disse não ter vontade, problema com Educação Física; moças disseram que realizar a atividade na mesma equipe, talvez tivessem problemas no campeonato; por ser frisbee, está equilibrado em relação a gênero; meninas como “torre” e os meninos jogavam; moça desanimou por não conseguir; alunas foram bastante ativas; docente interferiu por equipes terem 3 garotos x1 menina, disseram que todos participaram; Meninas não queriam trocar; Disseram impossível competir, biologicamente os meninos são mais rápidos; não estavam engajadas quanto os meninos; regente tentando motivá-la a praticar e conhecer não teve sucesso; aluna de fora, não gosta do Ultimate Frisbee; aluno foi muito bruto ; aluna comentou, " poderia manear"; alunas, mesmo “pedindo”, não passavam; jogo dá espaço para todos, não existe muita diferença; aluna caiu e todos pararam para ver se estava bem.; duas não queriam participar.</p>
Fase 5	<p>1- dúvidas sobre o equilíbrio das equipes; 2- alunas não participaram por questões de saúde; 3- preenchendo scout; 4- habilidosos participam mais; 5- Pouca participação das meninas; 6- participação das meninas melhorou, ainda inferior aos rapazes; 7- Mais meninas em quadra aumento da participação///8- aluna sentada (celular); 9- alunas conversaram durante a conscientização como atividade poderia melhorar; 10- meninos se marcavam, não as meninas; 11- alunos engajaram nos papéis; 12- utilizaram goleiras; 13- meninos chutavam com muita força; 14- equipe incentivou a goleira; 15- menino partia sozinho, companheiras reclamaram; 16- torcida vibra com drible de menina em menino; 17- não houve desculpas por bolada de garoto na goleira; 18- meninas foram decisivas; 19- menina começa a participar efetivamente no final; /// 20- meninas que não participaram foram técnicas; 21- Meninas apresentaram parte teórica; 22- aluna disse “Não vem me incluir”; 23- Menina não gosta porque a equipe "acha que já ganhou"; 24- não houve troca para meninas participarem; 25- Moça acertou um rapaz e não pediu desculpas; 26- disseram não perceber diferença de gênero; 27- aluna disse ter, problema com Educação Física; 28- moças disseram que realizar atividade na mesma equipe, talvez tivessem problemas no campeonato; 29- por ser frisbee, está equilibrado em relação a gênero; 30- alunas foram bastante ativas; 31- docente interferiu por equipes terem 3 garotos x1 menina; 32- Meninas não queriam trocar; 33- Disseram impossível competir, biologicamente os meninos são mais rápidos; 34- não estavam engajadas quanto os meninos; 35- regente tentando motivá-la a praticar e conhecer não teve sucesso; 36- jogo dá espaço para todos, não existe muita diferença; 37- aluna caiu e todos pararam para ver se estava bem; 38- duas não queriam participar.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao chegar na fase quatro uniram-se os documentos iguais e na fase cinco

foram numerados os códigos encontrados. Nos diários de campo foram apurados 38 códigos, nos grupos focais 52 e nas considerações dos regentes 5 códigos.

Além desta contagem, foi feito o processo de categorização através de cores. Para os códigos relacionados ao projeto utilizou-se a cor vermelha, para os relacionados à Educação Física escolar e gênero, a azul, e a amarela para problemáticas da Educação Física Escolar. Essa organização com cores pode ser vista ao final do Quadro 1.

Após o agrupamento por cores em células, foram criadas subcategorias para melhor discussão sobre os códigos encontrados, vistos no Quadro 2, que receberam diferentes cores, para facilitar a visualização.

Quadro 2 - Classificação dos códigos encontrados.

Projeto de Educação Esportiva	Educação Física Escolar e Gênero	Problemáticas da Educação Física Escolar
<p>1- dúvidas sobre o equilíbrio das equipes; 3- preenchendo scout; 4- habilidosos participam mais; 9- alunas conversaram durante a conscientização como atividade poderia melhorar; 11- alunos engajaram nos papéis; 14- equipe incentivou a goleira; 20- meninas que não participaram foram técnicas; 21- Meninas apresentaram parte teórica; 28- moças disseram que realizaram atividade na mesma equipe, talvez tivessem problemas no campeonato; 36- jogo dá espaço para todos, não existe muita diferença; 39- falei que não ia conseguir, mas todos tiveram oportunidade; 41- capitã tem responsabilidade, organizar seu grupo; 46- não deu para saber como seria o futsal feminino; 48- garotas não tinham a experiência que garotos que já jogavam; 51- para muitas meninas futsal não era atrativo, não fazia sentido tentar</p> <p>52- mídia não propaga futsal feminino que aprendemos; 57- não tá igual esses times; 60- seria melhor esportes desconhecidos;</p>	<p>2- alunas não participaram por questões de saúde; 5- Pouca participação das meninas; 6 -participação das meninas melhorou ainda inferior aos rapazes; 7- Mais meninas em quadra aumento da participação; 10- meninos se marcavam, não as meninas; 12- utilizaram goleiras; 13- meninas chutavam com muita força; 15- menino partia sozinho, companheiras reclamaram</p> <p>16- torcida vibra com drible de menina em menino; 17- não houve desculpas por bola de garoto na goleira; 18- meninas foram decisivas; 19- menina começa a participar efetivamente no final; 20- meninas que não participaram foram técnicas; 22- aluna disse "Não vem me incluir"; 24- não houve troca para meninas participarem; 25- Moça acertou um rapaz e não pediu desculpas; 26 -disseram não perceber diferença de gênero; 29- por ser frisbee, está equilibrado em relação a gênero; 30- alunas foram bastante ativas; 31- docente interferiu por equipes terem 3 garotos x1 menina; 32- Meninas não queriam trocar; 33- Disseram impossível competir, biologicamente os meninos são mais rápidos; 34- não estavam engajadas quanto os meninos; 37- aluna caiu e todos pararam para ver se estava bem; 38- duas não queriam participar; 43- nos treinos, a</p>	<p>2- alunas não participaram por questões de saúde; 8- aluna sentada (celular); 23- Menina não gosta porque a equipe "acha que já ganhou"; 27- aluna disse ter problema com Educação Física; 35- regente tentando motivá-la a praticar e conhecer não teve sucesso; 40- nunca fui acostumada a participar e a praticar, é muito legal se envolver; 42- parte que não estava interessada, devemos despertar o interesse;</p> <p>53- a pessoa quer ganhar o jogo, não pensa em incluir; 59- sou apta nisso e escolho; 84- é uma exclusão só passar pra quem joga bem; 86- algumas meninas não gostam de jeito nenhum, ficaram</p>

<p>67- é muito chato,só treinos; 68- gente soube respeitar as dificuldades, antes e não entraria; 73- entrosar garota e garoto; 74- frisbee despertou o interesse, tinha equilíbrio por ser desconhecido; 75- decepcionada por não ter muitos times feminino de frisbee no Brasil; 77-no frisbee houve união; 78-me abri para o esporte; 79- tínhamos muitas meninas, fomos obrigadas a participar; 81-jogo sem muito contato físico é muito interessante; 82-oportunidades foram iguais para todos; 85- teve participação das meninas que não são fãs; 87- garotas mesmo com dúvidas, time incentivou e tentaram; 89- todo mundo teve uma evolução, no próprio jogo; 90- no meio do jogo, incentivavam, não queria mais ficar sentada.</p>	<p>diferença entre gêneros não era evidente; 44- a presença delas foi muito importante; 45-sem elas não tinha jogo, algumas só a presença mas acontece também no masculino; 47- mulher tem medo da força dos rapazes; 49-Poderia machucar, pois a pele dos garotas é diferente dos garotos, mais sensível; 50- não teve tanta diferença entre meninos e meninas; 54-meninas que jogavam muito bem já eram familiarizadas; 55- questão social e cultural do que é ensinado; 56-é questão de se sentirem incluídas; 58- garotos influenciam; 61-não gosto, fiz o que eu consigo, não participei tanto; 62- ela tinha medo do chute dele,machucou; 63-perderam ponto por agressão as mulheres, a integrante defendeu; 64- agressivo por ser menino, algo animal; 65- garotas na defesa, garotos no ataque; 66- menina sem experiência, não deu empoderamento, afastou mais; 69-ele colocava as meninas no ataque, não se estressava; 70- meninos ficam estressados, meninas se solidarizam; 71- algumas meninas eram menos compreensivas; 72- no jogo,as meninas se afastavam; 76-não precisa de força, qualquer gênero pode; 80-regras de respeito às mulheres foi legal; 83-houve paciência entre todos; 88-mulher, homem, no esporte, diferença enorme; 91- meninas jogaram bastante; 92-time com mais meninas pontuou mais; 93-equipe que a maioria é menina, participam ativamente;</p>	<p>sentadas; 95-menino não queria participar, atrapalhou.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, o Quadro 3, visto abaixo, estão presentes as categorias e suas respectivas subcategorias que serão discutidas nos resultados.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias
6.1. Projeto de Educação Esportiva	<ul style="list-style-type: none"> - Limitações no projeto - Características do modelo
6.2. Educação Física escolar e gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas aulas - Questões emergentes nas aulas - Questões biológicas e culturais
6.3. Problemáticas da Educação Física escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores de evasão - Impactos da competição

Fonte: Elaborado pelo autor.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados produzidos serão apresentados a partir das três categorias encontradas: projeto de Educação Esportiva, Educação Física escolar e gênero e problemáticas da Educação Física escolar. As categorias foram divididas em subcategorias, e por meio dessas os dados serão discutidos.

5.1. Projeto de Educação Esportiva

Nesta categoria foram englobados todos os códigos que estavam relacionados diretamente à implementação do modelo SE, tanto as limitações encontradas, quanto os fatos proporcionados pelas características do projeto de Educação Esportiva, as duas subcategorias criadas foram nomeadas de: Limitações do Projeto e características do modelo.

5.1.1. *Limitações do Projeto*

Na subcategoria limitações no projeto estão presentes os códigos que mostram as dificuldades e limitações encontradas durante a sua implementação.

Um ponto observado tanto pelos alunos quanto pelos professores foi a dúvida entre o equilíbrio das equipes formadas. A partir dos dados analisados, percebeu-se uma maior participação dos mais habilidosos e do gênero masculino durante os jogos, os quais limitavam as meninas e os menos hábeis.

Na subcategoria limitações no projeto estão presentes os códigos que mostram as dificuldades e limitações encontradas durante a sua implementação.

Um ponto observado tanto pelos alunos quanto pelos professores foi a dúvida entre o equilíbrio das equipes formadas. A partir dos dados analisados, percebeu-se uma maior participação dos mais habilidosos e do gênero masculino durante os jogos, os quais limitavam as meninas e os menos hábeis.

“Alunos com dúvidas sobre o equilíbrio das equipes” (Diário de campo, 2017).

As situações de desequilíbrio de participação em aulas de EFE podem ser ainda um reflexo da visão biológica que se tem sobre algumas práticas corporais. A aptidão física, elemento importante dessa concepção de ensino, a qual além de reforçar a desigualdade pelo gênero, corrobora para vários tipos de outras exclusões nas aulas (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021).

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) citam que em diversas entrevistas com professores de EFE, constataram afirmações de que os meninos são mais habilidosos que as meninas para jogos coletivos, confirmando tal ideia.

A baixa participação das meninas pode ser observada em estudo similar a este. Lopes e Carlan (2020) tiveram a mesma dificuldade relacionada à prática igualitária durante os jogos, sendo que as meninas assumiram papéis extra-jogo enquanto os meninos e mais habilidosos dominavam a prática. Os próximos relatos retratam tal situação vivenciada.

“Excesso de drible pelos alunos mais habilidosos, arremessos de longa distância. Pouca participação das meninas, apenas uma tentativa de arremesso” (Diário de campo, 2017).

“Uma aluna de fora, no jogo final, ficava lembrando o momento de conscientização para os que estavam jogando” (Diário de campo, 2018).

Uma tentativa de resolver esse conflito é observada no estudo feito por Lang e González (2020), os quais também trabalharam com turmas mistas. Em comum acordo com os alunos, as equipes deveriam se organizar de forma que era obrigatório ter ao menos duas meninas presentes em quadra jogando. Apesar dos autores não terem indicado alteração na participação das meninas, a modificação de regras para sua inclusão pode ser benéfica e se tornar uma estratégia para o envolvimento ativo das garotas durante a prática.

Além disso, tal regra pareceu surtir efeito devido a situações proporcionadas pelo clima de festividade e à filiação, dois dos princípios do modelo, que fizeram com que os discentes gostassem e se empolgassem com a EFE pela primeira vez (LANG; GONZÁLEZ, 2020).

Outro código que foi bastante evidente e repetido nos documentos, principalmente entre as falas dos alunos nos grupos focais, foi a escolha da modalidade, de forma que alguns conteúdos trabalhados podem limitar a participação

nas aulas (DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010). Na segunda temporada do projeto, após a escolha do futsal pelos estudantes, alguns conflitos relacionados ao esporte surgiram.

“Na questão da escolha do esporte, entre os garotos houve uma pressão, os meninos falavam escolhe futebol, escolhe futebol, vamos ficar com o futebol [...]” (Fala de aluno, Grupo Focal, 2018).

Muitos alunos e professores são entusiastas e praticantes do futebol/futsal, pois são as modalidades esportivas com maior número de praticantes e espectadores no mundo, presente em diversas culturas e consumida pelas pessoas, seja como torcedores ou jogadores (MARTINS; MORAES, 2007).

Devido a essa popularidade, pode-se observar que quando solicitados para escolher o esporte a ser praticado durante a temporada, tanto neste projeto quanto para Lang e González (2020) os alunos preferiram o futsal. Em outros exemplos os próprios docentes preferiram a modalidade por seu potencial lúdico e popularidade entre os alunos (VARGAS et al., 2018; LOPES; CARLAN, 2020).

A cultura de que algumas práticas corporais são voltadas para o público masculino e outras para o feminino pode afastar as meninas de modalidades como o futsal, entretanto, sabe-se que um dos objetivos da EFE é proporcionar experiências iguais para ambos os gêneros (SANTOS; HIROTA, 2012). Logo, estimular a prática da modalidade mais famosa no Brasil e valorizar a visão biológica pode contribuir para a segregação nas aulas.

Jacoby e Goellner (2020) apontam que muitas meninas não possuem experiências prévias com esportes simplesmente por serem meninas, o que pode ter limitado a participação nas aulas e feito com que não se sentissem capazes de participar dos jogos. O relato abaixo corrobora tal situação.

“[...]as meninas estavam com medo, não era uma coisa atrativa, não era um negócio que elas queriam tentar[...]” (Fala de aluno, Grupo focal, 2018).

Porém, Santos e Hirota (2012), ao investigarem 15 meninas, sete indicaram que praticam o futsal há pelo menos dois anos, dessas, cinco mostraram que seu interesse começou nas aulas, contraponto que evidencia a importância de se trabalhar com o esporte e o poder da EFE de mudar alguns paradigmas sociais, mesmo reconhecendo que a diversificação esportiva é importante.

A esse respeito, a crítica que fazem é que não devem ser trabalhadas somente as quatro modalidades mais comuns da EFE no Brasil (futebol, handebol, basquete e voleibol), mas, quando feito, que levem os alunos a refletirem sobre a própria participação e a influência deles na sociedade e suas alterações com o tempo (GINCIENE; MATTHIESEN, 2017), assim como para outros esportes menos praticados nas aulas e/ou demais conteúdos da Cultura Corporal de Movimento.

O ensino de esportes desconhecidos foi comentado durante a implementação das unidades didáticas neste projeto, o qual despertou maior interesse e igualdade entre os alunos.

“[...]então acho que nas opções de escolha seria melhor se fosse só esportes desconhecidos eu acho[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

“[...] eu acho que no frisbee, como eu não tinha muito contato e eu não sabia direito as regras, eu meio que me abri mais pro esporte[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

Assim, considera-se como limitação o fato de que o ensino de esportes conhecidos mostrou-se mais envolvente para quem já conhece e pratica aquela modalidade, e acabou por limitar a participação daqueles com menor conhecimento, diferente do que ocorreu com o ensino do Ultimate Frisbee, modalidade desconhecida dos estudantes.

A diversificação do conteúdo nas aulas de EFE deve ser feita, de modo que permita aos alunos conhecerem novas práticas além das mais comuns e possibilitar identificações com novos conhecimentos. Logo, todos os discentes têm o direito de experimentarem e criarem vínculos com conteúdos da Cultura Corporal de Movimento e adquirirem gosto pela prática esportiva (DARIDO, 2012c).

Mariano, Miranda e Metzner (2017), após a aplicação de um questionário com 33 alunos (20 meninas e 13 meninos), concluíram que a principal causa do desinteresse pelas aulas de EFE é a falta de diversificação do conteúdo ensinado nas aulas. Como mostram os relatos acima, a escolha de um esporte considerado diferente, neste caso, o *Ultimate Frisbee*, estimulou a participação e possibilitou um novo olhar para a prática esportiva nas aulas, diferente das demais temporadas.

Ainda, Mariano, Miranda e Metzner (2017) consideram que o professor tem ligação direta com essa situação, pois acaba por manter em sua prática docente apenas modalidades ou conteúdos que tenha experiência e não oferece novas

possibilidades de apropriação dos elementos da Cultura Corporal de Movimento aos estudantes, bem como não busca novos modos de ensino.

Portanto, mesmo proporcionando aos alunos vivenciarem diversos papéis, o professor como mediador e incentivador deve atentar-se durante o processo de ensino e buscar uma diversificação, para não haver qualquer tipo de exclusão ou segregação por nível de habilidade ou por gênero e ficarem reclusos(as) a funções extra-jogo.

5.1.2. Características do modelo

Nesta subcategoria foram englobados os códigos entendidos como pertencentes ao modelo de educação esportiva e suas características, ou seja, fatos ocorridos e situações observadas que foram proporcionadas justamente pela aplicação da abordagem.

Uma das principais características do modelo de Educação Esportiva é a possibilidade dos alunos assumirem diversas funções durante a temporada. Este princípio permite que mesmo não estando dentro de quadra no jogo, os estudantes permanecem envolvidos com a prática através de funções extra-jogo.

“Duas alunas não participaram das atividades por questões de saúde. Foi indicado que elas deveriam ajudar as equipes no campeonato, preenchendo scout.” (Diário de Campo, 2017).

“[...] houve o incentivo pelo regente do grupo fazendo com que participassem das rodas de conversa e observassem o jogo, atuando como técnicas[...]”.
(Diário de Campo, 2019).

A possibilidade de vivenciarem outras funções além da prática pode ser estimulante aos alunos. No estudo realizado por Cagliari (2018), esta característica do modelo mostrou-se extremamente útil, ao auxiliar na inclusão de uma aluna que estava com o braço quebrado e no aumento da participação efetiva das estudantes, as quais contribuíram entre si para o sucesso da temporada.

O princípio da filiação contribui não apenas para o aumento da participação dos alunos durante a aula, mas também para ampliar a aprendizagem dos mesmos para além da prática. Ao serem divididos em diversos papéis e não somente como jogadores, possuem a oportunidade de conhecer, por exemplo, os conteúdos além

do jogo, como as regras que circundam o esporte, a história desta prática e como a mídia se porta diante dos acontecimentos da modalidade (LANG; GONZÁLEZ, 2020).

O modelo, sendo uma abordagem atual da Pedagogia do Esporte, tem como princípio colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e permitir ter uma maior autonomia ao assumir posições de referência, como capitães e técnicos, bem como durante os jogos, pois proporciona aos alunos resolverem problemas de ordem tática e técnica, construírem valores e a trabalharem em grupo (GINCIENE; MATTHIESEN, 2017), um “novo” olhar em comparação com aulas tradicionais.

“Quando você é escolhido como capitão automaticamente vem uma responsabilidademuito grande, só que o que você tem que fazer, saber lidar com isso e não carregar tudo sozinha, saber organizar o que cada um vai fazer dentro do seu grupo[...]” (Fala de aluna, Grupo focal, 2017).

“As alunas de um grupo começaram a conversar na conscientização sobre como a atividade seria melhor desenvolvida” (Diáride campo, 2018).

Visto estes dois relatos referentes às temporadas de SE implementadas, pode-se perceber duas possibilidades relacionadas à autonomia dos estudantes durante as aulas.

No primeiro relato, fala-se sobre os papéis de liderança assumidos pelos estudantes. Lopes e Carlan (2020) apontam que essa é uma situação conflitante, pois mesmo possuindo conhecimento e habilidade suficiente durante a prática, alunos podem sentir dificuldades quando assumem tal papel e, apesar de estarem em um grupo conhecido, há situações em que o discente-treinador não era capaz de passar suporte e correções adequadas para seus colegas de equipe.

Já em relação ao segundo relato, que fala sobre a participação nos jogos, essa é uma tendência das abordagens atuais da Pedagogia do Esporte, que ao buscar romper com o ensino tradicional, isto é, focado apenas na técnica dos esportes, centralizam o ensino na lógica interna que os jogos apresentam e proporciona ao aluno a interpretar as situações e tomarem decisões de acordo com as situações imprevisíveis da modalidade (SCAGLIA, 2014). Assim, possibilita também a inclusão daqueles que não possuem o gesto técnico perfeito, os auxilia no entendimento do jogo e os tornam capazes de coordenar e participar das práticas mais efetivamente.

Essas situações são percebidas devido a outro princípio do SE, a competição

formal, momento que os estudantes têm, ao longo das aulas, de desempenharem suas funções e aplicarem o que aprenderam durante as intervenções, relatos observados a seguir sobre como o jogo dá chance à integração e espaço para todos.

“O jogo dá mais espaço para todos jogarem, as meninas participam mais e não existe uma diferença muito grande de habilidade com o disco[...]” (Diário de Campo, 2019).

O ensino tradicional contribui para uma prática que restringe e não dá espaço para os menos habilidosos e para as meninas, e isso realça a cultura masculina hegemônica sobre o esporte. Logo, usar as abordagens atuais da Pedagogia do Esporte auxiliam na mudança de visão sobre as modalidades serem voltadas para homens que apresentam força ou agressividade e permite que meninas e meninos, orientados pelo professor, tenham a experiência esportiva de maneira igualitária (SOUZA JÚNIOR, 2020).

Além disso, através do sentimento de pertencimento a um grupo, os alunos se engajam nos papéis e se incentivam, mesmo com diferenças entre gêneros e habilidades, uma vez que os times dependem de todos para a prática. Nesse caso, a motivação e o encorajamento são valores muito presentes durante os momentos dos jogos ao estimular a igualdade, que contribui para a aplicação do modelo (LOPES; CARLAN, 2020; SOUZA, COSTA, 2020).

“[...] mas dentro da nossa equipe a gente soube respeitar a dificuldade de cada um, e maioria da meninas não sabiam jogar mas outros sabiam, então pra mim foi uma quebrade barreira eu já consegui tipo, antes eu não entraria pra jogar futsal e eu consegui fazer isso em alguns jogos[...]”(Fala de aluna, Grupo Focal, 2019).

Entretanto, apesar da motivação por parte do grupo e do sentimento de inclusão, foi observado em diversas falas das garotas que a modalidade interfere diretamente em sua participação e gosto pelas aulas. Os esportes que costumam ter menos contato e exigência de força física agradam mais, explicitado nas falas dos alunos que o Rugby, por ser um esporte de muito contato, poderia apresentar conflitos, enquanto o Ultimate Frisbee por não possuir confrontos corporais como o Rugby seria uma melhor alternativa.

“Acho que no caso do rugby, as meninas não iriam querer, mais que no futsal, porque é uma coisa mais de contato[...]” (Fala de aluno, Grupo focal, 2018).

“O jogo sem ter muito contato físico assim, sabe, você não precisa ter uma marcação muito em cima da pessoa e tudo mais, por que o foco não é o jogador, por que você não pode bater na mão dele pra pegar o frisbee e tudo mais, o foco em si é o frisbee, então é um jogo de mais conseguir abrir e meio que adivinhar pra onde o frisbee tá indo, por que isso é muito interessante[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2019).

As meninas mostram-se mais seletivas durante as aulas em relação ao conteúdo trabalhado, situação vista nos relatos acima. Pelas próprias falas, o contato físico acaba por afastá-las de algumas práticas, situação que corrobora Jaco e Altmann (2017) que, ao realizarem entrevistas com professores de EFE, identificaram por meio de uma docente do ensino público de uma cidade do interior do estado de São Paulo, um padrão de que as meninas preferem esportes de menor movimentação e confronto, como vôlei e tênis de mesa, esportes com lógica diferente dos abordados nas três temporadas deste projeto.

Entretanto, o ensino do Ultimate Frisbee no projeto, apontado como positivo, fez com que as meninas se sentissem mais propensas a participar das aulas desta temporada. Isso se deu devido a regra do esporte que não permite contato com quem está em posse do disco, sendo revertido em falta e vantagem para a equipe adversária (BORGES et al., 2014), sendo essa a não “marcação em cima” citada pela estudante.

A escolha da modalidade para uma implementação funcional do modelo deve ser pensada levando em conta fatores externos como a falta de propagação e representatividade por parte da mídia relacionada ao futebol feminino no Brasil, de modo que pode desmotivar às alunas e assim não aborda todas as características do modelo. O futebol feminino quando transmitido é passado através de uma visão voltada para a beleza e estética, além de ser algo sazonal e não durante a temporada toda. Embora o futebol seja o esporte mais presente no cotidiano do país, isto não se reflete na modalidade feminina (MARTINS; MORAES, 2007).

“[...]mas tinha bastante menina que o futsal não era atrativo, e só ganhou aquela equipe por causa dos meninos, não é tão atrativo porque a própria mídia não propaga as conquistas do futsal feminino que a gente aprendeu[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

A pesquisa feita por Santos e Hirota (2012), ressalta que após um questionário feito exclusivamente com meninas, a maioria dos ídolos das garotas relacionados ao futebol são atletas masculinos, explicitando a falta de propagação deste esporte pela mídia.

Porém, a possibilidade dos alunos saberem e pesquisarem mais sobre a modalidade e estes conceitos que as permeiam é proporcionada diretamente pela implementação da abordagem, a qual através de um dos objetivos centrais do modelo, a formação de alunos letrados, possui a intenção de incitá-los a buscar saber mais sobre a história do esporte e sua inserção na sociedade (GINCIENE; MATTHIESEN, 2017).

Um exemplo de aplicação para atingir este objetivo é papel de arbitragem, o qual instiga ao aluno a buscar mais sobre as regras e entender a prática esportiva, que esteve presente tanto na pesquisa realizada como em outras que também testaram o modelo de educação esportiva (GINCIENE; MATTHIESEN, 2017; VARGAS et al., 2018; LOPES; CARLAN, 2020).

5.2. Educação Física escolar e gênero

A segunda categoria criada está relacionada com as questões de gênero que permeiam as aulas de EFE e, na tentativa de classificar os códigos, foram divididos em três subcategorias: participação nas aulas, questões emergentes nas aulas, questões biológicas e culturais.

5.2.1. Participação nas aulas

Em diversas observações feitas nos diários de campo dos três anos de implementação do projeto, uma questão que ficou bastante evidente foi a participação nas aulas. Em diversos códigos observou-se que as meninas não participaram alegando questões de saúde. Alguns motivos como a retirada de algum dente, bursite estão muito presentes nos documentos.

“Duas alunas não participaram das atividades por questões de saúde[...]”
(Diáriode Campo, 2017).

“Uma aluna não participou por ter retirado o dente do siso” (Diário de Campo, 2018);

“[...]meninas da Equipe Free Bee não jogaram, relatando que uma estava com gripe, uma estava com bursite[...].” (Diário de Campo, 2019).

Como citado por Souza Júnior e Darido (2009), as aulas de EFE costumam ter controles muito frágeis para dispensa dos alunos, que acabam se aproveitando dessa situação e ficam de fora das aulas. Um dos principais fatores de não participação está relacionado a apresentação de atestado médico pelos discentes, os quais são dispensados sem qualquer triagem mais profunda, de forma que o limita de conhecer diversos conteúdos por estar fora de aula. Um exemplo desta fala ocorreu no próprio projeto, no qual uma garota ficou ausente durante duas semanas de aula pela retirada do siso.

Em outros códigos foi observado que os meninos têm uma participação muito mais efetiva e engajada nas aulas, e que muitas vezes limitam as meninas das práticas, sendo que esses garotos preferem jogar com os mais habilidosos.

“[...] em algumas equipes, não houve uma efetiva participação das meninas na execução das tarefas, talvez pela superioridade numérica de meninos no jogo ou por não estarem tão engajadas quanto os meninos” (Diário de Campo, 2019).

A maior participação e gosto pela Educação Física por parte dos meninos não foi só observada neste estudo. Jaco e Altmann (2017) constataram que meninos participam e gostam mais em comparação às garotas, independente do que é trabalhado e de como as aulas são ministradas, seja de modo teórico ou prático.

Essa observação corrobora o projeto realizado, em que percebeu-se que mesmo quando as garotas se interessam e participam das aulas, algumas vezes continuam menos ativas que os rapazes.

“Boa participação das meninas na troca de passes e arremessos, mas ainda é inferior à dos rapazes” (Diário de Campo, 2017).

Um dos principais motivos para a baixa participação das garotas nas aulas é a

exclusão e discriminação por parte dos garotos em relação às meninas durante a prática do jogo, algo que pode ocasionar em receio por parte delas, seja ligado a auto-estima ou segurança das alunas (DELGADO, PARANHOS, VIANNA, 2010).

Mesmo com a afirmação na subcategoria *Características do modelo* de que o jogo dá espaço a todos, quando aplicado sem atenção e intervenção alguma pelo professor, estratégia nomeada comumente de “rola-bola” (o qual caracteriza-se pelo domínio completo dos alunos acerca do quê, como e quando fazer durante as aulas), o docente se torna um mero espectador dos acontecimentos, de modo que se perde o objetivo da EFE (NASCIMENTO; GARCES, 2013).

Como comentado anteriormente, ao assumir um papel de abandono durante as aulas, o professor pode não estar atento à situações de exclusão, preconceito e opressão, e como os meninos historicamente são ensinados a exercerem papéis de liderança e responsabilidade, ao possuírem liberdade para tomarem as decisões de como a aula deve prosseguir, podem contribuir para o distanciamento das garotas (SOUZA JUNIOR, 2020).

Alguns exemplos de segregação foram notados durante o estudo e citadas nos Diários de Campo.

“O menino do sevilha pegava a bola e partia sozinho para o gol.[...]” (Diário de Campo, 2018).

“[...]algumas alunas não estão envolvidas nas atividades. Estas quase não pegam o disco, talvez por falta de habilidade, mas em diversos momentos estavam livres e eram a melhor opção de passe na equipe, no entanto, mesmo “pedindo o disco” os demais integrantes não passavam o disco para as mesmas.[...]” (Diário de Campo, 2019).

Foram nítidos os exemplos dessa situação durante os jogos no projeto realizado. Observa-se que mesmo quando as meninas estão em condições melhores para receber o passe ou fazer o ponto, os meninos preferem por fazer a jogada sozinhos ou passar para algum companheiro que esteja em uma situação desfavorável, de modo que as impedem de realizar ações de finalização do jogo por entenderem que o êxito está em risco (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008).

A exclusão por considerar algum colega menos habilidoso ou apenas por ser menina pode causar um sentimento de insegurança, isolamento e desmotivação no indivíduo, sendo preciso entender que os contextos socioculturais diferentes dos

quais os alunos fazem parte podem influenciar tal situação, uma vez que tiveram experiências e influências diversas em relação ao conceito de meninos e meninas, ou por preferência (FREITAS; GUTTERRES; FONSECA, 2019).

A segregação ocorrida durante os jogos pode ser observada também pela posição (atacante, defensor, goleiro) que o aluno assume, pois, na maioria das ocasiões, preferem aquelas de destaque e reconhecimento (PERTILE; DELEVATTI; DELEVATTI, 2020), normalmente relacionadas ao ataque.

Em campeonatos existe a premiação para o artilheiro e melhor atacante, entretanto, pouco se fala sobre os defensores, e, por esse motivo, muitas vezes os garotos assumem as posições de ataque e deixam as garotas na defesa, mesmo elas desejando marcar gols e ter a oportunidade de destaque também (SANTOS; HIROTA, 2012).

“É que é aquela coisa né, muitas garotas ficavam na linha de defesa e acontecia o que? Eles colocavam os garotos na linha de ataque[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

Sendo as aulas de EFE um espaço de amplas possibilidades e democrático (OLIVEIRA; GRAÇA, 2013), a segregação deveria ser combatida veementemente, de modo que todos tenham oportunidades iguais de aprender e não fomentar as diferenças construídas socialmente.

Uma tentativa de combater a desigualdade e desenvolver a consciência nos alunos por meio de situações segregadoras, como as citadas acima, é o futebol generificado, proposta de ensino por meio de jogos para o futebol e futsal e que problematiza essa questão. O jogo é adaptado para que as meninas atuem somente em uma zona de defesa protegendo os alvos de sua equipe, e os meninos participam das ações na zona de jogo, espaço diferente do destinado para as meninas (SOUZA JÚNIOR, 2020).

Enquanto os meninos estão livres para participar do jogo, apenas sem poder entrar na área de defesa, as garotas permanecem exclusivamente nelas, com a responsabilidade de repor a bola em jogo e arrumar os alvos caso sejam derrubados, sendo que durante o tempo de correção dos alvos algum outro seja derrubado, a pontuação da equipe oponente é dobrada para “punir” a demora das alunas. Assim, ao continuar o jogo, a regra é alterada duas vezes, de modo que evidencie ainda mais

as condições desiguais das meninas durante a prática (SOUZA JÚNIOR, 2020).

Após o jogo, o autor sugere uma roda de reflexão com os alunos, mediada pelo professor, para refletirem sobre a prática e compará-la com situações cotidianas como a desvalorização do papel defensivo das meninas e da mulher no trabalho doméstico, a dificuldade imposta às garotas por terem de participar de várias fases do jogo e a diferença entre os gêneros, de forma que relacione com a desigualdade entre as oportunidades e condições de trabalho (SOUZA JÚNIOR, 2020).

Desse modo, o futebol generificado, que apesar de não estabelecer uma relação direta com o modelo do SE, é uma possibilidade pedagógica para trabalhar com essa questão presente na EFE, mostra-se como uma oportunidade metodológica para romper com a visão do esporte masculino e expor situações que façam com que os alunos, principalmente as meninas, identifiquem e não aceitem práticas segregadoras e de exclusão.

Valores como o respeito, a convivência e a aceitação com os demais são indispensáveis quando se pensa na escola, os quais devem ser ensinados e propagados durante a prática na tentativa de tornar o ambiente harmônico e que favoreçam o desenvolvimento dos alunos por meio de uma maior participação (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015).

De acordo com Vianna, Souza e Reis (2015), alunos de ensino médio, em sua maioria, preferem que as aulas de EFE sejam mistas, situação positiva levando em conta que, no projeto, tanto na fala de um menino quanto de uma menina, consideraram importante o envolvimento delas durante as temporadas, favorecidas pelo incentivo e respeito às dificuldades que a turma apresentou em relação a participação das meninas.

“Na minha visão que nossa, sem elas não tinha como jogar [...]” (Fala de aluno, Grupo Focal, 2018).

“[...]e ele mesmo colocava as meninas na linha de ataque, ele via que houve uma brecha e tocava pra você e tudo mais, e se você perdeu a bola ele não se estressava e tal[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

A partir do projeto, foi observado que as garotas, quando envolvidas e presentes em maior número na quadra, tiveram uma participação mais efetiva, de modo que ficaram engajadas e motivadas. Para que isso ocorra, é fundamental o papel

do professor para incluir as meninas, permitindo-as dividir o espaço de protagonismo com os meninos (SANTOS; HIROTA, 2012).

Mesmo em aulas mistas as meninas costumam ser deixadas em segundo plano, pois os educadores voltam a atenção para os meninos, logo, cabe aos professores identificarem essas situações, adotarem estratégias para estimular a participação das garotas e promover a igualdade entre os alunos (COSTA; SILVA, 2002).

Entretanto, não basta colocá-las presentes fisicamente nas atividades, mas sim avançar nas discussões que contextualizam e problematizam a ênfase na visão masculina, que é excludente, de forma que possibilite a desconstrução da naturalidade com que esses fatos ocorrem (JACO; ALTMANN, 2017).

A co-educação atua nesse sentido, pois seu objetivo é de proporcionar a todos os alunos, principalmente as alunas, oportunidades de aprendizado iguais, sem segregação ou discriminação por gênero ou qualquer outro tipo de diferença (COSTA; SILVA, 2002).

Essa prática, ainda mais no âmbito da EFE, pode ser uma alternativa para romper com o fato de a sociedade não aceitar o que é “diferente”, de modo que possibilitar às garotas a prática de esportes normalmente considerados exclusivamente masculinos, buscar a superação desta visão ultrapassada (COSTA; SILVA, 2002).

5.2.2. Questões emergentes nas aulas

Procura-se, nesta subcategoria, discutir sobre as situações relacionadas à questões de gênero que aconteceram nas aulas, porém, sem estarem diretamente relacionadas à implementação do modelo de educação esportiva. Desrespeito, elaboração de regras e cooperação entre os alunos são alguns exemplos de acontecimentos.

Um dos objetivos da escola é a transformação da sociedade através do ensino de saberes científicos por meio da educação. Entretanto, alguns empecilhos estão presentes durante esse processo e dois deles são o desrespeito e a indisciplina durante as aulas (SOUZA; COSTA, 2020). Em um estudo realizado por Oliveira e Graça (2013), foram encontrados que em média há dois atos de indisciplina por minuto ao decorrer das aulas de EFE, de modo que o desrespeito ao colega é mais frequente.

Durante o projeto foram observados estes comportamentos relacionados aos companheiros de turma, principalmente a falta de desculpas por ações que poderiam ter causado alguma lesão corporal, mesmo sem querer, tanto por parte dos garotos quanto pelas garotas.

“A goleira tomou uma bolada de uma menino, com força excessiva, nem desculpas foram pedidas” (Diário de Campo, 2018).

“Moça acertou um rapaz no rosto e não pediu desculpas” (Diário de Campo, 2019).

O comportamento dos meninos em relação às garotas foi abordado durante o projeto, sendo que a participação das meninas parece estar diretamente ligada às ações deles, as quais, muitas vezes, apesar de estarem em turmas mistas, podem se sentir apenas colocadas a uma prática voltada para os rapazes (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008).

As garotas muitas vezes se queixam de comportamentos ruins dos meninos, os quais podem ocasionar sentimentos de desconforto e ridicularização por seus desempenhos, de modo que, ao não se sentirem acolhidas, tendem a se afastar ainda mais das práticas durante as aulas (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008).

Essas ações costumam a ser justificadas pela maneira como meninos e meninas são influenciados durante a sua formação. Enquanto garotos escutam que devem ser homens fortes, competitivos e agressivos, as meninas ouvem que devem se tornar afetivas e sentimentais (BRITO; SANTOS, 2013). Assim, este tipo de educação/formação pode contribuir para ações que marginalizam as garotas durante as aulas de EFE.

“[...] perderam ponto por isso, por isso e agressão às mulheres, aí eu falei calma a gente vai levar isso pra sala, aí a garotatambém estava defendendo ele, não porque ele não fez agressão às mulheres, é só o jeito que ele joga, eu acho que é o jeito dele agressivo[...].” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

Logo na primeira temporada do projeto, após casos de desrespeito e indisciplina, foi criado um código de conduta que, dependendo da gravidade da ação cometida, a equipe perderia pontos. Por opção dos estudantes, foi acrescentada como

conduta grave as agressões de gênero a partir da segunda temporada, que teve como tema o esporte praticado por mulheres. Essas regras auxiliaram na questão disciplinar durante as temporadas.

“[...] criar as jogadas e em relação ao fair play, por ter criado justamente regras como tipo, respeito, como tratar em questão das meninas, foi muito legal também[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2019).

Em uma pesquisa realizada por Vianna, Souza e Reis (2015), através de um questionário respondido por alunos e alunas de Ensino Médio no Rio de Janeiro, chegou-se a um consenso que na maioria dos casos de indisciplina o bullying é cometido por meninos maiores e mais velhos que as vítimas, sendo que as meninas em diversas ocasiões são os alvos por serem menores ou consideradas menos habilidosas.

Com isso, indaga-se como é a postura dos professores para combaterem esses atos inapropriados e discriminação com os colegas. Em um estudo com o objetivo de analisar os comportamentos de indisciplina e os procedimentos dos profissionais em relação a eles, Oliveira e Graça (2013) ao entrevistarem diversos professores de EFE, apontam que os docentes recorrem a uma variedade de estratégias para a correção, como chamar pelo nome e corrigir na hora, por outro lado, também foi citado o ignorar os atos e valorizar os comportamentos e ações positivas.

Como os professores entrevistados na pesquisa citada acima, entende-se que as ações de solidariedade e cooperação não podem passar despercebidas. Portanto, a escola tem de buscar a formação integral dos alunos, e as aulas de EFE, por meio do contato físico, situações de vitória e derrota e da cooperação, possui um espaço primordial para ensinar valores e atitudes benéficas (PEREIRA, 2021), o que também ocorreu no projeto, não predominando somente as atitudes negativas por parte dos alunos.

“Durante o jogo, uma aluna caiu e todos os que estavam jogando com ela pararam o jogo para ver o que estava acontecendo e se ela estava bem” (Diário de Campo, 2019)

A prática esportiva entre os jovens é incentivada por ser uma ferramenta auxiliadora na construção de valores como disciplina, força de vontade e cooperação, de modo que os alunos os possam levar para a vida (GONÇALVES et al., 2005).

Ao realizar um questionário com 182 jovens praticantes de basquetebol em Portugal, Gonçalves et al. (2005) verificaram quais valores os jovens sentem que exercem e desenvolvem durante as atividades esportivas. Alternativas como sentir-se bem durante o jogo, estar junto com os amigos e preocupar-se com as pessoas que estão praticando juntos consigo foram marcadas com frequência pelos participantes.

No mesmo sentido das informações citadas acima, em uma pesquisa feita com 489 jovens, Gonçalves, Silva e Cruz (2007), após aplicarem um questionário e analisarem respostas, concluíram que a maioria dos participantes exercem durante as práticas esportivas valores como ética e respeito às regras, os quais prezam pelo bomconvívio e divertimento com os colegas que estão jogando consigo.

Estas observações feitas nos estudos citados também estiveram presentes nesta pesquisa, visto as falas mencionadas anteriormente como o cuidado com uma companheira quando caiu e a criação de regras em forma de um código de conduta pelos estudantes, que explicitam estes apontamentos.

Entretanto, durante as aulas houveram contradições entre os alunos relacionadas à participação das meninas quando perguntados sobre a diferença entre os gêneros durante as aulas. As respostas abordaram que não havia tanta diferença, ainda mais quando a modalidade era desconhecida ou durante os treinamentos dos times.

“Foi perguntado se os alunos perceberam diferença entre os gêneros na participação, disseram não estarem percebendo, meninas estão mais à vontade na participação” (Diário de Campo, 2019).

“Equipe foi questionada sobre questões de gênero e disseram que, por a modalidade ser frisbee, a participação entre eles está equilibrada” (Diário de Campo, 2019).

Porém, o que foi observado é que mesmo com os comentários dos alunos sobre não haver diferença entre os gêneros, isso se fez presente, principalmente de acordo com o nível de habilidade e experiência das garotas.

Essa percepção parece se alterar quando os gêneros são questionados isoladamente, evidência encontrada no estudo de Silva, Gomes e Goellner (2008), em que foram entrevistados 60 estudantes entre 15 e 17 anos, sendo metade do gênero

masculino e metade do feminino. Quando observa-se os dados do grupo, 64% consideram boa a relação de gênero nas aulas, porém, com apenas o grupo das garotas, 50% apontam para relações ruins, nas quais disseram sofrer comentários depreciativos, ruins e ofensivos por suas pessoas e, principalmente, acerca de suas participações nas práticas.

Segundo Freitas, Gutterres e Fonseca (2019) alunos que não possuem as habilidades corporais necessárias para o jogo muitas vezes não conseguem se relacionar com os colegas, de modo que, aliada às situações como desrespeito, há um afastamento da prática.

Isto acontece em muitas situações com as meninas. No estudo de Jaco e Altmann (2017), em vários casos de aulas ministradas, as alunas eram consideradas “figurantes”, de modo que demonstravam diversas vezes pouco entendimento da atividade proposta e pouca habilidade, entretanto, para ocasiões em que as mesmas se organizavam e escolhiam o jogo, eram muito hábeis.

As observações feitas durante o projeto aliadas às falas dos alunos explicitam que o nível de habilidade está diretamente ligado à participação efetiva nas aulas, de modo que o mesmo também afeta o interesse em estar incluído(a) nas práticas.

“[...] as meninas jogavam muito bem, só que elas já eram familiarizadas com o futsal e elas curtem e elas gostam[...]” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

“[...] então eu acho que serviu mais, não deu empoderamento delas, e sim serviu mais pra que elas viam mais que não conseguiam fazer aquilo, afastou mais elas” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2018).

Por questões de prática ao esporte em horários extracurriculares ou pelo apreço ao futebol, algumas garotas conseguiam participar de modo mais efetivo nas aulas. Entretanto, a maioria delas sentiu-se excluída, afinal, não possuíam histórico de prática ou de vontade pela modalidade.

A igualdade pode ser alcançada quando meninos e meninas possuem as mesmas oportunidades de acesso ao conteúdo e recebem tratamentos adequados, de modo que devem ser incentivados e motivados tanto pelo professor quanto pelos colegas, transformando as influências das questões de gênero nas aulas de EFE em positivas e não desencorajadoras (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008).

5.2.3. Questões biológicas e culturais

Nesta subcategoria foram englobados os códigos referentes às falas dos alunos relacionadas às diferenças biológicas como força e sensibilidade e também as culturais como esportes diferentes para meninos e meninas.

“Aquela coisa de mulher, homem, no esporte que aconteceu nos anos passados, teve uma diferença, no futebol, basquete, tinha uma diferença enorme[...]” (Fala de Aluna, GrupoFocal, 2019).

Mesmo com alguns avanços, o espaço na EFE ainda tende ser voltado para a expressão de características consideradas masculinas e não proporciona oportunidades igualitárias para garotos e garotas (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015).

A diferenciação entre meninos e meninas começa desde a formação do currículo escolar, o qual seleciona os conteúdos que transmitem visões sociais estereotipadas, de forma que contribui para uma formação de identidade de gênero (JACO; ALTMANN, 2017).

A não superação destes significados, os quais valorizam o espaço esportivo sendo masculino e as diferenças entre homens e mulheres, pode auxiliar para falta de oportunidades e a baixa participação das meninas nas aulas de EFE (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021).

Outro ponto está relacionado às diferenças físicas entre meninos e meninas, diversas vezes citadas como um empecilho para uma prática justa e igualitária. A sensibilidade da pele, a força e a velocidade são características físicas que apareceram como fatores limitantes, a ponto das garotas sentirem medo em participarem das atividades junto com os garotos.

“[...] se tem um homem na presença no jogo a mulher vai ficar receosa, [...], tem medo né, medo da nossa força em comparação a delas[...]” (Fala de aluno, Grupo Focal, 2018).

“[...]então chutava pro gol e dava um chute muito forte e se acertasse poderia machucar porque querendo ou não a pele dos garotos é diferente das garotas, é mais sensível[...]” Fala de Aluna, Grupo Focal, 2018).

“[...]Disseram que é impossível elas ganharem porque biologicamente os meninos são mais rápidos no jogo” (Diário de campo, 2019).

A fala de uma professora no estudo realizado por Jaco e Altmann (2017), aponta que muitas garotas não gostam das aulas de EFE por sua feminilidade, pois não querem suar ou saírem sujas da prática, de modo a entenderem que esses cuidados as fazem serem meninas.

Quando a sociedade define comportamentos, vestimentas, práticas corporais e esportes a esses grupos, impacta a área da EFE, em que os alunos tendem a se dividir em grupos e aceitar essa imposição de ideias, de forma que se restringem da prática por entenderem que não se encaixam no perfil considerado ideal para aquela modalidade (PRADO; RIBEIRO, 2010).

Porém, foi observado que os próprios alunos estão cientes desta divisão durante o projeto, ao afirmarem que as questões culturais e sociais influenciam diretamente o modo como se comportam nas aulas, nas quais os meninos se interessam pouco pela dança e algumas meninas por modalidades como futebol.

[...] é a questão social e cultural que é ensinada, por exemplo o *just dance*, a maioria é feminino, tem poucos meninos [...] que querem participar [...] é bom entender todo *background* que a gente tem um porquê para não gostar de futebol [...].” (Fala de Aluna, Grupo Focal, 2018).

As ginásticas, que antigamente era a prática corporal permitida às garotas nas aulas de EFE, por exigirem movimentos precisos e considerados delicados, é representada como modalidade feminina (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Assim como as ginásticas, alguns esportes também foram introduzidos no Brasil de forma que contribuíssem com uma visão relacionada a “fragilidade” feminina, como o vôlei, que possui gestos de punho e pouco contato entre os jogadores durante o jogo, enquanto o futebol, que foi criado e praticado em seu início por homens, considera-se masculino (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Portanto, é de suma importância que durante as aulas de EFE sejam desmistificados os estereótipos de esportes voltados para gêneros específicos por suas exigências biológicas, de forma que meninos e meninas juntos poderiam superar estas barreiras e aproveitar do esporte de modos iguais (SOUZA JÚNIOR, 2020).

5.3. Problemáticas da Educação Física

Nesta categoria foram aglutinados os códigos entendidos como alguns problemas que permeiam as aulas de Educação Física independentemente de qualquer implementação de diferentes abordagens ou modelos de ensino. Eles foram divididos em dois subgrupos para melhor discussão: fatores de evasão e impactos da competição.

5.3.1. Fatores de evasão

Esta subcategoria engloba todos os códigos relacionados à evasão das aulas de Educação Física. Apareceram diversos motivos para a não participação nas aulas, como o uso de celular, problemas com a própria EFE ou desinteresse, esse último visto no relato a seguir.

Como já citado, um motivo que contribui para a evasão foi a preferência pelo celular ao invés de participar das aulas. Este código apareceu nos documentos apenas em 2018, porém é um problema recorrente nos dias atuais durante as práticas docentes.

“Uma aluna ficou sentada (ficou usando o celular)” (Diário de Campo, 2018).

Atualmente o celular está cada vez mais imerso no dia-a-dia das pessoas e com os alunos não é diferente, dessa forma, o acesso ao entretenimento está muito facilitado e, por consequência, tendem a preferir o uso do aparelho eletrônico às aulas (ALVES; VIEIRA, 2015).

A pesquisa de Nagumo (2014) aponta que a distração pelo uso de celulares ocorre em falas dos próprios alunos, de forma que muitos disseram que já se distraem comumente com o aparelho eletrônico e, se fosse liberado seu uso na escola, muitos não iriam querer mais estudar nem prestar atenção nas aulas. Fato também observado durante um processo de estágio, em que os alunos se dispersavam muito facilmente, motivados pelo uso de seus aparelhos eletrônicos (RAMOS, 2012)

Porém, o uso da tecnologia em sala de aula não deve ser visto somente como negativo, pois permite um acesso à informação mais rápida assim como a

comunicação, transformando equipamentos que antes eram distrações, em ferramentas pedagógicas, gerando diversos benefícios quando aliados às regras, preparo e trabalho em conjunto da equipe pedagógica, professores e estudantes (VIEIRA, 2012; NAGUMO, 2014; ALVES; VIEIRA, 2015).

A esse respeito, é importante ressaltar que no projeto as tecnologias foram utilizadas como forma de contribuir com o processo pedagógico e como ferramenta para diversos papéis, como o da mídia, para registro dos jogos e entrevistas, por exemplo, e pela arbitragem, como forma de cronometrar o tempo dos jogos. A pesquisa e apresentação dos elementos conceituais de cada equipe também se deu por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Outro problema observado como motivo para a evasão das aulas era o desinteresse pelas mesmas por parte das meninas. Ainda que os regentes e professores tentassem motivá-las a participar, conhecer e contribuir com o processo, era observado que algumas ocasiões o esforço foi em vão.

“Uma aluna disse não ter tanta vontade, mas por problema com a Educação Física”(Diário de Campo, 2019).

“[...]porém houve o incentivo pelo regente do grupo fazendo com que participassem das rodas de conversa e observassem o jogo, atuando como técnicas. Contudo, o regente conseguiu com que elas participassem durante apenas um período da aula, no qual se ausentaram da sala e não mais retornaram” (Diário de Campo, 2019).

Ao aplicar um questionário sobre a desmotivação acerca das aulas de EFE com 371 alunos da região sul do Brasil, Pizani et al. (2016) encontraram que são poucos os estudantes que apresentam desmotivação e desinteresse com a EFE, entretanto, os que apresentam possuem um índice baixo de motivação extrínseca, isto é, falta de aporte e feedbacks positivos tanto pelo professor quanto pelos colegas.

Cara e Saad (2011), entrevistaram 33 alunos do ensino médio de Santa Catarina, dos quais 22 eram garotas e 11 garotos. Ao analisarem as respostas obtidas, perceberam que o principal fator responsável pelo desinteresse nas aulas de EFE eram as cobranças dos colegas para uma prática competente, mas, ao separar os grupos, os meninos apontaram que os conteúdos passados eram os principais causadores de desmotivação em relação à EFE.

Em um estudo realizado no município de Petrópolis-RJ com diversos

estudantes do ensino médio, foi constatado que um dos fatores que interferem para a satisfação dos alunos com as aulas de EFE é o gênero. A pesquisa explica que discentes do gênero masculino tendem a gostar três vezes mais da Educação Física que as meninas (BRANDOLIN; KOSLINSKI, SOARES; 2015).

Entretanto, uma pesquisa com meninas matriculadas no ensino fundamental - anos finais, sobre quais disciplinas que mais gostam, encontrou-se que Educação Física é a preferida, pelos motivos de prazer e diversão e também por suas características diferentes das outras disciplinas (BETTI; LIZ, 2003).

Sendo assim, um fator que contribui e muito para a apreciação da disciplina e a participação é o sentimento de acolhimento pelo grupo e pelo professor, quando oferecidos subsídios e auxílio para a superação das dificuldades encontradas pelas alunas de modo solidário e empático tanto pelo docente quanto pelos colegas, tendem a crescer individualmente e coletivamente (FREITAS; GUTTERRES; FONSECA, 2019).

Esta característica foi observada durante a implementação do projeto. Alunas que não estavam acostumadas a participar quando motivadas e incluídas, gostaram da atividade, além da relação amigável com os professores e alunos, desta forma um clima festivo e cooperativo auxilia para um bom andamento das aulas.

“[...] eu nunca fui acostumada a participar disso e a praticar, e é muito legal[...]”(Fala de Aluna, Grupo Focal, 2017).

“[...] e lá vocês se colocaram tanto de igual pra gente como ela disse, como a gente também se colocou de igual para o outro assim, que tava jogando com a gente, porque ninguém era melhor que ninguém” (Fala de aluna, Grupo Focal, 2019).

Com isso, uma possível solução para a diminuição da evasão nas aulas de EFE é adotar uma estratégia de um ensino voltada para a inclusão, de forma que todos os alunos estejam engajados na prática e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de conhecer os conteúdos da Cultura Corporal (DARIDO, 2004).

5.3.2. *Impactos da competição*

Nesta subcategoria foram colocados apenas três códigos sobre um assunto que sempre está presente nas aulas de EFE, o excesso de competitividade, que foi

observado no modo como os alunos excluía e desmotivavam os colegas de sala considerados menos habilidosos ao visar apenas a vitória.

“Uma das alunas disse não gostar de participar porque a equipe “acha que já ganhou, então não tô nem aí” (Diário de Campo, 2019).

“É que existe também da pessoa querer ganhar o jogo, e não é que o coleguinha que não sabe jogar nada, a pessoa só pensa em ganhar e não pensa que também tem que incluir os outros na roda né” (Fala de aluno, Grupo Focal, 2018).

Uma grande referência que os alunos possuem dentro da Educação Física é o esporte de rendimento que, por sua vez, é um ambiente extremamente competitivo e propaga na maioria das vezes conquistas e vitórias. Sendo assim, incentiva os alunos a buscarem unicamente a vitória e esquecerem da inclusão (SILVA, 2014).

Delgado, Paranhos e Vianna (2010), após receberem respostas de um questionário aplicado a 24 alunas do Rio de Janeiro, interpretaram que o comportamento discriminatório é mais comum em práticas com foco competitivo, de forma que torna o ambiente escolar menos amistoso e festivo.

A visão voltada para a competição, na qual o professor assume o papel de treinador e os alunos de atletas é equivocada ao pensar numa prática inclusiva para a EFE, na qual apenas um grupo seleta iria ter sucesso durante a prática e a grande maioria não conseguiria ter um nível razoável, algo que não devesse valorizado, afinal todos estão na aula para aprender e não para competirem (BARROSO; DARIDO, 2006).

As falas dos alunos contribuem para o entendimento das falas dos autores. Pode-se perceber que quando a visão dos alunos é apenas voltada para a vitória e para a competição, uma grande parcela da sala se sente excluída e deixada de lado, mesmo com todos os esforços para contribuir durante a prática.

“[...] é meio que uma exclusão, tanto que deu pra ver em alguns jogos que chegava em uma parte, pegava, jogava o frisbee pra uma delas, por algum erro bobo não pegava, e ficava assim: “Nossa, que não sei o que, nunca pega o frisbee, [...]” (Fala de aluno, Grupo Focal, 2019).

Portanto, o esporte deve ser ensinado na escola de modo que valorize a cooperação e a oportunidade de todos mostrarem suas habilidades e aprenderem

com a prática, e assim descentralize unicamente o rendimento máximo, a competição e não ocorra nenhum tipo de segregação (BRACHT, 2000).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta de analisar como o modelo do *Sport Education* influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio, percebeu-se que, para além da abordagem de ensino utilizada, essas questões, muitas vezes, são reproduzidas pelos jovens por estarem já enraizadas na sociedade, as quais contribuem para uma visão machista de que algumas práticas são destinadas para o público masculino e outras para o feminino, seja por suas características físicas ou por como devem se portar. Desta forma, os alunos no ensino médio tendem a corroborar com estes estereótipos, que afetam diretamente a participação das meninas durante as aulas de EFE.

Na tentativa de modificar essa concepção, entende-se que é preciso incentivar a reflexão, questionar e trabalhar com os discentes as questões de gênero, para que seja possível romper com os paradigmas presentes e possibilitar a todos o direito de praticar e conhecer qualquer conteúdo da Cultura Corporal e, especificamente neste caso, os esportes de invasão.

A partir da realização das três temporadas do *Sport Education*, foi possível identificar que o modelo contribuiu para a inclusão nas aulas de EFE, por oferecer papéis extra-jogo e de apoio, permitindo que aqueles que não estavam jogando participassem das aulas.

Contudo, o que foi visto em relação a participação da maioria das meninas quando assumiram o papel de jogadoras, foi seu posicionamento na defesa, menos as que já eram consideradas habilidosas pela turma, e, dessa forma, tiveram participação limitada nas ações do jogo, em que pese, os papéis extra-quadra foram desempenhados por elas, enfatizando a importância do modelo no envolvimento de todos com a proposta, mas mantendo alguns estereótipos de gênero ainda nas aulas, principalmente relacionados ao elemento procedimental do esporte.

A esse respeito, as meninas participantes das temporadas foram enfáticas ao tratar da desigualdade, que pouco as estimulou a jogar, sendo necessárias outras estratégias para incluí-las, possibilitadas pelo uso do SE, não só no diálogo, mas na prática. Após diversos atos de indisciplina e a observação sobre a limitação das meninas, foi proposto pelos regentes uma discussão para tentar solucionar estes problemas e, em conjunto com a sala, foi criado um código de conduta que auxiliou nas questões disciplinares e de gênero no decorrer do projeto.

Sugere-se que o docente fique atento a estes conflitos durante a implementação do modelo, e assim atue como mediador que propõe situações e ajuda na construção de possíveis soluções coletivamente com a turma, como feito nas temporadas aqui brevemente apresentadas.

Outra contribuição importante que o professor pode oferecer é a alternância dos conteúdos que são desenvolvidos nas aulas. Conforme a demanda da turma e os relatos dos próprios alunos, os quais sentiram que havia uma diferença muito grande de habilidade em esportes conhecidos, ao ser trabalhado uma prática desconhecida, como o *Ultimate Frisbee*, o desequilíbrio mostrou-se atenuado, de modo que contribuiu positivamente para a igualdade nas atividades.

São muitas as modificações que devem ocorrer quando se pensa em igualdade de gênero nas aulas, porém deve-se plantar as sementes para colher os frutos. O estudo, por ter sido feito de modo longitudinal, possibilitou a observação de algumas mudanças, que apesar de pequenas, podem ser significativas para a sequência da vida dos alunos em relação à temática, pois aceitar a desigualdade não é uma opção, dessa forma, as indagações e questionamentos sobre ela devem ser feitos.

A combinação entre a EFE e o SE pode contribuir para que as aulas sejam um lugar de aprendizagem tanto para meninos e meninas, e não um espaço masculino no qual as garotas são “convidadas” a estarem presentes, situação frequente nas aulas, mas que vem se alterando com o passar dos anos.

Um fator limitante para a implementação do modelo é o conhecimento sobre o mesmo. Ressalta-se que o projeto foi feito por estudantes de graduação e pós-graduação que tiveram contato com a abordagem durante a formação e nas discussões no laboratório de pesquisa. Para o docente em atuação, a mudança repentina na forma de ensinar deve ser considerada como um processo, sendo necessárias formações que o coloque em contato com as abordagens atuais da Pedagogia do Esporte, especialmente o SE.

Espera-se que os apontamentos feitos, possibilitados pelo uso do modelo, contribuam para que tanto professores quanto os futuros docentes de EFE possam refletir sobre essas questões e incentivar em suas práticas a igualdade relacionada às questões de gênero por meio de metodologias atuais de ensino propostas pela Pedagogia do Esporte e adaptadas ao ensino do esporte nas aulas de EFE.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491–501, 2011.
- ALVES, E. D. G.; VIEIRA, M. de F. Celular e sala de aula: dos limites às possibilidades. In: Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015), **Anais...** Sociedade Brasileira de Computação - SBC, 26 out. 2015.
- BALBINO, M. A.; CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Violências de gênero, sexualidade e educação física escolar: como essa questão social vem sendo tratada no contexto. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**. v. 35, p. 63–70, 2021.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. 1º edição. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101–114, 2006.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 6, n. 13, p. 1–15, 2011.
- BETTI, M. Educação, cultura e sociedade. **EFDeportes: revista digital**, v. 174, n. Buenos Aires, p.1–11, 2012.
- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, v. 9, n. 3, p. 135–142, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. 1ª edição. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, R. M. et al. Ultimate Frisbee. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Ed.) **Esporte de invasão**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2014. 277–325.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, n. 12, p. 14–

19, 2000.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, v. 26, n. 4, p. 601–610, 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

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

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, v. 27, n. 2, p. 235–246, 2013.

BUFALO, R. S. **Capoeira em jogo: possibilidades para o ensino**. (Dissertação – mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Biociências de Rio Claro, 2021.

CAGLIARI, M. S. **Pedagogia do Esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na Educação Física escolar**. (Dissertação – mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Biociências de Rio Claro, 2018.

CARA, S.; SAAD, M. A. Os motivos de desinteresse pelas aulas de Educação Física dos alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola de Xanxerê, SC. **EFDeportes**, n. 160, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>.

CASTELLANI, L. **Política educacional e educação física**. 1ª edição. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, W. L. A fundamentação positivista da pesquisa em Educação física comum dos instrumentos de dominação da ditadura militar iniciada em 64. **Novo Enfoque: Revista Eletrônica**, v. 2, n. 2, p. 1–15, 2005.

CAVALEIRO, M. C. Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Ed.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. 1º edição ed. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2009. p. 208.

COLLING, A. M. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. **História em revista**, v. 10, 2004.

COSTA, L. C. A. et al. O Sport Education Model como possibilidade formativa: uma experiência na formação inicial em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1–20, 2020.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. da. a Educação Física e a Co-Educação: igualdade ou diferença? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, n. 23, p. 43–54, 2002.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar Introdução. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 116–131, 2009.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, mar. 2004.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. **Cadernos de Formação: conteúdos e didática de Educação Física**, v. 16, p. 21–33, 2012a.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: conteúdos e didática de Educação Física**, v. 1, n. São Paulo, p. 34–50, 2012b.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **Cadernos de Formação: conteúdos e didática de Educação Física**, v. 16, p. 51–75, 2012c.

DELGADO, D. M.; PARANHOS, T. L.; VIANNA, J. A. Educação Física escolar: a participação das alunas no ensino médio. **EFDeportes**, v. 140, p. 1–11, 2010.

DUARTE, C. P.; MOURÃO, L. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 13, n. 1, p. 37–56, 2007.

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M.; BENITES, L. C. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e

categorização. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendência e abordagens pedagógicas da Educação Física e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes**, v. 182, n. BuenosAires, p. 1–14, 2013.

FREITAS, F. J. P.; GUTTERRES, R. B.; FONSECA, D. G. Excluídos da educação física escolar: quem e por quê? Para pensar a aproximação das alteridades. **Revista Didática Sistêmica**, v. 21, n. 2, p.36–44, 2019.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: Tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educacao Fisica**, v. 25, n. 1, p. 153–162, 2014.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Movimento e Percepção**, v. 6, n. 9, p. 1–10, 2006.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 313–332, 2008.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. O modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 729–742, 2017.

GOELLNER, S. V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: Balanços e potencialidades. **Tempo**, v. 17, n. 34, p. 45–52, 2013.

GONÇALVES, C. E. et al. Valores no desporto de jovens: concepções, instrumentose limitações. **Sociedade portuguesa de Educação Física**, p. 93–110, 2005.

GONÇALVES, C. E.; SILVA, M. J. E. C.; CRUZ, J. Efeito do Gênero, contexto de prática e tipo de modalidade desportiva sobre os valores no desporto de jovens. **Sociedade Portuguesa de Educação Física**, p. 71–83, 2007.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em Foco**, p. 155–181, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19899>>.

JACOBY, L. F.; GOELLNER, S. V. Educação Física e questões de gênero: motivos para a escolha de modalidades esportivas por estudantes do ensino médio de uma

escola militar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01–19, 2020.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 12, n. 3, p. 123–140, 2006.

LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. Resignificando o ensino dos esportes de invasão: um relato de experiência com o modelo sport education e a utilização das TIC. **Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: Interdisciplinaridades**, p. 260–273, 2020.

LOPES, A. C. B.; BERCLAZ, M. S. A invisibilidade do Esporte e da Cultura como Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p.1430–1460, 2019.

LOPES, F. S.; CARLAN, P. O ensino do futsal escolar a partir do Sport Education Model. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 2, p. 127–141, 2020.

LUCCA, M. H. S. de. **TIC e Sport Education: uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio**. (Dissertação – mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Biociências de Rio Claro, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181388>>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora., 2013.

MARIANO, G. S.; MIRANDA, J. L. A.; METZNER, A. C. Fatores que levam ao desinteresse dos alunos do ensino médio em participar das aulas de educação física. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, v. 5, p. 7–18, 2017.

MARIMON, T. E. M.; ROMÃO, J. E. Educação Física e relações de gênero. **Cadernos de Pós-Graduação - Educação**., v. 8, n. São Paulo, p. 13–25, 2009.

MARTINS, L. T.; MORAES, L. O futebol feminino e sua inserção na mídia: a diferença que faz uma medalha de prata. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 1, p. 69–81, 2007.

MARTINS, M. Z.; SILVA, B. S. Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

MEGALE, T. S. **Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC**. (Dissertação – mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Biociências de Rio Claro, 2020.

NAGUMO, E. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. 2014. Brasília, 2014.

NASCIMENTO, B. B.; GARCES, S. B. B. Educação Física ou rola bola? **EFDeportes**, v. 178, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>.

OLIVEIRA, M. T. M.; GRAÇA, A. Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física. **Millenium**, v. 45, p. 25–43, 2013.

PEREIRA, B. de S. **Sport Education no Ensino Médio: Análise de conduta nas aulas de Educação Física Escolar**. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Biociências de Rio Claro, 2021.

PERTILE, R. S.; DELEVATTI, V. dos S. F.; DELEVATTI, R. S. A escolha da posição no futebol: influência de pais, treinador e mídia. **Biomotriz**, v. 14, n. 2, p. 48–58, 2020.

PIZANI, J. et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259–266, 1 jul. 2016.

PRADO, V. M. do; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Curriculo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59–77, 2016.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar : um início de conversa Introdução Corpo , gênero e sexualidade nos. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 402–413, 2010.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. **LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL**, v. 1, n. 2, p. 1–16, 2012.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600–610, 2009.

SANTOS, P. S. M. dos; HIROTA, V. B. Futsal na Educação Física escolar : a participação das meninas. **EFDeportes**, n. 167, 2012.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas. **Revista Nova Escola**, v. 273, p. 6, 2014.

SILVA, M. P. R. da. **Jogos cooperativos e jogos competitivos na Educação Física escolar**. 2014. Brasília, 2014.

SILVA, P.; GOMES, P. B.; GOELLNER, S. As relações de gênero no espaço da educação física - a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 8, n. 3, p. 396–405, 2008.

SOUZA, H. F.; COSTA, J. M. A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino sport education. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1–21, 2020.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.) **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. 1º edição ed. Natal: EDUFRN, 2020. 6p. 47–63.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. A Prática do Futebol Feminio no Ensino fundamental. **Motriz**, v. 8, n. 1, p. 1–9, 2002.

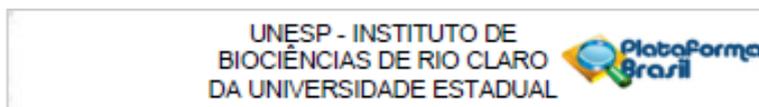
SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**. v. 12, p. 01-12, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. São Paulo: ARTMED EDITORA LTDA., 2012. v. 53

VARGAS, T. G. et al. A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 3, p. 735, 2018.

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M. de; REIS, K. P. dos. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 73–93, 2015.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE PROPOSTAS BASEADAS NAS ABORDAGENS ATUAIS DA PEDAGOGIA DO

Pesquisador: Fernanda Moreto Impicetto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10231719.2.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biotecnologia de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.328.606

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto a ser desenvolvido por Fernanda Moreto Impicetto que analisa proposta de Educação Esportiva nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos da pesquisa, conforme transcrição a seguir:

*Objetivo Primário:

Analisar propostas para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, elaboradas a partir das abordagens atuais da Pedagogia do Esporte.

Objetivo Secundário:

- Implementar projetos de Educação Esportiva, a partir da classificação do esporte proposta na BNCC, no qual os alunos vivenciarão diversos papéis do mundo esportivo, como: atletas, árbitros, comitê de Fair Play e Imprensa.
- Desenvolver o conteúdo esportivo na perspectiva da dimensão procedimental, ou seja, aprender elementos técnico-táticos individuais e coletivos das modalidades de Invasão.
- Desenvolver o conteúdo esportivo na perspectiva da dimensão conceitual técnica e crítica, ou seja, ensinar desde as regras das modalidades de Invasão até sua constituição histórica, no mundo, no Brasil e no contexto municipal.
- Desenvolver o conteúdo esportivo na perspectiva da dimensão atitudinal por meio do trabalho

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9676 Fax: (19)3534-0000 E-mail: cepb@rc.unesp.br

Continuação do Parecer: 3.328.006

em grupo e dos diferentes papéis que serão assumidos pelos alunos ao longo do projeto: atletas, árbitros, comitê de Fair Play e Imprensa.

- Avaliar o projeto por meio de Grupo Focal com os alunos e realização de entrevista semi-estruturada com o professor".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme lê-se no projeto:

Riscos:

Em relação aos professores participantes:

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de suas ideias e opiniões que serão registradas na entrevista, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos a mesma será agendada previamente e ocorrerá num local privado e sem interferência de terceiros; permitirei que você tenha acesso às perguntas antes da entrevista, caso seja de sua vontade; estarei disponível para esclarecer possíveis dúvidas sobre sua participação e o uso de suas respostas, opiniões, e/ou considerações; remarcar a entrevista, caso você solicite; aceitar a solicitação de interrupção da gravação em áudio ou providenciar tal interrupção caso observe alterações de humor ou saúde que o(a) coloquem em risco durante a entrevista; se você não aceitar a gravação em áudio, as respostas serão anotadas num caderno.

Em relação aos alunos participantes:

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos. Nas aulas práticas onde vocês participarão de muitos jogos esportivos, os riscos físicos são os mesmos das aulas de Educação Física, como lesões, torções e quedas. Para minimizá-los, durante todo o projeto você será acompanhado pelos regentes das aulas, o professor da turma e a pesquisadora responsável, que tomarão os devidos cuidados para evitá-los, como: não realizar as atividades em pisos escorregadios, não utilizar materiais que possam oferecer perigo e atividades com alto índice de contato físico. No caso de ocorrências, a pesquisadora se responsabiliza em realizar os primeiros socorros e encaminhá-lo(a) prontamente para o posto de atendimento médico mais próximo.

Na sessão de Grupo Focal, os riscos estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de ideias e opiniões que serão registradas, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos a mesma será agendada previamente e ocorrerá na

Endereço: Av.24-A n.º 1515
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3525-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.328.000

escola, num local privado e sem interferência de terceiros; permitirei que você tenha acesso às perguntas antes da entrevista, caso seja da sua vontade; estarei disponível para esclarecer possíveis dúvidas sobre sua participação e o uso de suas respostas, opiniões, e/ou considerações; aceitarei a solicitação de interrupção da gravação em áudio ou providenciarei tal interrupção caso observe alterações de humor ou saúde que o(a) coloquem em risco durante o Grupo Focal; se você não aceitar a gravação em áudio, as respostas serão anotadas num caderno.

Benefícios:

O benefício da pesquisa estão relacionados às contribuições e desafios que as abordagens atuais da Pedagogia do Esporte podem promover no ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar no contexto brasileiro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os procedimentos, conforme o projeto:

" Para atingir o objetivo proposto no presente projeto de pesquisa, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa-ação. Nesse sentido, utilizar-se-á a experiência e o conhecimento de professores de Educação Física escolar (professor da escola e professores recém formados pela universidade, alunos da pós-graduação), alunos da graduação, docente/pesquisadora responsável pelo projeto e alunos do Ensino Fundamental Médio das escolas participantes.

O projeto foi delineado para que ocorra de agosto de 2019 à dezembro de 2021. Ao longo desse período pretende-se fazer a implementação de três subprojetos nos quais as turmas de alunos (Ensino Fundamental e Médio) e os conteúdos (esportes) sofram variações. Considerando-se que cada turma poderá ter no máximo 40 alunos, contaremos com a participação de 120 alunos e 3 professores de Educação Física. Escolas públicas municipais, estaduais e federais da cidade de Rio Claro serão contatadas, por meio da direção, coordenação pedagógica e professores de Educação Física para participar. Em cada escola, apenas uma turma/classe participará do projeto de Educação Esportiva. Na impossibilidade do professor conceder 100% das aulas de Educação Física da turma que participará do projeto, o mesmo acontecerá uma vez por semana, numa aula com duração de 50 minutos. A Unidade Didática terá a duração de no mínimo 14 e no máximo 20 horas/aulas.

As aulas serão planejadas a partir das abordagens atuais da Pedagogia do Esporte, pelos integrantes do grupo de estudos (LETPEF) que atuarão no projeto, sob supervisão da docente responsável, de modo colaborativo com o professor da escola, por meio de reuniões mensais. As

Endereço: Av. 24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-000
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3825-9678 Fax: (19)3834-0009 E-mail: cepb@rc.unesp.br

Continuação do Parecer: 3.320.606

aulas serão ministradas em formato de regência compartilhada entre os alunos do grupo, com o apoio dos demais integrantes, que também estarão observando as aulas, sob a supervisão do professor da turma de da docente responsável pelo projeto. Um dos alunos ficará responsável pela elaboração de um diário de campo. Isso garante que tanto o(a) aluno(a) da graduação quanto o professor vivenciem possibilidades de formação inicial continuada, respectivamente, além de garantir uma interação dialógica entre a universidade e a escola.

Instrumentos de coleta de dados:

1) Diário de campo, que será preenchido por um dos membros da equipe que irá implementar o projeto. Esse ficará responsável por acompanhar presencialmente todas as aulas e fazer as observações e anotações no diário de campo in loco.

2) Entrevista semi-estruturada com o professor de Educação Física da escola, que será co-regente do projeto. Uma entrevista será realizada ao final de cada Unidade Didática para que o docente avalie os diferentes aspectos do projeto: planejamento, organização dos planos de aula, desenvolvimento, participação dos alunos, adequação do modelo, entre outros.

3) Grupo Focal com os alunos, em cada final de Unidade Didática, com a participação de 8 a 10 alunos. As sessões serão realizadas para ouvir a avaliação dos alunos sobre diferentes aspectos do projeto: adequação do modelo, metodologia de ensino do esporte, desempenho da aluna/regente, aspectos positivos e negativos, entre outros.

Tanto as entrevistas com o professor quanto as sessões de Grupo Focal serão moderadas pela docente da Universidade responsável pelo projeto e por um aluno de pós-graduação. Haverá gravação de áudio desses procedimentos ou anotação das respostas em diário de campo. *

Os roteiros da entrevista semi-estruturada a ser realizada com os professores de Educação Física, co-regente do projeto e do grupo focal com os alunos estão apresentados e estão em conformidade com aspectos éticos da pesquisa. Haverá gravação de áudios nas entrevistas e grupo focal, cujo procedimento está em conformidade com aspectos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão apresentados o TCLE para os professores de Educação Física, co-regentes do projeto e dos responsáveis pelos alunos, além do TALE para estes últimos. Os termos apresentam os elementos obrigatórios para a identificação do pesquisador e da instituição, os objetivos, justificativa, metodologia, riscos e procedimentos para sua minimização, os benefícios para a área, assim como as garantias legais.

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.326.606

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1314965.pdf	20/03/2019 16:15:52		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/03/2019 16:15:23	Fernanda Moreto Impolcetto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.doc	15/03/2019 12:23:40	Fernanda Moreto Impolcetto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.doc	15/03/2019 12:23:24	Fernanda Moreto Impolcetto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.doc	15/03/2019 12:23:13	Fernanda Moreto Impolcetto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	15/03/2019 12:22:57	Fernanda Moreto Impolcetto	Aceito

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.320.006

Situação do Parecer:

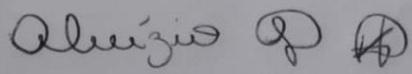
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 16 de Maio de 2019

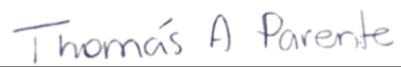
Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Handwritten signature of Aluizio Henrique Rocha Pires in black ink on a grey background.

Aluizio Henrique Rocha Pires

Handwritten signature of Prof. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto in black ink.

Profa. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto

Handwritten signature of Thomás A Parente in black ink.

Me. Thomás Augusto Parente