

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
Campus Vitória - ES

BIANCA CAPOBIANGO

**REPENSANDO O ENSINO DO ESPORTE POR
MEIO DO MODELO DE EDUCAÇÃO
ESPORTIVA: aprendizagem colaborativa,
autonomia e participação das meninas**

VITÓRIA-ES
2023



BIANCA CAPOBIANGO

REPENSANDO O ENSINO DO ESPORTE POR MEIO DO MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Mariana Zuaneti Martins

VITÓRIA - ES
2023



Universidade Federal de Mato Grosso



Universidade de Brasília



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C245r Capobiango, Bianca, 1979-
Repensando o ensino do esporte por meio do modelo de
educação esportiva: aprendizagem colaborativa, autonomia e
participação das meninas / Bianca Capobiango. – 2023.
107 f. : il.

Orientador: Mariana Zuaneti Martins.

Acompanha Produto Técnico: Cartilha : Modelo de educação
esportiva: uma unidade didática de vôlei no ensino fundamental II.

Modo de acesso:

<<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física. 3.
Voleibol. 4. Professores de educação física. 5. Meninas. I.
Martins, Mariana Zuaneti. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título..

CDU: 796

BIANCA CAPOBIANGO

REPENSANDO O ENSINO DO ESPORTE POR MEIO DO MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Zuaneti Martins

Data da defesa: 29/06/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dr^a Mariana Zuaneti Martins

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Titular: Dr. Ubirajara de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Titular: Dr. Guy Ginciene

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – Campos Vitória (ES)

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que participaram desta pesquisa, pelo seu tempo e disposição em contribuir para o alcance dos resultados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, pela saúde e pelo cuidado amoroso para conseguir superar obstáculos, adquirir conhecimentos e alcançar essa conquista. Que eu possa usar os conhecimentos adquiridos neste mestrado para contribuir para o avanço do conhecimento e para o bem da humanidade, sempre reconhecendo Sua soberania em todas as coisas.

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

À minha mãe, por sempre me encorajar nos estudos, e dar apoio mesmo à distância, obrigada por proporcionar que meus sonhos se tornem realidade. Amo você!

À minha orientadora, Dra. Mariana Zuaneti Martins, pelo apoio constante, orientação e incentivo durante todo o percurso. Sua confiança em mim, incentivo ao desenvolvimento de minhas próprias ideias e palavras de apoio foram fundamentais para minha perseverança em momentos desafiadores e busca pela excelência acadêmica. Sou grata por sua inspiração e reflexões sobre minha práxis.

Ao Programa de Mestrado Profissional, em Educação Física em rede (PROEF), a todos os docentes participantes, em especial aos da UFES e ao professor Dr. Nelson Figueiredo que me acompanha desde a graduação. Obrigada pelos diálogos, contribuições e apoio de sempre.

Ao professor Dr. Guy Ginciene e professor Dr. Ubirajara de Oliveira por aceitarem compor a banca examinadora, agradeço pelas contribuições ao trabalho, orientações e sugestões à pesquisa. Meu muito obrigada!

Ao meu Diretor Leonardo Pereira Monteiro e à pedagoga Vanessa Zan Pereira Rabbi por me apoiarem durante o período percorrido no Mestrado profissional. Agradeço a todos os professores e funcionários da EEEM Benício Gonçalves, vocês fazem parte da minha história como professora e me inspiram na caminhada docente.

A Josely Bittencourt, minha querida amiga, gostaria de expressar minha sincera gratidão, seu apoio e expertise foram indispensáveis, suas correções ajudaram a aprimorar a clareza, a coesão e organização do texto. Obrigada!

Ao professor Whéber Kaizer, meu profundo agradecimento, por captar a essência do texto e adaptá-lo de forma apropriada para outro idioma, sua contribuição foi inestimável.

A Elaine Dalman Milagre, Formadora de Educação Física da rede municipal de Vila Velha, a quem sinto profunda gratidão, admiração e respeito, por contribuir sempre para meu aperfeiçoamento enquanto professora e tanto me incentivar aos estudos, encorajando a mim e outros colegas ao percurso do Mestrado e Doutorado.

Aos colegas da segunda turma do ProEF, pela parceria, troca de experiências e apoio durante o período de estudos, em especial ao colega Gabriel Pavesi Izoton, amigo e parceiro de todas as horas.

Aos colegas professores de Educação Física da rede municipal de Vila Velha e ao Grupo de Estudos de Educação Física, obrigada pelas trocas de experiência, pelos debates e momentos ricos que sempre passamos juntos.

A todos os profissionais da UMEF Dr. Tuffy Nader que contribuíram para a realização da pesquisa: coordenadores, pedagogas, professores e funcionários, obrigada pela compreensão durante todo esse processo. Em especial agradeço ao professor Peterson Castro que contribuiu de forma direta nas atividades, ao Peter Rodrigues pelo auxílio em momentos essenciais, ao querido parceiro de todos os momentos professor Francisco Turra e ao meu diretor João Gervásio, que me apoiaram e contribuíram para que a pesquisa pudesse acontecer. Vocês tornaram essa trajetória mais leve.

A todas/os as/os alunas/os do 8º ano D, que participaram do estudo se dedicando as atividades. Também a suas respectivas famílias. Obrigada por, após tantos anos no ofício de professora, me proporcionarem momentos de reflexão grandiosos, por confiarem na condução do processo e por serem minha razão de continuar acreditando na Educação.

A toda minha família, amigos e amigas que me incentivaram a continuar e compreenderam minhas ausências em prol da dedicação aos estudos.

Não acredito que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir a um mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de tornarem-se seres humanos na sua integridade. (DE BEAUVOIR, 2014)

CAPOBIANGO, Bianca. **Repensando o ensino do esporte por meio do Modelo de Educação Esportiva**: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas. Orientadora: Mariana Zuaneti Martins. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

RESUMO

A proposta do presente estudo partiu da busca por um modelo pedagógico inovador para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física escolar. Diante de algumas possibilidades, escolhi o Modelo de Educação Esportiva (MEE) por se aproximar da minha prática pedagógica, como professora da rede municipal há aproximadamente vinte anos. O MEE é um modelo curricular que propõe colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, incentivando a participação ativa, a cooperação e protagonismo dos discentes, fomentando o entusiasmo com a prática. Nesse sentido, temos como objetivo investigar o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada no MEE nas aulas de Educação Física Escolar, com foco nas relações de gênero e participação das meninas durante as aulas. Para alcançar esse objetivo, utilizei a metodologia de sistematização da experiência, me apropriei da experiência vivida, refleti sobre ela e compartilhei os resultados, minhas reflexões de fundo e aprendizados. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Vila Velha, com uma turma de 8º ano, com 31 alunos(as) participantes. Os instrumentos de produção de dados consistiram no Diário de Campo, Entrevistas semiestruturadas com os alunos(as) e Análises das gravações das aulas através de filmagens e áudios. Os resultados mostraram que a prática baseada no MEE pode contribuir para o aprendizado esportivo dos alunos, melhorar os vínculos entre eles e aumentar a participação das meninas. Os alunos se demonstraram mais competentes, entusiasmados e educados esportivamente, se sentindo mais motivados a prática esportiva em outros contextos. Ao final, minha reflexão de fundo, ilustrou meus aprendizados e limites no processo de implementação de uma unidade didática baseada no MEE, enfatizando a importância da disposição em mudar a prática pedagógica e o suporte advindo do programa do PROEF e das reuniões de orientação.

Palavras-chave: Modelo pedagógico. *Sport Education*. Voleibol. Gênero. Prática docente.

CAPOBIANGO, Bianca. **Repensando o ensino do esporte por meio do Modelo de Educação Esportiva**: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas. Orientadora: Mariana Zuaneti Martins. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

ABSTRACT

This study aims at seeking for an innovative pedagogical model to the teaching of sports in Physical Education (P.E.) classes. Upon a few possibilities, the Sport Education Model (SEM) was chosen due to the proximity to my own teaching practice as a local P.E. teacher for almost twenty years. SEM is a curriculum model aimed at placing the student at the center of the teaching-learning process. It stimulates active participation, cooperation and students' protagonism by fostering enthusiasm with the practice. In this sense, this research aims at investigating the development of a pedagogical practice based on SEM in P.E. classes focusing on gender relations and girls' participation during the classes. In order to achieve this goal, the systematization of experience methodology was utilized in which I benefited from, reflected upon and shared the experience as well as the results and learning acquired. The study was carried out in a local public school, located in Vila Velha, with 31 students of the 8th grade. Data production tools consisted of a Field Journal, Semi-structured Interviews with students and the Analysis of the footage of the classes. The results showed that the practice based on SEM may contribute to students' learning of sports, improve their bonds and enhance girls' participation. Students appeared to be more competent, excited and well-behaved, as far as sports is concerned, besides feeling more motivated to practice sports in other contexts. In the end, my background reflection illustrated my learning and the limitations to the implementation of a didactic unit based on SEM emphasizing the importance of the disposition of changing the pedagogical practice and the support coming from PROEF (Brazilian National Master's Degree in Physical Education Program) and guidance meetings.

Keywords: Pedagogical Model. Sport Education. Volleyball. Gender. Teacher's Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Disposição da rede e divisão das quadras	48
Figura 2 - Equipes divididas e uniformizadas	49
Figura 3 - Torneio de Culminância	49
Figura 4 - Bandeiras das equipes	72
Figura 5 - Produção dos murais de valores	72

QUADROS

Quadro 1 - Resumo da estrutura da Unidade Didática baseada no MEE.....	49
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos entrevistados e suas funções	44
Tabela 2 - Programação diária da temporada de Voleibol	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Física
MEE	Modelo de Educação Esportiva
PE	Pedagogia do Esporte
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
TGFU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMEI'S	Unidade Municipal de Educação Infantil
UMEF'S	Unidade Municipal de Ensino Fundamental e EJA
UMEIF'S	Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Apresentação	16
1.2 As perguntas iniciais	18
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivos específicos	20
1.4 Produto Educacional	20
2 MARCO TEÓRICO	21
2.1 O esporte no ambiente escolar	21
2.2 O Modelo de Educação Esportiva (MEE)	24
2.2.1 A crítica ao que vinha sendo a Educação Física nas escolas	24
2.2.2 A resposta com base em modelos pedagógicos	25
2.2.3 O MEE	30
2.2.4 Pesquisas com o MEE	32
2.3 Gênero e Educação Física Escolar.....	34
2.3.1 As meninas nas aulas de esporte na Educação Física	37
3 RECUPERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA: O CAMINHO METODOLÓGICO	40
3.1 Universo da Pesquisa	40
3.2 Instrumentos de pesquisa	42
3.3 Participantes	43
3.4 Procedimentos para a Análise de Dados	45
4 A EXPERIÊNCIA PLANEJADA: PLANEJANDO UMA UNIDADE DE DIDÁTICA BASEADA NO MEE	47
5 RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO: ANÁLISE DOS DADOS	58
5.1 Aprendizagens significativas sobre o Voleibol	58
5.2 O aprender com os colegas	67
5.3 As relações de Gênero na aprendizagem	72
6 REFLEXÃO DE FUNDO: ANÁLISE, LOCALIZAÇÃO DE TENSÕES E SÍNTESE	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIA	99

APÊNDICES	104
APÊNCICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	104
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre Esclarecido	106
APÊNDICE C - Produto Educacional: material pedagógico sobre o MEE ...	107

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Sou professora de Educação Física há 20 anos, com licenciatura plena em Educação Física pela UFES. Desde o final da graduação, trabalho com Educação Física escolar e treinamento de handebol para crianças e adolescentes no município de Vila Velha. Ingressei no Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROEF em 2021. Desde então, minha área de interesse é o ensino do Esporte na escola e as suas múltiplas possibilidades metodológicas. O presente estudo está intimamente conectado com minha história de vida.

Minha infância e juventude foi muito ligada ao esporte. Na escola gostava muito de fazer as aulas de Educação Física e sempre participava das equipes esportivas. Fui uma criança habilidosa e me destacava nas competições escolares. Comecei a treinar voleibol em clubes da cidade, Juiz de Fora (MG), e mais tarde handebol. Como gostava muito dos esportes, optei por fazer a graduação em Educação Física na UFJF(MG). Após receber um convite para jogar handebol em uma equipe de Vila Velha (ES), transferei meu curso para UFES (ES) e concluí em 2002. Até o final da minha graduação, recebi forte influência da metodologia tradicional do Ensino da Educação Física, e mesmo com algumas práticas inovadoras já em evidência nas formações, mantive como prática pedagógica o método tradicional esportivizante nas aulas de Educação Física na escola. De forma simultânea com a graduação, desenvolvi minha carreira de atleta de handebol, participando de inúmeras competições estaduais, nacionais e internacionais com a Seleção Brasileira de Handebol. Permaneci anos treinando no alto-rendimento e encerrei minha carreira de atleta em 2016.

Nos anos seguintes à conclusão da graduação iniciei minha vida como professora na Escola. Primeiro como contratada depois como efetiva. Em ambos os momentos tive muitas dificuldades para aproximar algumas metodologias renovadoras da prática escolar. Além disso, situações cotidianas da escola, como falta de tempo de planejamento, turmas com muitos alunos, falta de materiais e falta de espaço físico sempre estiveram presentes na minha realidade. Diante disso, senti a necessidade de aprimorar e atualizar meus conhecimentos sobre a educação física escolar, mas em virtude das minhas atividades como atleta não foi possível e apenas em 2015 retomei

os estudos. A partir daí, com dificuldades de manter o interesse e o engajamento dos alunos na escola, decidi participar mais ativamente das formações da rede municipal de Vila Velha. Com as participações nas formações e troca de informações com os colegas, fui refletindo e aprimorando meus conhecimentos. Situações como ausência de quadra na escola aceleraram meus estudos sobre novas abordagens de ensino que pudessem se adaptar a essas condições, embora em meu planejamento os esportes estivessem sempre muito presentes. Outra situação, que me fez repensar as aulas foi o currículo estadual com alguns conteúdos que se diferenciavam dos esportes tradicionais, como padrões de beleza, ginástica, tipos de exercícios físicos, danças na cultura jovem, entre outros. Contudo, um fator definitivo que me fez aprimorar ainda mais meus conhecimentos foi o Grupo de Estudos de Educação Física¹ que me proporcionou contato com mais informações científicas da área e me fez progredir nas discussões e na apropriação de novas informações, propostas que traziam uma Educação Física renovadora, que atendessem os alunos de acordo com sua necessidade. Mudanças significativas em minha prática docente aconteceram de modo gradual a partir das minhas aulas com métodos mais tradicionais, no final de minha Graduação, chegando hoje a uma prática mais inovadora e diversificada, com todos os conteúdos da Educação física (Esportes, Dança, Lutas, Ginástica e Jogos), além de novas formas de avaliação.

Atualmente leciono a disciplina de Educação Física em uma escola do Governo Estadual de Ensino Médio e em uma Escola Municipal no Fundamental II, ambas em Vila Velha e em bairros de periferia. Devido aos encontros de Formação Continuada da rede municipal de Vila Velha e Grupo de Estudos me aproximei da UFES novamente, quando durante a Pandemia da Covid-19 em 2020 foram abertas as inscrições do processo seletivo para o Mestrado Profissional (PROEF, turma 2) fui aprovada, ingressando no Mestrado em 2021. Nas primeiras disciplinas do Mestrado decidi estudar novas possibilidades do ensino do esporte na escola: propostas que

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Física (GEPEF) é formado por professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Vila Velha que se reúnem mensalmente para estudar no intuito de se apropriar dos saberes acadêmicos e dialogar a partir dos saberes da prática. Constitui-se um coletivo que se debruça na busca da compreensão e na produção de uma referência à prática pedagógica nas aulas de Educação Física no município de Vila Velha.

Além disso, o GEPEF contribui no planejamento e na organização metodológica dos Encontros de Formação Continuada dos professores da rede, de modo a objetivar o maior engajamento dos professores e a procura coletiva de conhecimentos.

incentivassem uma prática mais crítica da disciplina como fundamentais para a melhoria da Educação Física. Passei a estudar os diversos tipos de metodologias, desde modelos pedagógicos nacionais até propostas de outros países, como o *Teaching Games for Understanding* (TGFU)² e o *Sport Education* (Modelo de Educação Esportiva). Essas duas metodologias logo despertaram meu interesse por mudanças na condução das aulas de Educação Física escolar, decidindo então estudar um modelo que abordasse o esporte de forma mais integrada a diversos conhecimentos para além do *saber fazer*, dando ao aluno mais protagonista e tornando minhas aulas mais promissoras na inclusão das meninas e alunos descontentes com as aulas de Educação Física. Por essas razões, escolhi o Modelo de Educação Esportiva, propondo se apropriar do universo esportivo de forma mais ampla, aproximando-se também da minha prática educativa na organização de competições escolares.

1.2 As perguntas iniciais

O centro do interesse dessa pesquisa é investigar o desenvolvimento de um modelo pedagógico³ do ensino do esporte nas aulas de Educação Física escolar. Sendo assim, a presente pesquisa nasce das seguintes indagações: como implementar o ensino do esporte, de forma crítica, nas aulas de Educação Física sem se transformar em uma prática excludente? Como incentivar o protagonismo dos alunos nas aulas e promover equidade de gênero e o engajamento das meninas, aumentando sua participação e incentivando nelas a prática e gosto pelos esportes? Diante de algumas propostas de uma Educação Física crítica e um ensino do esporte inovador são necessários mais estudos e pesquisas de modelos mais inovadores, para que assim o professor possa escolher e adequá-los à sua realidade. Pesquisas que sejam mais do que socialmente críticas, ou seja, que vão além das implicações e recomendações para a pedagogia e que trabalhem a transformação em ação (DE ALMEIDA; KIRK, 2020, p. 06).

² Modelo criado pelos autores Bunker e Thorpe em 1982. O modelo utiliza pequenos jogos para o aprendizado do esporte. Baseado no aprendizado da lógica do jogo, tomada de decisão e melhora técnico-tática do aluno. São propostas adaptações e criações de regras na intenção de atender às necessidades dos alunos.

³ Modelo pedagógico é um sistema utilizado durante o processo de aprendizagem de acordo com os objetivos e finalidades educativas.

Para observar as novas metodologias do ensino do esporte no ambiente escolar, escolhemos o Modelo de Educação Esportiva (MEE) por se aproximar da práxis pedagógica já desenvolvida pelos professores de Educação Física da UMEF Dr. Tuffy Nader, em Vila Velha/ES, onde o ensino dos esportes ocupa a maior parte do planejamento anual. A partir dessa observação o MEE se confirmou como modelo proposto para esta pesquisa.

O MEE é um modelo curricular em que se utiliza de todo o universo esportivo, simulando os aspectos fundamentais, funções e vivências que o esporte proporciona, adaptando-os à realidade escolar em uma turma de Educação Física. A metodologia se preocupa em integrar de maneira pedagógica o esporte, colocando o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem (SIEDENTOP et al., 2011). Nessa proposta, os alunos aprendem várias funções do universo esportivo, como treinadores, preparadores físicos, árbitros, gerentes de equipe, atletas, gerentes de marketing, analista tático, entre outras, sempre com o olhar atento do professor, que orienta, incentiva e estimula os alunos nas atividades, nas relações entre eles dentro dos grupos e na solução de problemas que possam surgir. Tal vivência não é feita de uma forma competitiva, como é no esporte de rendimento, mas de uma forma adaptada e pedagogizada, já que o objetivo do MEE é educar os alunos a se desenvolver como esportistas competentes, alfabetizados e entusiastas (SIEDENTOP et al., 2011). Segundo Mesquita e outros (2014), o MEE contempla as ideias construtivistas para a aprendizagem do jogo, já que é uma prática onde “[...] os alunos assumem gradualmente responsabilidade pelas próprias aprendizagens, passando a serem o centro de todo o processo”. (MESQUITA et al., 2014, p. 01).

O Modelo de Educação Esportiva é alvo de vários estudos e apresenta nas publicações científicas resultados positivos ao longo dos anos (MESQUITA et al., 2014; GINCIENE, 2017; SILVA et al., 2020). Tal eficácia se deve, segundo as pesquisas, ao protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem e às relações de vínculo criadas nas equipes formadas dentro da turma, ao contemplar o ensino do esporte a todos os alunos, independente do seu desempenho esportivo, habilidade e gênero. Acrescentamos também a eficácia do modelo na inclusão das meninas nas atividades, aumentando sua participação e incentivando nelas a prática e o gosto pelo esporte. Segundo os estudos de Mesquita e outros (2014), todos os alunos desempenham

papéis ativos, o que promove a inclusão tanto a nível social quanto motora, refletindo na postura e na aprendizagem dos alunos.

Neste contexto de ensino aprendizagem, a pesquisa tem o propósito de descrever a utilização do Modelo de Educação Esportiva (Sport Education) para os estudantes nas aulas de Educação Física Escolar, com enfoque especial para analisar as relações de gênero e a inclusão das meninas, como algo proporcionado pelo modelo.

1.3 Objetivos

Desenvolver e analisar uma unidade didática do ensino dos esportes baseada no Modelo de Educação Esportiva.

1.3.1 Objetivos específicos

Explorar e desenvolver uma prática didático-pedagógica baseada no Modelo de Educação Esportiva.

Analisar os resultados desta prática, com especial foco nas relações de Gênero e a inclusão das meninas.

1.4 Produto Educacional

Produzir um *material pedagógico* apresentando meios de construção de unidade didática do MEE.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O esporte no ambiente escolar

O esporte apresenta-se como um conteúdo da Educação Física e faz parte da nossa cultura corporal de movimento, assim como a ginástica, os jogos, as lutas e a dança (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p.12). Enquanto fenômeno sociocultural, o esporte é um vasto campo de interação entre as pessoas e, de acordo com Carlan (2012), se constitui “na prática corporal mais citada e valorizada pelos alunos” (CARLAN, 2012, p. 57).

Na escola, o esporte é um conteúdo frequentemente abordado nas aulas de Educação Física com objetivos e metodologias distintas no decorrer dos anos. A história da Educação Física Escolar mostra que algumas abordagens dos esportes na escola foram implementadas pelos professores, mas ainda são necessários avanços teóricos e didático-pedagógicos (CARLAN, 2012).

Segundo González e Fensterseifer (2009), a Educação Física “estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte”, e durante várias décadas, o esporte “acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 10). Até os anos 80, o esporte era ministrado na escola através das pedagogias tecnicistas, também chamado “modelo tradicional”, que apresentava o ensino dos conteúdos esportivos, como Handebol, Futsal, Vôlei e Basquete durante todo o ano letivo, através do ensino das técnicas esportivas descontextualizadas e fragmentadas. Nesse contexto, o objetivo da aula é a aprendizagem dos fundamentos técnicos do esporte, concentrando-se no ensino dos gestos técnicos e suas regras, de forma padronizada (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009). No modelo tradicional, não cabe o ensino sobre as práticas corporais em uma perspectiva mais ampla. Além disso, esse modelo de aula contempla apenas a dimensão procedimental da Educação Física Escolar, o “saber fazer” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Por essa razão, as aulas no modelo tradicional, hegemônica em muitos anos da Educação Física Escolar, foram criticadas por vários professores, que reclamavam da hegemonia da instituição esportiva nas aulas, bem como da forma como os princípios de padronização e de “aptidão física” se distanciavam das finalidades da instituição escolar. Nessa visão, essa abordagem tradicional não atendia mais aos objetivos da Educação Física Escolar (CAPARROZ, 2005; DARIDO, 2020; FENSTERSEIFER, 2011; GONZÁLEZ, 2010).

Essa criticidade ao modelo tradicional e de hegemonia esportiva na Educação Física apareceu no Brasil no mesmo momento em que emergiram perspectivas pedagógicas críticas e teorias educacionais como as de Paulo Freire (Pedagogia Libertadora), Demerval Saviani e José Carlos Libâneo (pedagogia histórico-crítica), nos anos de 1980 (CAPARROZ, 2005, p. 09). A Educação Física, naquele contexto, não contemplava um modelo que as pedagogias críticas buscavam, e em sua prática tradicional reforçava um modelo centrado no professor, segundo o qual os alunos apenas executavam os movimentos, sem contextualização do conteúdo, sem reflexão crítica, reforçando apenas a aquisição dos movimentos técnicos dos conteúdos voltados para o esporte e manutenção do *status quo* (CAPARROZ, 2005).

Nessa esteira, surgem novas reflexões sobre o ensino da Educação Física Escolar, visando um ponto de vista crítico e engajado socialmente, a partir da década de 1980 (SOARES et al., 1992; MEDINA, 1982). Tal abordagem inicia uma dura crítica ao esporte na escola como reprodutor da matriz espetacularizada e de alto rendimento, portanto, distante das finalidades escolares e contraditório com as perspectivas de crítica à desigualdade social, esta que reinava no *status quo*. Esse amplo movimento, denominado “renovador”, questionava o papel que a Educação Física e o esporte desempenhavam ao contestar as práticas e as políticas públicas vigentes. Tratava-se de ampliar os conteúdos da educação física para além do esporte, contemplando outras práticas corporais institucionalizadas, como a ginástica, dança, lutas, capoeira e jogos (SOARES et al., 1992). Ao mesmo tempo, segundo Gonzalez e outros (2014), era necessário “elaborar princípios que pudessem orientar uma prática pedagógica com o esporte de caráter crítico”. O intuito era elaborar propostas “de como tratar esse conteúdo na perspectiva da pedagogia crítica” (2014, p. 130).

Diante de inúmeras discussões e críticas, o esporte passou a ser tematizado como um conteúdo, que vai além dos conhecimentos das habilidades técnicas, táticas e regras. Gonzalez e outros (2014) defende que o esporte deve entrar “no espaço da disciplina de Educação Física no formato de um conteúdo” (2014, p. 141) e deve ser inserido em um contexto levando-se em conta a função social da escola (democrática e republicana). Para o autor, o esporte deixa de ser tratado ou reproduzido como esporte de rendimento, esporte escolar ou de lazer para se transformar em esporte-conteúdo,

“fenômeno a ser examinado, compreendido, experimentado” (GONZALEZ et al., 2014, p. 141).

De outro ponto de vista, as críticas ao esporte ensinado pelo modelo tradicional também animaram os debates da década de 1980. A Pedagogia do esporte (PE), campo que investiga a prática educativa através do esporte, critica o modelo tradicional de ensino e desde então vem pensando alternativas. Segundo Paes e outros (2009, p. 02), o objetivo da Pedagogia do Esporte é “a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte”. As novas propostas da PE trazem o esporte como um fenômeno de múltiplas possibilidades, que deve ser tratado de forma pedagógica. Paes e outros (2009) afirmam que, em vez de se considerar apenas o modelo do alto nível de rendimento, o esporte possui diferentes contextos, diversas modalidades, diferentes sujeitos praticantes e objetivos distintos à sua prática. Todos esses aspectos devem ser levados em conta no processo educativo, de modo que são eles que balizam a forma como essa prática será pedagogizada. Deixou-se de privilegiar o gesto técnico, dando enfoque à pessoa que joga. É importante um ambiente cooperativo para o aprendizado do esporte, assim como estratégias, “potencializando as possibilidades educacionais e contribuindo com o processo de ensino” (PAES et al., 2009, p. 12).

Em outros países, o campo da PE também criou alternativas à forma padronizada e engessada de ensino do modelo tradicional. Modelos pedagógicos de ensino do esporte como o TGFU (*Teaching Games for Understanding*) e o *Sport Education* (Modelo de Educação Esportiva/MEE) ganham destaque no cenário mundial, a partir dos anos de 1990. São modelos que incentivam o protagonismo do aluno, a autonomia, a tomada de decisão nas diversas situações do jogo, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem – em vez de focar o gesto técnico ensinado de maneira descontextualizada. Os dois modelos têm ganhado espaço em diversos países e, no Brasil, estudos mostram que são modelos que atendem aos anseios por uma metodologia renovadora da Educação Física escolar (GONZALEZ et al., 2014; KIRK, 2006; COELHO, 2011; MESQUITA et al., 2014; GINCIENE, 2017; BARBA-MARTÍN et al. 2020; ALCALÁ; GARIJO, 2017). Se no TGFU o foco é sobre os procedimentos de ensino centrado no aluno, no MEE os aspectos culturais e sociais ganham relevância igualmente (SIEDENTOP, 2011).

Segundo Kirk (2012), essa relação do MEE com os aspectos sociais e culturais do esporte permite fazer uma aproximação das pedagogias críticas da EF com as práticas pedagógicas inspiradas pelo modelo. Segundo o autor, é possível vislumbrar na proposta do modelo aspectos de emancipação, empoderamento, crítica cultural e protagonismo – características gerais de uma proposta pedagógica crítica, na visão do autor. Para Kirk (2012); Siedentop e outros (2011), o esporte deve ser mantido como uma parte importante para a Educação Física, só que precisa ser sistematizado como conteúdo de ensino pelos professores. Ainda para Kirk (2012), trata-se de conduzi-lo de maneira a proporcionar que os alunos experimentem com alguma profundidade as atividades prazerosas e intrinsecamente satisfatórias, interagindo de forma mais próxima com os colegas, desenvolvendo senso de justiça e equidade, e virtudes como coragem e honestidade. Essas relações provocam o engajamento dos alunos nas atividades e uma maior participação de todos. Em outras palavras, a proposta do modelo, ao privilegiar a participação ativa e protagonista dos alunos, contribui para que os professores que se baseiem no modelo tenham como uma problemática central o empoderamento, emancipação da crítica cultural perante a tão comum exclusão pelo esporte. Quando a dinâmica da aula privilegia apenas os mais habilidosos (protagonistas nas atividades), há uma exclusão de outros alunos e, portanto, não há senso de justiça, equidade e solidariedade sendo desenvolvidos.

2.2 O Modelo de Educação Esportiva (MEE)

2.2.1 A crítica ao que vinha sendo a Educação Física nas escolas

Daryl Siedentop criou e desenvolveu o modelo nos anos de 1980 e 1990 nos Estados Unidos (EUA). A intenção do autor era propor uma alternativa desejável como o currículo de multi-atividades, contrapondo-se ao modelo tradicional do esporte na educação física e suas variações. A publicação do primeiro livro de Educação Esportiva aconteceu em 1994, possibilitando assim que outros professores pudessem aprender sobre o modelo apresentado. Na época, a metodologia do MEE foi amplamente testada na Nova Zelândia e Austrália e, devido aos muitos resultados positivos, foi difundida pelo mundo todo. De acordo com Siedentop e outros (2011), diversos países adotaram o uso rotineiro do modelo em suas escolas, dentre os quais, podemos citar a Inglaterra, Japão e Coréia do Sul.

Siedentop ainda afirma que o currículo “multi-atividades”⁴ normalmente apresenta informações muito superficiais, já que oferece uma sequência curta do conteúdo. Por isso propõe no MEE que, após o conteúdo ser escolhido, se prolongue o tempo de desenvolvimento dele, ampliando as informações, relações e interações com a temática. Os alunos terão tempo para experimentar atividades prazerosas e intrinsecamente satisfatórias, poderão interagir de forma mais próxima com os colegas, desenvolver virtudes como coragem e honestidade. Essas relações provocam o engajamento dos alunos nas atividades e uma maior participação de todos.

Segundo Graça e Mesquita (2007), o MEE “constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para a renovação do ensino dos jogos na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo” (2007, p. 410). Baseando-se no MEE, tem sido possível desenvolver práticas pedagógicas que evitem as problemáticas da cultura esportiva tradicional, muitas vezes elitista, injusta e desonesta, e tratar o esporte na escola de forma democrática e mais humanizada. (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 410)

2.2.2 A reposta com base em modelos pedagógicos

No Brasil, as teorias/abordagens da Educação Física são diversas. Bracht (1999) descreve muitas dessas teorias pedagógicas do ensino da Educação Física e reforça que um dos desafios da Educação Física escolar é se legitimar no campo pedagógico. Nos dias de hoje, Bracht (1999, p. 82) afirma que a Educação Física na escola brasileira se justifica caminhando ao lado das perspectivas críticas da educação, tendo como foco a cultura corporal de movimento. Embora essa referência tenha ganhado corpo no debate acadêmico dos últimos anos, na prática social, o cenário descrito há uma década por Gonzalez e Ferstenseifer (2009), sobre o “não mais e o ainda não” parece ter lastro. Em contrapartida, a literatura anglófona tem se organizado a partir das ideias de modelos pedagógicos baseados em práticas. Esse debate incorpora uma discussão extensa sobre o objeto da Educação Física na escola atravessada pelos modos de

⁴ O currículo multi-atividades, segundo Siedentop (1994), é baseado em uma variedade de conteúdos propostos pelo professor de Educação Física com o objetivo de mostrar ao aluno a maior quantidade possível de esportes, jogos e outras atividades. Com uma quantidade grande, o professor não aprofunda muito as temáticas, o que acaba desenvolvendo os conteúdos a um nível superficial de compreensão e competência.

fazer nas aulas. Tal discussão parece ser profícua para tentarmos alinhar, dentro do campo da didática brasileira, o debate sobre a teoria pedagógica e a intervenção.

No entanto, é preciso, em primeiro lugar, refletir sobre o uso/significado de modelo pedagógico. Modelo pedagógico é um sistema utilizado durante o processo de aprendizagem de acordo com os objetivos e finalidades educativas. Hastie e Casey (2014) afirmam que um modelo pedagógico “é uma forma de organizar os elementos interdependentes do currículo, aprendizagem e ensino para alcançar resultados de aprendizagem específicos” (HASTIE e CASEY, 2014, p. 442, tradução nossa). Kirk (2012) aponta que a abordagem baseada em modelos é defendida por autores como Lund e Tannehill (2005), Metzler (2005), Jewett, Bain e Ennis (1995). Segundo Kirk (2012), os modelos trazem o currículo, conteúdos e as estratégias de ensino de forma alinhada com os resultados de aprendizagem.

Kirk (2012) afirma que esse formato pode oferecer um futuro de médio e longo prazo para a Educação Física Escolar, ao dar conta de enfrentar o problema do “currículo multi-atividades” que não se torna espaço de aprendizagens significativas para os/as alunos/as. Outro destaque do autor são os motivos que a prática baseada em modelos seja tão promissora: primeiro, ela “fornece um meio para a educação física alcançar objetivos físicos cognitivos e sociais que o seus proponentes reivindicaram por muitos anos” (Bailey et al., 2009 *apud* Kirk, 2012, p. 125, tradução nossa) e, segundo, ao “alinhar os resultados de aprendizagem com o assunto relevante e as estratégias de ensino há uma forte chance de que esses resultados de aprendizagem possam ser alcançados pela maioria” (Kirk, 2012, p. 125, tradução nossa).

A busca pela legitimidade da Educação Física na escola acontece a nível mundial. Nesse sentido, muitas publicações com modelos pedagógicos têm sido realizadas como uma possibilidade de intervenção e possíveis soluções para os problemas que a Educação Física escolar enfrenta. Alguns desses modelos, como o *Sport Education* (Modelo de Educação Esportiva - MEE) e o *Teaching Games for Understanding* (TGFU) já produziram ao longo dos anos resultados promissores (KIRK, 2012, p. 126), além de serem implementados em diversas situações e contextos. Cabe destacar que o Modelo de Educação Esportiva (MEE) “é provavelmente uma das abordagens instrucionais mais amplamente implementadas e pesquisadas em todo o mundo” (EVANGELIO et al., 2018, p. 932) tendo um aumento exponencial nos últimos anos. As pesquisas, de

um modo geral, apresentam os modelos pedagógicos de forma isolada. São exemplos disso publicações de autores como Hastie (2011), Kirk (2012), Hastie e Casey (2014), Casey *et al.* (2021).

Quanto ao significado de modelo pedagógico, é necessário definir o que se entende por esse termo e como se chegou ao mesmo, que dá origem também ao debate. Na discussão, os modelos fazem boas contribuições, sejam eles curriculares ou instrucionais. Kirk (2012) e Casey *et al.* (2021) nos apontam algumas diferenças entre eles. Casey *et al.* (2021) cita que, no desenvolvimento dos modelos curriculares, havia a necessidade de produzir teorias para a Educação Física, desenvolver marcos conceituais e criar modelos curriculares capazes de serem implementados com algumas variações em determinados contextos. Os autores dos modelos curriculares, como Jewett e Bain (1985), Siedentop (1994) e Thorpe *et al.* (1986), organizam-nos por meio de um tema principal e esse tema ajuda a desenvolver como se chegará aos objetivos de ensino. Estão mais baseados no conteúdo do que na forma, embora ela também seja importante. O modelo instrucional, do qual se tem o Metzler (2000) como referência, está mais baseado na forma que o conteúdo será ensinado, a forma como o modelo se constrói.

Avançando nas discussões, hoje as reflexões estão baseadas nos modelos pedagógicos e na prática baseada em modelos. Segundo Casey *et al.* (2021), a maioria dos modelos “encoraja e promove o alinhamento entre sua ideia principal, elementos críticos, aspirações de aprendizagem e processo pedagógico” (CASEY; KIRK, 2020 apud CASEY, 2021, p.114, tradução nossa), sendo estes modelos testados e implementados em diversos contextos. Cada um desses modelos “incentiva um nível de liberdade e flexibilidade para o professor determinar as práticas de ensino e aprendizagem mais adequadas ao contexto e alunos específicos” (CASEY et al., 2021, p. 113, tradução nossa).

Os modelos pedagógicos ganharam muito espaço nas discussões, começaram a moldar o vocabulário da Educação Física, mas sofrem algumas críticas no meio acadêmico. Aprofundando nas reflexões sobre o assunto, Casey *et al.* (2021, p. 114) destacam que pode haver alguma diferença entre o que os modelos se propõem a fazer, “a esperança”, e os acontecimentos ocorridos na prática do professor e dos alunos na aula de Educação Física, “o acontecimento”. Embora cada contexto tenha

sua particularidade cultural e local, bem como a própria inspiração e apropriação dos modelos dependerão das biografias dos professores regentes, há na literatura sobre modelos pedagógicos a expectativa de que alguns elementos críticos sejam preservados.

Algumas críticas argumentam que a restrição da margem de adaptação do professor ao implementar alguns modelos pedagógicos pode acarretar um engessamento, fazendo a prática seguir como uma “receita de bolo” e com isso limitar a ação do professor. Destacamos que parte dessas críticas se deve ao fato de que, algumas vezes, os modelos não são compreendidos pelo professor em sua íntegra, ou que o modelo não seja implementado com os pontos ou características “não negociáveis”⁵, aqueles que farão a diferença na prática pedagógica e que são importantes para se chegar às finalidades de aprendizagem propostas por cada modelo (HASTIE; CASEY, 2014, p. 422). Com isso, fica a impressão de que o modelo é falho, mas aspectos fundamentais não foram implementados como sugeridos pelos criadores dos modelos.

Ao longo da última década, muitos estudos fazem a análise e revisam as práticas de ensino baseada nos modelos pedagógicos. Hastie e Casey (2014) apontam que o Modelo de Educação Esportiva (*Sport Education*) “recebeu atenção significativa para justificar mais de 60 estudos de pesquisa empírica que foram sistematicamente revisados” (2014, p. 423, tradução nossa). Com considerável expansão de pesquisas sobre a práticas baseada em modelos, tornou-se fundamental a organização dos elementos pedagógicos e a fidelidade de implementação das propostas de cada modelo. Tornou-se necessário que os autores fornecessem uma descrição clara dos aspectos curriculares das intervenções, um guia na intenção de verificar se, em futuras pesquisas, haverá fidelidade aos elementos da estrutura metodológica de cada modelo. Hastie e Casey (2014) apresentam três elementos-chave para serem considerados nas pesquisas que confirmariam a prática com o modelo escolhido: “(a) descrição rica dos elementos curriculares da unidade, (b) validação detalhada da implementação do modelo, e (c) descrição detalhada do contexto do programa” (HASTIE; CASEY, 2014, p. 423, tradução nossa).

⁵ Termo usado por Hastie e Casey (2014) ao afirmar que cada modelo possui características “não negociáveis” e uma especificação de *design* específica, tornando-os distintos uns dos outros.

Aprofundando um pouco nessa discussão, tomaremos como referência quais são os aspectos “não negociáveis”, identificados pelos autores, que analisam a prática com o MEE. Das muitas formas como um planejamento envolvendo o modelo pode ser realizado, é importante que algumas características estejam necessariamente presentes. Hastie e Casey (2014) mencionam os seguintes elementos curriculares no MEE e respectivas funções: (a) o planejamento, que deve envolver uma temporada esportiva que deve ser mais longa (autores sugerem 20 aulas e 1 hora); (b) a afiliação, valor importante do modelo, deve acontecer ao longo de toda a temporada, de modo que os alunos permaneçam na mesma equipe/grupo durante a temporada; (c) quando o modelo envolver o esporte, a competição, que deve ser adaptada para a inclusão e desenvolvimento dos alunos e pode acontecer de diferentes formas de nivelamento e de estruturas ao longo da temporada; (d) a inclusão, todos os alunos devem jogar, mas deve aparecer também que os alunos desempenhem outros papéis além de jogador; e (e) presença de uma atmosfera de festividade. Se os aspectos mencionados não estiverem presentes no planejamento de forma intencional, há grande possibilidade de comprometimento da pesquisa com o modelo (HASTIE; CASEY, 2014, p. 424).

Outro elemento-chave a ser considerado é a validação da implementação do Modelo de Educação Esportiva. O professor deve conhecer detalhadamente o modelo e confirmar/comprovar se os principais processos estiveram presentes na intervenção e que os requisitos contextuais e operacionais importantes para o modelo foram atendidos. Ko *et al.* (2006) elaborou um “checklist” com 19 pontos a serem considerados para validação dos principais elementos importantes do MEE. Outros autores expandiram esses pontos e outras listas foram desenvolvidas.

Por fim vem a descrição detalhada do contexto do programa, que passa por fatores como “a experiência do professor, a experiência do aluno com o modelo, o tempo de instrução, bem como fatores que podem facilitar ou restringir a implementação do modelo” (HASTIE; CASEY, 2014, p. 426).

Evidentemente que, a despeito da existência dos elementos-chave, a literatura tem apontado cada vez mais para o protagonismo docente nos processos de mediação pedagógica e ressignificação dos modelos pedagógicos (CASEY *et al.*, 2021). A escolha e o uso de um modelo deveriam ser antecedidas da resposta a perguntas como: “O que os alunos devem aprender (...)? Algum dos modelos disponíveis (com os

seus pressupostos e intenções) é adequado (...) ou devo escolher um conteúdo ou atividade diferente? Como devo *modelar* esse modelo para que ele se adeque à diversidade de alunos que ensino em relação ao objetivo educacional?” (CASEY et al., 2021, p. 119). Além disso, os autores enfatizam a importância de tratar o modelo como algo em movimento – usando o termo *modelar* – para destacar a forma pela qual eles são sempre apropriados, mediados, negociados e ressignificados.

2.2.3 O MEE

O Modelo de Educação Esportiva (MEE) se apresenta como um modelo pedagógico inovador do ensino do esporte nas aulas de Educação Física Escolar, contrapondo o modelo tradicional de ensino. Entendemos que modelo pedagógico não é uma camisa de força ou uma receita de bolo, mas uma forma de pensar os resultados do processo educativo e seus elementos críticos que balizam a atuação intencional do professor. Siedentop *et al.* (2011) destaca que o modelo pode ser utilizado não apenas para aplicar o conteúdo esporte, mas também outros conteúdos da Educação Física escolar, como Ginástica, Dança, Lutas e Práticas de Aventura. Além de diversos conteúdos que podem ser trabalhados com o modelo, há destaque para os valores esportivos. Para o autor, o “Fair Play” e a boa conduta entre os alunos deve ser incentivada todo o tempo, fazendo com que as relações entre os alunos seja a mais cordial e respeitosa possível.

Siedentop *et al.* (2011) também destaca que os principais objetivos do MEE são baseados em 3 eixos: o da competência motora, da literacia esportiva e do entusiasmo pelo desporto. Para o autor, o aluno competente deve conhecer os aspectos técnico-táticos da modalidade, conseguindo participar das atividades de forma satisfatória e compreendendo como se portar no jogo de forma mais eficiente. A literacia esportiva é a capacidade do aluno compreender aspectos culturais dos jogos, compreendendo seus valores, regras, de forma que se possa distinguir, de forma crítica, uma boa e uma má prática esportiva. O terceiro eixo, entusiasmo pelo desporto, sugere que o aluno possa se transformar em um apreciador do esporte, que coloque a prática esportiva em sua vida futura (MESQUITA et al., 2014). De acordo com os objetivos propostos por Siedentop *et al.* (2011) o MEE procura simular o contexto esportivo, mas evitando problemas associados à cultura esportiva, como a exclusão dos menos habilidosos e das meninas nas atividades, o elitismo e as condutas duvidosas sob o aspecto da ética

no esporte (MESQUITA et al, 2014). O contexto escolar necessita de uma abordagem mais pedagógica do esporte, e o MEE propõe exatamente essa adaptação.

O autor criou o MEE com características originárias dos esportes, e cabe destacar alguns aspectos importantes como: a temporada mais longa, a afiliação, a competição formal, o registro estatístico das equipes, a festividade e os eventos culminantes (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 410). Todos eles com um acordo pedagógico voltado para a escola.

O tempo de execução e desenvolvimento do modelo na escola é mais longo que os planejamentos habituais da Educação Física. Siedentop *et al.* (2011) propõe uma unidade didática mais longa, de aproximadamente 20 aulas, para que os alunos tenham tempo suficiente para se aprofundar no conteúdo, melhorando o processo de aprendizagem ao longo da temporada.

Na afiliação das equipes, a turma é dividida em equipes mistas, de forma equilibrada nas habilidades técnicas dos alunos. Em cada uma delas os alunos irão desempenhar mais de uma função, assumindo outra responsabilidade além de jogador. Os alunos irão compor a mesma equipe durante toda a unidade didática e essa característica de afiliação cria nos alunos um sentimento de pertencimento, aumentando a integração entre eles. Cada equipe deverá criar seu nome, cores, mascote (entre outros materiais que identifiquem e criem uma identidade para as equipes), praticar em sua área de treino (um local para cada equipe realizar as atividades) e cada aluno dentro da equipe irá desempenhar as funções de acordo com a capacidade e desenvoltura deles.

Através de uma unidade didática com o conteúdo esportivo, o aluno irá gradativamente, sob a orientação e estímulo do professor, vivenciar o esporte escolhido em várias dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Além disso, são inseridas gradativamente outras funções para os alunos, como treinadores e preparador de equipes, árbitros, anotadores, analista tático, gerente/dirigente de equipe, gerente de marketing, expectador, entre outras funções que envolvem uma competição esportiva.

O professor no começo da temporada dá as instruções iniciais aos alunos sobre o esporte escolhido, denominado pelo autor como “prática guiada” das atividades (SIEDENTOP et al., 2011). No decorrer do processo, após as definições dos treinadores e gerentes de equipe, o professor assume uma conduta de mediador no

processo, chamada pelo autor como “prática independente”. Formas de aprendizagem cooperativa, de integração entre os participantes são incentivadas nas equipes, e a prática das atividades são, na maior parte do tempo, orientadas pelos próprios colegas de equipe com auxílio do professor. Há uma “redefinição de papéis do professor e dos alunos”, como afirmam GRAÇA e MESQUITA (2007, p. 410). Diante desse novo arranjo de funções e inclusão de algumas responsabilidades aos alunos, o modelo promove o protagonismo e autonomia dos estudantes, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. O aluno é orientado a tomar decisões e executá-las pensando sempre no resultado positivo da sua equipe.

O clima de festividade proposto para as atividades é outro ponto chave do modelo. O professor deve desde o início, trabalhar nos alunos a conscientização dos valores esportivos, denominados de “fair play”. A todo o tempo, será observado esse aspecto pelo professor e valerá pontuação para as equipes durante toda a unidade didática. As competições amistosas e formais do MEE devem sempre ter o caráter de festividade, além do incentivo a um bom comportamento e respeito uns com os outros.

Nos planejamentos das aulas, o autor propõe uma série de situações que o professor adapta para a sua realidade, como exemplo: a redução das dimensões do espaço e a quantidade de jogadores da modalidade tradicional. Nos esportes coletivos, por exemplo, práticas de 1x1, 2x2, 3x3 devem ser utilizadas para que os alunos possam vivenciar mais o conteúdo escolhido. Além disso, situações de paridade técnica devem ser estimuladas, como divisões por categorias A e B, torneios amistosos com jogos de nível técnico similares. Essas e outras sugestões acabam por estimular a inclusão dos alunos e equilibrar a oportunidade de participação entre os jogadores das equipes.

Torneios amistosos são propostos durante a unidade didática e, ao final, propõe-se um evento de culminância do esporte escolhido, de caráter festivo, onde os alunos têm a possibilidade de mostrar todo o aprendizado (SIEDENTOP et al., 2011).

2.2.4 Pesquisas com o MEE

Há nas últimas décadas inúmeros artigos publicados sobre o MEE, em especial o seu impacto no aprendizado dos alunos. Algumas pesquisas apontam resultados muito positivos, outros apontam dificuldades e pouca efetividade do modelo em algumas circunstâncias. De um modo geral, o modelo se mostra promissor tanto ao nível de

conhecimento técnico-tático dos alunos quanto às suas competências socioemocionais (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 411).

Segundo Hastie e Wallhead (2016), revisões anteriores sobre o MEE fornecem evidências de que o modelo “pode alcançar os cinco padrões comuns de conteúdo de educação física (ou seja, desenvolvimento de habilidades motoras, conhecimento tático e desempenho, condicionamento físico, desenvolvimento social e atitudes e valores dos alunos)” (2016, p. 390, tradução nossa). A revisão feita por Hastie e Wallhead (2016, p. 397) mostra que os objetivos primários do MEE, de transformar o aluno/a em esportistas competentes, alfabetizados e entusiasmados, são “realistas e alcançáveis”. Ainda assim os autores reforçam que, mesmo as pesquisas apontando as qualidades de aprendizado dos alunos que vivenciam práticas com o MEE, são necessários mais aprofundamento e discussão de alguns aspectos, pois dificuldades na função dos alunos-treinadores em conduzir as atividades por desconhecimento do conteúdo, formas de melhorar a equidade e inclusão na prática do modelo e aperfeiçoamento das atividades fora do campo esportivo são relatos de dificuldades nos estudos com práticas pedagógicas com o MEE em alguns contextos específicos.

Segundo as análises de Coelho (2011), os progressos obtidos com o MEE foram consideráveis, demonstrando que os alunos se tornaram mais cultos esportivamente em comparação aos métodos tradicionais de ensino. Também foi apresentado uma melhora técnica, nas capacidades motoras dos alunos, na motivação, no entusiasmo nas práticas das aulas e, principalmente, no evento de culminância. Após os estudos reflexão sobre os resultados, Coelho (2011) ressalta que,

Os resultados a nível motor e cognitivo foram bastante significativos. Houve melhorias estatisticamente significativas em todos os testes aplicados. Foi no domínio social que consideramos ter havido maiores ganhos em relação ao modelo de instrução direta. As questões conceituais relacionadas com a afiliação, cooperação espírito de interajuda, autonomia, responsabilidade, o desempenho de funções, a inclusão, e o fair-play, foram as aprendizagens mais marcantes e referenciadas pelos alunos (COELHO, p.113-114, 2011).

Da mesma forma, Mesquita *et al.* (2014) apontou que o MEE possui um elevado valor educativo e que, além de uma aquisição e aprimoramento de capacidades motoras, o desenvolvimento social de crianças e jovens também está incluído nos resultados.

Pesquisas realizadas aqui no Brasil com o MEE observaram pontos positivos com a sua implementação, vide Ginciene (2017), De Vargas *et al.* (2018), Da Costa (2020) e De Souza (2020). São relatados de maneira geral que o MEE se apresenta como uma alternativa metodológica para o ensino do esporte na Educação Física escolar, pois coloca os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem. São percebidas melhoras na participação dos alunos/as, promovendo uma maior colaboração entre os participantes e as relações entre os alunos e a constituição de valores tornam-se mais positivas, embora, em todas as pesquisas citadas, os autores mencionem que são necessárias algumas adaptações ao contexto brasileiro e mais pesquisas com o MEE para melhores avaliações. A seguir, trataremos das questões de gênero nas aulas de educação física e nos esportes.

2.3 Gênero e Educação Física Escolar

A relação Gênero x Educação Física Escolar em vários momentos se transforma em uma problemática da prática docente. Historicamente, houve muitas queixas e discordâncias nos atendimentos dos alunos em turmas mistas. Nesse contexto, tem sido observado que muitos professores têm dificuldade em adotar uma postura adequada para o trabalho com essas turmas, uma vez que, diversos estudos como Souza Júnior (2020) e Martins *et al.* (2020) apontam que não se trata apenas de uma questão biológica, mas de construção cultural diferente dos corpos femininos e masculinos.

A partir da década de 1990, as turmas mistas têm sido uma realidade do ensino público brasileiro depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Desde então, há resistência por parte de alguns professores, que, segundo Souza Júnior (2020), mesmo com a determinação das turmas mistas, em sua prática docente separam meninos e meninas nas atividades diárias. Os impactos dessa condição se refletem até hoje na prática escolar. A partir das mudanças na legislação, vários autores pesquisam esse contexto, observando os conflitos, as dificuldades de equilibrar as participações de meninos e meninas, e propondo novas formas metodológicas e atividades que promovam a equidade de gênero. Podemos citar autoras como Helena Altmann, Silvana Goellner, Liane Uchoga, Juliana Jaco, entre

outras, que estudam a prática escolar e as construções culturais e equidade de gênero nas aulas de Educação Física.

Estudos como o de Uchoga e Altmann (2016) mostraram que os envolvimento dos meninos e das meninas com relação ao conteúdo das aulas ocorrem de forma diferente. As autoras perceberam que a desigualdade de participação entre meninos e meninas nas práticas das aulas ainda não está superada. Souza Júnior (2020, p. 156) afirma que “[...] o corpo feminino tem construção cultural diferente quando comparado com o corpo masculino, resultando em uma diferenciação no desempenho entre meninos e meninas”. Os meninos, por serem incentivados às atividades mais agitadas desde pequenos, adquirem um repertório motor maior que as meninas, o que faz com que eles se sintam mais aptos a participar e interagir das atividades das aulas.

A menor participação das meninas nas aulas é uma situação presente nos relatos dos professores da escola onde será realizada a pesquisa. Apesar dos inúmeros esforços desenvolvidos, destacamos a dificuldade de estimular que todas participem ativamente como uma realidade ainda presente. Essa situação ocorre também em outras unidades de ensino do município, de acordo com as falas dos professores nos encontros de Formação Continuada.

A convivência entre meninos e meninas nas aulas deve ser incentivada pelos professores, aproximando os estudantes e estimulando o respeito mútuo, a solidariedade e o respeito às diferenças (SOUZA JUNIOR, 2020). Alunos menos habilidosos, sejam eles meninos ou meninas, não devem ser excluídos das atividades ou ter menos tempo de participação. Cabe lembrar que as diferenças biológicas não devem se tornar álibi para esse tipo de prática docente. O professor deve optar por metodologias que levem em consideração a participação de todos e que promovam a equidade de gênero.

De acordo com a proposta de Souza Junior (2020),

[...] a instituição escolar não pode se furtar do compromisso de permitir que seus alunos se sintam em casa no mundo, independentemente de suas características físicas, classe social, cor de pele, identidade de gênero, orientação sexual, orientação política, religiosidade entre outros. (SOUZA JUNIOR, p. 157, 2020).

Observando a reflexão do autor, fica evidente que a escola não pode ser reprodutora de atitudes excludentes, e nem manter uma prática cultural em que as meninas façam apenas atividades mais delicadas e que não demandem muito esforço físico.

Considerando a influência cultural, observamos que a pouca participação das meninas nas aulas de Educação Física, muitas vezes, são reflexos dos espaços da mulher na sociedade. Ao olhar a história do esporte no Brasil, percebemos que a mulher sempre esteve à margem, com poucas participações em competições oficiais, apoio insuficiente, pouca visibilidade comparada com os homens. Segundo Martins *et al.* (2020) existe uma,

[...] questão mal resolvida vinculada a menor participação das mulheres no esporte, que nos mostra uma história de (des)incentivos e interdições [...] culturalmente se difundiu a ideia de que mulheres não tinham o vigor, a força e as características tidas como essenciais para se lograr êxito em modalidades como o futebol (MARTINS et al., 2020, p. 47).

Como essa cultura está presente no ambiente escolar, observamos que cada vez mais a participação das meninas tem diminuído e fica mais evidente quando a prática da aula são os esportes. Entretanto, nos estudos realizados por Martins *et al.* (2020), algumas pesquisas apontam fatores que favorecem o engajamento das meninas com o esporte. Na escola, a conduta pedagógica dos(as) professores(as) é fundamental para diminuir a discrepância entre as práticas e participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar. Nesse caso, proporcionar atividades que promovam a equidade de gênero e respeito à diversidade, atividades que sensibilizem e promovam vivências de situações inclusivas são importantes.

Quando não há por parte dos professores uma conduta que rompa com as desigualdades de gênero, as meninas tendem a se marginalizar (MARTINS et al., 2020). Outro fator apontado pela autora é a oferta de “aulas livres”, a famosa prática do “rola bola”. Essa abordagem sem direcionamento do professor(a) de Educação Física, em que os alunos praticam as atividades que desejam e muitas vezes “separados” por gênero, faz com que os meninos assumam uma postura de maior participação, ocupando mais espaços físicos (geralmente a quadra com futebol) ou mais tempo na atividade da aula.

Para Souza Júnior (2020), a despeito de diferenças biológicas entre os meninos e as meninas, as diferenças socioculturais entre eles são o maior fator que justifica a maior participação dos meninos nas aulas de Educação Física Escolar. Metodologias tradicionais com foco no rendimento e práticas pedagógicas discriminatórias também são apontadas como fator de desmotivação e afastamento das meninas nas aulas.

2.3.1 As meninas nas aulas de esporte na Educação Física

Durante as aulas de Educação Física, algumas problemáticas dificultam a prática do professor do planejamento até a avaliação. Daremos destaque à questão de gênero e participação das meninas nas aulas, refletindo sobre a participação de meninas e as relações construídas por ambos os sexos. Podemos destacar que, quando a dinâmica da atividade da aula provoca exclusão, é notória a presença de meninas nesse contingente (JACÓ; ALTMANN, 2017). A questão de gênero é mais um ponto a se ressaltar nas aulas de Educação Física escolar. Segundo Jaco e Altmann (2017, p. 03), “[...] nas atividades direcionadas para cada gênero [...] ainda é possível perceber as diferenças nas organizações das aulas, dos conteúdos e da participação de meninos e meninas”.

Estudos como o de Uchoga e Altmann (2016) mostraram que os envolvimento dos meninos e das meninas se dão de forma diferente nas aulas, de modo que a desigualdade de participação entre meninos e meninas ainda não está superada. Na pesquisa feita pelas autoras, em jogos mistos, como a queimada, os meninos dominam a posse de bola durante o jogo, mesmo estando em menor número. As meninas acreditavam que os meninos eram melhores do que elas nas atividades corporais e os deixavam dominar a bola. Uchoga e Altmann (2016) perceberam que, além dos conteúdos, outros fatores interferem na relação entre os gêneros e participação das meninas nas aulas. A falta de confiança das meninas nas próprias habilidades e o medo de "arriscar-se" em novas atividades também geram desconforto e, em muitos momentos, provocam uma participação menos ativa das meninas ou o afastamento da aula. Com uma menor interação, as meninas são menos estimuladas que os meninos, eles “se arriscam mais nos movimentos mais complexos aprimorando habilidades corporais ligadas à força, ao equilíbrio”, desenvolvendo menos as experiências corporais e as habilidades de liderança e protagonismo no esporte (UCHOGA;

ALTMANN, 2016, p. 160). As meninas que se destacam e possuem habilidades mais desenvolvidas, recebem mais bolas e têm mais possibilidades de prática e participação efetiva, interagindo mais durante a aula. Essas se transformam em protagonistas durante a prática, e acabam em alguns casos, estimulando outras meninas a participar. Jacó e Altmann (2017) e Sô *et al.* (2018) identificaram que o protagonismo das meninas estimulava o seu engajamento e participação nas aulas das outras meninas.

Jacó e Altmann (2016) buscaram compreender os motivos que levam as meninas a participarem menos nas aulas de Educação Física e identificaram situações muito interessantes. Diante de evidências, as autoras (2017) relatam que houve um aumento da não participação dos alunos nas aulas de Educação Física, ao se aproximarem dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, que os alunos/as associavam muito o esporte e a Educação Física, que “participar, ter afinidade com aulas e bom desempenho, era tido como consequências de características pertencentes aos meninos.” (JACÓ; ALTMANN, 2017, p. 10). Há um reforço dos papéis culturais e comportamentais que meninos e meninas devem desempenhar na escola, e sobretudo nas aulas de Educação Física, meninos são “naturalmente fortes, ativos, dispostos e hábeis, sendo o oposto atribuído às meninas” (JACÓ; ALTMANN, 2017, p. 11).

Como razão dessa diferença, Souza Júnior (2020, p. 156) afirma que “[...] o corpo feminino tem construção cultural diferente quando comparado com o corpo masculino, resultando em uma diferenciação no desempenho entre meninos e meninas”. Os meninos, por serem incentivados às atividades mais agitadas desde pequenos, adquirem um repertório motor maior que as meninas, o que faz com que eles se sintam mais aptos a participar e interagir nas atividades das aulas.

Na busca por uma metodologia inovadora que possa promover a equidade de gênero no ensino da Educação Física Escolar, o MEE se apresenta como uma alternativa promissora. Em alguns estudos, como Silva *et al.* (2020) e Mesquita *et al.* (2014), são apontados resultados positivos do MEE na inclusão das meninas e uma maior equidade de gênero. Podemos afirmar, então, que a autonomia e o protagonismo dos alunos, como proposta metodológica do modelo, também incentivaram a participação das meninas durante as atividades. Além das estratégias que promovem o protagonismo, a equidade de gênero é alcançada também pela construção coletiva e os vínculos de

colaboração que o modelo propõe. Siedentop *et al.* (2011) cita que o modelo influi mais no gênero que outras formas tradicionais de Educação Física, e as meninas tendem a ganhar mais confiança, estando mais dispostas a participar.

Diante das argumentações e das contribuições dos autores acima citados, sobre a proposta do Modelo de Educação Esportiva como uma metodologia curricular do ensino do esporte, queremos observar a inclusão das meninas no contexto das atividades, e a partir dessas reflexões, compreender que fatores presentes no MEE têm contribuído para a inclusão das meninas nas práticas esportivas e de que forma os professores/as podem atuar buscando esse objetivo.

3 RECUPERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA: O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como intuito implementar uma temporada esportiva (unidade didática) do conteúdo esportivo definido pelos alunos/as e professora/pesquisadora nas aulas de Educação Física, baseando-se no Modelo de Educação Esportiva (MEE) por meio da sistematização de experiência. Jara Holliday (2006) traz o conceito de sistematização como sendo

[...] aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (HOLLIDAY, 2006, p. 24)

A sistematização da experiência é entendida como uma reflexão da experiência vivida. A intenção é que o autor da pesquisa se aproprie da experiência, reflita sobre ela e compartilhe com os outros as suas reflexões de fundo e aprendizados (HOLLIDAY, 2006, p. 22). Nos tópicos seguintes apresentamos o universo da pesquisa e o contexto escolar, as características dos/as participantes, os instrumentos da pesquisa e os caminhos percorridos na produção de dados. Ao final, explicamos como se deu o processo de sistematização da experiência que nos permitiu reconstituir e analisar a minha prática pedagógica com o MEE.

3.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa⁶ foi desenvolvida em uma Escola da Rede Municipal de Educação do município de Vila Velha/ES. O município é uma das cidades que compõe a Região Metropolitana e está bem próxima a capital Vitória, a 3 (três) quilômetros de distância. Vila Velha faz divisa com os municípios de Guarapari, Cariacica e Viana e possui uma população estimada de 508.655 habitantes⁷. O município de Vila Velha tem cerca de 109 unidades de ensino, dessas, 40 UMEI's (Unidade Municipal de Educação Infantil), 67 UMEF's (Unidade Municipal de Ensino Fundamental e EJA) e 02 UMEIF's (Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo em torno de 55.300 estudantes⁸.

⁶ Pesquisa Aprovada pelo CAAE sob o nº 54491321.2.0000.5542.

⁷ Informação coletada no site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/vila-velha.html>, e tem como referência o CENSO de 2021.

⁸ Informação coletada no site da Prefeitura Municipal de Vila Velha, referente ao ano de 2022: <https://www.vilavelha.es.gov.br/secretaria/educacao>. Acesso em 29 de dezembro de 2022.

A escola onde realizamos o estudo possui aproximadamente 1.015 alunos/as matriculados/as. Oferece o Ensino Fundamental I (1º a 4º ano) no turno matutino, e o Ensino Fundamental I e II no turno vespertino (5º a 9º ano). Atende alunos de toda a região V (Grande Terra Vermelha) recebendo sete ônibus escolares que levam alunos de diversos bairros distantes da região e não apenas nas imediações da escola. A escola possuía, em 2022, 19 turmas de 5º a 9º ano, com cerca de 542 alunos matriculados no turno vespertino, período em que foi realizado nosso estudo. O critério para seleção da escola é dado por intencionalidade, uma vez que a professora/pesquisadora que desenvolveu a intervenção é servidora desta escola, possuindo um vínculo com a comunidade escolar e conhecendo os alunos, espaços físicos e corpo pedagógico, o que lhe confere maior autonomia na realização da intervenção.

A unidade escolar dispõe de bons espaços físicos para a aula de Educação Física, que se mostraram adequados para a realização da pesquisa, sendo constituídos por uma quadra poliesportiva coberta com cerca de 28 x 12 metros, quadra de areia, sala de dança e lutas, piscina semiolímpica, vestiários e pátio externo. Os materiais esportivos são de boa qualidade e em quantidade suficiente para a prática da pesquisa.

Apesar de boa estrutura aparente, observamos que os espaços físicos careciam de manutenção, inclusive a quadra onde há poucas linhas visíveis, apresentando a pintura bem desgastada e alguns portões danificados. Diante disso, para iniciarmos a pesquisa foi necessário a adequação das marcações no piso com fita adesiva disponibilizados pela escola, feita pelos professores de Educação Física do turno vespertino, que auxiliaram a professora/pesquisadora e realizaram adequações para que fosse possível o estudo.

Na proposta de pesquisa, utilizamos 20 aulas de Educação Física, chamada de temporada esportiva ou unidade didática, com o conteúdo de esporte definido pelos alunos e professora/pesquisadora no início das atividades. Os locais utilizados foram a quadra, o pátio externo, o auditório, a sala de tecnologia Professor “Elias Pereira” e sala de aula.

3.2 Instrumentos de pesquisa

O instrumento para produção de dados do estudo são gerados a partir da experiência vivida. O registro dessa experiência foi feito com base: i) o Diário de campo da professora/pesquisadora contendo as observações do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, e gravações em vídeo das aulas e áudios com depoimentos dos alunos para melhor análise das atividades e complementar o diário de campo; ii) registro das reuniões de avaliação da aulas da professora/pesquisadora e sua orientadora de estudo, que atuou como "interlocutora crítica", ao longo do processo; iii) "artefatos" produzidos pelos alunos durante a intervenção (portfólios, relatos individuais e de equipe, mural de valores e de sentimentos⁹); iv) entrevistas individuais ao final do processo com parte dos alunos/as participantes.

As atividades desenvolvidas foram registradas em um diário de campo. Nele foram relatadas informações sobre a condução, percepção e execução das atividades propostas aos alunos, suas dificuldades e informações pertinentes aos aspectos investigados. As filmagens e registros (com autorização por escrito) de áudios das atividades são uma ferramenta auxiliar no preenchimento do diário de campo e na recuperação do processo vivido, no terceiro tempo, a fim de deixar mais nítidos alguns detalhes das aulas desenvolvidas. Os artefatos produzidos pelos alunos contribuem para registro das suas percepções ao longo da intervenção.

Findadas as aulas e a temporada esportiva de Voleibol (unidade didática), realizamos a entrevista semiestruturada com onze alunos(as) de forma individualizada. Foram feitas uma sequência de perguntas abertas em uma ordem previamente estabelecida.

A entrevista, procedimento mais usual no trabalho de campo, teve como objetivo escutar os alunos ao final do processo, sobre suas percepções das atividades e outras informações, de modo a saber como a unidade didática afetou sua experiência escolar na educação física. A entrevista semiestruturada serve como meio de reunião de informações sobre o conteúdo da pesquisa. Evidentemente, o fato de a entrevista ser realizada pela própria professora pode gerar algum constrangimento aos alunos, no entanto, a todo momento ela tentou deixar evidente que era um espaço de escuta que

⁹ Construção de um mural com os principais aspectos percebidos no jogo, focado em alguns aspectos como: regras, atitudes, fair play e outras informações pertinentes.

seria fundamental para captar os interesses deles e, nesse sentido, reformular em outras oportunidades as aulas. Isso buscava incentivá-los a serem sinceros e a deixar o espaço da escuta aberto inclusive a críticas e insatisfações.

As perguntas foram feitas verbalmente pela professora/pesquisadora e no decorrer da entrevista, foram acrescentadas algumas perguntas ou informações com objetivo de esclarecimento de dúvidas dos alunos. As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, em um local mais reservado como auditório, refeitório, pátio externo e nos horários de planejamento da professora/pesquisadora sem que prejudicassem as atividades escolares dos alunos/as. Antes de iniciarmos as entrevistas, foi esclarecido aos entrevistados/as que seria gravado o áudio da conversa para que facilitasse o registro das informações posteriormente. Além disso, informamos que seriam feitas perguntas relacionadas as aulas de Voleibol e que eles ficassem à vontade para expressarem suas opiniões. Em caso de dúvidas, os alunos/as poderiam perguntar a professora. As gravações foram realizadas com um smartphone, salvas no aparelho e logo após enviadas para uma pasta no OneDrive¹⁰ para que as informações pudessem ser armazenadas em mais de um local. Após o término das entrevistas, essas foram transcritas para análise das informações.

3.3 Participantes

O público-alvo escolhido para o estudo foi uma turma de 8º ano do turno vespertino, no qual a professora/pesquisadora ministra aulas de Educação Física no ensino regular. Como critérios de seleção da turma, consideramos a assiduidade nas aulas, a faixa etária dentro do previsto para o ano/série e que tivessem alunos/as com alguma experiência com o modelo do ano anterior. Experiência que contribuiu para a professora/pesquisadora se apropriar de alguns aspectos do MEE para o desenvolvimento do presente estudo. Os alunos/as da turma escolhida (8º ano) possuem faixa etária de 13 a 16 anos de idade, sendo a turma mista (gênero feminino e masculino) com cerca de 31 alunos participantes (13 meninas e 18 meninos).

A professora/pesquisadora que desenvolveu a pesquisa é docente da escola há aproximadamente 6 anos, é servidora efetiva da rede municipal desde 2006. Realizou

¹⁰ É um serviço de armazenamento de dados em nuvem da Microsoft. Permite que seus arquivos possam ser armazenados e caso seja necessário, compartilhados com outra pessoa. A pasta onde os áudios foram salvos pertencem a professora/pesquisadora.

a pesquisa fazendo a organização, desenvolvimento das atividades propostas e gerenciamento dos materiais e ambientes onde foi realizado o estudo. Ressaltamos também que os professores de Educação Física da escola (turno vespertino) e o professor de Arte contribuíram em alguns momentos.

Ressaltamos que no período em que foi realizado a pesquisa o país enfrentava a Pandemia da COVID-19. Portanto, foram seguidos os protocolos sanitários, como uso de máscaras, distanciamento social e uso de álcool gel, seguindo as normas vigentes da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde e Governo do Estado do Espírito Santo, visando a segurança dos alunos e dos professores envolvidos.

Nas onze entrevistas realizadas, procuramos alunos com perfis de participação diferentes nas aulas tradicionais, desde os que são mais ativos nas aulas (protagonistas) e os menos ativos (excluídos ou figurantes). Contemplamos meninas e meninos e entrevistamos alunos/as que participaram com distintas responsabilidades: os treinadores(as), gerentes, alunos/as que competiram na categoria A (tradicionalmente mais protagonistas nas aulas), alunos/as que competiram na categoria B (tradicionalmente menos protagonistas). A seguir, o quadro registra os alunos entrevistados e as suas funções na Tabela abaixo:

Tabela 1 - Alunos entrevistados e suas funções

Nº	Nome do Aluno/as	Função no MEE
1	Aluna Ester	Treinadora/Técnica e jogadora categoria A
2	Aluno Abraão	Treinador/Técnico e jogador da categoria A
3	Aluno David	Treinador/Técnico e jogador da categoria A
4	Aluna Laysa	Jogadora categoria A e árbitra
5	Aluna Felícia	Jogadora categoria A e árbitra
6	Aluno Ronaldo	Jogador categoria A e árbitro
7	Aluna Nicole	Jogadora categoria B e gerente de marketing
8	Aluno Matias	Jogadora categoria B e árbitro
9	Aluno Pedro Henrique	Jogador categoria B e árbitro
10	Aluno Maycon Júnior	Jogador e anotador
11	Aluna Carine	Jogadora e Gerente de equipe

Fonte: Autoria própria

3.4 Procedimentos para a Análise de Dados

Partindo da metodologia de sistematização da experiência, seguiremos as 5 etapas propostas pelo Holliday (2006) para registro e análise da intervenção vivida. Nesse texto, chamamos cada uma dessas etapas de "tempos" da sistematização da experiência.

O primeiro tempo é o "ponto de partida", demonstrado aqui nesse texto pela apresentação da dissertação. Nele esboçamos a forma pela qual a história da professora/pesquisadora e relação com o esporte, quando nos deparamos com a docência no ambiente escolar, as inquietações geradas que nos levaram ao Mestrado Profissional. As modificações que o esporte promoveu vida pessoal e profissional da professora/pesquisadora que foram marcantes. Em sua trajetória docente, as inquietações e insatisfações sobre o ensino do esporte na escola, percepções sobre as problemáticas das metodologias tradicionais excludentes e procura por metodologias inovadoras da Educação Física criaram como objeto dessa pesquisa a experimentação de modelos pedagógicos distintos com o esporte e, nesse movimento, nos deparamos com o MEE.

O segundo tempo do processo de sistematização da experiência refere à elaboração das perguntas que servirão de base para o desenvolvimento do estudo. As perguntas iniciais que balizaram nossa problemática interrogavam sobre modos distintos de ensino do esporte na escola, buscando o aprendizado significativo de todos e a fruição e o engajamento com a prática. Interrogávamos sobre a possibilidade e a forma pela qual, a professora/pesquisadora com mais de 20 anos de experiência docente, se percebia e adaptaria a uma forma distinta de ensinar o esporte. Portanto, podemos de forma sintética dizer que as questões iniciais deste estudo tratavam de ter uma compreensão mais profunda sobre o ensino do esporte na escola, com o fim de melhorar a própria prática docente.

Para isso, era necessário gerar uma experiência distinta com o ensino do esporte. E, nesse sentido, nosso objetivo é sistematizar o ensino do esporte escolar em uma perspectiva inovadora por meio do MEE, que possa se contrapor ao método tradicional. O aspecto central dessa experiência é desenvolver e analisar uma unidade didática do ensino dos esportes utilizando o Modelo de Educação Esportiva. Além disso, observar

também as relações de Gênero e a inclusão das meninas proporcionada pela prática pedagógica baseada no MEE e a didática e condução da professora/pesquisadora. A escolha do MEE se dá pelos promissores resultados obtidos com o modelo em diversos estudos e aproximação pedagógica com a prática docente.

O terceiro tempo do processo de sistematização da experiência é a “recuperação do processo vivido” onde faremos a sistematização dos aspectos descritivos da experiência vivida. Este tempo é composto por duas fases, como afirma Jara Holliday (2006, p. 84), que são reconstruir a história e ordenar e classificar a informação. A reconstrução da história se dará através da análise do material de registro de diário de campo, análises das gravações em vídeos das aulas, onde registramos os momentos de desenvolvimento da prática, o planejamento de aulas e entrevista com os alunos/as participantes. Será feita nesta fase a ordenação e classificação das informações coletadas pelos instrumentos de coleta de dados, que deverá permitir reconstruir os aspectos da experiência, perceber os diferentes ângulos das ações e resultados obtidos com os instrumentos de coleta, para seguirmos adiante, ao próximo tempo.

O quarto tempo do processo de sistematização de experiência é a “reflexão de fundo”. Nesse tempo, se faz a análise crítica do processo vivido. Além dos fatos ocorridos e da descrição, iremos “penetrar por partes na experiência”, fazendo um “exercício de análise, localização de tensões e síntese” (HOLLIDAY, 2006, p. 88). Nesse momento, é feita a reflexão sobre os dados, a análise, síntese e interpretação crítica das informações.

O quinto tempo refere-se aos “pontos de chegada” no qual faremos a aproximação com as indagações e questionamentos iniciais, ou seja, a aproximação do “ponto de partida”. É a conclusão teórica da experiência, as relações entre a experiência e as teorias e indagações que permearam a pesquisa, assim como a formulação de novas hipóteses que possam apontar outros estudos futuros.

4 A EXPERIÊNCIA PLANEJADA: PLANEJANDO UMA UNIDADE DE DIDÁTICA BASEADA NO MEE

Como apontado anteriormente, o MEE foi escolhido como alvo desta pesquisa em virtude de ter aproximação com a prática metodológica da professora/pesquisadora. Essa escolha também se deve aos bons resultados na aprendizagem dos alunos em diversos estudos onde o MEE é implementado e cujo propósito é buscar uma intervenção crítica e inovadora com o esporte escolar, se contrapondo ao modelo tradicional de ensino.

De início, aprofundamos o entendimento sobre as características do MEE, tomando como base o livro “*Complete Guide to Sport Education*”, de Siedentop, Hastie e Mars (2011). Em sua proposta, Siedentop *et.al.* (2011) descrevem sobre o MEE, desde sua criação, características, sugestões de planejamentos em diferentes contextos e resultados recentes de pesquisas e depoimento de participantes. Constitui-se uma literatura bem completa, e partimos daí o planejamento das aulas.

Após compreensão aprofundada sobre o MEE, seguimos para a escolha da turma onde seria implementada a unidade didática. Foi escolhida a turma do 8º ano B, que até aquele momento, era a turma com alunos mais frequentes e que tinham alguma experiência prévia com o MEE, realizada como um miniprojeto piloto no ano anterior. Após a escolha da turma e aceite por parte dos alunos/as em participar da pesquisa, os alunos solicitaram que fosse escolhido um esporte coletivo, e não um individual como os conteúdos das aulas de Educação Física dos anos anteriores. A professora/pesquisadora sugeriu o Voleibol, que lhe pareceu um esporte coletivo mais adequado para o momento, pois o município ainda enfrentava a Pandemia da COVID-19, e as orientações dos órgãos de saúde era que se evitasse contato físico entre os alunos/as de forma muito próxima. Os/as alunos/as gostaram da ideia e definiram o Voleibol como o conteúdo a ser trabalhado. Alguns gostariam de outra modalidade como Handebol, Futsal e Basquete, mas entenderam que naquele momento não seria muito adequado por causa do contato físico intenso. Outra observação que os alunos fizeram é que o Voleibol seria uma modalidade em que poucos alunos/as dominavam até ali, e que seria interessante conhecer um novo esporte.

Depois de escolher a modalidade Voleibol, definimos os objetivos que os alunos/as, ao final da temporada, deveriam alcançar, para além dos propostos por Siedentop et al. (2011). No nosso planejamento, esses objetivos contemplavam: (1) compreender a dinâmica tática do jogo (princípios operacionais de defender e atacar o alvo/chão), (2) aprender a ocupar e se deslocar nos espaços, (3) desenvolver compreensão tática do jogo (observação do adversário, áreas vazias), (4) se familiarizar aos meios técnico-táticos do voleibol, como a manchete, toque e cortada/largada, (5) desenvolver a disponibilidade de jogarem juntos e com equipes mistas, (6) aprender a cultura esportiva do voleibol em seus diversos aspectos.

A partir desse momento, tomamos as orientações dos autores do MEE na escolha das atividades. Escolhemos que a unidade didática ou temporada teria o total de 20 aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos cada, duas vezes por semana. No planejamento inicial, a turma deveria ser dividida em três equipes mistas, com cerca de 9 a 11 jogadores/as por equipe. No período do desenvolvimento da pesquisa, houve algumas transferências de alunos/as para outras escolas e matrículas novas. Os alunos/as que se matricularam foram absorvidos nas atividades. Com esse fluxo inesperado, algumas adaptações no planejamento foram necessárias dificultando as equipes que ficaram desfalcadas em número de alunos/as. Durante o processo isso foi contornado.

A quadra poliesportiva foi dividida em três miniquadras de Voleibol, onde cada equipe faria seus treinamentos. As funções que os alunos deveriam desempenhar seriam de jogadores/as, treinadores/as, gerentes de equipe, gerentes de marketing, árbitros/as, apontadores/as. Cada equipe deve criar o nome, as cores, a bandeira e cuidar do seu material. Nas figuras abaixo temos a disposição da rede e posicionamento das equipes (Figura 1) e o aquecimento já com o uniforme (Figura 2)

Figura 1 – Disposição da rede e divisão das quadras



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

Figura 2 – Equipes divididas e uniformizadas



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

Dentro do planejamento, além das atividades técnico-táticas, os alunos/as vivenciaram um Torneio Amistoso e um Torneio de Culminância ao final da temporada. O primeiro torneio amistoso foi realizado com jogos 2x2, e as equipes divididas em 3 categorias: feminina, masculina e mista; no planejamento havia mais um torneio amistoso, com jogos 3x3, mas ele não aconteceu devido ao clima desfavorável que dificultou a execução prática, sendo necessário mudança na atividade dos dias; e o Torneio de Culminância com jogos 3x3 e categorias A e B (Figura 3).

Figura 3 – Torneio de Culminância



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

No quadro abaixo é possível observar de forma resumida a estrutura da unidade didática criada a partir do MEE.

Quadro 1 – Resumo da estrutura da unidade didática baseada no MEE

Características do MEE	Planejamento da unidade didática do Voleibol
Unidade didática ou Temporada esportiva	Carga horária de 20 aulas de 50 minutos cada; Espaço da quadra poliesportiva dividido em 3 miniquadras de Voleibol; 1 miniquadra para cada equipe;

	Funções: jogador/a, árbitro/a, anotador/a, árbitro de linha, gerente de equipe, gerente de marketing, técnico/treinador.
Afiliação	Divisão da turma em 3 equipes; Cada equipe escolheu um nome e uma bandeira que os representassem; Cada equipe preencheu o seu portfólio e todos os membros assinaram contratos de “Fair Play”.
Rotinas, Prática Guiada e Prática Independente	Estabelecimento de rotinas com os alunos; Substituição dos “Cards” pelos Desafios; Despertar nos alunos os cuidados com os materiais; Prática guiada no início do planejamento; Prática independente desenvolvida após compreensão dos conteúdos;
Competição formal	Torneio amistoso durante a unidade didática; Jogos 2x2 de 8 minutos de duração; Pausa para substituições; Categorias divididas em feminina, masculina e mista; Vivência das funções: jogador/a, técnico/treinador/a, árbitro/a, anotador/a, gerente de marketing, gerente de equipe;
Evento de Culminância com características de festividade “8º B Volley Cup”	Jogos de 3x3, no formato todos contra todos. Divisão de categorias: A e B, ambas com gêneros mistos; Tempo de 8 minutos cada jogo; Pausa para substituições; Vivência das funções: jogador/a, técnico/treinador/a, árbitro/a, árbitro de linha, anotador/a, gerente de marketing, gerente de equipe; Confecção do mural de valores – “Fair Play”
Cerimônia de Premiação	Visualização de vídeos e imagens de toda a unidade didática; Premiação com medalhas e cestas de doces para as equipes e participantes; Premiação da equipe Campeã Geral; Premiação das equipes de melhor “Fair Play” e melhor “desempenho técnico”; Lanche compartilhado entre as equipes.

Fonte: Criado pela autora, adaptado de Siedentop (2011).

Além dos jogos, foram criadas atividades diferenciadas e produções que os alunos/as desenvolveram: painel de valores esportivos, relatos individuais, preenchimento do portfólio de equipe, produção das bandeiras das equipes. Complementando, a professora orientou atividades voltadas para a compreensão do Voleibol e a reflexão

sobre a relação Esportes e Gênero, a fim de torná-los mais cientes das desigualdades que permeiam a prática e se motivarem a promover um espaço mais igualitário para meninos e meninas.

A dinâmica e atividades das aulas foram planejadas com o intuito dos alunos aprenderem os meios técnicos-táticos por meio dos jogos. Não optamos por atividades de exercícios apenas técnicos, o objetivo era que os alunos praticassem os movimentos do Vôlei de forma dinâmica durante as atividades. A exceção foi a dinâmica proposta na aula do movimento de cortada, em que dois exercícios indicados para serem conduzidos pelos alunos/as treinadores de cada equipe, eram mais estáticos.

Durante toda a temporada, as equipes realizaram tarefas, pontuaram em quesitos como: frequência, participação, comportamento com os colegas, atitudes de “fair play”, entre outras e desafios propostos durante as aulas que as equipes deveriam alcançar êxito. Ao final, elaboramos um vídeo das atividades de toda a unidade didática, produzidos pelos alunos/as gerentes de marketing e a professora, como atividade final, na Cerimônia de premiação, premiamos os destaques, a participação, equipe com melhor desempenho técnico, equipe com melhor “Fair Play” e a equipe Campeã Geral.

Cabe pontuar que foram necessárias alterações no planejamento durante a intervenção. Circunstâncias que alteraram a dinâmica das aulas e atividades: (1) reuniões pedagógicas, palestras e eventos, (2) tempo chuvoso, e (3) entrada e saída de alunos/as na turma. O calendário escolar e algumas intercorrências como as reuniões pedagógicas, palestras e eventos agendados de última hora estenderam o período de implementação da unidade didática. As chuvas também atrapalharam o planejamento e atividades previstas, fazendo com que os alunos perdessem as práticas na quadra. Outros fatores que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa foram as matrículas novas e transferências dos alunos da turma para outras unidades de ensino, o que alterou um pouco a dinâmica e precisou de adaptação de algumas equipes aos desfalques. Devido a isso, duas equipes ficaram desguarnecidas de alunos/as que desempenhariam a função de gerente de marketing e em outros momentos o número de meninas presentes se tornou desigual.

Segue abaixo o planejamento das atividades conforme aconteceram (Tabela 2).

Tabela 2 - Programação diária da temporada de Voleibol

(Continua)

DIA	DATA	ATIVIDADES DO DIA
1	31/03	<p>Introdução do voleibol, nomeação ou seleção de treinadores, explicação sobre a prática guiada e prática independente descrição das quadras de origem e rotina, descrição do calendário sazonal de competições. Os treinadores se reúnem com o professor para colocar os alunos em equipes e criar uma concorrência leal.</p> <p>Atividade para casa: Pesquisar sobre o voleibol (história, movimentos do jogo e atletas destaque do Brasil. Responder ao questionário sobre conhecimento dos alunos do Voleibol.</p> <p>Encerramento: comentários sobre a próxima rotina.</p>
2	04/04	<p>Equipes anunciadas e treinadores atribuídos às equipes. Introdução e orientação sobre o fair play. Informações sobre a aula – JOGO DA BOLA AGARRADA – OBJETIVO DEFENDER O CHÃO E JOGAR A BOLA ONDE O ADVERSÁRIO NÃO ESTÁ – ENSINAR A LÓGICA DO JOGO. POSIÇÃO DE EXPECTATIVA.</p> <p>Atividades para casa: Equipes escolhem o Gerente de equipe, o nome, cores e bandeira de cada equipe.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
3	07/04	<p>As equipes se aquecem e treinam nas quadras de base.</p> <p>Informações sobre a aula – JOGO DA BOLA AGARRADA – JOGOS ENTRE OS COLEGAS DE EQUIPE – FOCO EM JOGAR A BOLA NOS ESPAÇOS VAZIOS DA QUADRA. OS ALUNOS QUE SE SENTIREM APTOS A REBATER A BOLA PODE FAZER.</p> <p>DESAFIO: INICIA-SE JOGOS AO MESMO TEMPO, GANHA A PONTUAÇÃO A EQUIPE QUE MANTER A BOLA NO AR MAIS TEMPO.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>

(Continua)

DIA	DATA	ATIVIDADES DO DIA
4	11/04	<p>As equipes se aquecem e treinam nas quadras de base. Pontuação e arbitragem introduzidas. Práticas dos movimentos do voleibol. Atividades em grupo dentro das equipes. As equipes decidem a dupla de jogadores para a competição 3x3. Prática guiada dos erros mais comuns na execução dos movimentos. As equipes praticam isso em formato 3x3 em quadras de base.</p> <p>DESAFIO: TODAS AS EQUIPES DEVEM CONSEGUIR 10 TOQUES NA BOLA SEM ELA CAIR</p> <p>As equipes apresentam as bandeiras, nomes e cores.</p> <p>Atividades para casa: Praticar exercícios em casa e relatar o que aprendeu na aula no diário;</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
5	14/04	<p>As equipes se aquecem e treinam nas quadras de base. Início dos treinos 2x2. Prática de jogos em duplas com poucos pontos, a cada 2 pontos troca a dupla. Uma dupla fixa na arbitragem durante um tempo.</p> <p>DESAFIO: AS EQUIPES QUE ESTIVEREM JOGANDO DAR 10 TOQUES NA BOLA SEM ELA CAIR.</p> <p>Atividades para casa: Assinatura de compromisso do jogo limpo (FAIR PLAY). Definir Árbitros e anotadores.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>

(Continua)

DIA	DATA	ATIVIDADES DO DIA												
6	18/04	<p>As equipes se aquecem e treinam em quadras de base. Prática independente.</p> <p>Equipes continuam treinos 2x2 para definir as equipes femininas, masculinas e mistas.</p> <p>Nos últimos 20 minutos, as equipes podem praticar informalmente contra outras equipes.</p> <p>Atividades para casa: Definição dos anotadores e árbitros da equipe. Técnicos e gerentes de equipes: Organizar as equipes – jogadores, árbitros e anotadores. Gerente de Marketing – divulgar como será a competição, horários e organização de cadastro de atletas, colocar no portfólio da equipe.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>												
7	28/04	<p>Apresentação das bandeiras das equipes.</p> <p>Dia de competição amistosa 2x2, rotação de equipe e equipe de serviço executando as tarefas.</p> <p>O professor fornece feedback após cada jogo cronometrado sobre desempenho de tarefas gerenciais (ou seja, gestão da estrutura da competição).</p> <p>Os jogos são de 8 minutos; 3 quadras; equipes femininas, masculinas e mistas de cada uma das 3 equipes; 3 jogos/sessão com um total de 9 jogos; substituições em tempo real em 3 e 6 min.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sessão de jogo</th> <th>Equipes</th> <th>Equipe de serviço</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1 x 2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1 x 3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2 x 3</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p>Atividades para casa: Praticar exercícios em casa; Técnicos: anotar os resultados (diário da equipe) e fazer relatórios do desempenho das equipes (diário individual).</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>	Sessão de jogo	Equipes	Equipe de serviço	1	1 x 2	3	2	1 x 3	2	3	2 x 3	1
Sessão de jogo	Equipes	Equipe de serviço												
1	1 x 2	3												
2	1 x 3	2												
3	2 x 3	1												

(Continua)

DIA	DATA	ATIVIDADES DO DIA
8	02/05	<p>As equipes se aquecem nas quadras de base. Continuação dos jogos de 2x2 nas 3 categorias. Revisão de todos os problemas da organização do campeonato amistoso (participação dos jogadores, árbitros e anotadores). Atividades para casa: Confecção do mural de valores. Relatar sobre sua participação e aprendizado nas aulas até então. Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
9	03/05	<p>Atividade no auditório. A turma assiste vídeo de partidas de alto nível 6x6 feminino e masculino. Professores descrevem onde o vôlei pode ser jogado em comunidades vizinhas. Os alunos então assistem a um vídeo de vôlei de praia feminino e masculino. Discussão das diferenças entre quadra e vôlei de praia. Atividade para casa: Relatar sobre sua participação no primeiro torneio amistoso. Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
10	05/05	<p>As equipes se aquecem e treinam em quadras de base. Introdução à competição 3x3 através da prática guiada com ênfase na nova cobertura da quadra e posições iniciais, transições do ataque para a defesa, lendo a defesa dos adversários e utilização do bloqueio. Introdução ao saque – prática guiada. Prática da equipe em táticas 3x3 – objetivo, não deixar a bola cair. Atividade DESAFIO: Para todas as equipes...cada equipe deve dar 3 toques na bola todas as vezes em que a bola está em sua posse. Deve-se somar mais de 9 toques na bola em cada rally. Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>

(Continua)

DIA	DATA	ATIVIDADES DO DIA
11	16/05	<p>As equipes se aquecem e treinam em quadras de base. Prática independente. Equipes continuam treinos 3x3 para definir as equipes de nível A e B.</p> <p>Nos últimos 20 minutos, as equipes podem praticar informalmente contra outras equipes.</p> <p>Encerramento: Encerramento para revisar questões levantadas durante a competição relacionadas a táticas, técnicas, arbitragem e pontuação. comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p> <p>Observação: o dia hoje estava chuvoso, então não houve a atividade prática. Optei por organizar e orientar as equipes para o evento final.</p>
12	19/05	<p>As equipes se aquecem e treinam em quadras de base.</p> <p>Prática guiada com ênfase no fundamento cortada. Prática da equipe em táticas 3x3 – objetivo, não deixar a bola cair e executar o movimento de cortada sempre que possível, dando os 3 toques na bola.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
13	24/05	<p>Assistir ao vídeo “Atletas Invisíveis” – ESPN (escrever na folha individual quais atletas que eles acham que estão no vídeo e porque escolheram esses atletas. Após anotações, assistir ao vídeo (Atletas invisíveis – ESPN) com as imagens das atletas femininas. Discussão sobre as respostas que eles deram e a realidade.</p> <p>As equipes analisam as reportagens entregues pela professora sobre esportes femininos e masculinos. Roda de conversa sobre as matérias e como a mídia trata os gêneros no esporte, os uniformes e a exposição na tv. Relatar nos diários individuais se acertaram ou erraram. Justificar a resposta sabendo quem são as atletas. Responder ao card de perguntas entregue pela professora NO DIÁRIO INDIVIDUAL.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>

(Conclusão)

DIA	DATA	ATIVIDADES DO DIA
14	26/05	<p>As equipes se aquecem e treinam em quadras de base. Cada equipe colocará em campo uma equipe mista A e uma equipe mista B. Prática de exercícios em quadras domésticas. Equipes identificam os levantadores e atacantes (um atacante deve ser uma menina).</p> <p>Desafio do dia: as equipes deveriam sacar, fazer a manchete, o toque e a cortada para a quadra adversária</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
15	30/05	<p>As equipes se aquecem e treinam em quadras de base. Cada equipe definirá quais as equipes mistas A e B para o Evento de culminância. Prática de exercícios em quadras domésticas. Organização das equipes para o evento de culminância – prática independente coordenada pelos técnicos/as e gerentes de equipe.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p> <p>Obs.: Devido a fortes chuvas durante o dia, a atividade da aula foi apenas a organização das equipes para o evento de culminância, construção/finalização do mural de valores, definição das funções de cada aluno, definição de um nome para o Torneio: 8ºB VOLLEY CUP.</p>
16	31/05	<p>Evento de culminância. Jogos entre as equipes de nível A e B. Mesmo formato do dia 07.</p> <p>As equipes deverão competir em melhor de 3 sets vencedores, com 8 minutos cada set. As categorias são A e B.</p> <p>Atividade para casa: Relatar como foi a Competição final como um todo, avaliar sua participação e de sua equipe.</p> <p>Encerramento: comentários sobre as atividades do dia, elogios, pontuações e orientações sobre a próxima rotina.</p>
17	02/05	<p>Assistir ao vídeo da competição de culminância 3x3. Cerimônia de entrega de prêmios. Entrega dos diários individuais e portfólios de equipe.</p>

Fonte: Autoria própria

5 RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO: ANÁLISE DOS DADOS

Chegamos ao nosso terceiro tempo, que segundo Holliday (2006) é a recuperação do processo vivido. Neste capítulo reconstruiremos a história, ordenando e classificando as informações coletadas, processo que se dará através da análise dos diários de campo, das gravações de vídeo, das produções dos alunos e das entrevistas com os alunos participantes.

Faremos a análise dos dados observando as características do MEE citadas no Quadro 1, que são: Aprendizagens significativas sobre o Voleibol, o aprender com os colegas e as relações de gênero na aprendizagem.

5.1 Aprendizagens significativas sobre o Voleibol

Neste momento iremos ressaltar o entendimento dos alunos sobre o esporte praticado, os aprendizados significativos sobre voleibol e coisas que fizeram sentido para eles durante a unidade didática. Alinhados a compreensão dos alunos, observações obtidas com o diário de campo e as gravações das aulas nos dão mais uma ferramenta de análise deste contexto.

Em contraposição ao ensino tradicional, onde o foco das aulas são a técnica e a tática do esporte, planejamos aulas em que os alunos experimentassem os aspectos técnicos e táticos utilizando os minijogos, com poucos jogadores, variando as formas de execução, observando as características dos seus praticantes e promovendo experiências dinâmicas para que os alunos além de aprender o movimento do esporte pudessem aprender também os aspectos táticos de posicionamento. No MEE um dos principais objetivos é formar alunos competentes, que consigam participar das atividades e compreender a prática da forma mais eficiente possível, dentro de suas características. Na escola, formar alunos com competência motora é um dos objetivos da disciplina de Educação Física.

A partir dos dados coletados e observação das aulas é possível perceber que as experiências que os alunos tiveram com o ensino do esporte Voleibol a partir do MEE foram significativas e uma melhora da competência motora realmente aconteceu. O aprendizado do esporte sucedeu de forma gradativa para a maioria dos alunos, que ao final da unidade didática conseguiram se sentir competentes e aptos a prática do

esporte. Indagados sobre o que aprenderam, podemos citar alguns relatos sobre aspectos técnicos e táticos.

Eu aprendi a fazer saques melhor, aprendi a manchete, o toque, o passe, foi muito bom, aprendi bastante sobre o Vôlei (Aluna Felícia, Entrevista, 14 jun. 2022).

Olha eu achei bem divertido porque eu sempre gostei de vôlei, mas nunca sabia jogar, aí foi bom porque eu fui aprendendo melhor os movimentos e pude saber como é que é jogar (Aluna Ester, Entrevista, 20 jun. 2022).

Antes eu não fazia muita manchete, eu aprendi mais manchete, voltar um pouco também porque eu ficava mais na frente, na rede [...] o saque principalmente, antes eu sacava com a mão, agora eu comecei a dar um pulo (Aluno David, Entrevista, 14 jun. 2022).

[...] eu não fiquei um jogador expert, mas eu fiquei bem melhor. Eu consegui aprender várias coisas novas no vôlei que era um esporte que eu não acompanhava tanto, mas eu comecei a gostar bastante a partir de agora (Aluno Abraão, Entrevista, 14 jun. 2022).

Eu aprendi a sacar, eu já sabia mais ou menos, mas aí eu fui eu evolui, eu aprendi a passar a bola, a fazer o toque que eu também treinava em casa e eu aprendi a fazer manchete que eu não sabia (Aluna Laysa, Entrevista, 14 jun. 2022).

[...] não sabia jogar e agora eu sei mais ou menos. [...] eu não me movimentava, aí eu fiquei com dificuldade porque a bola vinha muito rápido aí eu ficava com medo (Aluna Carine, Entrevista, 13 jun. 2022).

Ao analisarmos os dados coletados, percebemos que os alunos aprenderam o Vôlei por meio da prática efetiva das atividades, e mesmo aqueles com pouca participação conseguiram melhorar seus conhecimentos com relação ao esporte. Além disso, os alunos reconhecem esse aprendizado como efetivo, demonstram que realmente compreenderam muitos aspectos do Voleibol e seus fundamentos. Acreditamos que o modo como realizamos as atividades através dos minijogos e a permanência dos alunos em equipes até o final da unidade didática contribuíram para uma maior participação das meninas e dos meninos com pouca experiência esportiva.

Os alunos, em sua maioria, acharam diferente a metodologia e ao mesmo tempo interessante. Os alunos entrevistados gostaram muito do formato das aulas, ficaram mais disponíveis a participar e interagiram com os colegas mesmo errando alguns movimentos. Os minijogos 2x2, 3x3 e 4x4 não passaram despercebidos pelos alunos que gostaram de jogar com poucas pessoas. O aluno Marcos, aluno com perfil de pouca participação nas aulas de Educação Física afirma em sua entrevista que “com poucas pessoas é mais fácil” e que ficou satisfeito com os jogos propostos. Nossa intenção com a redução do espaço físico e a diminuição do número de jogadores era

incentivar a participação e aumentar o protagonismo dos alunos. Houve, portanto, durante as aulas, um aumento da participação dos alunos/as, conforme relato do diário de campo:

A atividade em pequenos jogos colaborou com a participação ativa delas, da mesma forma aconteceu com os meninos menos participativos. Os alunos se empenharam mais no deslocamento na quadra, e mesmo errando alguns movimentos não ficavam parados esperando a bola, se deslocavam até ela. (Fragmento do Diário de Campo, 11 abr. 2022).

Esse aumento da participação dos alunos “figurantes” ou “pouco participativos” fica evidente, pois eles interagiram mais com os colegas e vivenciaram mais os movimentos na prática da aula. No relato da Aluna Felícia, participativa nas aulas de Educação Física, podemos perceber que também foi prazeroso para ela as atividades.

Eu estava todos os dias lá, não faltava. Adorava vir pra escola quando era segunda e quinta-feira só pra poder jogar e estava lá participando. Eu acho que eu consegui melhorar bastante no Vôlei, até porque eu sempre ouvi falar no Vôlei só que eu nunca tive aquela coisa de estar jogando e realmente gostar, mas eu consegui ter isso ao longo do tempo e das aulas (Fragmento da entrevista, 14 jun. 2022).

Nesse ínterim, mais um aspecto a ser ressaltado são as emoções que os jogos proporcionaram. Para alguns alunos, os sentimentos de frustração foram ofuscados pelos acertos e os sentimentos de prazer em jogar/acertar. Ficaram felizes quando aprenderam: “eu gostei de aprender”, “eu adorava jogar, marcar pontos com os outros times eu gostava”, “Eu sempre gostei querendo ou não da Educação Física, mas a do Vôlei despertou uma vontade maior de jogar” (fragmentos das entrevistas com os alunos/as). Um dos treinadores relata a sua maior motivação nas aulas: “É o pessoal feliz e jogando. Aquilo ali me deixou bem alegre.” (Aluno David, treinador da Equipe Ice Fire, Entrevista, 14 jun. 2022). Em contradição a essa felicidade, percebemos que em alguns momentos das aulas alguns alunos e alunas não quiseram participar das atividades ou participaram com uma aparente “má vontade”, como citado no diário de campo

Durante a prática dos fundamentos de toque e manchete, percebi que dois alunos do Ice Fire encostaram no alambrado e não quiseram fazer a prática. O aluno Maycon Júnior e a Maria Clara estavam parados só observando. Quando abordei os dois eles disseram que não queriam participar hoje (fragmento do Diário de Campo, 14 abr. 2023).

Percebi que a aluna Maria Clara estava sentada na arquibancada. Chamei ela pra entrar na quadra. Ela fez uma cara de preguiça e me perguntou se ela podia ficar sentada. Eu falei que ela precisava participar de alguma forma,

então ela perguntou qual função ela poderia desempenhar que não jogasse (fragmento do Diário de Campo, 18 abr. 2023).

Esta contradição de emoções nos faz refletir e, embora seja possível perceber que a maioria dos estudantes está gostando das aulas, a postura de “figurantes” e “excluídos” dos alunos ainda se faz presente em alguns momentos. Integrá-los nas atividades foi uma tarefa desafiadora para a professora/pesquisadora, que mesmo com boa experiência docente teve um pouco de dificuldade com a participação deles. Observamos que mesmo com estas dificuldades, as palavras de alegria esboçadas por diversos alunos/as incentivavam a professora a continuar as atividades e seu planejamento. Com o decorrer da unidade didática, percebia-se que a satisfação durante as aulas aumentava, e a participação também.

A alegria ao aprender durante a temporada de Vôlei ficou evidente nas práticas efetivas dos alunos. A escola, percebida como um ambiente de múltiplas vivências, pode ser um ambiente que estimule emoções enriquecedoras aos sujeitos ou não. Para Snyders (1996, p. 102) a escola não deve ser um ambiente onde se cumpre “obrigações” apenas. O sistema escolar é permeado de rotinas, conteúdos, professores, programas e horários que são impostos aos alunos. Eles não escolhem, precisam se adaptar à realidade e cumprir as obrigações demandadas pela instituição. O autor afirma que em muitos momentos a escola pode estar associada a repressão.

Fazendo um paralelo com a Educação Física escolar, lembramos situações das aulas tradicionais focadas no aprendizado da técnica e performance de rendimento, onde professores/as com um tom austero e ríspido, por vezes perceptíveis de longe, se põem a gritar pela quadra com os alunos/as: “faz direito menina, não é assim”, “você não aprendeu até hoje, quantas vezes vou precisar te ensinar” ou “deixa de ser preguiçoso, desse jeito você nunca vai aprender nada”. Esses e muitos outros são exemplos de afirmativas que ouvimos até hoje em algumas aulas. Os alunos e alunas menos habilidosos sendo reprimidos, expostos de maneira jocosa, com medo de errar e de ouvir falas grosseiras dos professores/as, fazendo-os passar vergonha diante da turma inteira. Realidade não muito distante de algumas aulas escolares. Além da questão metodológica, ressaltamos que se faz necessário um olhar para os resultados desse processo de ensino, o que ele acrescenta ao aluno/a e ao prazer que terá de aprender.

A escola para Snyders (1996, p. 103) é necessário lincar o obrigatório e a alegria. Os alunos devem sentir prazer no aprendizado, mesmo que num primeiro momento haja desconforto. Como conquistar a alegria dos alunos? A disciplina de Educação Física é muito querida nas escolas. Cabe a nós professores despertar a alegria do aprendizado. O aluno Abraão, treinador dos Wolves, faz uma afirmação interessante quando perguntado se as aulas de Vôlei com o MEE foram diferentes das aulas tradicionais:

Foi bem diferente sim, porque nas aulas a gente mesmo jogava, competia junto com a nossa equipe e não ficava aquele treino meio chato digamos assim, ficava uma coisa legal e divertida, a gente brincava se divertia junto, foi bem divertido (Aluno Abraão, Entrevista, 14 jun. 2022).

Para o aluno, o jogar foi mais divertido que fazer exercícios, e jogar junto com os colegas foi uma atividade de prazer. Para que se tenha esse prazer, é necessário que os conteúdos façam sentido para o aluno, que desperte nele o sentimento de satisfação. As aulas devem ser um ambiente onde o aluno se sinta contemplado e realizado nas suas atividades, não pode ser um momento em que o professor os faça “viver com um medo permanente” (Snyders, 1996, p. 103).

Para Snyders (1996) há possibilidades de se desenvolver alegrias na escola a partir do obrigatório, das regras, dos direitos estabelecidos. Em uma escola cheia de obrigações, regras, rotinas, programações cotidianas algumas “alegrias” podem ser percebidas. A primeira delas consiste em que a obrigação escolar pode, inicialmente, ofertar ao aluno “um leque de experiências emotivas que não tem equivalente no mundo cotidiano, na liberdade comum: emoções vivas, às vezes violentas, mas controladas pelo conjunto da situação” (Snyders, 1996, p. 104).

O autor destaca que um outro tipo de alegria aflora quando o aluno/a se sente protegido pela obrigação, pelas regras, “que passa a ser garantia, alívio e alegria de sentir-se protegido” (Snyders, 1996, p. 104). Ao mesmo tempo que restringe suas atividades, a obrigação limita suas ações e a dos outros. A partir daí, todos os alunos/as têm seus direitos estabelecidos, promovendo a segurança de que não se poderá fazer tudo que se deseja ou que se tem vontade. Nesse momento os alunos podem realizar “enormes progressos”, usufruir dos “seus direitos” e “lutar contra as suas violações” (Snyders, 1996, p. 105).

O sentimento de estar protegido pelas arbitrariedades dos outros e de si mesmos pode ajudar os alunos/as a “superar certas agitações da alma, hesitações inconsistentes, frouxidão nas atitudes e nos desejos” (Snyders, 1996, p. 105). As obrigações e regras da escola, pode promover atitudes nos alunos de enfrentar as resistências, vencer obstáculos e progredir nas tarefas. O simples ato de ser obrigado a fazer uma tarefa, como por exemplo, aprender um movimento novo de um esporte, pode proporcionar/despertar prazeres ou emoções no aluno, e “apreender a alegria de uma realização e que um dos caminhos para atingi-la é ser apoiado pela obrigação” (SNYDERS, 1996, p. 107).

Em nosso estudo, uma forma de observar se a experiência era agradável e satisfatória, e se de alguma forma era “despertado a alegria” foi a observação dos rostos dos alunos e suas emoções durante a prática efetiva. Por diversos momentos, alteramos levemente o planejamento da aula para que essa alegria e interação entre eles não fosse perdida. Podemos citar como exemplo a antecipação de uma atividade que denominamos como “desafio diário” no quarto dia de aula.

Ao se aproximar do final da aula, as equipes começaram a se dispersar e fazer os toques na bola de qualquer jeito, desrespeitando um pouco as orientações. Decidi lançar o desafio para as equipes na tentativa de retomar a atenção deles na atividade. (fragmento do Diário de Campo, 14 abr. 2022)

A antecipação do desafio pareceu pertinente e acabou dando certo. Os alunos logo se motivaram a cumprir a tarefa, se empenharam na execução da tarefa e assim ganhar os pontos.

Os desafios diários tinham a finalidade de gerar mais engajamento entre os alunos e mobilizá-los a trabalhar em equipe. Como eram atividades para se cumprir em grupo, e a equipe deveria cumprir dentro do prazo para que ganhassem pontuação extra, despertava nas equipes muitas emoções, entre elas a alegria e satisfação de cumprir a tarefa. Em outros momentos, houve sentimento aparente de frustração por não conseguir realizar, mas, de forma surpreendente, gerou também um sentimento que da próxima vez eles iriam conseguir. Assim, essa estratégia/atividade planejada, que substituiu os “Cards”¹¹ do MEE, foi um dos aspectos que potencializou o sentimento

¹¹ Os “cards” são vivências onde os alunos reviveriam uma situação de jogo que já aconteceu, procurando criar um desfecho. Exemplo: em uma partida de Vôlei, as equipes deveriam representar as equipes de Brasil x Cuba, onde a equipe brasileira vence a partida no último set de 13 x 12.

de motivação, cooperação e vínculos entre eles. O outro é devido a uma das características peculiares do MEE, as afiliações das equipes.

A afiliação das equipes, característica marcante no MEE, assim como os estudos de Mesquita et al. (2014), Vargas (2018), Ginciene (2017), promoveu o sentimento de vínculo entre os alunos e pertencimento de equipe. Ao se aproximar mais durante as aulas e convivendo no mesmo grupo durante toda a unidade didática, os alunos se conheceram melhor e passaram a conviver mais uns com os outros. Houve melhor das relações e respeito mútuo entre os estudantes. Essa cooperação fica muito evidente nas falas dos alunos treinadores

[...] eu aprendi que a gente tem que estar unido, em grupo, porque sempre que alguém tentava fazer alguma coisa e o grupo não estava junto não dava certo, então tinha que ser todo mundo unido, todo mundo sendo uma equipe (Aluno Abraão, treinador equipe Wolves, 14 jun. 2022).

[...] você tem que estar reunido com a sua equipe. Se você só ficar naquilo ali, e não ir pra frente só nos exercícios isso não vale nada e dar dica, querendo ou não você ajuda da pessoa e fica mais perto querendo ou não dela, ensinando (Aluno David, treinador equipe Ice Fire, 14 jun. 2022).

Eu acho que no começo eles não me escutavam direito, mas depois eles foram aprendendo a escutar melhor e eles no começo, igual eu, não costumavam trabalhar em equipe (Aluna Ester, treinadora equipe Lions, 14 jun. 2022).

Alunos reforçam esse sentimento de cooperação durante as atividades propostas. Em alguns momentos houve discussões. No diálogo da professora/pesquisadora com a aluna Mikaele da equipe Lions, percebemos que aconteceram pequenos conflitos, e vários deles imperceptíveis à professora, onde os alunos mesmos contornaram e resolveram

Professora: O que deixou você desmotivado? Por quê?

Olha, eu acho que as brigas, porque teve algumas brigas, foram pequenas, mas teve algumas brigas

Aluna: Na verdade discussões?

Isso, discussões.

Professora: Dá um exemplo pra mim?

É, quando um discordava da ideia do outro e aí as opiniões não batiam, sabe.

Aluna: E como vocês resolviam isso?

A gente resolvia tentando entender os dois lados e tentando escolher o que era melhor pro grupo.

(fragmentos da entrevista com a aluna Mikaele, 20 jun. 2022)

Neste outro diálogo da professora com a aluna Laysa, percebemos que alguns desentendimentos passavam também pela questão técnica

Professora: Como foi a sua relação com os colegas de equipe?

Aluna: Foi saudável. Teve momentos assim que a gente se desentendia.

Professora: O desentendimento que vocês tinham era mais ou menos relacionado a quê? A erro do jogo?

Aluna: É porque tinha gente que sacava de olho fechado, tinha gente que sacava lá do outro lado da Quadra mais de 5 vezes, aí eu falava “deixa eu sacar agora se não a gente não vai sair daqui nunca”. Erros, mas foi só.
(fragmentos da entrevista com a aluna Laysa, 14 jun. 2022)

Ainda sobre a criação de vínculos, a convivência em equipe potencializou as relações as relações entre os gêneros, meninos e meninas se conheceram melhor e interagiram mais. Os alunos desempenhando as funções de treinador, árbitros, anotadores, gerentes de equipe e marketing promoveu mais responsabilidade, e os alunos ao se responsabilizar pelo processo produziram aprendizados significativos. Podemos afirmar que houve um engajamento com o MEE a partir das funções que os alunos desempenharam, seja ela treinador, árbitro, anotador ou gerente. Observamos um comprometimento dos treinadores em liderar as equipes, que mesmo sem experiências significativas na função, foram perceptivos em suas dificuldades. No decorrer das aulas procuraram superá-las e se encarregaram de executar bem sua função.

Os treinadores das equipes se engajaram nas atividades e procuraram cada um a seu modo desempenhar um bom papel. Percebemos que todos eles tentaram conduzir a sua equipe de forma cordial e amistosa, incentivando os colegas a aprender. Ao mesmo tempo, sentimos dificuldades na treinadora dos Lions em conduzir os colegas para as atividades, sendo necessária uma intervenção mais direta da professora que auxiliou a aluna em alguns momentos das aulas

A equipe 2 (Lions) demoraram mais para iniciar os jogos, a treinadora teve um pouco mais de dificuldade para iniciar a atividade. Tentou conversar com alguns meninos que rebatiam a bola em qualquer direção. Ela chamou a atenção deles. Neste momento intervi na atividade para apoiar a treinadora e orientá-los melhor na prática do jogo. (fragmentos do Diário de Campo, 11 abr. 2022)

É nesse momento que a intervenção da professora foi importante para reforçar a função de liderança da aluna treinadora e incentivar os alunos a seguir suas orientações. Mesmo com dificuldades, a aluna conseguiu se impor e fazer com que os colegas a ouvissem.

Todas as funções desempenhadas produziram algum aprendizado significativo para os alunos, mesmo naqueles que não quiseram participar como jogador em algum momento. Podemos citar como exemplo o aluno Maycon Júnior da equipe Ice Fire, que no início da temporada praticou os exercícios propostos para as aulas, mas depois desanimou um pouco com a prática do esporte. Ao ser questionado pela professora sobre sua falta de participação, o aluno perguntou se não poderia fazer outra atividade ou função que não fosse jogar o campeonato. Na tentativa de fazê-lo participar de alguma forma e não se excluir de vez da atividade, a professora citou as funções que ele poderia desempenhar e o aluno escolheu ser anotador.

A partir daí, o aluno se empenhou na anotação dos jogos, precisou entender melhor como era o jogo de Vôlei e passou a prestar atenção nas partidas para não errar nas marcações. O aluno, embora não tenha jogado os torneios, fez sua integração com o grupo a partir do momento em que ele se colocou na mesa como anotador. Houve um aprendizado significativo para ele e sua função de anotador também trouxe a responsabilidade de entender o jogo. Sabemos que o jogar é importante para o aprendizado, mas percebemos que o aluno sentiu prazer em anotar as partidas e se sentiu pertencente assim. Podemos refletir que talvez o tempo não tenha sido suficiente para despertar a motivação e prazer em jogar no aluno em questão. Entendemos que esse foi o limite para ele. Talvez em outras experiências, o aluno possa despertar para a prática efetiva do jogo em algum momento.

Todo esse processo dos alunos assumirem tarefas, de conduzir alguns processos e desempenhar funções que ainda não vivenciaram, ao mesmo tempo que produz um aprendizado significativo colocando-os em um papel de corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem, pode criar também relações de interdependência entre eles. Os alunos precisam se relacionar, precisam conviver e colaborar entre si para as coisas acontecerem. Há nesse momento a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa um com o outro e é isso que vamos falar no tópico a seguir.

5.2 O aprender com os colegas

A educação física escolar brasileira tem produzido nos últimos anos muitos estudos que fazem uma aproximação com as Pedagogias Críticas, onde o foco principal da aprendizagem é o aluno e, portanto, ele deve estar no centro do processo. Alguns docentes ainda encontram dificuldades na implementação de metodologias centradas no aluno, ou em outros casos, reforçam algumas problemáticas como a exclusão das aulas ou a manutenção das hierarquias de poder entre os gêneros. O MEE pode ser um importante aliado do professor no desenvolvimento de uma prática que aumente a participação dos alunos e tencione as relações de gênero até a desconstrução de estereótipos já enraizados em nossa cultura.

O uso de metodologias centradas no professor pode, em muitos momentos, retirar do aluno sua capacidade criativa e autônoma, reforçando a posição de hierarquias e em alguns casos provocando constrangimento nos alunos. Ações mais diretivas dos professores onde os alunos apenas repetem os movimentos de forma espelhada, podem não contribuir para o aprendizado dos alunos, reforçando inclusive a exclusão. Daí a importância de se orientar em metodologias centradas no aluno e não no professor.

De certo modo, ao se colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, abre-se possibilidades para que o aprendizado entre eles (alunos) seja mais significativo. Em alguns relatos das entrevistas dos alunos/as, percebemos o quanto é bem-vindo o auxílio dos colegas durante a aprendizagem dos movimentos:

“[...] ele me orientou bastante, eu também dei umas dicas pra ele e eu gostei bastante desses dias que a gente tava conversando” (Fragmento da entrevista do aluno Abraão, 14 jun. 2022)

“[...] ela sempre me dava conselhos, quando eu errava ela me apoiava” (Fragmento da entrevista do aluno David, 14 jun. 2022)

“[...] a gente ficou conversando bastante sobre a aula, ele me ajudou bastante também em anotar, eu ensinei pra ele como anotar” (Fragmento da entrevista do aluno Maycon Júnior, 14 jun. 2022)

“[...] quando eu tava fazendo alguma coisa de errado ao invés dele brigar comigo ele me ensinava, então foi muito bom” (Fragmento da entrevista da aluna Mikaele, 20 jun. 2022)

“Eu ensinei ela muito a jogar, ensinei ela a ter coragem pra sacar” (Fragmento da entrevista do aluno Ronaldo, 21 jun. 2022)

O estímulo de jogar com o colega é uma das competências fundamentais na aprendizagem dos esportes coletivos e durante esse estudo foi promissora as interações entre os alunos/as. Os vínculos estabelecidos entre eles durante as aulas e as competições permitiu aprendizados agradáveis, sem muita cobrança e de forma divertida. A aproximação dos alunos dentro das equipes e o desempenho das funções de treinador tornou o aprendizado ameno, nota-se nos relatos que há certa cumplicidade entre eles, diferente da relação aluno x professora. Diante disso, as contribuições do MEE são evidentes no sentido de contribuir com o aprendizado de trabalhar em equipe.

Graça e Mesquita (2013, p. 14) nos apontam que estudos e investigações empíricas sobre o MEE evidenciam resultados positivos no “desenvolvimento da cooperação e liderança” dentro das equipes duradouras. O saber trabalhar em equipe, saber cooperar com o colega são uma competência importante dentro do ensino dos jogos esportivos. Os autores acrescentam que além da capacidade de trabalhar em equipe, há outras que interagem e complementam o desenvolvimento da competência como jogador, que são a capacidade de identificação das situações de jogo, tomadas de decisão adequadas as circunstâncias de jogo e execução eficaz e eficiente da ação (GRAÇA e MESQUITA, 2013, P.38). Logo, além de trabalhar em equipe, o aluno/a precisa se apropriar de outras competências que podem levar a uma maior interação e inclusão nas atividades. Por exemplo, o aluno mais habilidoso não só deve passar a bola para um colega menos habilidoso, mas reconhecer que para jogar bem, a outra pessoa precisa jogar também.

Todos esses relatos mostram que a ajuda dos colegas foi bastante significativa, e são retratadas com carinho. Durante as aulas observamos que a correção vinda dos próprios colegas, provocou um certo relaxamento e uma menor tensão no aprendizado. A ajuda mútua aconteceu e isso aproximou os alunos. Os alunos com maior experiência e habilidade com o Vôlei se dispuseram a ajudar os colegas com maior dificuldade, inclusive os treinadores, nos momentos de aprendizagem dos movimentos. Essa proximidade chamou a atenção da professora conforme relato no diário de campo e foi acontecendo de forma gradativa.

Esse processo já vinha acontecendo nas aulas anteriores, e hoje percebi que essa ajuda ao colega e a orientação dos treinadores poderiam ser mais

eficientes no aprendizado, já que eles tinham mais intimidade e menos medo de errar do que comigo dando as instruções. (Diário de campo, 05 mai. 2022)

A ajuda mútua aconteceu em várias situações, inclusive na relação jogadores x treinadores. A aluna Ester, treinadora dos Lions cita que o aluno Bernardo, de sua equipe, foi a pessoa que mais gostou de trabalhar e essa opinião é devido ao auxílio que ele deu durante as atividades: “ele via que eu errava e tentava me ajudar com alguma coisa, porque ele já jogava vôlei há um tempo, então em vez de criticar falando assim ‘tá errado’, ele me ajudava “. Esse sentimento de cooperação foi percebido por muitos alunos durante as aulas.

Cabe ao professor proporcionar momentos em que a dificuldade e a falta de habilidade dos alunos/as não sejam motivos de exclusão na aula. O estímulo de competição sem limites, de forma mais acirrada no comportamento dos alunos, pode fazer os menos habilidosos se retraírem, se sentirem constrangidos e deixarem de participar das aulas. Diante disso, alguns elementos merecem reflexão. O ato dos alunos/as se ajudarem durante as atividades é um facilitador para a aprendizagem e pode gerar acolhimento, o que não significa que o professor fica sem fazer nada. No decurso da aula, o professor possui várias demandas, a sua mediação e a forma como ela acontece pode definir o sucesso dessas relações. A forma de mediar ensinando os alunos a cooperarem é fundamental. Em contrapartida, quando não há a mediação dos professores, os menos habilidosos tendem a se excluir e não tentam sequer a aprender (UCHOGA e ALTMANN, 2016).

Um dos principais legados do MEE é a criação dos vínculos, característica peculiar que pode ser tanto um fator de colaboração, quanto de inclusão dentro da prática esportiva. Percebemos durante a prática baseada no modelo que a permanência no grupo até final da unidade didática foi importante para a criação dos vínculos. Autores que pesquisam o MEE apontam que a criação dos vínculos é um ponto de destaque (MESQUITA *et al.*, 2014; GINCIENE, 2017; DE VARGAS *et.al.*, 2018; DA COSTA, 2020; DE SOUZA, 2020). Os vínculos criados podem ampliar as relações entre os alunos, fazendo com que eles convivam durante um período maior tendo a possibilidade de decidir situações, resolverem problemas e conhecer mais os colegas.

Como ressaltamos anteriormente, além de integrar uma equipe, os alunos devem desempenhar papéis/funções que compõem o universo esportivo. Definimos que para

esse estudo os alunos/as iriam desempenhar as funções de jogador, árbitro, anotadores, gerente de equipe e gerente de marketing. O aprendizado dessas diversas funções incentivou o desenvolvimento de responsabilidades e ações que visaram o bom desempenho da equipe (SIEDENTOP et.al., 2011, p. 123).

Um ponto de dificuldade no desempenho das funções esportivas neste estudo, foram as frequentes transferências e novas matrículas de alunos/as na turma. Foi possível gerenciar o fluxo de alunos e adaptá-los nas equipes, mas em alguns momentos, as equipes ficaram desfalcadas. Acreditamos que não interferiu no aprendizado e nos objetivos da pesquisa, mas trouxeram dificuldades e adaptações no planejamento. Em uma das equipes não foi possível jogar com equipes mistas o torneio amistoso, pois não tinha número de meninas suficiente. Durante a unidade didática, houve oito transferências de alunos/as para outras escolas e apenas duas matrículas novas e um remanejamento de aluna para a turma.

A proximidade entre os alunos também está presente na relação entre os treinadores e os jogadores das equipes. Em alguns momentos, tanto das aulas quanto das competições, os treinadores tiveram uma dificuldade inicial na sua relação com os colegas e na gerência de conflitos entre os jogadores.

Houve uma pequena demora na organização desta primeira parte prática, e temi que eles não conseguissem se organizar. Os treinadores tiveram um pouco de dificuldade para organizar os colegas. Intervi nas quadras de modo individual para auxiliá-los na gerência dos colegas. (Fragmento do Diário de Campo, 14 abr. 2022).

Ao ser questionados sobre como foi desempenhar a função de treinador/técnico, os alunos afirmaram que “foi bem difícil no início assim, mas depois todos começaram a pegar o jeito do vôlei então começou a ficar bem mais fácil” (treinador dos Wolves), “você tem que explicar, conversar, a pessoa não estar prestando atenção no que você fala pra ela, é difícil.” (treinador do Ice Fire), “eu acho que no começo eles não me escutavam direito, mas depois eles foram aprendendo a escutar melhor” (treinadora dos Lions). Os três alunos que desempenharam a função de treinadores tiveram dificuldades no início, a treinadora dos Lions um pouco mais do que os outros e a partir daí, houve a necessidade de uma intervenção direta da professora para auxiliá-la no processo conforme alguns recortes dos diários de campo.

A equipe 2 (Lions) demoraram mais para iniciar os jogos, a treinadora teve um pouco mais de dificuldade para iniciar a atividade. Tentou conversar com

alguns meninos que rebatiam a bola em qualquer direção. Ela chamou a atenção deles. Neste momento intervi na atividade para apoiar a treinadora e orientá-los melhor na prática do jogo. (Fragmento do Diário de Campo, 11 abr. 2022).

Os dois treinadores meninos tiveram mais facilidade de compreender as instruções. A treinadora do Lions tirou mais dúvidas e foi preciso uma orientação e direcionamento maior da minha parte. (Fragmento do Diário de Campo, 18 abr. 2022).

A treinadora dos Lions, Ester, tem menos experiência esportiva que os outros treinadores. Isto não é um problema, mas essa posição de liderança a deixou insegura, aspecto não percebido nos alunos Abraão e David. Os alunos treinadores reconhecem a dificuldade da função, porém não se sentiram inábeis para executar a tarefa. Além disso, Ester relata que não era ouvida, levou algum tempo para que ela conseguisse desempenhar a função de treinadora com mais segurança. Percebemos que nos meninos a situação foi a inversa, o treinador David afirma que aprendeu a escutar, coisa que não fazia no início da temporada e o Abraão se sentiu confortável na função. Nesse contexto um dos marcadores de gênero se tornam evidentes: por que as meninas têm mais dificuldade para executar tarefas de liderança? Falaremos um pouco mais sobre esses marcadores mais à frente.

Outra atividade que contribuiu de forma positiva na aprendizagem com os colegas foram as produções das bandeiras, a escolha dos nomes das equipes e o mural de valores (Fair Play). Nestes momentos de criação, houve uma aproximação dos alunos/as tanto para a criação, quanto para a execução das tarefas. Após conversa entre os alunos/as das equipes e definidos os desenhos, combinamos que as bandeiras seriam produzidas nas aulas da disciplina de Arte, pela praticidade de espaço e materiais. O professor de Arte auxiliou os alunos nos rascunhos dos desenhos e na pintura do tecido com tinta, elogiando bastante a produção final feita por eles. Destacamos aqui que foi bastante produtivo a parceria com outra disciplina, e atividades interdisciplinares podem contribuir muito no aprendizado. Segue abaixo as imagens desta produção.

Figura 4 – Bandeiras das equipes



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

Figura 5 – Produção dos murais de valores



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

A escolha dos nomes e identidades representativas das equipes viabilizaram os diálogos entre os alunos participantes, garantindo uma maior interação entre eles, que muitas vezes, mesmo sendo da mesma turma, não acontecem de forma frequente. Esse aspecto ganha destaque em diversos estudos, e como aponta Mesquita et al. (2014, p. 2) essa definição de símbolos representativos tem “o intuito de ser fomentada uma socialização esportiva plena e autêntica”. Há nesse momento o incentivo a criação de pertencimento ao grupo, favorecendo a cooperação e o desenvolvimento das relações.

Concluimos que a afiliação, a permanência no grupo, o jogar junto, os desafios motivantes e as competições vão se complementando para produzir esse ambiente favorável a aprendizagem.

5.3 As relações de Gênero na aprendizagem

Além da prática pedagógica baseada no MEE e suas contribuições para o aprendizado, as relações de gênero durante a unidade didática também foram alvo de nossa observação e interesse. Durante o estudo, notamos que alguns marcadores

de gênero e relações de poder se tornaram aparentes e interferiram na participação dos alunos e alunas.

No comportamento das alunas, observamos algumas questões. A primeira delas foi a presença de insegurança durante as aulas de Vôlei e nas competições. Esta insegurança se apresentava principalmente pelas alunas acreditarem que falta nelas a habilidade de jogar bem o Vôlei, como relatado pela aluna Mikaele.

Professora: Qual foi sua maior dificuldade?

Aluna: Foi eu ser levantadora. Sério, foi muito difícil, foi muito desesperante, que as vezes eu levantava de um jeito errado e não dava para o que ia cortar, não dava pra cortar, nossa, eu ficava me sentindo muito mal também.

Professora: Fale sobre sua participação nas aulas. Faz uma avaliação sua, o que você aprendeu, o que você sentiu, suas emoções.

Aluna: Bom, nos jogos eu senti muito, muito, é, desconfiança de mim mesma porque sempre que eu errava alguma coisa eu pensava “nossa, eu podia ter acertado” e ficava colocando aquilo na minha cabeça e me sentindo muito sobrecarregada comigo mesma, mas ao mesmo tempo quando eu acertava e fazia as coisas direito eu ficava muito alegre, muito feliz e as vezes eu ficava com raiva também, porque eles me estressavam. Mas foi muito bom! Entende, foi uma mistura de sentimentos. (Aluna Mikaele, Entrevista, 20 jun. 2022).

Além da Mikaele, outras alunas demonstraram insegurança nas próprias habilidades. Mesmo tentando desempenhar bem a função de jogadora, havia esse sentimento de incapacidade, contornado em alguns momentos pelo prazer de jogar junto.

A insegurança e sentimento de incapacidade das alunas perpassa pelo contexto cultural ainda presente e não por diferenças biológicas. Isso faz com que as alunas acabem “reproduzindo estereótipos culturais socialmente construídos” (ALTMANN, 1998, p. 3). Um dos estudos que contribuíram muito para ampliar essa discussão são da Altmann (1998). A autora aponta que “o gênero não é a única categoria que define a participação nos jogos”, há também uma exclusão por habilidade. Situações desconfortáveis podem deixar as alunas se sentindo inseguras e com medo de arriscar-se em novos movimentos e levar, como consequência, uma diminuição da participação e do engajamento delas nas atividades. Nesse sentido, elas podem excluir ou participar de forma secundária nas atividades da aula e competições. Por isso é importante incentivar as meninas a arriscar-se em novos movimentos durante as aulas.

Uchoga e Altmann (2016) observaram que o arriscar-se em novos movimentos pode ser mais “discreto” ou “quase inexistente” no comportamento das meninas. As autoras afirmam que alguns fatores como a baixa percepção de autoeficácia das meninas e insegurança faz com que elas tenham mais dificuldade em tentar movimentos novos e diferentes. Na pesquisa as autoras retratam estudantes em um contexto de 5ª e 6ª série em escolas diferentes, mas as realidades e os reflexos de participação das meninas nos contextos escolares são similares.

Ao compararmos os estudos de Uchoga e Altmann (2016) com nossa realidade, no 8º ano percebemos marcadores de gênero muito parecidos. A insegurança em suas próprias habilidades e medo de arriscar-se por parte das meninas é bastante presente, o que se reflete em muitos outros cenários, fazendo com que elas se escondam nas aulas ou assumam papéis secundários ao não se arriscar. Segundo as autoras, esses aspectos podem acontecer independentemente dos conteúdos das aulas. O fato de os meninos terem “uma visão positiva” do aprendizado de novas habilidades, o “arriscar-se em novas aprendizagens corporais”, pode permitir que eles, comparados com as meninas se envolvam mais com as aulas (UCHOGA e ALTMANN, 2016, p. 169). Da mesma forma, So *et al.* (2018), que fazem uma abordagem das relações de gênero e as lutas nas aulas de Educação Física, demonstram que os mesmos fatores estão presentes no comportamento das meninas, principalmente a insegurança e o medo.

Outro elemento de influência na participação das alunas é o ambiente seguro. So *et al.* (2018) mencionam que uma das meninas participantes da pesquisa, pelo fato de gostar de luta e ter um pai lutador, foi um fator que engajou mais colegas com ela para as aulas. No caso do MEE, a criação do vínculo dentro das equipes faz com que isso aconteça inclusive entre os gêneros. Não significa que acabe com a insegurança, mas faz com que as meninas se arrisquem mais. Não só elas os meninos com menos habilidade também. Nesse sentido, uma participação mais “protagonista”, em detrimento de “figurações” é uma “vitória”, pois a maioria das meninas não fazia isso normalmente (UCHOGA e ALTMANN, 2016)

Embora essa realidade de menor participação média das meninas esteja presente nas aulas de Educação Física, há personagens que tensionam ou rompem com a naturalização dos papéis de gênero. No contexto de meninas da turma do 8º B, uma

se destaca, a aluna Laysa. Podemos afirmar que a aluna cruza a fronteira das divisões e segregações de Gênero por ser uma menina habilidosa. Ela, nas aulas de Educação Física, se destaca na execução dos movimentos, força e habilidades. Seguindo a organização feita por Jacó e Altmann (2017) sobre a divisão dos grupos participativos na aula de Educação Física, Laysa é uma aluna “Protagonista”. Antes da prática pedagógica baseada no MEE ela participava ativamente de todas as aulas de Educação Física, executava com ânimo e dedicação as propostas da professora, não tinha medo de jogar com os meninos e se colocava como uma liderança na turma. Suas habilidades eram inquestionáveis por todos, incluindo os meninos mais habilidosos. Quando foram realizadas as divisões das equipes no início da temporada de Vôlei, os treinadores comentaram e disputaram sua permanência na própria equipe. Uchoga e Altmann (2016) destacam que

[...] a habilidade corporal pode ser um fator de participação e inserção efetiva numa atividade, bem como fator de desestabilização de uma ordem de gênero vigente durante situações de jogos mistos (UCHOGA e ALTMANN, 2016, p. 167).

Ao analisarmos a participação e relatos da aluna Laysa na entrevista, observamos algumas situações. A aluna não demonstrou insegurança com relação ao seu desempenho, nem durante as aulas e nem na entrevista. Ela em nenhum momento das aulas foi excluída ou colocada em uma função secundária. Nos jogos com os meninos não sentia dificuldades, e em muitos momentos reclamava quando os colegas de equipe erravam. Ao ser questionada sobre os jogos mistos fez o seguinte relato:

Eu achei diferente, que eu nunca tinha jogado assim, achei interessante porque as vezes é meio que um equilíbrio, porque as meninas são melhores num tipo de coisa, os meninos em outras, então tem dificuldades que a gente tem que eles são melhores e vice-versa, daí equilibrou (Aluna Laysa, Entrevista, 14 jun. 2022).

A participação de Laysa rompe com um estereótipo de gênero comum nas aulas de Educação Física, segundo o qual as meninas não são fortes e habilidosas para praticar esportes. Ela consegue contornar o gênero a partir de suas habilidades, e mesmo consciente das dificuldades culturais que as mulheres enfrentam, acredita que há equilíbrio nas relações entre os meninos e meninas nas aulas. Acreditamos que o fato dela não ser excluída, faz com que sua percepção de exclusão das colegas seja natural pelo comportamento mais delicado. Como seu desempenho não costuma ser

questionado, a aluna sem perceber, reforça a ideia de que as meninas são inferiores aos meninos.

Professora: Por que você gosta de jogar misturado e não só com as meninas?

Aluna: Porque eu tenho mais facilidade de lidar com os meninos acho que é porque eu tenho muitos irmãos então isso ajuda bastante e porque eles são mais soltos assim, não sei explicar, eles são soltos, com menos... (pausa).

Professora: Com menos o quê?

Aluna: Com menos frescura.

Professora: Eu já te perguntei como você se sentiu jogando com os meninos e você falou normal, que gosta de jogar com eles. E com as meninas, você gosta de jogar só com as meninas?

Aluna: Gosto, assim eu prefiro com os meninos, mas eu gosto muito. Elas têm algumas dificuldades que eu também tenho e eu tenho dificuldades que elas têm, e a gente também se completa de uma certa forma.

Jacó e Altmann (2017) também destacam as expressões culturalmente naturalizadas: “os meninos são bons nos esportes e as meninas são mais sensíveis”. A menina que joga bem se inclui, mas a menina que joga mal é excluída ou tem sua participação de forma secundária. Na perspectiva de desnaturalizar essas relações de poder e hierarquias presentes, muitas vezes de forma “velada”, nos preocupamos durante o planejamento de propor atividades em que as meninas se sentissem um pouco mais estimuladas e seguras para participar e se arriscar mais. Podemos citar como exemplo a construção das competições durante a temporada. No primeiro momento, as meninas jogaram entre si na categoria feminina. Analisando essa situação, concluímos que foi positivo essa decisão conforme relato do Diário de Campo.

Em termos de organização, posso afirmar que a quadra feminina foi a melhor, estavam atentas, cada uma desempenhou suas funções e todas interagiram muito entre si, sempre incentivando umas as outras. Aparentemente, as meninas estavam motivadas em acertar, e mesmo errando alguns momentos não se desestimulavam (Fragmento do Diário de campo, 28 abr. 2022).

Esse formato de competição, de categoria feminina, propiciou um resultado positivo no estímulo à participação e encorajou mais as alunas a se arriscarem em uma competição formal. As alunas se sentiram motivadas, com um ambiente mais “seguro” para se aventurar em movimentos ainda pouco aprendidos e se expuseram a errar sem muitas reclamações, principalmente dos meninos.

Mais algumas questões se tornaram evidentes durante esse estudo. A afiliação e a permanência estimularam as relações entre os alunos/as e o aprender junto como relatado no tópico anterior. Durante as entrevistas e falas dos alunos/as, é possível perceber que eles começaram a conversar com pessoas de outro gênero que eles não conversavam antes. Há nesse momento um tensionamento da segregação tradicional e o MEE contribui para isso. Uma fala recorrente das meninas é que elas estão tendo a oportunidade de jogar e melhorar, sobretudo por conta dessas trocas com os colegas. Ao ser questionada sobre a sua participação, a aluna Mikaele afirmou que “[...] consegui jogar, fui bem incluída nos jogos. Eu não sou muito boa, mas me diverti bastante, acho que isso que importa” (Aluna Mikaele, Entrevista, 20 jun. 2022).

Elas começaram a construir mais vínculos com os meninos, e isso tem a ver também com a ajuda na aprendizagem. Nesta situação é notório que durante as aulas de educação física ainda existam essas hierarquias e relações de poder, mas percebemos uma evolução no sentido de diminuir a segregação e a participação esportiva pelo fator da proximidade com o outro. Ressaltamos aqui que um trimestre pode não provocar mudanças significativas a fim de desfazer o efeito de todos os discursos culturais que inserem as meninas como inferiores ou inábeis no esporte, mas o tensionamento das relações e atividades voltadas para esse objetivo podem contribuir para diminuir a segregação. Nesse sentido, a criação de vínculos tem potencial para ajudar a diminuir a discriminação e o preconceito.

Ainda sobre as relações de poder nas aulas, ressaltamos novamente a questão das formas de liderar presentes nos treinadores Ester, Abraão e David. Como pontuado no tópico anterior, durante a unidade didática formas de liderar diferentes aconteceram entre os treinadores. A função exercida pelos três alunos não garantiu a liderança da equipe para a aluna Ester. No início da unidade didática a treinadora teve dificuldades em ser ouvida pelos colegas de equipe, e isso fez ela se sentir insegura durante as atividades. Para Altmann (1998), a exclusão pode se dar por diversos fatores, mas percebemos aqui que o gênero, força e habilidade se combinam e tornam a liderança de Ester mais difícil. A posição de treinadora não assegurou por si só a liderança, sendo necessário a intervenção da professora para que ela fosse ouvida. A nossa intenção e orientação aos treinadores foi de proporcionar uma liderança coletiva, onde os integrantes da equipe pudessem somar e auxiliar nas escolhas do

grupo. Percebemos que a Ester ficou insegura na posição e que o Abraão e David não se incomodaram com a nova função e não se importavam com o que os colegas pudessem pensar. O aluno David inclusive foi chamado atenção pela colega de equipe Felícia por não ouvir os colegas. O aluno Pedro Gabriel, da mesma equipe de David também relatou essa atitude do treinador

Professora: Como foi jogar tendo os colegas como Técnico, árbitros e anotadores? Você sentiu alguma diferença sendo desse jeito? Deu alguma coisa errada?

Aluno: É, o David estava muito, sabe, pra “*negociar*”, ganhar, pra eu prestar bem atenção, ficar focado.

Professora: Você acha que ele te ajudou a aprender?

Aluno: É ele me ajudou mais ou menos, mais ou menos só.

Professora: Me falaram que ele estava um pouco nervoso no começo e depois ele melhorou.

Aluno: Tava, é ele estava meio [...] ele estava meio nervoso, [...]

Professora: Disseram que ele estava aprendendo a ser técnico, você concorda?

Aluno: Concordo. Ele estava meio nervoso, depois ele foi negocia: “Vai, vai, bora galera”.

Professora: Se você tivesse que falar alguma coisa que deu errada, seria isso?

Aluno: Que deu errada, acho que foi.

Professora: Ele ficou mais nervoso no começo, depois ele aprendeu?

Aluno: É, ele ficou meio nervoso no início, mas no final ele se esforçou e conseguiu.

Professora: Te ajudou bastante?

Aluno: Ajudou bastante também, ele conseguiu, foi bem.

Na entrevista de Pedro Gabriel, percebemos que o treinador não teve insegurança ou receio de não ser ouvido. O treinador David, para ele, apresentou dificuldade em ouvir os colegas e fazer uma liderança mais coletiva. Ao ser questionado sobre a função que desempenhou de treinador, o aluno/treinador David achou legal liderar sua equipe, entende que é uma função com algumas dificuldades, mas não demonstrou insegurança ou medo. Relatou em sua entrevista que “vacilou um pouco” como treinador por não escutar ninguém no começo, e que uma colega chamou sua atenção com relação a isso. A medida em que ele escutou mais os/as colegas, ajudou em sua liderança. Da mesma forma o treinador Abraão não se sentiu inseguro, afirmou que

teve um pouco de dificuldade inicial com a nova função e que foi aprendendo a integrar os colegas.

Percebi um dos alunos, Luís da equipe Wolves, mais afastado da quadra com uma cara de insatisfeito. Perguntei a ele o que tinha acontecido e ele disse que estava chateado pelo treinador Abraão tirá-lo do jogo. Disse a ele que era obrigatório as substituições e que logo ele retornaria a partida. Neste momento, temi que os treinadores estivessem muito envolvidos com os seus jogos na categoria A, que estava mais disputada que a B, e tivessem negligenciado as substituições. Chamei o treinador dos Wolves e fiz essa observação. Pedi que colocasse todos os colegas para jogar, independente do resultado. Ele acenou que sim com a cabeça e fiquei observando de longe se ele iria cumprir a orientação. Com o passar dos minutos, conferi que ele se esforçou e substituiu os colegas reservas. (Fragmentos do Diário de Campo, 02 mar. 2022).

Na situação colocada pelo aluno Luís, percebemos que alguns conflitos aconteceram durante as aulas, que a liderança dos meninos foi inicialmente confusa e impositiva, mas, com o tempo, eles passaram a ouvir os colegas e agir de forma mais cooperativa. Foi um processo que levou algumas aulas para se efetivar e acreditamos que um conjunto de fatores contribuíram para uma liderança mais democrática e coletiva: as intervenções da professora, a maior proximidade entre os alunos/as e as orientações sobre o “Fair Play” sugeridas pelo MEE.

Constatamos também que, no evento de culminância mais um marcador de gênero ficou evidente. Durante os jogos mistos, na categoria A, as relações entre os meninos e meninas foram distintas. Ao observar os vídeos e gravações do torneio de culminância “8º B Volley Cup”, percebemos que os colegas da aluna Felícia procuravam a todo tempo proteger os espaços no entorno dela e algumas vezes reclamavam do seu desempenho. Não houve desrespeito por parte dos meninos, mas era visível a preocupação com o desempenho dela, eles cobriam um espaço maior da quadra de jogo, e jogaram muito entre si, colocando a colega em muitos momentos num papel secundário de participação. Felícia, que tem um bom relacionamento com os colegas de equipe não percebeu a preocupação deles com seu desempenho, se sentiu acolhida pelos alunos e se divertiu durante os jogos. Em sua entrevista a aluna relata que os adversários jogavam muito bola nela, e que os meninos ajudavam o tempo todo. Essa situação não aconteceu com a Laysa, jogadora dos Wolves, que se integrou plenamente na equipe por ser uma menina habilidosa. Na equipe dos Lions, não percebemos uma preocupação dos alunos com a Ester, jogadora e treinadora da

equipe. Ela não tinha tanta habilidade como a Laysa, e mesmo assim, os meninos aparentemente não se sentiram inseguros em jogar com ela.

O MEE criou uma dinâmica que não excluiu a Felícia das atividades de jogo, mas o fato dela ter menos experiência com o jogo fez com que fosse excluída de forma discreta não desempenhando papel de “protagonista” e a inibiu de arriscar-se mais. Nesse sentido, parece importante refletir sobre o ambiente misto das competições. Uma discussão ainda pertinente na Educação Física escolar é sobre o ambiente misto *versus* ambiente separado por gênero. É uma discussão complexa e ainda uma problemática para nossa área docente. Dornelles e Fraga (2009) se apoiam “numa perspectiva teórica não centrada na lógica do “ou um ou outro” e sim centrada na lógica do “um e outro”. Partimos da mesma perspectiva do “um e outro” na unidade didática com o MEE, na organização das competições formais.

A Educação física escolar deixou de ser separada por sexo, mas isso não significa que os ambientes mistos sejam prevalentes pelo fato de proporcionar um ambiente equânime e democrático. Isso vai depender muito da mediação pedagógica do professor/a. Ambientes mistos podem não ser ambientes democráticos para a prática e participação das meninas nas aulas se o olhar e a condução do professor/a não for favorável a isso. Mesmo com alguns cuidados, aconteceram situações durante as aulas e competições, como o caso da Felícia na competição com os meninos, e da Ester se sentir insegura na função de treinadora. É necessário tensionar as relações de poder vinculadas ao gênero para desfazer as hierarquias tradicionais e tornar o ambiente democrático. Isso não é fácil e requer a atenção do professor/a.

Para além disso, podemos refletir também que muitas vezes professores e professoras tendem de imediato subestimar as meninas, fazendo com que elas tenham a participação minimizada. Um dado de pesquisa, realizada por Martins *et al.* (2022) que em média as meninas têm, em média, 15 minutos a menos de prática na aula de Educação Física por semana, numa mesma escola. Informação impactante e digna de reflexão.

Durante a unidade didática de Voleibol com o MEE, nossa tentativa foi mediar pedagogicamente essa desigualdade da aula mista na escola, criar oportunidades de participação para meninos e meninas durante as atividades, tentando fazer com que

as aulas fossem o mais igualitárias possível e de alguma forma mobilizar as meninas para assumirem papéis de “protagonistas”.

Uma das estratégias que utilizamos foi, junto com a construção da equipe, distensionar um pouco as relações e criar o ambiente de aprender junto. Outra estratégia foi pensar no processo de construção das competições formais, inserindo formas de nivelamento distintas. Em um primeiro momento, a competição teve como objetivo nivelar e motivar a participação: as meninas competindo na categoria feminina, os meninos com mais experiência jogaram a categoria masculina, e os meninos e meninas com mais ou menos habilidades parecidas jogaram uma categoria mista. No segundo momento, já com uma experiência anterior e maior proximidade e convivência saudável, nossa expectativa foi organizar a competição em duas categorias niveladas por habilidades, mas mistas.

Salientamos que mesmo com toda essa preocupação pedagógica, há uma dificuldade de se inverter uma lógica que é cultural e histórica de inferiorização das meninas, de descrédito nas habilidades delas. Goellner (2005) ao fazer um resgate histórico da participação das mulheres no esporte nos mostra o quanto foi trabalhoso a inserção das mulheres no contexto esportivo e, ao analisarmos os dias de hoje, ainda são desiguais as condições de acesso e participação das mulheres no contexto de práticas corporais, e da Educação Física escolar. Nesse contexto, quando uma menina é mais insegura e tem um pouco mais de dificuldade, ao invés dos meninos confiarem, incentivarem, ensinarem, eles acabam deixando-a de figurante no jogo, que foi o caso da Felícia, na equipe do Ice Fire. Não foi uma situação recorrente nos jogos mistos, por exemplo, onde houve uma maior interação entre os gêneros e uma participação mais protagonista da maioria.

Nesse ínterim, ressaltamos que, das meninas que interagiram mais com os meninos habilidosos, a Laysa se garantiu pela combinação da habilidade, a Ester talvez por ocupar um espaço de liderança (treinadora dos Lions) tenha tencionado um pouco mais essas desigualdades das relações de poder baseadas em gênero e a Felícia, que não possuía nenhum fator de tensionamento (habilidade, liderança, força), ocupou uma posição de “figurante” junto aos meninos nos jogos.

Partindo do entendimento de Jaco e Altmann (2017, p. 7), os alunos/as figurantes são aqueles que não se colocam “fisicamente fora da atividade de aula”, mas que ocupam “a periferia da aula e/ou atividade, pois não se posicionavam de forma ativa durante o jogo”. Em nosso estudo, a aluna Felícia foi colocada de figurante pelos colegas, e isso é um aspecto negativo para o desenvolvimento do jogo. Aparentemente os alunos de equipe de Felícia tentavam contornar da melhor maneira possível suas fragilidades técnicas, jogando mais entre si e excluindo em alguns momentos a colega. Estes aspectos observados pela professora torna-se um pouco prejudicial para o jogo coletivo.

Partindo do argumento de Graça e Mesquita (2013) ao analisar o MEE, entendemos que a competição com caráter de festividade pode proporcionar situações contraditórias. Ao mesmo tempo que pode estimular a prática e integrar os alunos/as, pode também provocar situações de exclusão ou segregação. A competição é muito rica de possibilidades, e é necessário a intervenção mais direta do professor/a, que deve insistir em um caráter festivo, de participação, para que o espírito competitivo não seja exagerado e provoque frustrações nos alunos/as, principalmente os menos habilidosos. Segundo os autores,

[...] pretende-se que a competição esteja fundada numa ética de respeito pelo espírito de jogo, num clima que favoreça a participação, o desenvolvimento individual, que equilibre as oportunidades de aprender e de jogar de todos os participantes (GRAÇA e MESQUITA, 2013, p. 8).

Entendemos que ser um jogador/a melhor tem a ver com conseguir ter disponibilidade de jogar com o colega, conseguir fazer sua equipe jogar um jogo coletivo plenamente. O aluno David se posicionou de forma mais carinhosa com os erros da Felícia que o Ronaldo, tentando corrigir e dar força para a colega, enquanto o Ronaldo reclamava a cada erro, na maior parte do tempo. O comportamento do Ronaldo é comum de se ver nas aulas de Educação Física escolar, suas características são de um aluno bem habilidoso, e que participa de treinamentos de futebol desde os sete anos de idade, tendo participado de diversas competições durante a sua infância. Possui um comportamento bastante competitivo nas aulas.

O aluno Ronaldo merece um destaque devido a seus posicionamentos e comportamentos durante a atividade do Voleibol. Em sua entrevista, o aluno relata achou diferente e legal a metodologia adotada nas aulas. Ele nunca tinha jogado com

equipes mistas e nem a modalidade Vôlei. Como a unidade didática teve vários momentos de competição, atraiu o aluno para as atividades e o motivou a participar. Ele acredita que conseguiu aprender o esporte, se sentiu motivado e gostaria que tivessem mais aulas de esportes. Ao observar a sua relação com os/as colegas, pontuaremos algumas afirmações durante a entrevista:

Professora: Você acha que a sua equipe trabalhou bem em equipe, vocês cooperaram entre vocês, um ajudou o outro?

Aluno: Então em equipe, acho que não foi muito não, eu reclamei muito da Felícia, você viu né, você até reclamou comigo.

Professora: Você acha que os seus colegas desempenharam um bom papel de árbitro e técnico?

Aluno: Assim, a parte da arbitragem foi a Felícia, ela apitou bem, e sobre o David também foi bem.

Professora: De todas as aulas e de todas as equipes, qual foi a pessoa que você mais gostou de trabalhar junto?

Aluno: Foi a Felícia. Eu ensinei ela muito a jogar, ensinei ela a ter coragem pra sacar. Foi a Felícia.

Professora: Tá, por que você conseguiu ajudar ela mais?

Aluno: Foi.

Professora: E como você se sentiu jogando com ela e com as outras colegas?

Aluno: Então eu fiquei muito... (pequena pausa)

Professora: Pode ser sincero, se você acha que ela é fraca, se você acha que ela é forte, se você acha que foi bom ou foi ruim.

Aluno: Tipo assim, na questão de jogar, o saque eu acho ela bem fraca, ela não tem muita força, em outra questão eu achei ela bem útil.

Professora: Bem-disposta?

Aluno: Sim.

Nos relatos sobre a colega Felícia, constatamos que a vivência mais próxima com a colega despertou no Ronaldo um olhar mais empático com a colega e a partir daí pode ter provocado em seu comportamento uma mudança aproximando os dois e fazendo-os cooperarem entre si. Mesmo assim, se faz muito presente nas ideias do aluno que suas colegas de turma são “fracas” para a prática esportiva.

Professora: Tem algum esporte ou atividade física que você acha que elas não devem praticar? Por quê?

Aluno: Na minha sala Basquete, porque elas são muito pequenas, agora esportes sim, elas devem sim praticar esportes.

Professora: Mas tem algum que você acha que não deve? Que é muito bruto, é muito ruim?

Aluno: Acho que o futebol, elas não devem praticar futebol as meninas são muito frágeis.

O aluno Ronaldo se apoia na ideia de que as meninas não têm a força, o vigor ou as características tidas como essenciais para praticar alguns esportes, naturalizando as separações entre os sexos. Essas falas demonstram como questões culturais podem se fazer presente dentro da escola e nas relações entre os alunos. Para Ronaldo parece natural as diferenças entre os meninos e meninas no esporte e a segregação. Quando indagamos o aluno sobre a participação das mulheres no esporte, ele logo se reportou as meninas da turma como inábeis e incapazes de jogar. Mesmo com esse entendimento de que as meninas são mais frágeis, acreditamos que a atividade com o MEE e as intervenções da professora possam ter contribuído no sentido de mudar um pouco sua opinião, mas evidentemente estamos nos colocando contra crenças culturais que são bastante arraigadas. Na sequência da entrevista com o Ronaldo, buscamos entender sua opinião sobre a prática esportiva das mulheres em geral e as relações entre eles nas aulas mistas:

Professora: Não estou falando das meninas da sala, eu falo das mulheres de um modo geral.

Aluno: Ah..., não, não, elas devem praticar esportes, futebol, basquete, qualquer um.

Professora: Mas você acha que a equipe, treinando junto, o pessoal cooperou, um ensinou, ajudou o outro, como foi a relação de vocês nas aulas?

Aluno: A relação foi bem amigável, um ajudou o outro, falamos sobre o jogo, sobre o outro, foi bem legal, foi interessante mesmo.

O aluno Ronaldo, a princípio, entende que os esportes também são para as mulheres, mas reafirma um estereótipo de que os meninos são mais fortes ao dizer que as meninas da sua sala frágeis e fracas para a prática esportiva.

De certa forma, essa ideia também apareceu nas falas das meninas durante as entrevistas. Elas destacaram esse sentimento de inferioridade em relação aos meninos, quando trataram da comparação do seu desempenho com o deles:

Eu achei legal jogar porque os meninos estão ali e jogam bem então era legal, só era meio ruim quando eu errava porque eu me sentia meio mal. (Aluna Felícia, Entrevista, 14 jun. 2022).

[...] os meninos eles têm mais força, eles são mais empenhados eles gostam de exercício né [...] (Aluna Ester, Entrevista, 20 jun. 2022).

Há a necessidade de se discutir a forma como os meninos e meninas percebem essa diferença para que haja a ruptura desses estereótipos, que são motivos de segregação e exclusão nas aulas.

Durante as aulas com o MEE e a aula sobre gênero, houve a tentativa de desconstruir o raciocínio sobre a participação feminina nos esportes e as diferenças de tratamento que ambos os sexos recebem. Durante a aula, mostramos a campanha publicitária da ESPN intitulada *invisible players*¹² sobre mulheres em lances esportivos extraordinários, que apresentavam uma animação dos movimentos e não imagens em si. Nossa intenção era identificar quais as referências dos alunos nos esportes futebol, basquete e surf. Pedimos que eles escrevessem quem estava fazendo aqueles movimentos, e quem acertasse o nome ganharia pontos para as equipes. Após passarmos as animações, os alunos e alunas se empenharam e tentaram acertar o nome de atletas que estariam fazendo os movimentos. Muitos falaram ídolos como Messi, Neymar, Cristiano Ronaldo, Rafael Medina, entre vários exemplos de atletas masculinos com grande destaque na mídia. Após eles darem seus palpites, passamos o vídeo com imagens reais das atletas femininas que fizeram os belíssimos movimentos vistos na animação. Ao verem que eram todas mulheres as atletas que executaram os movimentos esportivos, todos os alunos e alunas ficaram muitos surpresos, um pouco decepcionados por terem errado e reclamaram com a professora que não tinha falado antes que eram mulheres. O resultado com os alunos foi parecido com a peça publicitária: não foi lembrado de nenhuma mulher.

Destacamos que as atletas destacadas no vídeo eram atletas de expressão com excelentes resultados em seus esportes: a atleta de futebol era Marta Vieira, brasileira, referência da Seleção Brasileira de Futebol Feminino (6 vezes Melhor do Mundo da FIFA), Maya Moore, americana, referência no Basquete Feminino dos Estados Unidos da América (tricampeã da WNBA) e Maya Gabeira, surfista profissional brasileira que possui o recorde de surfar a maior onda do mundo em 2020

¹² O vídeo em questão foi uma adaptação de uma peça publicitária da ESPN – *Invisible Players* sobre o esporte e as mulheres. Fizemos uma modificação e adicionamos algumas imagens reais dos lances que mostravam apenas mulheres executando os movimentos nos três esportes: futebol, basquete e surf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>

(5 vezes campeã de Big Waves). Após a dinâmica, refletimos com eles e mostramos notícias e informações baseados em publicações jornalísticas e pesquisas sobre a diferença de tratamento, uniformes que expunham muito o corpo feminino e tempo de transmissões esportivas entre homens e mulheres na mídia. Concluindo a atividade, perguntamos as meninas quais eram seus ídolos no esporte, e nenhuma falou uma mulher como referência. Disseram que não conhecia ninguém, e algumas de forma tímida citaram a Marta Vieira, do futebol.

Essa ausência de “*ídolos femininos*” no esporte é reflexo da cultura esportiva que, segundo Martins *et al.* (2020, p. 47), difundiu a ideia de que “as mulheres não tinham o vigor, a força e as características tidas como essenciais para se lograr êxito em modalidades como o futebol”, e outras modalidades de alto rendimento como lutas por exemplo. Martins *et al.* (2020, p. 48) investigou aspectos que podem influenciar a “(des)mobilização de meninas/mulheres em contextos formais, não formais ou informais de prática esportiva”. Daí perguntamos como podemos contribuir para a mobilização das meninas para a prática esportiva?

Em nosso estudo com o MEE e a modalidade Voleibol a participação das meninas foi diversa. Foram observadas durante a pesquisa meninas que participaram das aulas, mas não quiseram jogar as competições, assim como um dos meninos. Contrapondo essa situação, três meninas se motivaram a praticar esportes não só durante a aula, mas também fora da escola. A Felícia se dispôs a entrar em uma escolinha de Vôlei de praia e acordava 5 horas da manhã para treinar, a Mikaele começou a praticar/treinar Vôlei com o pai durante os finais de semana na praia e a aluna Laysa começou a treinar Handebol depois do horário da escola para competir nos jogos escolares do município.

Entendemos que o MEE ajudou a transformar algumas alunas em entusiastas do esporte, um dos seus objetivos, o que é particularmente importante para as meninas que não tem tantas oportunidades de participação esportiva ao longo da vida. Destacamos também a contribuição da conduta e planejamento da professora que tensionou um pouco as relações entre os meninos e meninas. Em outro ponto, inferimos que a prática com o MEE não foi suficiente para motivar as três alunas gerentes de cada uma das três equipes a competir. Nesse sentido, atingir a totalidade de participação e motivação de todos ainda parece uma realidade a se alcançar.

Consideramos que mesmo as meninas não participando de todas as atividades da aula, despertou nelas um sentimento de grupo e que, de alguma forma, elas contribuíram mesmo sem jogar, que fizeram parte da equipe, portanto participaram à sua maneira. Martins *et al.* (2020, p. 54) nos mostra que as pesquisas na área de gênero confirmam a presença destas “distintas aproximações com a prática esportiva e seu aprendizado entre meninos e meninas”.

6 REFLEXÃO DE FUNDO: ANÁLISE, LOCALIZAÇÃO DE TENSÕES E SÍNTESE

Ao iniciarmos o quarto tempo do processo de sistematização da experiência, a “reflexão de fundo”, realçaremos aqui alguns fatos ocorridos, localização de tensões e interpretação crítica das informações, penetrando em partes da experiência para analisar possíveis mudanças e percepções da professora/pesquisadora que realizou este estudo.

Casey (2014) explorou as percepções dos professores ao implementar modelos curriculares, dentre eles o MEE, e de que maneira a prática desses professores é alterada como consequência de usá-los. Nesse sentido, faremos um diálogo com os estudos de Casey (2014) e as percepções e mudanças na prática da professora ao utilizar o MEE. Faremos os apontamentos na primeira pessoa, uma vez que, refletimos uma mudança da prática pedagógica que aconteceu com a professora/pesquisadora. Dessa forma, trata-se de uma reflexão auto etnográfica do processo.

Diante de uma extensa vivência esportiva, minha prática docente foi, desde sempre, influenciada pelo esporte. Dentro dos meus planejamentos, o esporte era o grande conteúdo trabalhado por mim nas aulas de Educação Física. Práticas de outros conteúdos foram despertados pelo fato de lecionar em uma escola sem quadra poliesportiva. A partir daí, me percebi fora da zona de conforto, e sem dúvida, com uma necessidade de aprimoramento dos meus conhecimentos e didática de aulas.

Essa falta de estrutura da escola foi o gatilho para que buscasse novos conhecimentos. Através de cursos de formação continuada e momentos de troca de experiências com outros professores, me aproximei “novamente” de uma prática formativa, conheci diferentes concepções pedagógicas, fiz a leitura de artigos acadêmicos, além de aumentar os contatos com o corpo docente acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Os anos seguintes à minha aposentadoria como atleta de rendimento de Handebol foram promissores na busca pelo conhecimento e novas perspectivas, repensar alguns pilares e novas ferramentas de ensino, me dispondo a enfrentar novos desafios. O ingresso no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF) foi fundamental para essa mudança pedagógica que se demonstrou a seguir. Estava me sentindo “atrasada” nos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos.

As inquietações sobre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física Escolar foi o assunto que permeou minhas reflexões desde o início do PROEF. Mediante a temática do esporte, por muitas vezes, o ponto central de discussão tem sido o seu fator excludente. Dessa forma, pode não ser explorado todo seu potencial de transformação e aprendizagem conforme vivenciei na minha trajetória. Há um esforço do meio acadêmico de trabalhar o esporte de uma forma mais pedagógica na escola. A partir desse contexto, o contato com metodologias inovadoras, cursos de formação continuada, colegas de turma do PROEF, professores das Universidades, artigos acadêmicos entre outras situações foram muito importantes durante todo o meu processo de reflexão.

Ao me debruçar sobre o tema e a pesquisa de dissertação, cabe pontuar que, de início, as reuniões de orientação deste estudo foram muito esclarecedoras, desafiadoras e importantes. Já apresentava uma pequena mudança na minha práxis, mas ainda havia resquícios de uma prática tradicional, onde o aprendizado da técnica se fazia muito presente. Ao definirmos que utilizaríamos o MEE como modelo curricular do estudo, temi um pouco pelo desafio, mas mantive a esperança de aprender uma prática inovadora do Ensino da Educação Física.

Nesse sentido, iniciamos o planejamento das atividades dos alunos, e mais uma vez, apareceram aspectos e atividades muito técnicos. Durante as reuniões de orientação deste estudo, mudanças foram sugeridas, e a partir de novas reflexões e entendimentos sobre as características do MEE e como se dava o processo de aprendizagem nesse momento, fizemos mudanças. Esse ponto de tensão é uma situação importante de se ressaltar. A troca de informações com uma professora que já possuía experiência com o MEE ajudou no planejamento do conteúdo Atletismo e do Voleibol, tanto na escolha das atividades quanto na troca de informações sobre o modelo e de como poderia ser minha condução da aula durante a unidade didática. A sugestão de começar a unidade didática com o jogo de Vôlei da “bola agarrada” foi da professora orientadora. Num primeiro momento tive um pouco de resistência, achando que não daria muito certo e que os alunos não iam gostar ou ter pouca participação.

No início das atividades, um aspecto positivo foi iniciar com o jogo de Vôlei da bola agarrada, uma sugestão feita pela minha orientadora. Apesar de ter alguma dúvida sobre os resultados que o jogo poderia trazer, ele acabou se revelando uma estratégia

eficaz nas primeiras atividades, especialmente para os alunos menos habilidosos, além de contribuir para o entendimento tático da defesa no chão. Encontrei certa resistência por parte de alguns alunos e, principalmente, minha própria resistência em começar a jogar Vôlei segurando a bola. À medida que decidi superar essa resistência e me propor a enfrentar novos desafios, minha perspectiva começou a mudar. Percebi que as ferramentas e conhecimentos que eu possuía não me permitiam enxergar as dificuldades enfrentadas pelos alunos menos habilidosos ou criar um conjunto de atividades mais inclusivas para eles. Isso se deu pois, ao lidar com uma turma do 8º ano, inicialmente acreditei que a atividade não seria envolvente devido à simplicidade dos movimentos envolvidos. No entanto, à medida que o processo avançava, pude perceber como isso contribuiu para o aprendizado tático. Ao remover a parte técnica da atividade, os alunos puderam se concentrar no objetivo principal da aula: a compreensão da tática.

Como mencionado, antes do estudo com a modalidade Voleibol, fiz um projeto-piloto com o conteúdo Atletismo nas aulas de Educação Física, com a intenção de poder me familiarizar com as características do MEE e entendê-lo melhor. Minha perspectiva, enquanto professora, era planejar atividades e situações baseadas em algumas características do MEE, procurando estimular uma maior autonomia dos alunos, instigá-los a criar novos contextos e relações, pontos ainda frágeis na minha prática docente. O fato de direcionar as atividades, aspecto sempre presente na minha práxis, me ajudava no controle do comportamento dos alunos, mas essa atitude reduzia das possibilidades criativas em muitos momentos das aulas.

A experiência com o projeto piloto do atletismo e a prática pedagógica baseada no MEE me possibilitou compreender melhor a dinâmica e elementos importantes da nova metodologia, contribuindo assim para o planejamento e condução das atividades, transformando e construindo uma nova prática pedagógica: mais empática, humanizada e paciente com os processos dos alunos/as. Assim, esse momento foi um aprendizado para realizar o estudo com o Voleibol e poder investigar mais os resultados do MEE nas aulas de Educação Física Escolar.

A estrutura metodológica do MEE, baseada na organização de um ambiente propício ao aprendizado coletivo, na prática dos jogos, atrelando o aprendizado técnico à vivência tática, provocou em mim uma modificação no planejamento e sugestões de

atividades, tornando-as menos técnicas e isoladas. No momento de planejamento levamos em consideração uma maior orientação aos alunos treinadores, dando a eles informações suficientes para as dinâmicas e atividades das aulas, onde eles pudessem criar exercícios, auxiliar os colegas e aumentar ou diminuir a dificuldade dos exercícios e jogos propostos. Esta nova concepção assumida pela professora foram frutos de debates com colegas de profissão e sua professora orientadora.

A mudança de concepção de ensinar os alunos para construção de ambiente favorável a aprendizagem gerou uma certa insegurança em mim, de em alguns momentos, não conseguir resultados satisfatórios ou dúvidas se o planejamento iria funcionar a contento. À medida que houve um engajamento na práxis curricular com o MEE, sentimentos positivos, eficácia e entusiasmo afloraram. Relatos similares foram percebidos em alguns estudos sobre a prática baseada em modelos e seus reflexos na prática docente. Casey (2014), revisou a literatura e aponta que, em vários casos, a prática baseada em modelos permitiu que professores superassem seu desconforto com o ensino do esporte nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, a experiência com o MEE permitiu uma nova perspectiva para a minha práxis, superando, de certa forma, o meu descontentamento com o ensino tradicional.

Ainda sobre as minhas percepções e mudanças, parece possível afirmar que o aprendizado de um novo modelo pedagógico demanda mais tempo, principalmente os modelos que “*reconceitualizam* os papéis que se espera que os participantes assumam” (CASEY, 2014, p. 24, tradução nossa). No meu caso, uma maior demanda de trabalho aconteceu, mas não se configurou um problema. A esperança e a motivação de aprender novas possibilidades e metodologias suprimiu esse aspecto.

Desta maneira, pode ser interessante o contato e conversas com professores que possuam alguma experiência com o MEE, seja através de encontros de formação continuada para troca de informações, leituras de estudos que possam relatar as experiências com o MEE na prática da aula, ou outras situações.

Observando toda a unidade didática, ficou a impressão de que, mesmo havendo uma demanda de tempo maior no planejamento, a estrutura da unidade didática reduziu a minha carga de trabalho durante a unidade didática. A partir do momento em que os alunos assumiram algumas funções, desenvolveram atividades e gerenciaram as

relações do grupo, me veio uma sensação, um sentimento de menor desgaste físico durante as aulas, principalmente no torneio de culminância. Este aspecto de tranquilidade foi relatado por colegas de área, que auxiliaram em vários momentos deste estudo.

Nesse sentido, não houve uma diminuição do meu trabalho enquanto professora, nem uma transferência de responsabilidade para os alunos, mas sim, um redirecionamento de intervenções, momentos em que eu pude avaliar os alunos durante os exercícios e interagir melhor com eles. Minhas mediações nas dinâmicas propostas pelos treinadores surtiram efeitos inesperados, como exemplo, a interação e a aprendizagem com os colegas citados nos capítulos anteriores. Os diálogos e interações durante as atividades aconteceram em maior número, exatamente por ter mais tempo avaliativo das dinâmicas da aula.

Ao aumentar o tempo de avaliar os alunos observei situações que antes não conseguia, pelo simples fato de não dirigir o tempo todo a atividade. A oportunidade de o professor perceber diferentes contextos e situações quase imperceptíveis requer tempo e oportunidade para se tornarem capazes de antecipar as respostas dos alunos e até mesmo perceber as suas necessidades.

Diante do exposto, mesmo investindo uma quantidade de tempo e energia significativos durante a unidade didática, aprendi a mediar mais os processos. O desejo de atualizar a minha prática, a observação de um aprendizado mais efetivo durante a unidade didática com o MEE e a disponibilidade para aprender uma metodologia permitiu que eu pudesse me reinventar.

As contribuições do MEE vão além da mudança didática. Os resultados e conquistas dos participantes das aulas me incentivou a implementar a metodologia com outras turmas para que novos resultados fossem apurados e que pudesse adquirir mais experiências com MEE. Além disso, é latente a busca por novos modelos curriculares e pedagógicos inovadores, que possam me auxiliar no alcance de novas experiências e resultados.

Outro ponto de tensão em minha prática na aula era a participação das meninas e as relações de gênero que daí se sucediam. Acredito que pela minha experiência com o esporte de rendimento feminino e as diversas situações de preconceitos que sofri em

minha carreira, as relações de gênero e participação das meninas sempre me chamaram atenção nas aulas de Educação Física. A percepção dos sujeitos que apontavam uma inferioridade feminina nas aulas me inquietava, e dentro dos meus planejamentos e práticas diária, procurava incluir as meninas nas atividades das aulas. Na intenção de investigar uma proposta metodológica que fosse promissora na inclusão das meninas, encontrei o MEE e os estudos que o apontavam como promissor na melhoria das relações de gênero em alguns contextos e da participação de meninas nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, tenho algumas situações a apontar. A participação das meninas nas aulas e dos meninos pouco participativos aumentaram. Acredito que o MEE foi realmente um facilitador no aumento da participação desses alunos, aliado à minha preocupação e mediação no sentido de incluí-los mais nas atividades. Além disso, identificamos resultados positivos no sentido de incentivar a prática das meninas em outras atividades esportivas.

Conhecer o MEE renovou minhas esperanças de aprender e aperfeiçoar meu saber docente, e como um novo modelo curricular, trouxe uma nova perspectiva de mudança na minha práxis diária. Colocar o aluno no centro do processo de ensino para mim era desafiador, já que, minha experiência com o esporte de rendimento alimentou uma conduta muito diretiva e disciplinadora.

Os desafios, os temores e insegurança fizeram parte do meu processo implementando o modelo. Nas aulas, e em alguns relatos do diário de campo, percebi que em alguns momentos a insegurança de que as coisas dariam certo foram inúmeras. Como exemplo, no início da unidade didática, fiquei ansiosa e insegura se o planejamento estava a contento e se todo esse processo daria certo. Outro exemplo foi perceber a aula um pouco “bagunçada”. Na verdade, os alunos e alunas estavam interagindo e se organizando, cada grupo do seu jeito, de acordo com suas necessidades. Isso, num primeiro momento, me pareceu desorganização, mas ao observar todo o processo e observando as gravações das aulas, notei que as coisas deram certo e que os alunos gostaram.

A partir do momento em que me coloquei como professora mediadora, e não diretiva, percebi que a criatividade dos alunos foi mais estimulada, os espaços de atividade se

ampliaram e novas relações foram estimuladas pela convivência em grupos. Acredito que as mudanças em minha prática foram um processo longo, que o contato e diálogos em formações continuadas me estimularam a buscar por atualização.

Portanto, a busca por uma mudança/atualização da prática pedagógica do professor se perpetua ao longo dos tempos. Novas metodologias e perspectivas surgem ou se adaptam as diversas realidades escolares. Casey (2014) afirma que alguns estudos relatam sentimento de frustração e desconfortos por parte dos professores ao implementar modelos curriculares. O autor afirma também que os diálogos e aproximações com universidades e grupos formativos, uma rede de apoio, podem provocar e estimular essas mudanças na prática do professor. No meu caso, o suporte do Mestrado Profissional, da orientação, da Escola, do meu colega de trabalho, da rede de Formação Continuada de Vila Velha, foram definitivos para a mudança em minha prática docente. Estímulos importantes para que pudesse atingir novas perspectivas didáticas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao quinto tempo, o ponto de chegada com as reflexões e análises do processo pedagógico vivido com a prática baseada no Modelo de Educação Esportiva (MEE). Faremos a aproximação dos resultados da experiência com as teorias e indagações iniciais. O foco deste estudo foi desenvolver e analisar uma unidade didática do ensino dos esportes baseada no MEE, com uma atenção especial nas relações de gênero e a inclusão das meninas.

A escolha do MEE decorre de alguns estudos internacionais e brasileiros sobre suas contribuições para a criação de vínculos entre os alunos(as), a cooperação entre eles, o fato do modelo incentivar atos de responsabilização e autonomia dos alunos(as) proporcionando uma ação mais protagonista, e que, diante dessas contribuições, poderia favorecer a inclusão das meninas nas aulas. Aliados a isso, Daryl Siedentop, o propositor do modelo pedagógico e as subseqüentes pesquisas sobre o MEE trazem resultados positivos na alfabetização, literacia esportiva e entusiasmo dos alunos. O conhecimento crítico sobre o esporte, bastante discutido pelo David Kirk, também podem ser resultados das práticas com o MEE.

A partir dessa escolha e dos dados analisados, sobretudo por meio dos diários de campo e das entrevistas com os alunos, foi possível interpretar que a prática pedagógica baseada no MEE tem caráter inovador já que se contrapõe à um modelo tradicional de educação física e ao currículo “multi-atividades”, sendo potente para engajar os alunos na aprendizagem esportiva.

Em nosso estudo, exploramos as possibilidades de práticas pedagógicas com base no MEE investigando seus benefícios e desafios, bem como as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos e inclusão das meninas.

Percebemos que a prática baseada no MEE contribuiu para tornar a maioria dos(as) alunos(as) competentes, alfabetizados e entusiastas com a prática esportiva. Algumas características positivas como a criação de vínculos, aumento da participação dos(as) alunos(as), melhora da compreensão técnico-tática do esporte praticado, maior compreensão da cultura esportiva, entre outros foram percebidos.

Uma contribuição relevante da prática baseada no MEE foram os vínculos criados de fato pela convivência nos grupos. Durante a unidade didática, os alunos começaram a conversar mais entre si, precisaram decidir coisas juntos, aprenderam uns com os outros e começaram a conversar mais com colegas que pouco falavam. Essa aproximação foi muito positiva e trouxe um companheirismo e maior colaboração entre eles(as).

Outro ponto a se ressaltar é que a participação foi mais protagonista dos(as) alunos(as), principalmente dos menos participativos. As aulas aparentaram estar mais interessantes para esses alunos(as), que deixaram de excluir-se ou de serem excluídos por outros colegas. Os alunos com características menos participativas, mesmo sem vontade de competir, contribuíram com as atividades. Cada um a seu modo, mas todos se sentindo pertencentes ao processo.

Além disso, relatos dos(as) alunos(as) de que aprenderam o esporte ou movimentos que tinham dificuldades se tornaram comuns. Observamos que houve uma melhora na compreensão tática do jogo ao final da unidade didática, e na medida em que os alunos e alunas tiveram mais oportunidades de serem protagonistas no jogo, também observamos uma subsequente melhora técnica dos movimentos.

Mais um ponto a se destacar foi a prática esportiva fora do contexto escolar de algumas meninas participantes das aulas. Como nosso estudo tem como objetivo investigar a prática das meninas durante as aulas de esportes, consideramos esse fato como muito positivo. Elas se motivaram a praticar esportes fora da aula de Educação Física, em ambientes diferentes aos da escola, como: na praia, em escolinhas de Voleibol de praia e treinamento de equipe escolar de outras modalidades. Acreditamos que os incentivos à participação ativa e o engajamento durante as atividades das aulas podem ter contribuído ao aumento da participação das meninas. Além disso, ao serem expostas a um conhecimento mais crítico sobre esporte, as aulas podem ter contribuído para o empoderamento das meninas para a prática esportiva. Elas relataram que, antes de participar das aulas de Vôlei, não pensavam em praticar esportes de forma frequente.

Embora muitos pontos positivos tenham sido observados, algumas situações continuaram acontecendo, como dificuldades de todas as meninas e meninos

participarem das atividades e competições, algumas situações de discriminação dos meninos com as habilidades das meninas, e algumas meninas se excluírem da parte prática da aula. Constatamos que, mesmo com uma preocupação no sentido de planejar atividades inclusivas, ainda assim, não alcançamos uma participação total dos(as) alunos(as).

Ressaltamos que, dos alunos e alunas que não participaram das competições como jogadores, todos desempenharam outras funções na equipe, e isso gerou neles um sentimento de pertencimento e contribuição, mesmo não tendo jogado. Talvez em outras oportunidades, o MEE e a condução didática da professora possam despertar nesses(as) alunos(as) uma vontade maior de participar das competições e atividades das aulas. Como foi uma primeira experiência minha e dos alunos com o MEE em sua íntegra, acreditamos que novas experiências podem contribuir mais na participação dos alunos e alunas.

Devido a pouca experiência com o MEE, entendemos que este estudo foi um desafio para mim, porque de alguma forma confrontou suas concepções e didática de ensino, ainda próxima do modelo tradicional, com o ensino das técnicas e táticas em detrimento de um aprendizado do esporte de forma mais crítica. Aprender um modelo pedagógico, até então desconhecido, foi desafiador, já que o MEE propõe uma didática onde o professor não é o centro do processo de ensino, e sim o aluno. Além disso, compreender as características do MEE e o planejamento das aulas demandou mais tempo da professora/pesquisadora.

Cabe destacar que as dificuldades e desafios de trabalhar com um modelo pedagógico desconhecido foi superada através de uma rede de apoio. O período da pandemia da Covid-19, deu mais tempo a professora para aprender o MEE, as aulas do Mestrado Profissional e ter pessoas para trocar experiências contribuíram para que os limites fossem ampliados e as dificuldades da professora fossem minimizadas. A prática pedagógica baseada no MEE foi para a professora um incentivo na busca por novos conhecimentos, motivação e aprendizado profissional.

É importante frisar que, com todas as contribuições do MEE para um ensino inovador do esporte, cabe ao professor(a) a condução de todo o processo de aprendizagem. É preciso que o(a) docente esteja atento ao planejamento das atividades e durante as

aulas. Acreditamos que uma conduta mais empática com as meninas, que não reforce estereótipos de gênero e que dê mais protagonismo aos alunos(as) possam contribuir muito no processo de aprendizagem.

Faz-se necessário mais estudos com o MEE em outros contextos escolares brasileiros para que possam contribuir e fornecer informações para aprimorar sua implementação para melhorar suas contribuições à Educação Física escolar. Sugerimos que futuras pesquisas e investigações possam perceber como uma turma reage a mais de uma unidade didática com o MEE, a convivência com diferentes práticas corporais durante um semestre, ou até pesquisas com práticas baseadas no MEE em mais de uma turma ao mesmo tempo. Os desdobramentos de novas pesquisas podem contribuir muito para que os professores possam ter mais informações e resultados positivos que possam gerar um impacto significativo no aprendizado dos alunos(as).

Por fim, acreditamos que prática baseada no MEE pode contribuir para transformar o ensino dos conteúdos da Educação Física em um aprendizado mais aprofundado e duradouro. A prática baseada no MEE pode ser promissora no ensino técnico-tático dos conteúdos e nas competências socioemocionais. Mesmo alguns estudos apontando dificuldades e pouca efetividade do modelo em algumas circunstâncias, acreditamos que transformar os(as) alunos(as) em esportistas competentes, alfabetizados e em entusiasmados é possível, desde que a prática e orientação do professor siga nessa direção. Essas são questões potentes para promover a autonomia, protagonismo e incentivar a criatividade dos alunos.

REFERÊNCIA

- ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- ALCALÁ, Davidd Hortigüela; GARIJO, Alejandra Hernando. Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. **Journal of human kinetics**, v. 59, p. 17, 2017.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998.
- ALTMANN, Helena. **Currículo, gênero e esportes**. In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri R. S.; GOELLNER, Silvana V. Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. p. 57-65.
- BARBA-MARTÍN, R.; BORES-GARCÍA, D.; HORTIGUELA-ALCALÁ, D.; GONZÁLEZ CALVO, G. The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. v. 17, (9). **International Journal Environmental Research and Public Health**, 2020.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- CASEY, Ashley et al. Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 2, p. 111-122, 2021.
- CASEY, Ashley. Models-based practice: Great white hope or white elephant?. **Physical education and sport pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 18-34, 2014.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Autores Associados, 2005.
- CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012.
- COELHO IMF. **Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo**. Porto: Universidade do Porto, 2011.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. **Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.
- DA COSTA, Luciane Cristina Arantes 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. e174985556-e174985556, 2020.

DE ALMEIDA, Felipe Quintão; KIRK, Davidd. Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-21, 2020.

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2014.

DE SOUZA, Hadamo Fernandes; DA COSTA, Jonatas Maia. 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. 01-21, 2020.

DE VARGAS, Tairone Girardon et al. A experiência do Sport Education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 735-748, 2018.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

EVANGELIO Caballero, C.; SIERRA-DÍAZ, M. J.; GONZÁLEZ-VÍLLORA, S.; FERNÁNDEZ-RIO, F. J. O Modelo de Sport Education na Educação Primária e Secundária: Revisão Sistemática. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 931–946, 2018. DOI:10.22456/1982-8918.81689. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/81689>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; DA SILVA, Marlon André. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, 2011.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. **Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar**. Porto: Universidade do Porto, p. 9-54, 2013.

GIL-ARIAS, Alexander et al. Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students’ self-determined motivation in physical education. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 2, p. 366-383, 2021.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O modelo do Sport Education no ensino do atletismo na escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 2, p. 729-742, 2017.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

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

Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/149/Livro%20Fundamentos%20pedagogicos%20do%20PST.pdf?sequence=5>. Acesso em: 25 out. 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. **Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e à distância**, v. 126, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. et al. Sentidos e significados do ensino do esporte na Educação Física escolar: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, Alcione.; NASCIMENTO, Juarez Vieira do.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Legado do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2014. p. 121-162.

HARVEY, Stephen et al. Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 25, n. 5, p. 555-566, 2020.

HASTIE, Peter A.; DE OJEDA, Diego Martinez; LUQUIN, Antonio Calderón. A review of research on Sport Education: 2004 to the present. **Physical education and sport pedagogy**, v. 16, n. 2, p. 103-132, 2011.

HASTIE, Peter A.; CASEY, Ashley. Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 3, p. 422-431, 2014.

HASTIE, Peter A.; WALLHEAD, Tristan. Models-based practice in physical education: The case for sport education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, n. 4, p. 390-399, 2016.

HOLLIDAY, Oscar Jara et al. Para sistematizar experiências. **João Pessoa: Universitária**, 2006.

HORDVIK, Mats; MACPHAIL, Ann; RONGLAN, Lars Tore. Negotiating the complexity of teaching: A rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 5, p. 447-462, 2019.

JACO, J. F.; ALTMANN, S. H. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 19-35, 29 abr. 2016.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em foco**, p. 155-181, 2017.

KIRK, David. Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. **Quest**, v. 58, n. 2, p. 255-264, 2006.

KIRK, David. Physical education futures: Can we reform physical education in the early 21st century. **Debates in physical education**, p. 220-233, 2012.

KO, Bomna; WALLHEAD, Tristan; WARD, Phillip. Professional development workshops: What do teachers learn and use. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 397-412, 2006.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ed. UNIJUI, 1994.

LUGUETTI, Carla et al. Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 4, p. 493-510, 2017.

MACPHAIL A, Kirk D, Kinchin G. **Sport education: promoting team affiliation through physical education**. J Teach Phys Educ Apr 2004.

MARTINS, M. Z, Laurindo V, Silva B, Azevedo H, Oliveira D. As meninas não querem jogar? Uma revisão sobre aspectos didáticos-metodológicos na educação esportiva de meninas. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 44-57, Março, 2020.

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 27, p. 1-8, 2022.

MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do corpo... e "mente"**. Papirus Editora, 2018.

MESQUITA I, Pereira JAR, Araújo R, Farias C, Rolim R. Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de atletismo. **Motricidade** 23 jun 2016;12(1):26.

MESQUITA IMR, Pereira CH, de AB, Araújo RMF, Farias CFG, Santos DF, Marques RJR. Modelo de Educação Esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Rev Educ Física U.E.M**, 2014.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009.

PAES, R.R., MONTAGNER, P.C. and FERREIRA, H.B., 2009. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Koogan.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter Andrew; MARS, Hans Van Der. **Complete Guide to Sport Education**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2011.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, ACF; MARTINS, MZ. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **RBCE** 2020; 42: e2023.

SNYDERS, Georges; FREIRE, Paulo; DA SILVA, Cátia Aida Pereira. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Paz e Terra, 1996.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuaneti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. In: *ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-163.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 7, n. 14, p. 67-86, 2001.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 163-170, 2016.

VARGAS, Tairone Girardon de et al. A experiência do Sport Education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, v. 24, p. 735-748, 2018.

WALLHEAD, Tristan L. et al. Academics' perspectives on the future of sport education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 5, p. 533-548, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto de pesquisa: Modelo de Educação Esportiva nas aulas de Educação Física Escolar
Pesquisadora Responsável: Bianca Capobiango

Seu filho/a está sendo convidado(a) a participar como voluntário em um Projeto de pesquisa intitulado “Modelo de Educação Esportiva nas aulas de Educação Física Escolar” de responsabilidade da pesquisadora Bianca Capobiango.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar os direitos do seu filho(a) como participante. Contém em seu texto todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver e será emitido em duas vias, uma deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, poderá levar o mesmo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir sobre a participação no estudo. A colaboração de seu filho/a será muito importante para nós. Mas, se houver o desejo de desistir a qualquer momento, isto não causará nenhum prejuízo, nem a você, nem a ele(a).

Justificativa e Objetivos

Este estudo é uma proposta de pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora Bianca Capobiango sob a orientação da Prof^a Dr^a Mariana Zuaneti Martins da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa consiste na implementação do Modelo de Educação esportiva nas aulas de Educação Física escolar e na realização de uma entrevista com os(as) alunos(as). A participação de seu filho/a é de suma importância para os resultados do nosso trabalho. O tema central é o ensino do esporte na escola e tem como objetivo descrever e analisar possibilidades metodológicas que gerem oportunidades de aprendizagem de modalidades esportivas para os alunos.

Dos procedimentos da pesquisa

Esta pesquisa consistirá na participação do seu filho(a) das aulas de Educação Física regular, onde serão realizadas as atividades do ensino do esporte. Serão duas aulas semanais, totalizando 20 aulas, com duração de 50 minutos cada. A pesquisa será realizada nas áreas disponíveis da escola de acordo com a atividade. Além de participar das aulas de educação física regulares, seu filho(a) irá participar de uma entrevista, realizada em horário letivo a combinar com o corpo pedagógico da escola e seu filho(a).

Essa pesquisa terá como foco a percepção dos participantes sobre o Modelo de Educação Esportiva como metodologia de ensino dos esportes na aula de Educação Física, e a gravação do áudio e vídeo será feita através de equipamentos específicos. A entrevista será realizada na própria escola do aluno(a).

Riscos e desconfortos

Esta pesquisa poderá causar desconfortos já que as questões da entrevista serão a respeito do cotidiano de aula do seu filho(a). Diante disso, você terá total liberdade para não permitir ou para desistir do consentimento da participação de sua filho(a) no decorrer da pesquisa, por quaisquer motivos levantados. Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados desta pesquisa, em qualquer etapa do estudo, bem como retirar o seu filho(a) do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Esclareço ainda que a identidade de seu filho(a), nome e imagem, não será divulgada sob quaisquer circunstâncias e todas as informações servirão exclusivamente para fins de pesquisa.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios

A elaboração dessa pesquisa não prevê benefícios diretos. Indiretamente, contudo, visa colaborar no entendimento da área da Educação Física Escolar, evidenciando o ensino do esporte na escola.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do responsável legal: _____

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Ressarcimento

Pela participação nesta pesquisa, seu filho(a) não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade.

Sigilo e Privacidade

Você tem a garantia de que a identidade de seu filho/a será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome do aluno/a e o seu não serão citados.

Se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Armazenamento do material

As anotações referentes às observações e as gravações de áudio e vídeo realizadas serão armazenadas durante 5 anos após a publicação da pesquisa.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa Bianca Capobiango, telefone [REDACTED], email bcapobiango@hotmail.com, ou pelo endereço [REDACTED].

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que fica na Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910, Brasil Telephone: (27) 3145-982, Email: cep.goiabeiras@gmail.com

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu filho(a) _____, seja voluntário(a) deste estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Vila Velha, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura responsável legal)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e ter impresso duas vias deste documento, sendo ambas assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo pesquisador e pelo participante. Também asseguro uma cópia deste documento ao participante/responsável legal. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante/responsável legal.

(Assinatura da pesquisadora)

Data: ___/___/___

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do responsável legal: _____

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (TALE)

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o ensino do esporte na escola que está sendo desenvolvida pela aluna de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Bianca Capobiango, sob a orientação da Prof. Dra. Mariana Zuaneti Martins, vinculada a Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo é identificar as possíveis contribuições do Modelo de Educação Esportiva (Sport Education) para os estudantes nas aulas de Educação Física escolar, bem como analisar a inclusão das meninas nas aulas. A elaboração dessa pesquisa não prevê benefícios diretos. Indiretamente, contudo, pretende dar oportunidade de incentivar a criatividade e atitudes dos alunos na aprendizagem do esporte, a construção coletiva com os colegas e a colaboração entre todos. Além disso, construir ambientes esportivos que consigam acolher e oportunizar aprendizagens significativas para meninas. Pela participação nesta pesquisa você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Você participará de 20 aulas de Educação Física, com a duração de 50 minutos. As aulas serão gravadas (áudios e vídeos) para melhor análise realizada pela professora, esses dados não serão publicados e ficarão arquivados. Além das aulas de Educação Física, você participará de uma entrevista ao final da atividade durante o horário de aulas. Pedimos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação Física e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa poderá causar algum desconforto, já que as questões da entrevista serão a respeito do seu cotidiano de aulas de Educação Física. Se isso ocorrer, você poderá se negar a responder qualquer uma das perguntas em questão. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar da pesquisa, que tem como tema principal o ensino do esporte nas aulas de Educação Física Escolar. Entendi as coisas ruins e boas que podem acontecer durante o processo. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu responsável receberá uma via deste documento. Estou ciente de que o documento é impresso em duas vias que serão assinadas por ele e pela pesquisadora e rubricadas em todas as páginas, sendo que uma delas ficará comigo.

Vila Velha, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante (menor de idade)

Contato

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone _____

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que fica na Avenida Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910, Brasil. Telefone: (27) 3145-982 / Email: cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE C – Produto Educacional: material pedagógico sobre o MEE

O produto Educacional derivado desta pesquisa é um caderno didático com informações sobre o Modelo de Educação Esportiva - MEE (*Sport Education*) e uma proposta didática do ensino do Voleibol utilizando o MEE como modelo pedagógico. O Caderno pode ser acessado através do link:

<https://drive.google.com/file/d/1FeimPCunn5wrIhM0MacPodD96j0xCUpK/view?usp=sharing>