

## Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar

Bruna Saurin Silva<sup>a</sup>, Ana Cláudia Ferreira De Souza<sup>b</sup>, Mariana Zuaneti Martins<sup>c,\*</sup>

### Palavras-chave:

Esporte;  
Práticas inovadoras;  
Jovens;  
Escola.

### RESUMO

Na busca de possíveis articulações didáticas, objetivamos analisar se o modelo de educação esportiva é capaz de produzir o protagonismo e a autonomia dos estudantes, coadunar com a inovação pedagógica na educação física escolar. Para tanto, fizemos um estudo de caso em uma escola, durante um semestre letivo, combinamos observação, entrevista com a professora e grupo focal com os alunos. O modelo ajudou a inovar na abordagem do esporte, promoveu maior e diversificada participação discente, autonomia e corresponsabilidade. Permanece ainda como limitante o legado do modelo tradicional de aula, de modo que inovar é um desafio não só didático, mas também cultural.

### Keywords:

Sport;  
Innovative practices;  
Youth;  
School.

### ABSTRACT

Looking forward to didactical articulations, we aimed to analyze if the Sport Education Model can produce protagonism and autonomy within students, in harmony with the pedagogical innovation in physical education. For this purpose, we conducted a case study at a public school during a semester, based on classes observation, an interview with the teacher and a focus group with some students. Sport Education Model helped to innovate in the sport's approach, promoting greater student participation, autonomy and co-responsibility. However, tensioning traditional classes still remains difficult, therefore, achieving innovation is a matter not only didactic but also a cultural challenge.

### Palavras Chave:

Deporte;  
Prácticas innovadoras;  
Joven;  
Colegio.

### RESUMEN

En la búsqueda de posibles articulaciones didácticas, nuestro objetivo fue analizar si el modelo de educación deportiva es capaz de generar protagonismo y autonomía entre los estudiantes, con la innovación pedagógica en la educación física escolar. Para ello, realizamos un estudio de casos en un colegio durante un semestre lectivo, en que se combinaron observación, entrevista con la profesora y grupo focal con los alumnos. El modelo ayudó a innovar en el abordaje del deporte, lo que promovió una mayor y diversificada participación de los estudiantes, autonomía y corresponsabilidad. Se mantiene todavía como limitante el legado del modelo tradicional de clase, de modo que innovar es un desafío no solo didáctico, sino también cultural.

<sup>a</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

<sup>b</sup> Instituto Federal do Sul de Minas, Muzambinho, MG, Brasil.

<sup>c</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, ES, Brasil.

### \*Autor correspondente:

Mariana Zuaneti Martins

E-mail: [marianazuaneti@gmail.com](mailto:marianazuaneti@gmail.com)

Recebido em 11 de fevereiro de 2019; aceito em 7 de abril de 2019.

DOI: [10.1016/j.rbce.2019.04.003](https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.04.003)

## INTRODUÇÃO

Da década de 1980 até os dias atuais, o esporte tem tensionado os debates acerca da educação física (EF) escolar. De objeto hegemonicamente defendido e academicamente criticado, esse fenômeno cultural e múltiplo carrega consigo diversas possibilidades de apropriações, faz-se atrativo para os mais variados públicos e presente em práticas sociais distintas inerentes à vida dos brasileiros (Stigger, 2002). Em decorrência desse *status* e em virtude de sua popularidade, o esporte é um dos principais conteúdos das aulas de EF na escola (González e Fensterseifer, 2010; Kunz, 2006; Stigger, 2002).

Foi no contexto de crítica à hegemonia esportiva, até então reinante na EF da década de 1980, que se conformaram propostas ligadas a inovações pedagógicas, fomentadas pelo autodenominado movimento renovador (Almeida, 2017). Na esteira atual do que são consideradas as práticas inovadoras em EF, todavia, já é consenso a importância de abordagens para além do esporte. O amplo e plural guarda-chuva que agrega esse movimento tem como um de seus eixos a diversificação de conteúdos, torna importantes nessa nova perspectiva a sua identificação, seleção, organização e sistematização (Almeida, 2017; Bracht, 2011; González e Fensterseifer, 2009, 2010). Importante também destacar aqui que os conhecimentos deveriam ser identificados, selecionados e geridos em conjunto com o corpo discente, promover uma prática horizontal e autônoma. Por fim, as atividades avaliativas da EF não julgariam gestos motores, explicitariam um objeto agora não mais preocupado com o *saber fazer* corporal de excelência, e sim com experimentações sobre esse *saber fazer*, construindo ao mesmo tempo um conhecimento acerca desse processo (Bracht, 1996, 2011; González e Fensterseifer, 2010).

Embora essas propostas envolvam diversos conhecimentos que tratam das práticas corporais, a tematização do esporte também enfrenta os mesmos desafios. No intuito de promover o potencial educativo da EF, no campo da pedagogia do esporte algumas proposições têm ensaiado respostas para essa problemática. Destaca-se o modelo de educação esportiva (MEE), por apresentar uma abordagem com foco no aluno e também tratar do fenômeno esportivo por diversos prismas, como a competência motora, o entusiasmo com o esporte e a literacia esportiva<sup>1</sup> (Graça e Mesquita, 2002; Mesquita et al., 2016). No que

<sup>1</sup> Entende-se por competência motora as habilidades que permitem ao indivíduo fazer determinada prática de maneira adequada. Entusiasmo com o esporte está ligado à afinidade e ao vínculo criado entre o participante e a prática. Já a literacia esportiva está ligada à compreensão do indivíduo acerca dos valores, regras, tradições do esporte em questão, ao saber diferenciar boas e más condutas dentro dessa atividade (Mesquita et al., 2014).

diz respeito à competição, o MEE preocupa-se também em integrar de maneira pedagógica elementos do esporte convencional, tais como “a época esportiva, a afiliação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e os eventos culminantes” (Mesquita et al., 2014, p. 2). Nessa perspectiva, o trabalho em pequenos grupos, orientados pelo professor, cria uma ideia de pertencimento e de colaboração entre os membros, o que por sua vez tem demonstrado um incremento na participação esportiva, na motivação e no desenvolvimento de relações positivas entre os alunos e com o saber desenvolvido (Alexander e Luckman, 2001; Coelho, 2011; Mesquita et al., 2014).

Todavia, a pesquisa e a difusão dessas propostas ainda se apresentam distantes do campo da EF escolar, sobretudo daquilo que no Brasil fora intitulado de práticas inovadoras. Assim, considerando o esporte um fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade, este estudo se debruça sobre a sua presença em contextos de inovação, busca olhar para possíveis articulações didáticas entre reflexões teóricas advindas de experiências inovadoras e o MEE. Para tanto, nos guiamos pelas seguintes indagações: (i) quais fatores ligados à cultura escolar favorecem ou desfavorecem a inovação pedagógica para o ensino dos esportes? (ii) é possível, com propostas semelhantes ao MEE, promover protagonismos e autonomia entre os alunos, de maneira que contribua para o processo de inovação pedagógica por meio do esporte?

Tendo essas questões como balizadoras, este artigo buscou analisar se uma proposta semelhante ao MEE foi capaz de produzir o protagonismo e a autonomia dos estudantes, coadunar com a promoção de práticas inovadoras na EF escolar.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção da atual investigação usamos o estudo de caso para buscar uma aproximação entre práticas inovadoras com o esporte e o MEE. Tal abordagem metodológica permite conhecer em profundidade os mecanismos e as razões de determinada situação, que, apesar de única, tem regularidades e características que podem ser extrapoladas para outros contextos (Beach e Pedersen, 2016). No estudo de caso em questão, contamos com três instrumentos de produção de dados:

1. Observação de campo;
2. Entrevista com a professora; e
3. Grupo focal com os alunos.

A investigação seguiu os procedimentos éticos de pesquisa<sup>2</sup>, alunos e professora foram identificados com nomes fictícios, para preservação de identidade.

<sup>2</sup> Resolução CNS 466/12 aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com CAAE n. 54953916.0.0000.5588.

O caso selecionado foi de uma unidade escolar da rede pública de Monte Belo, município do interior de Minas Gerais com cerca de 13 mil habitantes, direcionada a turmas de ensino fundamental e médio. Para caracterizar um caso de inovação, era necessário um docente que buscasse atuar motivado por propostas desse cunho e que apresentasse práticas diversas no trato com as modalidades esportivas. Dessa forma, selecionamos para participar da pesquisa uma professora graduada em um curso de EF pautado por matrizes curriculares voltadas para a formação de professores engajados em práticas problematizadoras, reflexivas e críticas. A professora convidada tinha, durante o período da pesquisa, 34 anos e lecionava havia aproximadamente três anos na escola lócus da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa se deu ao largo de um bimestre letivo, quando observamos na íntegra as aulas de EF dessa professora, nas quais o esporte foi tema. No decorrer desse período de campo, observamos o comportamento dos alunos diante das atividades; a aproximação deles com o conteúdo esporte; os motivos de mobilização para as aulas; a postura da professora, o trato com as aulas e a sua sistematização. Essas considerações foram relatadas em um diário de campo, material pessoal e intransferível do pesquisador, o qual permite a construção, com um alto teor de detalhes, de um somatório dos diferentes momentos da pesquisa (Minayo, 2011).

Considerando os alunos foco principal da pesquisa, optamos por fazer uma entrevista do tipo grupo focal (feita em uma única sessão, após as observações), que teve como característica a seleção dos participantes para a discussão de um determinado tema (Gatti, 2005). Para a composição desse grupo focal, elegemos de forma aleatória alunos do terceiro ano do ensino médio da instituição em questão, considerando como critério de inclusão a sua participação nas práticas observadas. A escolha desse nível de ensino como alvo de pesquisa teve a intenção de fazer uma contraposição às estatísticas que apontam para a parcela juvenil como um grupo silenciado, incapaz de produzir opiniões críticas, construir diálogos e de participar ativamente como protagonista na sociedade (Dayrell e Gomes, 2009). Para tal, selecionamos 27 alunos (11 meninas e 16 meninos) e lhes perguntamos sobre as atividades vivenciadas, suas concepções sobre esporte e sobre o feito e o aprendido.

A entrevista semiestruturada feita com a professora aconteceu após as intervenções. Com esses instrumentos, objetivamos indagar sobre suas escolhas durante as aulas, as razões pelas quais optou pelas práticas feitas, conhecer sua trajetória dentro

da EF escolar e suas percepções sobre o ambiente em que estava inserida, suas dificuldades e êxitos.

Para a interpretação dos dados, fizemos uma triangulação das diferentes fontes usadas, a fim de confrontar um exame sobre o objeto de pesquisa com base em múltiplas perspectivas, enriquecer sua compreensão e permitir emergir novas ou mais profundas dimensões (Torrance, 2012). Dessa maneira, as observações e entrevistas feitas com os alunos e professora nos permitiram considerar o caso com base em pontos de vista em comum, o que nos levou à criação das seguintes categorias de análise discutidas no decorrer do trabalho: a diversificação da abordagem sobre o esporte; o protagonismo e a corresponsabilização; e as dificuldades para a inclusão de meninas no esporte.

## AS PRÁTICAS INOVADORAS EM UM CASO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA

### O esporte vivenciado por meio e além do jogo

Com o objetivo de inovação, nas aulas observadas o esporte foi tematizado pedagogicamente a partir de uma abordagem que, segundo Aline, a professora participante da pesquisa, distanciava-se das tradicionais, do ensino de gestos técnicos, das regras e da feitura de partidas durante o período das aulas. Para tal, a temática “esporte” foi trabalhada durante o Torneio Interclasses de Futsal feito pela escola, mas de uma maneira que extravasou as dimensões ditas tradicionais. Naquele ano, os alunos dos terceiros anos tinham como tarefa a organização da competição, além da sua participação. Assim, cada turma ficou responsável pela organização dos jogos de um nível de ensino: o 3<sup>o</sup>A era responsável pelos jogos dos primeiros anos; o 3<sup>o</sup>B cuidaria dos jogos dos segundos anos; e o 3<sup>o</sup>C era o responsável pelos jogos dos terceiros anos.

- O referido campeonato se deu da seguinte forma:
- participaram todas as turmas do ensino médio, com equipes femininas e masculinas, em jogos de pontos corridos e mata-mata;
  - foram inscritas cinco equipes femininas: duas dos segundos anos, uma do terceiro e outras duas formadas por meninas de diversas turmas que não tinham jogadoras suficientes para participar; e 13 equipes masculinas: cinco dos primeiros anos, cinco dos segundos e três dos terceiros;
  - os terceiros anos dividiram-se em três grupos: divulgação, logística e mesa de arbitragem;
  - as comissões foram formadas pelos próprios alunos, que se dividiram em duplas para a execução das tarefas;

e) para arbitrar o jogo, Aline convidou um ex-aluno da escola formado em EF.

As atividades referentes à organização do interclasses foram distribuídas da seguinte maneira: os grupos responsáveis pela divulgação deveriam fazer a cobertura do jogo por meio de fotos, vídeos e entrevistas compartilhadas na página da escola no Facebook; os da logística deveriam responsabilizar-se pelo material necessário para as partidas; enquanto os grupos responsáveis pela mesa de arbitragem deveriam confeccionar suas próprias súmulas e propor um possível regulamento para o campeonato, um deles foi escolhido oficialmente. Todo o corpo escolar foi previamente avisado. Isso permitiu que equipes e alunos responsáveis pela organização dos jogos fossem liberados por tempo determinado durante as partidas, para executarem suas funções, mesmo quando não estivessem nas aulas de EF.

Durante as partidas, aspectos técnico-táticos ligados ao jogo eram possíveis de ser notados, ou seja, a “parte visível da ação corporal” (González e Bracht, 2012, p. 28). Esses momentos tematizavam a lógica interna do futsal: a prática do jogo formal (disputas) e momentos de treinos. Paralelamente a isso, surgiam também elementos ligados à lógica externa: o comportamento dos alunos enquanto jogadores, o despertar deles como espectadores da modalidade, além das discussões em sala de aula sobre a estruturação do campeonato, tais como a confecção do regulamento, a organização dos materiais e as postagens sobre o campeonato.

“Quem jogava precisava conhecer as regras. Assim, perante um erro de cobrança de lateral ou um recuo incorreto para o goleiro (o que acarretava faltas), os alunos passavam a rever seus conhecimentos sobre aquelas regras, ainda desconhecidas por eles. Era visível a correção de postura em relação a essas regras, que também eram compreendidas pelos árbitros de mesa, que deveriam ‘computá-las’ na súmula, e pela torcida, que passava a cobrar os jogadores”.

“Em um dos jogos da equipe B, após reincidentes reversões de lateral e explicações do juiz, os jogadores começaram a corrigir a postura das cobranças e a torcida cobrava deles o cuidado em cada lance”. (Diário de Campo, 13/9/2016)

Para além dos alunos engajados em jogar, os demais tiveram papéis fundamentais para a feitura do evento, participavam como árbitros, organizadores, profissionais de imprensa, espectadores e torcedores, o que de certa forma integrou a comunidade discente participante no evento. Desse modo, além da competência motora – o saber fazer do esporte –, os alunos desenvolviam o entusiasmo e a literacia

esportiva, em virtude da divisão de tarefas e da interdependência entre elas para que o campeonato ocorresse (Mesquita *et al.*, 2016). Além disso, os jogos mobilizaram parte do corpo docente, da direção e outros funcionários da escola, que eventualmente prestigiavam os jogos, o que promoveu um ambiente de apoio (Perlman e Karp, 2010).

Por um lado, a criação das tarefas e dos grupos contribuiu para um ambiente de colaboração e de autoconhecimento entre os alunos (Perlman e Karp, 2010). Por outro, mesmo assinalando a importância de diversas vivências no que tange ao trabalho com o esporte, a proposta de Aline, a partir do momento em que deixou de fazer rodízio entre as funções deliberadas, promoveu um afastamento dos sujeitos em relação a determinadas experimentações. Por exemplo, aqueles mais envolvidos com o saber fazer do futsal não tiveram oportunidade de vivenciar os momentos de participação na mesa de arbitragem, ou de apreciação dos jogos, assim como os alunos engajados nas tarefas administrativas ou na torcida não puderam experimentar o jogar.

Contudo, se considerarmos o modelo comum de campeonato, via de regra somente os alunos engajados em jogar atuavam efetivamente, o que torna os demais coadjuvantes ou figurantes da competição (Jaco, 2012). Dessa maneira, a atividade proposta passa a contemplar um maior número de alunos, os inclui em virtude de diversas competências. Algumas pesquisas que envolvem o MEE demonstram que a inclusão de sujeitos nos jogos passou a depender menos da percepção das habilidades relacionadas à competência motora e mais das relações sociais desenvolvidas pelo trabalho coletivo e colaborativo. Isso fez com que se criassem novos vínculos e se diluíssem visões negativas sobre os colegas, o que contribuiu para o incremento da participação (MacPhail *et al.*, 2004; Mesquita *et al.*, 2014; Perlman e Karp, 2010).

Além disso, alguns alunos reportaram que a participação no evento, mesmo que sem jogar, permitiu experiências e aprendizados, ressignificou esses conhecimentos, conforme relatam Allan e Letícia, quando foram provocados sobre o que aprenderam no processo.

“Gostamos do campeonato, aprendemos mais sobre as regras durante os jogos, mesmo sem jogar”. (Allan)

“Tivemos que trabalhar em grupo, ter responsabilidade, cumprir os horários”. (Letícia)

Além disso, a experiência contribuiu para fomentar discussões para além das paredes da escola. Quando provocados a discorrer sobre a importância das práticas



esportivas nas aulas de EF, os alunos responderam inicialmente com falas comuns e curtas, até alcançar reflexões mais complexas.

“Deveríamos ter mais aulas de EF, para poder ter os esportes que quase nunca temos”. (Matheus)

“Precisamos aprender novos esportes, mas para alguns deles a gente precisa de materiais que não temos”. (Letícia)

“É importante ter esporte dentro das aulas de educação física [...] É o momento que temos para praticar. Nossa cidade tem pouco espaço para isso”. (Gustavo)

Nesses excertos são expostas as (re)significações e as contextualizações feitas acerca do vivenciado, com falas que revelam sentidos e entendimentos gerados pelas tarefas feitas. Nesse sentido, para além do envolvimento com a prática em si, outras relações sociais são criadas, por meio das quais se constroem sentidos mais amplos em torno do esporte (Stigger e Thomassim, 2013).

## O PROTAGONISMO E A RESPONSABILIDADE COLETIVA

A promoção de protagonismo entre os jovens foi observada de diversas maneiras. Além da participação como atletas, os alunos envolvidos na proposta eram responsáveis por papéis que interferiam no evento, de modo que pudessem evidenciar a interdependência entre as tarefas e assinalar como prejudicial ao evento o descumprimento delas. Para a feitura das partidas era necessário, além dos jogadores, a equipe de árbitros de mesa, a equipe responsável pela organização do material e uma equipe de mídia. Com isso, independentemente do horário de aula em que estivessem, os grupos responsáveis por tais jogos deveriam estar mobilizados e prontos para as atividades.

“Durante as tarefas, era possível notar diferenças entre os alunos. Algumas duplas se mostravam mais engajadas, participativas, responsáveis com os horários e com o material necessário; tinham interesse e empenho em relação às suas tarefas. Outros faziam as tarefas, mas a desatenção, as brincadeiras, a falta de material necessário e o distanciamento faziam crer que eles queriam somente sair de suas respectivas aulas. Alguns sequer compareciam às partidas, tendo participação quase nula no projeto”. (Diário de Campo, 30/8/2016)

A responsabilidade e a assiduidade nas tarefas feitas eram observadas e avaliadas por Aline. Os casos de descumprimento eram computados negativamente pela professora e também supridos por ela, que prezava pelo bom andamento do evento.

Casos assim demonstram como a construção coletiva e a autorresponsabilização é um processo, fruto da aprendizagem gerada com o MEE, de modo que é sempre fundamental a supervisão e o auxílio de um professor (Mesquita *et al.*, 2016).

Apesar desses comportamentos circunstanciais, a necessidade da participação dos alunos fez com que a maioria deles assumisse uma postura de responsabilidade sobre o evento. Nesse sentido, foi possível observar alguns pontos que se destacaram:

“Momentos antes de um dos jogos da partida, os alunos Letícia e Allan reclamaram com Aline de colegas de seus grupos que não faziam as atividades propostas e por isso os prejudicavam na feitura de suas obrigações. Esses dois alunos se apresentavam sempre preparados para as atividades e se mostravam realmente preocupados em fazer bem a tarefa proposta”. (Diário de Campo, 3/10/2016)

Além da organização necessária e do trabalho em grupo, os alunos passaram a cobrar-se mutuamente pela não feitura de certas atividades. No grupo focal, quando perguntados sobre as tarefas feitas, os alunos ponderaram:

“A gente tinha que se organizar para fazer as tarefas, não podia esquecer os dias e horário dos jogos”. (Letícia)

“Às vezes alguns se esforçam mais do que os outros; uns faziam todo o trabalho e o outro só aproveitava para sair da sala”. (Beatriz)

As antigas concepções de aula de EF e o legado deixado por outros professores refletiam nas atitudes dos alunos diante das propostas trazidas por Aline. No decorrer das atividades, foi possível observar casos de alunos contrariados com a abordagem da professora. Apesar da existência de jogos quase diários, os alunos sentiam-se insatisfeitos por não poderem apenas “jogar futebol”. A ideia de EF como “não aula” (González e Fensterseifer, 2010) estava fortemente enraizada nos alunos.

“Alguns grupos eram resistentes ao fato de que tinham de fazer tantas tarefas. A vontade deles era sempre de jogar, apenas. A oportunidade de sair das outras aulas também era um fato aproveitado por eles, sem o entendimento do propósito das saídas. Os alunos responsáveis pela mesa e divulgação em algumas ocasiões não compareciam à quadra, às vezes se ausentavam da quadra”. (Diário de Campo, 3/10/2016)

A desvalorização também repercutiu nos momentos de aula destinados a compartilhar e refletir sobre as experiências durante o campeonato. Apesar do bom relacionamento entre alunas, alunos e professora, essas ocasiões não passaram de alguns minutos antes

das idas à quadra. Era quando Aline tentava mediar “problemas”, alertava e indicava algumas soluções possíveis.

“Em sala de aula, Aline conversa com os alunos sobre as atividades feitas durante o campeonato, dá instruções: avisa sobre os próximos jogos, as datas e horário, reafirma a importância de levarem sempre as súmulas, de fazerem as postagens, de chegarem no horário correto”. (Diário de Campo, 6/10/2016)

Apesar das dificuldades, das transgressões e das negociações, foi possível perceber a inovação pela autonomia e pelo protagonismo dos jovens no campeonato, que inicialmente era provocado pela professora, mas que se foi desenvolvendo durante o processo. Além disso, os caminhos de inclusão e participação propiciados pela diversificação de possibilidades de envolvimento com o esporte fizeram com que os alunos fossem sujeitos de sua aprendizagem, esses não considerados de forma homogênea, mas em suas distintas competências e interesses, atribuem-se às aulas vivenciadas diferentes tipos de significado, vínculos e ressignificações. A pluralidade que envolveu esse processo fez com que as aprendizagens e dificuldades fossem distintas, de modo que não podemos falar desse processo de maneira genérica, especialmente no tocante à participação das meninas, assunto do qual trataremos a seguir como uma categoria que emergiu da nossa pesquisa de campo.

## O ABISMO DO PROTAGONISMO FEMININO

Ainda que alguns estudos que envolvem o MEE enfatizem a possibilidade de promover o senso de equidade de gênero (Alexander e Luckman, 2001), observamos um desequilíbrio em relação à participação de meninas e de meninos no evento, além de um número desigual de espectadores e comportamentos destoantes durante os jogos femininos.

Os jogos dos meninos sempre tinham lotação máxima, espectadores empolgados prestigiavam as partidas. Ouviam-se comentários sobre as habilidades dos jogadores, sobre as jogadas feitas, os resultados, a posição de cada equipe na tabela etc. Em contraste, durante os jogos protagonizados pelas meninas a torcida não considerava as partidas tão empolgantes. Os alunos usavam aquele momento para fazer outras atividades. As meninas recebiam também duras críticas em relação à qualidade técnica e tática.

Tanto meninos quanto meninas criticavam os jogos femininos, falavam que as meninas não sabiam jogar, destacavam os chutes na canela e riam das jogadas equivocadas. Letícia, Flávia e Ana, em meio às outras

garotas, eram as únicas que ficavam livres de críticas por apresentar um nível de habilidade considerado superior quando comparadas com as outras meninas. As frases que se escutavam durante esses jogos eram as mais variadas:

“Prefiro jogo de homem. Deveriam eliminar os jogos femininos”.

“As meninas são muito perna de pau”.

“Só tem chute na canela”.

“Futebol é mesmo para meninos”. (Diário de Campo, 29/9/2016)

O futsal, assim como o futebol, é no Brasil uma área reservada para a manifestação de uma masculinidade hegemônica, de modo que existem interdições e preconceitos em relação às meninas que adentram essa prática (Altmann, 1999; Goellner, 2010). Tais entrelaçamentos são fruto das relações de gênero, de modo que, histórica e socialmente, são construídas diferenças na percepção sobre os sexos, que se constituem também como relações desiguais de poder (Scott, 1995). Essas manifestações acabam por privilegiar determinados indivíduos e grupos em referência a outros, criar relações de desigualdade dentro do cenário de ensino e prática esportiva, dificultar a fruição de determinados grupos em torno de certas modalidades esportivas (Goellner, 2010). Tal construção, todavia, aparece de maneira naturalizada no discurso desses alunos, o que contribui para acomodar tal desigualdade como inevitável. Essas expressões ocasionam distanciamentos em relação a essas práticas esportivas ao desprezar a mulher como atleta e associá-la, de forma estereotipada, a determinada orientação sexual, criar um perfil modulado de corpos pertencentes a essa modalidade, como foi possível observar às margens da quadra durante os jogos.

Das arquibancadas, durante os jogos das meninas, não foram raras as vezes em que as críticas acerca do mau rendimento delas giravam em torno de falas do tipo:

“Não deveria ter jogo de meninas, elas nem sabem jogar. [...] não tem comparação com o jogo dos meninos”.

“Menina que joga futebol é sapatão”. (Diário de Campo, 29/9/2016)

Apesar do deboche e desinteresse percebidos, as meninas se mobilizavam em participar. Esse envolvimento, também despertado pelas tarefas não vinculadas diretamente à competência motora, como observamos, pode gerar um entusiasmo para a participação nos jogos. Além disso, alguns meninos também se engajavam e se responsabilizavam pelo campeonato das equipes femininas.

“As meninas se preparam, se organizam e jogam seriamente, sem se importar com as críticas vindas das arquibancadas”.

“Apesar do pouco prestígio por parte dos alunos, outros demonstravam uma postura diferente, ajudando e incentivando, não só na torcida, mas também como técnicos durante o jogo. A equipe C feminina contava em todas as partidas com Matheus, que ajudava como técnico. Ele ficava na lateral da quadra, fazendo indicações de posicionamento e possíveis jogadas”. (Diário de Campo, 15/9/2016)

A promoção do protagonismo entre os diversos sujeitos escolares envolve a superação dos rótulos que os aprisionam em discursos dicotômicos sobre certo e errado, apto e inapto (Goellner, 2010). Esse tipo de classificação torna a prática esportiva discriminatória e excludente e, em vez de alargar as possibilidades dessa vivência, contribui para o aumento do abismo existente entre os dois polos, que se pode tornar ainda maior quando o esporte é feito por mulheres.

A questão de gênero apresenta-se como um desafio a qualquer prática inovadora, uma vez que inserir as meninas de maneira protagonista em todas as esferas do esporte implica despertar interesses, vencer interdições culturais e promover o entusiasmo dos outros sujeitos participantes do ambiente de aprendizagem. Por sua vez, o MEE, ao distribuir mais papéis no esporte, cria ambientes de inclusão e engajamento e desafia, ainda que de forma limitada, essas fronteiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inovar pedagogicamente o esporte ainda é um desafio nas aulas de EF. O grande apelo por modalidades esportivas tradicionais de uma parcela dos alunos, bem como a recusa de outra, pode dificultar a criação de um ambiente participativo. Além disso, tematizar o futebol, ao mesmo tempo em que possibilita trabalhar com relações de sentido já estabelecidas, também pode representar um desafio à diversificação dos conteúdos. No entanto, ao desvincular da exclusividade dos gestos técnicos e de seus aspectos táticos, o caso narrado aproximou o futsal e a aulas de EF aos objetivos da escola. Essas atitudes demarcam um corte entre as práticas consideradas tradicionais e de desinvestimento pedagógico e aquelas que buscam inovação. O desafio apresentado à docente foi o de construir, no espaço e tempo disponíveis, maneiras para abordar diferentes temas que surgiam no decorrer das aulas, ou seja, a forma pela qual se constituem dialogicamente os significados e sentidos da aula de EF. Assim como no caso estudado, foram três os elementos que acentuaram o distanciamento

com uma proposta de inovação: a cultura de “aula entretenimento”, a hegemonia masculina no futebol e a dificuldade de fomentar a reflexão sobre a atividade.

Construir um ambiente diversificado, participativo e de autonomia discente faz parte de um processo garimpado cotidianamente, com suas idas e vindas e inflexões. Dessa forma, a ideia de inovação como um processo cultural, interligada às possibilidades trazidas pela aproximação com o MEE, foi capaz de criar ambientes que possibilitaram aos sujeitos negociar, desafiar e transgredir as interdições, ainda que transformá-las fosse um ideal dificilmente alcançado em apenas um bimestre letivo. Do mesmo modo, se faz necessário salientar alguns momentos de dificuldade e impedimentos que marcaram o caso narrado, como fatos que podem contribuir com os futuros passos que serão trilhados pela EF, a fim de romper com o abismo entre o não mais e o “ainda não” (González e Fensterseifer, 2010).

## FINANCIAMENTO

Bolsas de pesquisa do Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão do Campus Muzambinho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Brasil), edital 01/2016, Campus Muzambinho.

## CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

## REFERÊNCIAS

- Alexander K, Luckman J. Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *Eur Phys Educ Rev* 2001;25.
- Almeida FQ. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. *Rev Corpoconsciência* 2017;21(03):10.
- Altmann H. Marias (e) homens nas quadras sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educ Real* 1999;17.
- Beach D, Pedersen RB. *Causal case study methods: foundations and guidelines for comparing, matching, and tracing*. Ann Arbor: University of Michigan Press; 2016.
- Bracht V. A construção do campo acadêmico “educação física” no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física? Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física; 1996; Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/EEF 1996:140-8.
- Bracht V. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. *Salto para o Futuro* 2011;21(11):14-20.
- Coelho IMF. *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo*. Porto: Universidade do Porto 2011.
- Dayrell JT, Gomes NL. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte: Observatório da Juventude; 2009.

- Gatti BA. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Liber Livros; 2005.
- Goellner SV. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. Cad Form RBCE 2010;1(2.).
- González FJ, Bracht V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. Vitória: UFES Núcleo Educ Aberta e Distância; 2012.
- González FJ, Fensterseifer PE. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. Cad Form RBCE 2009;1(1.).
- González FJ, Fensterseifer PE. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. Cad Form RBCE 2010;2:10-21.
- Graça AS, Mesquita IR. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. Rev Port Ciênc Desporto 2002(5):67-79.
- Jaco JF. Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar. Campinas. Dissertação [Mestrado] - Universidade Estadual de Campinas; 2012.
- Kunz E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí; 2006.
- MacPhail A, Kirk D, Kinchin G. Sport education: promoting team affiliation through physical education. J Teach Phys Educ Apr 2004;23(2):106-22.
- 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;25(1):1.
- Minayo MCdeS. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2011.
- Perlman D, Karp G. A self-determined perspective of the Sport Education Model. Phys Educ Sport Pedagogy Oct 2010;15(4):401-18.
- Scott J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educ Real [Internet] 1995 [acesso em 1 fev 2019];20(2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>.
- Stigger MP. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados; 2002.
- Stigger MP, Thomassim LE. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. Licere 2013;16(2):1-33.
- Torrance H. Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. J Mix Methods Res 2012 Apr;6(2):111-23.