



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

UMA PROPOSTA DE ENSINO DOS ESPORTES DE CAMPO E TACO EM AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO
ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

FORTALEZA

2024

ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

UMA PROPOSTA DE ENSINO DOS ESPORTES DE CAMPO E TACO EM AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO ENGAJAMENTO
DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física no Ensino Médio.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M871p Mota, Antonio Fulvio Cavalcante.

Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio : uma análise do engajamento dos alunos / Antonio Fulvio Cavalcante Mota. – 2024.

288 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva.

1. ensino dos jogos para compreensão. 2. educação física escolar. 3. esportes. 4. ensino médio. 5. engajamento. I. Título.

CDD 790

ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

UMA PROPOSTA DE ENSINO DOS ESPORTES DE CAMPO E TACO EM AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO ENGAJAMENTO
DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física no Ensino Médio.

Aprovada em: 22/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. Mauro Henrique André
Western Michigan University (WMU)

Prof. Dr. Guy Ginciene
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Membro: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua conclusão. Agradeço sinceramente a todos os que compartilharam seu conhecimento, insights e apoio ao longo deste processo. Seu comprometimento e generosidade foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Que este estudo possa contribuir de alguma forma para o avanço do conhecimento em nossa área e para o bem-estar da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. A todos vocês, meu profundo reconhecimento e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À medida que concluo meu mestrado, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram significativamente para esta jornada de aprendizado e crescimento pessoal.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por todas as bênçãos e oportunidades que tem me proporcionado ao longo desta jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À minha amada esposa Iraci Sales, expresso minha sincera gratidão. Seu apoio, paciência e compreensão durante as inúmeras noites e madrugadas afastado para estudar foram verdadeiramente inestimáveis. Sem você ao meu lado, essa jornada não teria sido possível. Agradeço do fundo do meu coração por todo o amor e apoio que você me deu.

À minha querida família, meu porto seguro durante esta jornada, expresso minha mais profunda gratidão. O apoio inabalável de vocês me deu forças nos momentos difíceis e celebrou comigo nos momentos de triunfo.

Ao meu filho Kauyves, que é a base de tudo para mim, expresso minha gratidão eterna. Sua presença constante, encorajamento e inspiração foram minha motivação diária para perseverar e alcançar meus objetivos acadêmicos.

Aos meus estimados(as) e respeitados(as) professores(as), Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva, Dra. Luciana Venâncio, Dr. Luiz Sanches Neto, Dra. Maria Eleni Henrique da Silva e Dr. Luciano Nascimento Corsino, expresso minha profunda admiração e gratidão por sua dedicação incansável ao ensino e pelo conhecimento valioso que compartilharam comigo. Suas aulas desafiadoras e inspiradoras foram uma fonte de aprendizado constante.

Ao meu orientador, em particular, prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva, gostaria de expressar minha sincera gratidão pela paciência, orientação e dedicação ao longo deste processo. Suas palavras de incentivo e conselhos sábios foram uma fonte constante de inspiração e motivação para mim.

Aos meus colegas e amigos(as) de percurso, Amanda, Ana Carla, Jorlany, Juliana, Junielison, Laerton, Luís Fernando, Manuela, Romário, Samantha, Wesley, Ytalo e Tarcizo, compartilho minha sincera apreciação pela camaradagem, colaboração e troca de conhecimento que desenvolvemos ao longo do tempo. Seus insights, suas discussões estimulantes e apoio mútuo tornaram esta jornada ainda mais enriquecedora e gratificante.

Aos respeitáveis membros da banca Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues (UFG), Prof. Dr. Mauro Henrique André (WMU), Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (UFC) e Prof. Dr. Guy Ginciene (UFRGS), cuja participação na defesa foi impossibilitada devido aos desafios decorrentes das enchentes que assolaram o estado do RS, sou imensamente grato por suas orientações, críticas e feedback construtivo durante minha defesa de dissertação. Suas sugestões foram inestimáveis e contribuíram significativamente para o aprimoramento do meu trabalho.

Expresso minha profunda gratidão à Universidade Federal do Ceará por proporcionar a oportunidade de realizar meu mestrado. Agradeço sinceramente à instituição por seu compromisso com a excelência acadêmica e por criar um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes. Estou verdadeiramente honrado(a) por fazer parte dessa comunidade acadêmica inspiradora.

Agradeço também a direção da escola por sua compreensão e apoio durante este período. Sua flexibilidade foi essencial para que eu pudesse conciliar os desafios acadêmicos com outros aspectos da vida. Sinto-me verdadeiramente grato por fazer parte de uma comunidade educacional que valoriza o bem-estar e o sucesso de seus alunos.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer sinceramente a todos(as) os(as) alunos(as) que participaram da minha pesquisa. Sua participação ativa e contribuição foram fundamentais para o avanço do conhecimento em nossa área. Sem a sua colaboração, minha pesquisa não teria alcançado seus objetivos.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão. Esta jornada acadêmica não teria sido tão significativa e gratificante sem o apoio e contribuição de cada um de vocês.

A necessidade de contrapor à “tradição” a “inovação” requer dos profissionais um pensamento crítico e reflexivo acerca de novas abordagens no ensino dos esportes (Costa; Nascimento, 2004, p. 49).

RESUMO

Este trabalho examina o engajamento dos estudantes do Ensino Médio mediante o ensino de esportes de campo e taco, utilizando uma abordagem pedagógica baseada em princípios do modelo TGfU (Teaching Games for Understanding), em uma escola estadual da rede estadual do Ceará. A pesquisa de cunho qualitativo, foi conduzida por meio da utilização de questionário, grupo focal e de observações registradas em diário de campo realizadas com uma turma de estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública estadual cearense. Participaram do estudo vinte estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Os dados coletados foram transcritos, revisados, organizados e classificados a partir da técnica de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin. Os resultados foram expressos em duas categorias: 1 Percepção dos estudantes – Engajamento estudantil e 2 Percepção do Professor – Formas de engajamento. Decorrente deste empreendimento educacional, foi concebida uma trilha de aprendizagem com o intuito de facilitar a adoção desta ferramenta por diferentes professores do ensino médio. Os resultados principais indicam um aumento significativo no engajamento desses estudantes durante as aulas de Educação Física. Este aumento no engajamento foi percebido tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes, conforme evidenciado pela análise qualitativa dos dados coletados. Concluiu-se que diversos fatores, como metodologia de ensino, qualidade dos espaços físicos, responsabilidades dos estudantes, uso de tecnologias, senso de pertencimento e adaptação ao nível de conhecimento dos alunos, influenciam o engajamento. Além disso, estratégias pedagógicas inovadoras, interações sociais positivas e a consideração do bem-estar emocional são cruciais para promover um ambiente de aprendizado saudável e produtivo, oferecendo orientações práticas para um engajamento significativo no ambiente escolar.

Palavras-chave: ensino dos jogos para compreensão; educação física escolar; esportes; ensino médio; engajamento.

ABSTRACT

This paper examines the engagement of high school students through the teaching of field and bat sports, using a pedagogical approach based on principles of the TGfU (Teaching Games for Understanding) model, in a state school of the state network of Ceará. The qualitative research was conducted through the use of a questionnaire, focus group and observations recorded in a field diary carried out with a class of high school students from a public institution in the state of Ceará. Twenty students from the 2nd year of high school participated in the study. The collected data were transcribed, reviewed, organized and classified using the content analysis technique proposed by Laurence Bardin. The results were expressed in two categories: 1 Student Perception – Student Engagement and 2 Teacher Perception – Forms of Engagement. As a result of this educational endeavor, a learning path was designed in order to facilitate the adoption of this tool by different high school teachers. The main results indicate a significant increase in the engagement of these students during Physical Education classes. This increase in engagement was perceived by both teachers and students, as evidenced by the qualitative analysis of the data collected. It was concluded that several factors, such as teaching methodology, quality of physical spaces, students' responsibilities, use of technologies, sense of belonging, and adaptation to students' level of knowledge, influence engagement. In addition, innovative pedagogical strategies, positive social interactions, and consideration of emotional well-being are crucial to fostering a healthy and productive learning environment, offering practical guidance for meaningful engagement in the school environment.

Keywords: teaching games for understanding; school physical education; sports; high school; engagement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos objetos de conhecimentos da Unidade Temática Esportes na Educação Básica	58
Quadro 2 – Etapa da Pesquisa	86
Quadro 3 – Estrutura de um plano de aula	91
Quadro 4 – Objetivos das aulas	91
Quadro 5 – Identificação dos indivíduos envolvidos no estudo	102
Quadro 6 – Etapas de análise de conteúdo	103
Quadro 7 – Dimensão Comportamental	111
Quadro 8 – Dimensão Cognitiva	118
Quadro 9 – Dimensão Afetivo/emocional	123
Quadro 10 – Dimensão Agente	128
Quadro 11 – Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil	132
Quadro 12 – Critérios para Observação do Engajamento Estudantil	209
Quadro 13 – Percepções de Engajamentos	209
Quadro 14 – Classificação dos esportes	246

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Organização do ambiente LEI 1	241
Foto 2 – Estação 01: Exemplos de esportes de Invasão ou territorial	242
Foto 3 – Estação 02: Exemplos de esportes de Rede/quadra dividida ou parede de rebote	243
Foto 4 – Estação 03: Exemplos de esportes de Precisão	243
Foto 5 – Estação 04: Exemplos de esportes de Campo e taco	244
Foto 6 – Estação 05: Exemplos de esportes de Marca	244
Foto 7 – Estação 06: Exemplos de esportes Técnico-combinatório	245
Foto 8 – Estação 07: Exemplos de esportes de Combate	245
Foto 9 – Divisão dos estudantes nas estações	245
Foto 10 – Alunos(as) realizando a leitura do texto 1: "Falando sobre o esporte" ...	249
Foto 11 – Ambientes de práticas físicas	250
Foto 12 – Alunos(as) explorando simulações e jogos virtuais	253
Foto 13 – Aluno(as) produzindo material usados nas atividades propostas	256
Foto 14 – Divisão das equipes	261
Foto 15 – Alunos(as) refletindo no Tempo técnico	262
Foto 16 – Nova forma de jogar da equipe de defesa	262
Foto 17 – Posicionamento dos jogadores	266
Foto 18 – Estratégia aplicada	267
Foto 19 – Aluno se preparando para rebater a bola (Equipe de ataque)	272
Foto 20 – Alunos(as) Equipe de defesa recuperando a bola	272
Foto 21 – Desafio enfrentado no ambiente	273

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de ensino dos jogos para a compreensão - TGfU (Bunker e Thorpe, 1982)	68
Figura 2 – Definição da primeira categoria "Engajamento Estudantil"	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes	105
Gráfico 2 – Gênero dos participantes	106
Gráfico 3 – Região de residência dos participantes	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Determinação quanto a prática de atividade física dos participantes 108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
ANOVA	Análise de Variância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEO	Centro de Especialidade Odontológica
CIEC	Ciclo Integrativo Esportivo Cultural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CON	Grupo Controle
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EXP	Grupo Experimental
FGB	Formação Geral Básica
GF	Grupo Focal
IF	Itinerários Formativos
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEI	Laboratório de Informática
PE	Physical Education
PNED	Plano Nacional de Educação Física e Desportos
PRODESP	Programa de Educação Física e Desporto Escolar
ProEF	Programa Nacional em Educação Física
QMSPE	Questionnaire to measure motivational strategies in Physical Education classes
SE	Sport Education
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SEFAZ	Secretaria de Estado da Fazenda
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAM	Tempo de Avançar do Ensino Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGfU	Teaching Games for Understanding
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	19
2	INTRODUÇÃO	22
2.1	Tema	29
2.2	Objetivos do Estudo	29
2.3	Produto Educacional	30
3	MARCO TEÓRICO	31
3.1	Ensino Médio	31
3.2	Engajamento dos estudantes nas aulas de EF	40
3.3	O Esporte como conteúdo da EF	46
3.3.1	<i>Aspectos conceituais e históricos do esporte no mundo e no Brasil</i>	48
3.3.2	<i>Apontamentos sobre o esporte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	55
3.3.3	<i>O esporte e as possibilidades de ensino nas aulas de educação física</i>	59
3.3.3.1	<i>TGfU: Conceitos e princípios fundamentais</i>	65
3.3.3.1.1	Estudos anteriores sobre o impacto da abordagem TGfU no engajamento dos estudantes em outros esportes ou níveis de ensino ..	72
3.3.3.1.2	Papel do professor e o questionamento com estímulo à compreensão..	79
3.3.4	<i>Esporte de Campo e Taco</i>	81
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	84
4.1	Universo da Pesquisa	87
4.2	Participantes	89
4.3	Desenvolvimento da unidade didática com base no modelo TGfU .	90
4.4	Instrumentos de pesquisa	95
4.5	Procedimentos para a Coleta de Dados	97
4.6	Procedimentos para a Análise de Dados	102
4.7	Aspectos Éticos	104
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	105

5.1	Análise do perfil dos estudantes	105
5.2	Percepção dos estudantes - Engajamento estudantil	109
5.2.1	<i>Aspectos do esforço individual e coletivo</i>	111
5.2.2	<i>Aspectos da conduta positiva</i>	113
5.2.3	<i>Aspectos da Participação</i>	115
5.2.4	<i>Aspectos das metas de aprendizagem dos estudantes</i>	118
5.2.5	<i>Aspectos da resolução de problemas</i>	120
5.2.6	<i>Aspectos do interesse mental dedicado a uma tarefa</i>	122
5.2.7	<i>Aspectos ao sentimento de pertencimento</i>	124
5.2.8	<i>Aspectos do sentimento de diversão</i>	125
5.2.9	<i>Aspectos do sentimento de apoio durante as aulas</i>	127
5.2.10	<i>Aspectos a sua contribuição intencional</i>	129
5.2.11	<i>Aspectos a proatividade dos estudantes</i>	130
5.2.12	<i>Aspectos a comunicação efetiva</i>	131
5.2.13	<i>Estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas</i>	133
5.2.14	<i>Material utilizado e o ambiente de ensino</i>	135
5.2.15	<i>Forma de condução das aulas</i>	137
5.2.16	<i>Acolhimento durante as aulas</i>	139
5.2.17	<i>Relações entre professor-aluno e aluno-aluno</i>	140
5.3	Percepção do Professor - Formas de engajamento	142
5.3.1	<i>Percepção do Engajamento comportamental</i>	142
5.3.2	<i>Percepção do Engajamento cognitivo</i>	146
5.3.3	<i>Percepção de Engajamento afetivo/emocional</i>	150
5.3.4	<i>Percepção de Engajamento Agente</i>	153
5.3.5	<i>Percepção Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil</i>	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)	194

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)	198
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	201
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	203
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA	204
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE - ProEF/UFC	205
APÊNDICE G – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL PARA DIÁLOGO	206
APÊNDICE H – RELATÓRIO DIÁRIO DO PROFESSOR-PESQUISADOR	209
APÊNDICE I – ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS GRUPO FOCAL	212
APÊNDICE J – ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS DIÁRIO DE CAMPO	223
APÊNDICE K – CATEGORIAS FINAIS APÓS ANÁLISE DO GRUPO FOCAL E DIÁRIO DE CAMPO	237
APÊNDICE L – DIÁRIO DE CAMPO	238
APÊNDICE M – PRODUTO EDUCACIONAL	280
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	285

1 APRESENTAÇÃO

Meu nome é Antonio Fulvio Cavalcante Mota, tenho 43 anos e sou natural do distrito do Marruás, localizado no interior do município de Tauá, no estado do Ceará. Integrante de uma prole de cinco filhos, destaco-me como um dos trigêmeos gerados pelos meus pais, cujos ensinamentos pautaram-se em sólidos valores, incentivando-me incessantemente na perseguição dos meus sonhos. Sou casado e pai de um jovem notável, cuja presença irradia luminosidade em meus dias.

Minha jornada na área da Educação Física teve início há mais de duas décadas, quando entrei como monitor efetivo de esportes em um programa municipal desenvolvido pela Associação Atlética Banco do Brasil (AABB Comunidade) em Tauá, região do Sertão dos Inhamuns. Foi durante os anos de 1998 e 1999, logo após concluir o ensino médio, que essa experiência se tornou um marco fundamental em minha vida. Foi ali que despertei minha paixão pela Educação Física, particularmente pelos esportes e sua influência transformadora sobre os indivíduos.

Desde então, tenho desempenhado o papel de docente efetivo na mesma rede municipal até os dias atuais, atuando em algumas escolas e ministrando tanto a disciplina de Educação Física quanto a disciplina de Matemática. Ao longo desses quase 26 anos de dedicação ao ensino, destaco os últimos três anos na unidade escolar municipal Betesda, onde participei de um projeto esportivo voltado para crianças em situação de vulnerabilidade.

Paralelamente, em 2002, enquanto ainda concluía minha licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), dei início à minha trajetória na Escola de Ensino Médio (EEM) Monsenhor Odorico de Andrade, pertencente à rede estadual do Ceará, como professor contratado no programa Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM). Nos anos subsequentes, continuei lecionando as disciplinas de Matemática e Educação Física na rede estadual, porém agora na EEM Liceu Lili Feitosa, atualmente denominada Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Lili Feitosa.

Em 2007, finalizei minha licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e, em 2009, tornei-me efetivo na rede estadual do Ceará como professor na EEMTI Lili Feitosa, onde permaneço até os dias atuais, optando por dedicar-me à minha primeira paixão, a Educação Física.

Este esboço do meu percurso profissional servirá como ponto de partida para esta dissertação. Ao longo dos muitos anos como professor de Educação Física no município de Tauá, diversos fatores relevantes emergiram, sendo que um dos pontos que mais despertou meu interesse foi o envolvimento dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física, ou melhor, a falta ou o baixo engajamento dos discentes. No entanto, em minha experiência diária, percebo que essa questão não se restringe apenas aos professores de Educação Física; ao contrário, afeta também os docentes de outras disciplinas.

Durante minha trajetória como docente, não foram poucas as vezes em que testemunhei ou ouvi relatos sobre a escassez de engajamento dos(as) alunos(as) durante as aulas de Educação Física, especialmente nos anos finais da Educação Básica.

Recentemente, com a pandemia da Covid-19, testemunhamos uma série de transformações no setor educacional, com destaque para a transição do ensino presencial para o remoto. Esse contexto de mudança teve um impacto significativo tanto nos(as) professores(as) quanto nos(as) alunos(as), que precisaram se adaptar a uma nova realidade, acentuando ainda mais as questões relacionadas ao engajamento estudantil. Além disso, o retorno às aulas presenciais após um longo período de distanciamento social também agravou essa problemática. Estudos realizados durante o período de ensino remoto indicaram uma diminuição gradual do engajamento dos(as) alunos(as) ao longo do tempo, com uma participação menos ativa por parte dos discentes (Silva Junior, 2023). Por tanto, é justamente sob essa perspectiva que pretendo me concentrar nesta dissertação.

No ano de 2022, fazer parte da turma 3 do Programa Nacional em Educação Física - ProEF, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), proporcionou-me a oportunidade de estudar os potenciais fatores causadores dessa problemática e buscar alternativas para enfrentá-la.

Embora a solução para essa problemática não seja de fácil resolução devido à complexidade dos múltiplos fatores internos e externos do contexto escolar, a superação desse desafio deve ser guiada por pesquisas, dada sua importância em identificar possíveis abordagens para enfrentar o problema.

Assim, o propósito de investigar o engajamento dos(as) alunos(as) no contexto mediante a aplicação de uma prática pedagógica embasada no modelo de ensino dos jogos para compreensão é, em última instância, enaltecer a aprendizagem do(a) aluno(a) por meio da apreensão do esporte sob uma perspectiva tática, promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Ao adotar tal enfoque, almeja-se proporcionar aos(as) alunos(as) uma compreensão mais profunda dos fundamentos táticos e estratégicos dos esportes, indo além da mera execução de habilidades técnicas isoladas. O TGfU estimula os(as) alunos(as) a desenvolverem habilidades cognitivas, tais como análise, tomada de decisão e resolução de problemas, enquanto se envolvem em jogos modificados simulam situações reais de jogo (Hortiguela Alcalá; Hernando Garijo, 2017, p. 18; Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010, p. 1).

Dessa forma, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades motoras, mas também aprendem a pensar criticamente e a aplicar conceitos táticos de forma eficaz, o que contribui para uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e duradoura.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho está associado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), sediado no polo da Universidade Federal do Ceará (UFC), dentro da linha de pesquisa intitulada "Educação Física no Ensino Médio". O propósito deste estudo consiste em investigar os elementos do contexto escolar que estão diretamente relacionados às práticas da Educação Física na escola, em sua aplicação cotidiana.

A motivação para empreender o estudo sobre o ensino por meio dos jogos para compreensão surgiu de duas disciplinas integrantes do currículo da turma 3 do ProEF (2022): Metodologia do Ensino de Educação Física, ministrada pelos docentes Dra. Luciana Venâncio, Dr. Luiz Sanches Neto, Dra. Maria Eleni Henrique da Silva e Dr. Luciano Nascimento Corsino, e Ensino dos esportes de marca de campo e de taco, conduzida pelo professor Dr. Eduardo Vinicius Mota e Silva.

Durante o curso dessas disciplinas, pude explorar de forma abrangente, através da análise de textos, participação em atividades e absorção do conhecimento dos(as) professores(as) durante as aulas, os conceitos, princípios, abordagens e implicações relacionados às potencialidades do ensino esportivo no contexto educacional. Essa compreensão se amplia com minha experiência prévia no exercício prático da profissão.

O interesse específico pelas modalidades de campo e taco revelou-se em dois momentos: primeiramente, ao observar uma das aulas que ministrei no ensino médio, na qual uma parte dos(as) alunos(as) estava familiarizada com o tradicional "jogo do taco e lata", amplamente praticado em épocas passadas, fosse nas ruas ou nas escolas; e, o segundo lugar, durante os momentos gratificantes das aulas realizadas na disciplina anteriormente mencionada, e por meio de uma das questões levantadas pelo professor Dr. Eduardo em uma de suas aulas no programa, questionando como poderíamos abordar o conteúdo de esportes de campo e taco em nossas próprias aulas e como engajar os alunos nessa modalidade.

Neste contexto, evidencio que tal experiência consentiu refletir sobre a problemática, e, através de pesquisas e estudos, chegar a uma possibilidade de responder a esta questão.

Face ao mencionado, o presente estudo emerge da urgência de intervir nas problemáticas educacionais que permeiam o contexto escolar, especialmente no que tange às questões de engajamento dos(as) alunos(as). Busca-se analisar o engajamento dos estudantes do Ensino médio no ambiente escolar, através da implementação de uma prática pedagógica fundamentada no modelo de jogos para compreensão.

Entrar no ProEF foi consolidar a compreensão que o esporte como objeto de conhecimento na escola desempenha um papel fundamental na educação física e no desenvolvimento dos/as discentes, não apenas com benefícios físicos, mas, também, cognitivos, afetivos e sociais. Portanto, como profissionais, precisamos intervir nesse papel de maneira positiva, agregando recursos que possibilitem alcançá-lo.

Segundo Tubino (1993), o ensino do esporte não deve ser compreendido como uma extensão do esporte-performance, ou seja, uma reprodução do esporte de rendimento para a escola, mas um processo educativo na formação dos jovens e preparação da cidadania com caráter formativo e em princípios educacionais, como: participação, cooperação, coeducação, integração e responsabilidade.

Entretanto, o ensino dos esportes, muitas vezes, é feito de forma mecanicista, se baseando, conforme afirma Kunz (2004), na análise do movimento humano pautada pelo corpo objeto, muito baseado em seu aspecto biológico funcional. Em resumo, para ele:

“[...] o homem é visto como uma máquina, um motor que dependendo dos ajustes funcionais e do combustível, pode-se prever as possibilidades de rendimento. O ser humano funciona dentro de leis e princípios mecânicos [...]” (p. 88).

De acordo com o documento que orienta a Educação Física enquanto componente curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o esporte é

considerado uma das seis unidades temáticas que devem ser abordadas no currículo ao longo do ensino (BRASIL, 2018).

Os objetos de conhecimento que compõe a unidade temática esporte, são organizados especificamente por categorias baseadas na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação, nos quais as diferentes modalidades esportivas são agrupadas em: invasão, rede/quadra dividida ou parede de rebote, marca, precisão, técnico combinatório, combate e, campo e taco (BRASIL, 2018).

Conforme González (2006, p. 117), os esportes de campo e taco, objetos deste estudo, são caracterizados como modalidades que “[...] compreendem aqueles que têm como objetivo colocar a bola longe dos jogadores do campo a fim de percorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os adversários”.

No âmbito do ensino médio, a instrução sobre esportes de campo e taco constitui um elemento significativo do currículo na disciplina de Educação Física, visando fomentar a pluralidade de conhecimentos e participação ativa dos/as alunos/as em atividades esportivas. Modalidades como beisebol, softbol, críquete, entre outras, destacam-se como exemplares de práticas que alcançaram popularidade e reconhecimento em distintos contextos sociais em todo o mundo.

No ensino médio, “[...] etapa da educação básica na qual se enfatiza o ensino-aprendizagem de conhecimentos mais sistematizados e aprofundados [...]” (Gomes, 2010, p.1), se encontra em “[...] nossas salas de aula, cada vez mais povoadas de jovens seres do século XXI [...]” (Costa, 2003, p. 3), por isso, o objetivo deve ser proporcionar aos alunos/as uma diversidade abrangente de experiências no aprendizado dessas modalidades esportivas para além “[...] do que exclusivamente ensinar a fazer [...]” (Darido, 2020, p. 33).

Além de promover a saúde e o bem-estar físico, o ensino de esportes de campo e taco no ensino médio contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, trabalho em equipe, tomada de decisões e resolução de problemas.

No entanto, a instrução desses esportes nas aulas de Educação Física no contexto escolar enfrenta desafios específicos. Com frequência, as atividades educacionais são restritas devido a diversos fatores, tais como a insuficiência de conhecimento e aplicação de modalidades esportivas não convencionais pelos

docentes (Pereira das Neves *et al.*, 2020), a apatia por parte de alguns estudantes no ambiente escolar, originada pela predileção por práticas esportivas mais difundidas, como evidenciado pela noção de que o período da aula constitui um momento de lazer para circular pelo pátio ou dedicar-se a jogos esportivos tradicionais, como vôlei para meninas e futebol para meninos (Almeida, 2012, p. 51, citado por Prandina; Santos, 2016), a escassez de recursos qualificados (Souza; Torres; Neto, 2013; Prandina; Santos, 2016) e turmas numerosas (Sampaio; Marin, 2004, p. 1212).

Outro desafio que podemos destacar está relacionado a adaptação às práticas de ensino para atender às necessidades e características dos estudantes do ensino médio. É necessário considerar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos/as alunos/as, proporcionando atividades adequadas ao seu nível de habilidade e oferecendo oportunidade de progressão e aprendizado, superando o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes se baseia nos exercícios mecânicos e analíticos, que “[...] buscam a repetição de uma determinada técnica ‘perfeita’, para posteriormente ser aplicada no contexto do jogo [...]”, prevalecendo o gesto técnico “[...] em detrimento de estratégias de ensino que privilegiem a inteligência do jogador em relação ao jogo e ao sistema que o envolve (Galatti; Reverdito; Scaglia; Paes; Seoane, 2014 p. 157), na qual, pode não ser suficientemente eficaz em envolver e motivar os estudantes.

Nesse contexto, para o efetivo ensino de Esportes, torna-se essencial que os docentes adotem estratégias pedagógicas que demonstrem resultados positivos na promoção da aprendizagem dos/as alunos/as. Isso implica envolvê-los/as ativamente nesse processo de aprendizagem, despertando interesse, fomentando a participação ativa e estimulando a motivação, promovendo e ampliando uma compreensão mais aprofundada dos jogos e habilidades associadas. O objetivo subjacente é tornar as aulas mais atrativas e envolventes, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada nos esportes de campo e taco.

Dentro desse cenário, destaca-se o Teaching Games for Understanding – TGfU (Ensino dos Jogos para Compreensão), elaborado inicialmente por Bunker e Thorpe na década de 1980, como uma abordagem que tem se mostrado promissora de ensinar esportes em ambientes educacionais. Isso é alcançado ao fomentar a compreensão tática dos jogos, estimular a tomada de decisões e promover o

envolvimento ativo dos/as alunos/as em situações de jogos realistas, com o/a aluno/a inserido/a no cerne do processo de aprendizagem (Fagundes; Ribas; Salas-Santandreu; Lavega-Burgués, 2023, p. 73; Clemente, 2014, p. 588; Mesquita; Pereira; Graça, 2009, p. 951, Light; Tan, 2006, p. 101).

É importante ressaltar que não existe uma abordagem única e correta, pois a eficácia pode variar de acordo com o contexto, os objetivos e as características dos discentes. Uma aula interessante desperta a atenção e curiosidade dos/as alunos/as, enquanto uma aula envolvente os mantém participativos e ativamente engajados no processo de aprendizagem. Embora haja uma interseção desejável entre interesse e envolvimento, esses conceitos não são completamente sobrepostos. O que é considerado interessante ou envolvente pode variar entre os/as alunos/as, tornando desafiador encontrar atividades universalmente atraentes para toda a turma. A diversidade de abordagens pedagógicas, como o TGfU mencionado, pode contribuir para atender às diferentes preferências e estilos de aprendizagem dos/as alunos/as, aumentando a probabilidade de engajamento e interesse generalizados.

O ensino da lógica dos esportes de campo e taco utilizando abordagens de jogos por compreensão é uma metodologia que enfatiza a compreensão dos princípios e estratégias subjacentes aos jogos, indo além do foco exclusivo nas habilidades técnicas e regras específicas. Essa metodologia pode contribuir para mitigar o afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física, através do desenvolvimento de habilidades cognitivas, como tomada de decisões e pensamento tático, enriquecendo ainda mais a experiência de aprendizagem e tornando-a mais significativa para os estudantes.

O modelo do TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo (Teoldo; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010, p. 3).

A importância dessa abordagem no ensino de esportes é notável por vários motivos. De forma contextualizada, através de jogos reduzidos com semelhanças a do jogo formal, como espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido e regras adaptadas, oferece aos estudantes uma visão mais

ampla e abrangente dos esportes, permitindo que eles desenvolvam habilidades cognitivas, táticas e sociais (Mesquita; Pereira; Graça, 2009; Bolonhini; Paes, 2009). Ao invés de apenas repetir movimentos técnicos de forma isolada, as habilidades dos/as alunos/as são construídas a partir do contexto do jogo. Nesse cenário, os/as alunos/as são incentivados a pensar criticamente, tomar decisões estratégicas e interagir com seus colegas de equipe, promovendo uma participação ativa. A aplicação dessa abordagem visa tornar a aprendizagem mais significativa, proporcionando um sentido prático e aplicado às aulas de Educação Física.

Outro elemento relevante da abordagem TGfU é sua aplicabilidade tanto a iniciantes, que estão sendo introduzidos ao esporte pela primeira vez, quanto a alunos/as mais experientes que buscam aprimorar suas habilidades técnicas e táticas. Essa flexibilidade permite criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor. Com essa abordagem, os professores têm a capacidade de adaptar as atividades esportivas por meio de uma sequência progressiva de jogos modificados, atendendo às necessidades e habilidades individuais dos/as alunos/as. Isso se traduz em uma promoção da participação de todos, respeitando seus respectivos níveis de habilidade (Bolonhini; Paes, 2009, p. 3), o que contribui para um ensino inclusivo e respeitoso à diversidade.

Perante esse contexto, a abordagem TGfU oferece ao ambiente escolar oportunidades significativas e enriquecedoras para trabalhar com esportes de campo e taco. Essa metodologia promove uma abordagem participativa, estimulando o engajamento dos estudantes e contribuindo para o aprimoramento de sua autonomia (Forrest; Webb; Pearson, 2006) ao desenvolver habilidades cognitivas e motoras essenciais.

Diante do exposto, o problema de pesquisa que orienta a presente investigação pode ser enunciado a partir da seguinte questão: quais são os fatores que exercem influência no engajamento dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física, quando aplicada a abordagem de ensino dos jogos para compreensão? Esse trabalho justifica-se pela importância de se produzir novos estudos sobre o assunto, contribuindo para a Educação Física, ao buscar aprimorar suas práticas educacionais visando o maior engajamento dos/as estudantes matriculados no Ensino Médio.

A investigação da aplicação da abordagem proposta no ensino de esportes de campo e taco no ensino médio visou explorar novas estratégias com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e relevantes para os estudantes. Adicionalmente, propõe-se ampliar o escopo dos estudos específicos sobre o tema. Embora tenha sido amplamente experimentada em outros contextos e modalidades esportivas (Roberts; 2011), observa-se uma lacuna de conhecimento significativa em relação à sua aplicação específica no ensino de esportes de campo e taco no âmbito do ensino médio.

Partindo da necessidade de ampliação dos estudos sobre o assunto no âmbito escolar, de modo que possam permitir melhor entendimento acerca da modalidade esportiva nesse ambiente, essa pesquisa buscou, com os resultados, fornecer informações para preencher essa lacuna e contribuir para melhor compreender o potencial da abordagem envolvendo o engajamento dos estudantes e subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas com uma educação física mais inclusiva, engajadora e enriquecedora.

Para a realização do estudo, formulou-se a hipótese de que os estudantes submetidos à unidade de ensino baseada na abordagem Teaching Games for Understanding (TGfU) apresentarão maior intenção de participação ativa durante as aulas de Educação Física, resultando, assim, em um aumento do engajamento nas atividades propostas.

Para que possa ser melhor compreendido, a dissertação de pesquisa foi organizado da seguinte maneira: no capítulo inicial, além de apresentarmos a contextualização do estudo e sua justificativa, apresentamos o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. No capítulo 2, são descritos os referenciais teóricos que sustentam e aprofundam o embasamento da pesquisa, com destaque ao tratamento do esporte como parte do currículo, e a abordagem TGfU no tratamento do ensino de esporte de campo e taco no ensino médio. Em seguida, no capítulo 3 detalhamos o caminho que foi traçado para a execução do processo de investigação, ou seja, foram apresentados os procedimentos metodológicos para a coleta e análise de dados, com ênfase na descrição das etapas da pesquisa de campo e na exposição do produto educacional elaborado. Na seção de Resultados e Discussão foi analisado perfil dos(as) alunos(as), seguido da apresentação e entendimento das categorias:

Percepção dos estudantes - Engajamento estudantil e Percepção do Professor - Formas de engajamento. As Considerações Finais apresentam as conclusões do estudo, seguidas pelas Referências, que listam as fontes utilizadas. Os Apêndices incluem termos de consentimento e autorização, questionários, roteiros, relatórios e categorias de análise.

2.1 Tema

Fatores que influenciam o engajamento estudantil através da aplicação de uma prática pedagógica baseada no modelo de ensino dos jogos para compreensão.

2.2 Objetivos do Estudo

Objetivo Geral

Analisar o engajamento dos estudantes do Ensino médio mediante a aplicação de uma abordagem pedagógica embasada nos princípios do Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), durante as sessões de Educação Física.

Objetivos Específicos

- Elaborar e implementar uma proposta didática, constituindo um produto educacional, fundamentada no modelo de ensino dos jogos para a compreensão, aplicada ao contexto do ensino de esportes de campo e taco;
- Identificar, na percepção do docente, os fatores que influenciam o engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, mediante a intervenção que utiliza a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão, no contexto do ensino de esportes de campo e taco;
- Investigar a percepção dos estudantes quanto ao engajamento nas aulas de educação física sob a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão no contexto do ensino de esportes de campo e taco.

2.3 Produto Educacional

O produto trata-se de uma trilha de aprendizagem de aprofundamento integrada de linguagens e suas tecnologias para subsidiar o docente na forma de dinamizar a aplicação do objeto de conhecimento: esportes de campo e taco, nas aulas de educação física no Ensino Médio, intitulado Ciclo Integrativo Esportivo Cultural (CIEC), conforme Apêndice M.

3 MARCO TEÓRICO

Para o nosso estudo, considerando a visão de Greco e Benda (1998, p. 16), uma metodologia para os esportes deve considerar como ponto de partida a

(...) conscientização, do professor e do aluno, da importância da prática esportiva, tornando o indivíduo capaz de compreender e aprender a modalidade esportiva, de discernir diferentes situações-problema e agir, de forma independente e inteligente para as soluções das tarefas-problema no esporte. A base será dada pelos princípios éticos, educativos, formativos e de importância para o desenvolvimento da criança e do adolescente: do indivíduo como um todo e não como uma soma das partes.

Portanto, a organização do marco teórico seguiu uma progressão lógica, na qual cada seção aborda aspectos específicos relacionados ao tema de pesquisa, permitindo o acompanhamento de forma ordenada da nossa exploração conceitual. No primeiro item (3.1), procuramos identificar as finalidades do Ensino Médio e as características dos/as alunos/as que compõe esta fase da educação básica. No segundo item (3.2), buscamos compreender a importância do engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. No item (3.3), procuramos entender e traçar reflexões sobre os significados do esporte e as possibilidades de ensiná-lo no contexto escolar e, por fim, apresentamos o esporte de campo e taco.

3.1 Ensino Médio

O Ensino Médio constitui uma etapa da educação formal que se segue ao ensino fundamental e precede a educação superior, conforme destacado por Martins (2012, p. 144). Este nível de ensino é destinado, de maneira específica, a atender às necessidades educacionais de adolescentes, jovens e adultos, abrangendo suas diversas expectativas em relação à escolarização, conforme preconizado por normativas brasileiras (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 2; BRASIL, 2018, p. 462). O Ensino Médio caracteriza-se como um período dedicado à transmissão e construção de conhecimentos de maneira crítica e contextualizada. Conforme observado por Araújo e Grunennvaldt (2017, p. 253), essa fase é considerada uma parte crucial do processo de formação do adolescente e do jovem.

Nesse período, o objetivo é proporcionar aos alunos/as uma formação mais aprofundada, consolidar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores e prepará-los para a vida acadêmica ou profissional, fornecendo uma base sólida de conhecimentos em diferentes áreas do saber, com habilidades, competências e conhecimentos relevantes, permitindo que os/as alunos/as sejam capazes de raciocinar de forma crítica, além de promover o desenvolvimento pessoal e cidadão, desenvolvendo valores, atitudes e comportamentos e participação ativa na sociedade. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96) alterada pela Lei n. 10.793 de 2003 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2003), em seus Art. 21 e 35, situa o Ensino Médio como uma parte da educação escolar, com duração mínima de três anos. Para atender às necessidades de formação geral ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho e responder à diversidade de expectativas dos jovens (BRASIL, 1996, p. 464) tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

Essas disposições sobre a educação no Ensino Médio enfatizam o estímulo em desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de “aprender a aprender”, fomentando sua capacidade de pensar criticamente, argumentar e tomar decisões. Essa capacidade fica evidente quando buscamos estimular o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico (Sanches, 2011).

Segundo a BNCC (2018, p. 464):

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.

Assim, a escola que acolhe as juventudes deve:

[...] favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;

[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (BRASIL, 1996, p. 465).

É nítida a importância do contexto educacional completar a formação geral dos/as alunos/as contemplando os aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais, como meio de tornar nossos/as alunos/as “[...] capazes de enfrentar situações e contextos variáveis, que exijam deles a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades” (Sanches, 2011, p. 160).

Com isto, supomos que

[...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018).

Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2018).

No entanto, para se alcançar uma aprendizagem significativa é necessário

[...] conduzir uma organização curricular que vise ao respeito à identidade dos diferentes tipos de sujeitos presentes no Ensino Médio, com foco na formação integral e humana, desenvolvendo-os a nível pessoal, social e laboral. É necessário, dessa forma, reconhecer as diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero etc. (CEARÁ, 2021).

Corroborando com esta assertiva, Moraes (2008, p. 223), afirma que

Essa nova natureza do ensino médio constitui-se a partir da superação de um modelo dual e elitista de escolas que ainda vigora, modelo esse pautado por uma educação propedêutica, preparatória para o vestibular para alguns e preparatória para a entrada acrítica no mundo do trabalho para outros, exclusividade para os mais pobres.

Contudo, ao examinar o contexto no qual a reforma do “novo Ensino Médio” foi proposta, levando em consideração a premência de sua tramitação e os interesses do setor privado, torna-se patente que a ênfase do Novo Ensino Médio não reside unicamente, nem mesmo primariamente, na consecução da educação integral do jovem brasileiro (Da Silva; Boutin, 2018, p. 524).

De maneira geral, a reforma do Ensino Médio almeja incorporar à educação pública práticas e procedimentos característicos do âmbito empresarial, tais como meritocracia, gestão por resultados, competição, concorrência, desregulamentação, incentivos, remuneração por mérito, testagem, responsabilização vertical e uma ampliação da participação da iniciativa privada, entre outros (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 660).

A partir disso, surge a necessidade de analisar criticamente o conceito de educação integral delineado nessa iniciativa. No cenário contemporâneo brasileiro, a noção de educação integral está diretamente ligada à expansão do tempo escolar, abarcando não apenas o aumento da quantidade de dias letivos, mas, de modo ainda mais significativo, o incremento da carga horária diária dos estudantes na escola. A Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, associado à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Conforme delineado nessa Portaria, a proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em tempo integral se fundamenta na ampliação da jornada escolar e na promoção de uma formação integral e integrada do aluno, contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais, com base nos pilares de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

Em síntese, a reforma que introduz a educação integral no âmbito do Novo Ensino Médio compromete-se com uma formação mais voltada para habilidades técnicas e menos voltada para a formação propedêutica, alinhando-se aos interesses da sociedade capitalista. Isso contribui para a formação de indivíduos produtivos e, conforme descrito por Frigotto (2012, p. 267), engloba várias dimensões da vida,

incluindo o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico, afastando-se, no entanto, de uma formação integral genuína (Da Silva; Boutin, 2018, p. 530).

Conforme pode ser verificado, alguns aspectos devem ser considerados ao curso da construção de todos os objetivos e finalidades que orientam essa etapa da educação básica. Um desses aspectos corresponde ao público a quem se destina a proposta de ensino.

Nos últimos anos, observou-se uma significativa ampliação do acesso ao Ensino Médio por parte de jovens com idades entre 15 e 17 anos, provenientes das classes trabalhadoras (De Melo; Souza; Dayrell, 2012, p. 166; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Este fenômeno é atribuído, principalmente, à redução do número de reprovações no ensino fundamental, resultado das políticas de correção de fluxo reforçadas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a inclusão escolar nessa faixa etária, bem como pela expansão do número de vagas destinadas a possibilitar que jovens das camadas populares ingressem nas escolas de Ensino Médio público (Silvino, 2009).

Apesar dos dados indicarem uma maior inclusão educacional, persiste um aspecto central no acesso ao sistema escolar por parte da juventude: a desigualdade de acesso permanece evidente, mesmo nos dias atuais (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 2).

Diante do contexto de desigualdade social, educacional e escolar, é imperativo contemplar a diversidade que caracteriza a juventude que adentra esta fase da educação.

Os/as alunos/as que participam das aulas no Ensino Médio “[...] são sujeitos socioculturais. [...] compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (Moraes, 2008, p. 220). Nesse sentido, essa juventude, que adentra ao nível de Ensino Médio, são estudantes de diferentes origens étnicas, necessidades educacionais especiais, socioeconômicas e culturais, refletindo a diversidade da sociedade. Isso proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde os/as estudantes têm a oportunidade de interagir e aprender com

pessoas de diferentes perspectivas e experiências, propondo-se enquanto "sujeitos inconclusos" (Freire, 1987, p. 16). Esta fase é caracterizada, em grande porcentagem, por mudanças físicas, emocionais e sociais, marcada pela busca de identidade e autonomia, na qual, começam a desenvolver-se motivados por áreas de estudo específicas, demonstrando maior interesse por temas que possam estar relacionados aos seus projetos de vida, e, o Ensino Médio desempenha um papel fundamental em sua educação e preparação para o futuro.

Esses "jovens" são pessoas em fase de transição entre a infância e a vida adulta. Contudo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é necessário não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, e, sim, como uma condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológicas, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2011).

O ensino médio deve ser entendido como uma etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão-somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola (Moraes, 2008, p. 221).

Em suma, é preciso reconhecer que a escola, em sua etapa da educação básica – Ensino Médio, se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Nesse sentido, significa analisar as práticas pedagógicas já permeadas e as novas possibilidades, com a ideia em contextualizá-las nas múltiplas "dimensões para além do fazer: a dimensão, conceitual, procedimental e atitudinal" (Darido, 2012, p. 51).

Para subsidiar a estrutura do Ensino Médio, diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB (Art. 36), que estabeleceu que o currículo será formado pela base comum curricular e por itinerários formativos, ofertados de diferentes arranjos curriculares conforme relevância e necessidade para o contexto local e possibilidades dos sistemas de ensino, a saber (BRASIL, 2018):

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

A Formação Geral Básica (FGB), de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 2018, art. 6, II), é parte comum do currículo na qual todos os estudantes terão acesso aos conhecimentos que compõe o núcleo das competências e das habilidades comuns para a sua formação integral, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando uma carga horária máxima de 1800 horas.

Os itinerários formativos (IF) correspondem a parte diversificada do ensino, ou seja, são o conjunto de unidades curriculares (trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida e/ou atividades complementares), “que possibilitam ao estudante escolher, no Ensino Médio, e aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (DCNEM, 2018, art. 6, III).

No que concerne aos itinerários formativos, surge uma inquietação: “[...] não caberá ao estudante a prerrogativa de selecionar o itinerário de sua maior afinidade. Será o sistema de ensino a determinar, com base em sua própria disponibilidade, as opções oferecidas por cada unidade escolar” (Ribeiro, 2018), “[...] uma vez que o referido sistema de ensino pode não disponibilizar o itinerário formativo desejado pelo aluno, e, de maneira ainda mais desfavorável, pode oferecer apenas aqueles itinerários viáveis diante dos recursos, muitas vezes limitados, à disposição” (Da Silva; Boutin, 2018, p. 10). Conforme Ribeiro (2018), esta iniciativa, para além de representar uma subtração de direitos e acarretar prejuízos substanciais no que concerne à formação de nossa juventude, compromete a autonomia das instituições de ensino na definição de seus projetos político-pedagógicos.

De maneira sucinta, levando em consideração a arquitetura curricular construída pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com um modelo de carga-horária para uma escola em tempo integral, temos a divisão de 1800

horas para FGB e as 1200 horas para IF, distribuídas em 600 horas de FGB e 400 horas de IF para cada série do Ensino Médio (DCRC, 2021).

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica pertencente à área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018, p. 63) e sua inclusão será obrigatória na Base Nacional Comum Curricular (LDB, 2017, Art. 35-A, § 2), o que não garante sua presença em todas as séries, assim como de outros componentes curriculares, com exceção da Língua Portuguesa e Matemática, que são os únicos obrigatórios e serão asseguradas nos três tempos do Ensino Médio. Conforme LDB (2017, Art.35-A, § 3º), “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”.

Pelo contexto acima e direcionando-se a atenção à carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular com a disciplina de Educação Física temos uma redução significativa de sua presença o que acarreta danos a todo processo de desenvolvimento dos/as educandos/as.

Comparando a Matriz curricular de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) do Estado do Ceará para o ano 2023, dispomos os seguintes dados: em um total de 45 h/a semanais destinadas as três séries, 30 horas são direcionadas a formação geral básica e 15 horas de itinerários formativos, sendo que 10 são escolhidas pelos estudantes (SEDUC-CE, 2023). Destas, em relação a disciplina de Educação Física, apenas 1 hora aula (h/a - 50 minutos) por semana é disponibilizado para as turmas de 1ª e 2ª séries, e, para as 3ª séries, 1 ou 2 h/a de acordo com a disponibilidade da escola. O que em porcentagem equivale apenas 3,33% de aulas ofertadas para FGB. Na parte flexível, há presença das unidades curriculares denominadas eletivas, que são unidades estruturadas levando em consideração as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) na qual são ofertadas mais 2 h/as de práticas corporais para uma pequena parte dos discentes (20 a 40 alunos no máximo) de acordo com disponibilidade da escola.

“O Ministério da Saúde (BRASIL, 2021) recomenda a realização de pelo menos três aulas semanais de Educação Física que possibilitem experiências

positivas e abordagens inovadoras para as/os estudantes” (Silva; Bandeira; Ravagnani; Camargo; Tenório; Oliveira; Santos; Ramires; Sandreschi; Hallal; Barbosa Filho, 2022). Isso pode se fazer presente no componente curricular Educação Física na Formação Geral Básica (FGB) e/ou como unidade curricular nos Itinerários Formativos (IF).

Apesar das recomendações da comunidade científica e dos esforços das organizações nacionais e internacionais para a promoção da atividade física no contexto escolar, parece caminhar na direção oposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitindo que no Ensino Médio (Lei 13415/2017), as escolas oferecessem o componente curricular da Educação Física como itinerário formativo optativo para os/as alunos/as. Essa medida abriu a possibilidade, chancelada pelo Ministério da Educação, para que as Secretarias de Educação reduzam a carga horária da Educação Física no Ensino Médio (Mello *et al.*, 2022).

Ao efetuarmos uma análise quantitativa do tempo alocado para cada objeto de conhecimento na disciplina de educação física, torna-se evidente a problemática associada a essa situação.

A redução da carga horária de aulas no Ensino Médio pode gerar desafios relacionados ao engajamento dos/as alunos/as, impactando diferentes aspectos de interesse, participação ativa e envolvimento emocional no processo educativo. Nesse contexto, surgem situações e questionamentos, como a limitação de tempo para o aprofundamento. Com menos horas de aulas, os/as alunos/as podem sentir que não dispõem de tempo suficiente para explorar a fundo os conteúdos, prejudicando o desenvolvimento de uma compreensão abrangente dos temas estudados. Essa percepção pode resultar na sensação de que o aprendizado é superficial e pouco significativo, levando os alunos a considerarem a disciplina menos importante ou relevante em suas vidas, resultando em desinteresse para participar ativamente das aulas.

Outro fator que pode incidir negativamente na motivação intrínseca para a aprendizagem, na obtenção de uma compreensão mais aprofundada dos tópicos discutidos e no sustento de um interesse contínuo no processo educacional dos estudantes, em decorrência da redução da carga horária, reside na complexidade associada à assimilação dos conhecimentos. Determinados estudantes podem

requerer um período mais extenso para processar e internalizar as informações, e a diminuição da carga horária pode dificultar a manutenção do ritmo das aulas, resultando em possíveis sentimento de frustração e desânimo. Adicionalmente, a redução do tempo de aula pode acarretar em uma menor diversidade de atividades, com a tendência de privilegiar determinados conteúdos mais populares em detrimento de outros menos familiares. Corroborando com as palavras de Pestana, Quintal, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2018), essas matérias de ensino são frequentemente abordadas de maneira fragmentada durante um curto período, levantando questionamentos sobre o impacto no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, tendo em consideração que um dos principais objetivos não é alcançando: promover um contínuo elevado número de experiências motoras.

Com menos horas disponíveis, pode haver uma redução na variedade de atividades pedagógicas e práticas que os/as alunos/as podem realizar. Isso pode tornar as aulas menos dinâmicas e atrativas. Aulas mais curtas podem limitar o tempo disponível para discussões, troca de ideias e reflexão sobre os temas abordados, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, que são formas importantes de engajamento dos/as educandos/as.

É importante destacar os impactos no engajamento dos/as alunos/as buscando alternativas para manter a qualidade e a efetividade do processo educativo, possibilitando garantir que os alunos continuem recebendo uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades de aprendizado.

Nesse contexto, a educação física como componente curricular no contexto educacional deve ser assumida no seu campo “[...] de saber fundamentado nas práticas corporais historicamente construídas pela sociedade, já que pertence à cultura corporal de movimento e, como tal deve ser abordada sob o prisma de fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018).

3.2 Engajamento dos estudantes nas aulas de EF

Nos anos recentes, muito tem se discutido sobre a importância da participação ativa dos/as estudantes em situações de ensino durante as aulas no contexto escolar. Segundo Farias e Ribeiro (2022, p. 03),

O engajamento é um fator que se tornou um objeto de pesquisa de bastante destaque no fim do século XX devido ao potencial em prever resultados desejados para a aprendizagem acadêmica.

O conceito de engajamento dos estudantes é reconhecido como um elemento fundamental no meio educacional e refere-se à relação que o estudante estabelece com as atividades que lhes são propostas em função do contexto, ou seja, é a participação ativa e envolvimento dos/as alunos/as em suas atividades de aprendizagem (Silveira; Justí, 2018; Reeve, 2012; Palma, 2008). É um estado em que eles/as demonstram interesse, entusiasmo e comprometimento com o processo de aprendizagem.

A motivação é um fenômeno complexo e dinâmico, influenciado por uma variedade de fatores intrínsecos e extrínsecos, que impulsionam as ações individuais em direção a objetivos específicos. Ela engloba uma gama de razões pessoais, conscientes e inconscientes, que estimulam o comportamento humano em todas as esferas de atividade. Esses impulsos motivacionais desempenham um papel fundamental na determinação das metas individuais e na busca ativa por sua realização (Folle; Teixeira, 2012, p. 37; Silva, 2007, p, 160).

Embora distintos em sua natureza conceitual, a motivação e o engajamento apresentam uma relação estreita.

O ensino da Educação Física Escolar tem se tornado cada vez mais desafiante para o professor principalmente no que diz respeito a como manter alunos/as de diferentes níveis de competência, engajados/as nas aulas, sem que haja atitudes negativas e falta de esforço e de interesse em se envolver nas atividades (Caetano; Januário, 2009).

Contudo é plausível que, durante uma aula, os níveis de interesse variem. Segundo Caetano e Januário (2009), é possível observar que a mesma aula pode ser altamente enriquecedora para alguns alunos e de menor relevância para outros, com um alto grau de envolvimento por parte de alguns e nenhum interesse por parte de

outros, que participam simplesmente por obrigação. A variação desses envolvimento pode ser atribuída ao nível de motivação em que cada aluno/a se encontra.

No contexto do ensino de esportes no ambiente educacional, o engajamento dos/as alunos/as está associado a uma variedade de benefícios, como a melhoria da motivação intrínseca, do bem-estar emocional e do desempenho acadêmico (Graça; Mesquita, 2007; Clemente, 2012; Teoldo; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010; Barba-Martín; Bores-García; Hortigüela-Alcalá; González-Calvo, 2020).

As pesquisas sobre o engajamento dos/as alunos/as apontam diferentes dimensões que podem ser consideradas no processo escolar. Uma delas é o engajamento comportamental, caracterizado pelas ações observáveis e manifestas de um indivíduo, que envolve a participação ativa, especialmente no domínio de seu fazer e, a presença física dos/as estudantes nas atividades, isto inclui a atenção, concentração e disposição para se envolver nas atividades propostas e interagir com os colegas (Coelho; Amantes, 2014; Veiga, 2013; Reeve, 2012; Júlio; Vaz; Fagundes, 2011; Moreira; Pontelo, 2009; Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). Outra dimensão importante, o engajamento emocional, se dirige a vinculação afetiva dos/as estudantes, abrangendo tanto aspectos positivos quanto negativos nas interações com colegas e professores, bem como ao entusiasmo que uma pessoa demonstra em relação a uma atividade, tarefa ou objetivo em sala de aula (Stelko-Pereira, 2015; Reeve, 2012; Borges; Júlio; Coelho, 2005; Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). Por conseguinte, o engajamento cognitivo, seja de natureza estratégica ou autorregulada, é uma dimensão essencial que diz respeito ao envolvimento mental para uso de estratégias de aprendizado sofisticadas em vez de superficiais. É a capacidade de pensar criticamente, analisar informações, resolver problemas e refletir sobre suas próprias aprendizagens. Quando os/as alunos/as estão engajados/as cognitivamente, demonstram curiosidade intelectual, persistência na busca de conhecimento e aplicação de estratégias de pensamento complexo, por conseguinte, aprendem (Sasseron; Souza, 2019; Carraça, 2017; Veiga, 2013; Reeve, 2012; Moreira; Pontelo, 2009; Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). O engajamento agente, segundo Silveira e Justi (2018); Veiga (2013) e Reeve (2012), está associado à capacidade dos(as) alunos(as) de serem agentes da ação, proativos, assumirem iniciativas e

responsabilidade pelo próprio aprendizado, bem como tomarem medidas para alcançar seus objetivos educacionais.

Portanto, se torna necessário,

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; [...] conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens e [...] selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (BRASIL, 2018, p. 16).

A importância do engajamento dos(as) estudantes no contexto educacional está relacionada a diversos fatores. Conforme enfatizado por Reeve (2012), os/as estudantes necessitam de suporte, sobretudo por meio de relações de apoio aluno(a)-professor(a). O papel do(a) professor(a) (ou do contexto de sala de aula em geral) não consiste em induzir ou criar artificialmente o envolvimento; ao contrário, é orientado para sustentar o engajamento já presente nos/as alunos/as e promovê-lo de maneira que favoreça um envolvimento de alta qualidade, em detrimento de uma participação de qualidade inferior.

Em nosso estudo, o envolvimento de alta qualidade é definido como uma participação ativa, profunda e significativa por parte do/a aluno/a em atividades educacionais. Este tipo de envolvimento é caracterizado por um interesse genuíno no conteúdo, motivação intrínseca, esforço persistente, conexão emocional e um desejo de compreender e explorar o material de estudo. Em contrapartida, o envolvimento de baixa qualidade é descrito como uma participação superficial, desinteressada ou mecânica nas atividades escolares. Esse tipo de envolvimento pode incluir falta de interesse no conteúdo, ausência de motivação, esforço limitado, desconexão emocional e uma abordagem passiva em relação ao processo de aprendizagem.

É comum observarmos que muitos/as alunos/as demonstram falta de interesse e participação ativa nas aulas de educação física, especialmente quando se trata do ensino de esportes. Essa falta de engajamento pode resultar em uma experiência negativa para os/as alunos/as, causada pelo insucesso que muitos experimentam na disciplina, rigidez no processo de ensino com repetição exagerada de movimentos isolados, baixa autonomia durante o processo de ensino e

aprendizado e conhecimento reduzido acerca do jogo esportivo, assim, limitando seu aprendizado e aproveitamento dos benefícios proporcionados pela prática esportiva (Darido; González; Ginciene, 2020; Teoldo; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010; Paes; Balbino, 2009).

De acordo com Betti e Zuliani (2002, p. 74),

Essa situação gera um questionamento da atual prática pedagógica da Educação Física escolar por parte dos próprios alunos que, não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa. Contudo, valorizam muito as práticas corporais realizadas fora da escola [...].

Segundo Sanches (2008, p. 213), o nível baixo de qualidade à tarefa leva à ausência de esforço e desinteresse durante a execução de atividades propostas e com isto, o/a aluno/a não se preocupa com o aprendizado.

Outro fator que pode contribuir para o engajamento, segundo Darido (2004), é proporcionar, na aula, “momentos de sucesso e prazer aos alunos, tornando a atividade o mais agradável possível”; procurar desenvolver atividades alterando, na medida do possível, o local da prática; variar sempre as atividades, enfatizando a criatividade durante o planejamento do programa, uma vez que as pessoas reclamam da elevada repetição das atividades; proporcionar desafios adequados às habilidades motoras individuais; manter uma relação positiva entre professor-aluno e os próprios alunos; procurar adequar as habilidades ao nível do grupo; e, aliado a tudo isto, promover com atividades a automotivação e experiências positivas marcadas por sucesso.

Nas aulas de educação física, segundo Darido (2004, p. 62), o que mais observamos é que “[...] apenas uma parcela dos alunos, em geral os mais habilidosos, estão efetivamente engajados nas atividades propostas pelos professores”.

De acordo com a indagação da mesma autora, “Por que tão poucas pessoas estão engajadas em práticas regulares de atividade física, mesmo, em alguns casos, conhecendo e reconhecendo os seus benefícios?”

Uma das hipóteses possíveis para o número reduzido de aderentes à prática da atividade física pode residir nas experiências anteriores vivenciadas nas aulas regulares de Educação Física. Muitos alunos acabam não encontrando

prazer e conhecimento nas aulas de Educação Física e se afastam da prática na idade adulta (Darido, 2004, p. 61).

Conforme Finck (1995, p. 45), “o Esporte, na escola, precisa ter seu valor educativo resgatado, para que sua prática tenha significância. Não tem sentido que só uma minoria participe, que as aulas sejam elitistas e privilégio de alguns”.

As atividades propostas devem ser desafiadoras e apresentarem problemas a serem resolvidos, situações de prazer funcional e relações à interação social, ao passo, que no contrário, se tornam desinteressantes para os/as alunos/as.

Estudantes engajados são mais tolerantes a desenvolver habilidades de autorregulação, tornando-se mais autônomos e responsáveis por sua própria aprendizagem. Além disso, o engajamento está associado a uma melhor retenção de conhecimento, uma vez que os alunos estão ativamente envolvidos na construção do conhecimento. Também promove um ambiente de aprendizagem mais positivo, no qual os/as alunos(as) se sentem valorizados(as), apoiados(as) e desafiados(as).

“A educação física está diretamente ligada às percepções positivas e hábitos esportivos dos alunos” (Hortigüela-Alcalá; Hernando-Garijo, 2017, p.17). Nesse contexto, abordagens no ensino de esportes podem desempenhar um papel relevante no estímulo ao engajamento dos estudantes, quando aplicadas de maneira apropriada e estratégica nas aulas de Educação Física. Esta aplicação deve considerar cuidadosamente as necessidades e características individuais dos(as) alunos(as), visando maximizar os benefícios para o engajamento estudantil e garantir a participação de todos, sem exclusões.

Ao criar um ambiente de aprendizagem mais participativo, desafiador e pertinente para os estudantes, essas abordagens promovem a curiosidade, motivação e o envolvimento ativo dos discentes em suas atividades esportivas. Dessa forma, o engajamento é otimizado, proporcionando uma experiência educacional mais significativa e eficaz.

A discussão sobre o conceito de engajamento dos(as) alunos(as) e sua importância no contexto educacional é fundamental para entender como abordagens metodológicas podem impactar positivamente no ensino nas aulas de educação física,

o que pode ser um caminho interessante para o planejamento de aulas e criação de oportunidades de aprendizado no contexto educacional.

3.3 O Esporte como conteúdo da EF

A reflexão sobre o esporte enquanto expressão da Cultura Corporal no ambiente escolar implica analisar como esse conteúdo pode se articular com estudos que abordam suas origens históricas, sua evolução ao longo do tempo e suas influências socioculturais. O esporte, indubitavelmente, figura como uma das manifestações corporais socioculturais mais significativas durante essa transição de séculos (Tubino, 1999, 2010; Impolcetto *et. al.*, 2009; Galatti *et. al.*, 2014). Como ressalta Battistuzzi (2005), o esporte está constantemente presente em nosso cotidiano, mesmo para aqueles que não o praticam.

O esporte, “[...] na atualidade, vem adquirindo espaço e importância cada vez maiores em nossa sociedade” (Darido, 2012, p. 67). Em um contexto apropriado, o esporte não apenas oferece oportunidades para o desenvolvimento motor e o prazer de jogar, mas também se configura como uma ferramenta que permite aos educandos explorar uma série de experiências significativas que transcendem esses aspectos. Quando devidamente aplicado de forma pedagógica no contexto escolar, ele possibilita aos alunos/as estabelecer relações de valores, tomada de decisões, autonomia e condução de reflexão sobre questões como O que fazer? Por que fazer? Como fazer? “Assim, a aquisição dos conteúdos conceituais (conhecimentos), procedimentais (habilidades) e atitudinais (formação de valores e atitudes) é de primordial importância no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos” (Sanches, 2008, p. 89).

Segundo Bracht (2003); Paes e Balbino (2009), o fascínio do esporte é cada vez maior, e sua prática conquista novos adeptos a cada dia, expandindo-se pelo mundo de tal forma que, de alguma maneira, faz parte da vida das pessoas e torna-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento.

Portanto, o objetivo deste capítulo é propor, discutir e refletir a respeito do esporte em seu amplo sentido, e de uma pedagogia aplicada a partir do ensino através da compreensão de jogos como meio de intervenção consciente que possa favorecer

o processo de aprendizagem. Para isso, precisamos compreender como o esporte é encarado hoje, revisando, os fatos, a luz do passado, que marcaram a inclusão do esporte no processo histórico da educação física no Brasil e sua importância nesse contexto.

O estudo da história do esporte no contexto da educação escolar reveste-se de grande importância e significados. Inicialmente, justifica-se essa relevância em virtude de que a escola desempenha um papel fundamental como um ambiente gerador de cultura e conhecimento, exercendo, nesse sentido, uma influência de natureza decisiva na formação da história cultural da sociedade, conforme destacado por Sousa e Vago (1997) e Paes e Balbino (2009). Em segundo lugar, conforme palavras da historiadora Borges (2007, p. 49 *apud* Alves, 2013, p. 11) "a função da história é fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma. [...] A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história". Em terceiro, considera-se o esporte como um dos fenômenos mais preeminentes deste início do século XXI (Galatti et al., 2014, p. 153), sendo um componente essencial da cultura que configura a identidade de diversas sociedades (De Melo, 1997, p. 59). Adicionalmente, a compreensão da história do esporte contribui para a apreciação da diversidade, riqueza e interconexão cultural manifestas nas práticas esportivas globalmente. O esporte, enquanto prática, evoluiu em meio às transformações que abrangeram diversas dimensões e cenários das atividades humanas, tais como desenvolvimento científico, relações sociais, conhecimento e comunicação. Desse modo, a história do esporte sustenta uma ampla pluralidade de significados e finalidades (Galatti *et al.*, 2014, p. 153), estando, portanto, intrinsecamente ligada ao contexto social e às suas mutações ao longo do tempo.

Dessa maneira,

Estudar e investigar o esporte é comprometer-se a buscar as razões históricas que fizeram o esporte ser o que é hoje, com suas virtudes e suas mazelas. É trazer o fenômeno esportivo e a vida para o comprometimento ético e cultural. É superar impasses, é quebrado dogmas, é dialogar com pensamentos divergentes, é respeitar a pluralidade filosófica sem ser eclético (Moreira; Carbinato; Simões, 2014, p. 128 *apud*. Scaglia; Reverdito, 2020, p.45).

3.3.1 Aspectos conceituais e históricos do esporte no mundo e no Brasil.

Primeiramente, se torna importante, para o nosso estudo, conhecermos o conceito de esporte. Seguindo a definição de Betti (1991, p. 24), o esporte

[...] é conceituado como uma ação social institucionalizada, com regras convencionais, apresentando caráter lúdico na forma de competição entre duas ou mais pessoas oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é a comparação de desempenhos para se estabelecer o vencedor ou registrar recorde. Seu resultado é influenciado pela técnica, pela tática e pela estratégia do participante, e é gratificante tanto intrínseca como extrinsecamente gratificantes.

O termo esporte, segundo Tubino (1999, p. 7) “[...] vem do século XIV, quando os marinheiros usavam a expressão “fazer esporte”, “desportar-se” ou “sair do porto” para explicar seus passatempos que envolviam habilidade física”.

Para entendermos a origem do esporte, de acordo com autor, destaca-se que é importante interligar a história do esporte a história dos jogos, pois as próprias definições de esporte passam pelo jogo. Porém, alguns autores chegam a definir o esporte como a antítese do jogo enquanto outros defendem que o esporte é o jogo institucionalizado, o jogo regulado por códigos e regras e comandado por entidades dirigentes, como as federações (Tubino, 1999, p. 13).

Conforme cronologia, Tubino (1999); Betti (1991) e Bracht (2003), o esporte intercala-se entre o esporte da Antiguidade, com destaque aos Jogos Gregos, sendo um marco inicial do esporte e maior manifestação daquela época. Depois, veio o esporte moderno, atividade corporal de movimento com caráter competitivo, que surgiu na Inglaterra no século XIX, em 1828, concebido por Thomas Arnold.

Os Jogos Gregos constituem um ponto de referência significativo na história do esporte, representando a concepção inaugural dessa prática. Na Antiguidade, os Jogos Olímpicos emergiram como a expressão primordial do esporte. O histórico legado pelos gregos à humanidade é profundo e substancial. Inquestionavelmente, qualquer abordagem da história do esporte necessitará iniciar-se pelos Jogos Gregos, conforme enfatizado por Tubino (1999).

O esporte moderno refere-se a uma atividade corporal caracterizada por elementos fundamentais, nomeadamente, a natureza lúdica (jogo), a competição e a

formação. Cabe destacar que as duas primeiras características já eram intrínsecas ao conceito de esporte na Antiguidade. Sua origem, “[...] como é conhecido hoje, surgiu na Inglaterra no século XVIII” (Darido, 2012, p. 66), espalhando-se posteriormente por todo o mundo. Na tentativa de emprestar ao esporte um caráter utilitário, Arnold introduziu nas práticas educacionais elementos corporais previamente associados à aristocracia inglesa. Ele permitiu que os alunos liderassem os jogos, desenvolvessem suas próprias regras e códigos, baseados nos princípios do "fair play". Esse termo denota uma abordagem cavalheiresca na competição esportiva, enfatizando o respeito pelas regras, códigos, adversários e árbitros. Consequentemente, as escolas secundárias inglesas adotaram o esporte como um meio integral de formação educacional, recreação e interação social. A institucionalização dessas práticas esportivas, codificadas por meio de regras e órgãos reguladores, deu origem aos movimentos esportivos que se disseminaram por toda a Europa (Tubino, 1999, 2010). Conforme apontado por Rocco Júnior (2021, p. 180), a padronização normativa das regras nas práticas esportivas foi um elemento distintivo que deu origem ao esporte na era moderna, marcando uma clara diferenciação em relação aos jogos tradicionais que prevaleciam até então.

Inspirado no inglês Arnold, o francês, Barão Pierre de Coubertin, percebeu no esporte uma solução para os conflitos internacionais, iniciou em 1892 o movimento de restauração dos Jogos Olímpicos, com base nas Olimpíadas da Antiguidade, que chegaram até mesmo a interromper as guerras durante o período de sua realização. Em 1896 estabelece os Jogos Olímpicos Modernos, que marcam os rumos do esporte no mundo moderno (Tubino, 1999, 2010). Período na qual foi abandonando a perspectiva pedagógica e incorporando pouco a pouco um sentido de rendimento.

Por último, o esporte contemporâneo se refere às práticas esportivas e suas características na era atual. É um período que transcorre desde as décadas 1970 e 1980 do século XX até o momento atual. Teve como grande marco para o seu surgimento a publicação da Carta Internacional de Educação Física e Esporte, um documento criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1978, na qual distanciou esporte da perspectiva única do rendimento e competição para a perspectiva das práticas esportivas como direito de todos. É um termo amplo que engloba diversas modalidades, competições, tendências

e mudanças culturais e tecnológicas que afetam o mundo esportivo (Tubino, 2010, p. 69).

Enquanto o esporte denominado moderno, estava fortemente vinculado à performance e à conquista dos resultados, o que gerou uma compreensão reduzida do potencial social que representa, o esporte contemporâneo traz múltiplos significados com personagens e cenários (Nunes Junior; Galatti, 2014).

Para além dos elementos citados nesses parágrafos, um traço definidor do esporte na contemporaneidade é o processo de mercantilização e esportivização. De acordo com Rocco Júnior (2021, p. 179), o esporte passou a ser percebido pelo crescente mercado de consumo global como um produto destinado à comercialização, dirigido a um público interessado no entretenimento proporcionado pela Indústria do Esporte. Nesse período, essa indústria começava efetivamente a se consolidar globalmente, tornando-se gradualmente um componente significativo de entretenimento e consumo. Em decorrência desse desenvolvimento, marcas e empresas de variados setores de atividade econômica passaram a utilizar o esporte de maneira paulatina como um elemento importante para fins de entretenimento e promoção do consumo.

O esporte tem sido um conteúdo central da Educação Física ao longo da história da disciplina no Brasil (Rodrigues; Bracht, 2010). A Educação Física como disciplina escolar teve início no país no final do século XIX e no início do século XX (Rodrigues; Bracht, 2010; Darido, 2003; Coletivo de Autores, 1992 p. 36; Betti, 1991, p. 63), com a influência dos modelos europeus de ginástica e militarismo (Betti, 1991, p. 72).

Nesse período, a Educação Física seguia os moldes europeus - o alemão, o sueco e o francês - baseados em princípios biológicos e que estavam inseridos num movimento mais amplo, de natureza política, cultural, e científica denominado de Movimento Ginástico Europeu (Piccoli, 2005, p. 505).

A partir do século XX, particularmente por volta de 1950, o processo de esportivização da Educação física brasileira, “[...] consolida-se como a manifestação hegemônica da cultura corporal de movimento, mais presente na vida cotidiana das pessoas [...]” (González; Bracht; Caparroz; Fensterseifer, 2014, p.122). Teve

influência do método denominado de “Educação Física Generalizada”, criado pelo Instituto Nacional de Esportes na França. Através dele, o esporte ganhou reconhecimento e espaço na Educação Física. As aulas passaram a incluir atividades esportivas com objetivo de levar os jovens à busca eficaz da ação esportiva, com adaptações a todas as necessidades dos praticantes, podendo ser dosado na intensidade e dificuldade, tanto na complexidade dos exercícios, como no ritmo geral ou particular de execução, sendo o aspecto lúdico enfatizado. Estava direcionada para o desenvolvimento de uma educação integral (Piccoli, 2005; Finck, 1995).

No Brasil, com a crescente força do modelo esportivista, nos anos 1960, o método desportivo generalizado perdeu espaço, assumido em sua plenitude, o esporte de alto rendimento reproduzido nas escolas e fora do âmbito institucionalizado, sem qualquer diferenciação, como também sem uma reflexão pedagógica mais profunda, passando então a ser adotado como sinônimo de Educação Física (Tubino, 2010, p. 29; Finck, 1995, p. 71; Betti, 1991, p. 157). Com princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (Coletivo de Autores, 1992), como método de ensino-aprendizado, visava demonstrações de poder e progresso da nação pelo esporte, bem como o desenvolvimento de mão de obra em boas condições de saúde para exercer seu papel na produção. Esse modelo perdurou até o final da década de 1970.

A influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que chega a determinar o conteúdo de ensino da Educação Física. Temos, então, “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. A partir desse contexto surge novas relações entre professor e aluno, que passam da relação “professor-instrutor e aluno-recruta a de professor-treinador e aluno-atleta” (Coletivo de Autores, 1992).

Portanto, até então, a compreensão da educação física através do objeto esporte como “matéria curricular” incorporada no contexto educacional, sob a forma de prática esportivizada, caracteriza-se no “fazer pelo fazer”, distanciando de uma

ação reflexível teórica acoplada mecanicamente à “educação do físico”, cuja apreensão por parte dos/as alunos/as refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, mas, tratada como “mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (Castellani Filho, 2010, p. 46).

A partir dos anos 1970, com o advento da ditadura militar no Brasil, o esporte ganhou uma maior relevância como conteúdo da Educação Física no país. Esse período foi marcado por mudanças sociais, políticas e culturais que influenciaram a forma como a disciplina era abordada nas escolas através dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, mediados na abordagem tecnicista (Coletivo de Autores, 1992).

Durante esse período houve um aumento do investimento e o esporte passou a ser valorizado como uma forma de promoção do nacionalismo, da disciplina e da competitividade. Cabia à educação física escolar, ou mesmo à escola, o papel de iniciar os alunos nos esportes de maneira a fomentar o aparecimento de talentos esportivos que comporiam, no futuro, as equipes representativas estaduais e nacionais (González; Bracht; Caparroz; Fensterseifer, 2014, p.124).

Conforme, Sanches (2008, p. 256), a Copa do Mundo de 1970, que casou euforia no Brasil, reforçou o entusiasmo com o esporte. O governo brasileiro não perdeu tempo, e as iniciativas para a esportivização do cidadão foram muitas. A aptidão física e a aprendizagem técnico-tática, em busca do rendimento esportivo, prevaleceram no cenário da Educação Física, alienados das questões sócio-políticas brasileiras. No contexto escolar, a função pedagógica da Educação Física confundiu-se com a formação esportiva de novos atletas, tendo como ideal a descoberta precoce de talentos esportivos.

O governo investiu em infraestrutura esportiva e elaborou programas para incentivar a prática esportiva nas escolas, como o Programa de Educação Física e Desporto Escolar (PRODESP) e o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED de 1976 a 1979), que entendia a Educação Física Escolar como causa e o esporte de alto nível como efeito, tendo o esporte de massa como intermediário.

O PNED defendia os seguintes objetivos fundamentais: o aprimoramento da aptidão física da população; a maximização e a difusão da prática da Educação Física e do esporte estudantil; a elevação do nível técnico dos esportes, para o aprimoramento das representações nacionais; a implantação e a intensificação da prática do esporte de massa e a capacitação de recursos humanos necessários às atividades a serem desenvolvidas no sistema desportivo nacional, visava à melhoria da qualidade de vida do brasileiro, no que se refere à sua produtividade e a sua capacidade de viver e de desfrutar a vida (Piccoli, 2005, p. 505).

Segundo Piccoli (2005, p. 505),

O esporte, como fenômeno escolar, se desenvolveu, principalmente na década de 1970, através do Decreto N°. 69.450/71, que preconizava a iniciação desportiva, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e da Lei N°. 6.251/75 e do Decreto N°. 80.228/77 que a regulamentou. Era, então, afirmado que o desporto escolar seria ensinado e praticado nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio e estimulado através de atividades extraclasse e de competições interescolares.

Entretanto, é importante ressaltar que essa valorização do esporte na Educação Física nem sempre foi acompanhada de uma abordagem educativa e inclusiva. Muitas vezes, o foco era na performance e na competição, com ênfase na seleção e no treinamento dos melhores atletas, deixando de lado a diversidade de práticas corporais e os aspectos socioemocionais e culturais envolvidos no esporte.

Até aquele momento os indícios fortes da aplicação do esporte eram guiados pelo princípio analítico-sintético que propõe o ensino, vivência e aprendizagem do esporte a partir do exercício de habilidades isoladas, com ênfase na repetição de tarefas para o aprimoramento técnico, nos remetendo a um princípio metodológico sustentado em uma concepção tradicional/tecnicista (Galatti; Reverdito; Scaglia; Paes; Soares, 2014).

Apesar disso, segundo Bracht, “[...] em meio ao "boom" esportivo levantam-se algumas vozes, principalmente no meio acadêmico, que expressam dúvidas quanto aos valores humanos e sociais deste fenômeno” (2003, p. 10) hegemônico que se tornou nos diversos contextos: social, econômico, político e educacional.

Ao longo das últimas décadas, com a evolução dos estudos sobre a Educação Física e as mudanças nas abordagens pedagógicas, o esporte na Educação Física tem sido discutido de forma mais ampla. Além do enfoque na

performance e na competição, há uma busca por uma abordagem mais educativa, que valorize a formação integral dos estudantes, considerando aspectos como a ética esportiva, a diversidade cultural, o lazer e o bem-estar.

Nos anos 1980, surge o entrave de duas grandes correntes que entabulam fortemente embates no campo pedagógico em relação ao papel e uso do esporte na Educação Física brasileira.

A primeira abordagem, predominantemente centrada na biologização do movimento humano, concebia o esporte como uma prática destinada a potencializar a performance, o rendimento, a busca pela superação de marcas e tempos, o processo seletivo, a especialização e a instrumentalização corporal. Seu enfoque estava essencialmente voltado para a formação de atletas e o desenvolvimento da aptidão física, configurando-se como uma prática pedagógica direcionada, planejada, organizada e fundamentada na perspectiva do paradigma da racionalidade instrumental (González; Bracht; Caparroz; Fensterseifer, 2014, p.122; Carlan, 2012, p. 34).

A segunda corrente, associada à abordagem crítico-social, adotava o conceito de ressignificação e a criação de um novo sentido identitário, contestando o papel atribuído ao esporte exclusivamente em sua forma competitiva. Em vez disso, enfatizava a reflexão crítica sobre essa prática.

[...] Nesse momento procura-se soltar as amarras que colocavam a Educação Física dependente dos aspectos biológicos e que tinha, na maioria das práticas pedagógicas, o esporte como conteúdo exclusivo, direcionando o olhar para as questões relacionadas à cultura (Barroso, 2020, p. 90).

Nessa perspectiva, o esporte é percebido como um conteúdo de caráter lúdico e de envolvimento do grupo em atividades com jogos. Entretanto, o movimento crítico, frequentemente sujeito a equívocos ou interpretações inadequadas, não tem por alvo o esporte enquanto fenômeno em si, mas sim a forma como ele é abordado nas aulas de Educação Física escolar (Carlan, 2012; Bracht, 2000/2001).

No entanto, por qualquer ângulo que se observe o esporte, não há como negar a sua força e as suas amplas possibilidades educativas, nas diversas dimensões humanas (motora, cognitiva, afetivo-social).” O esporte “[...] possui uma maleabilidade quando se transforma em jogos adaptados, em

jogos pré-desportivos, e em brincadeiras infantis plenas de ludicidade (Sanches, 2010, p. 330).

Ao longo dos anos, a partir da década de 1990, emergiu uma reflexão crítica em relação ao ensino do esporte no âmbito da Educação Física, resultando em uma busca por abordagens com objetivos educacionais mais abrangentes, transcendendo a ênfase exclusiva na formação de uma aptidão física que pudesse sustentar a atividade intelectual. Em vez disso, buscou-se considerar a formação integral dos estudantes (Piccoli, 2005, p. 507). Nesse contexto, foram desenvolvidas propostas pedagógicas que atribuem valor à vivência do esporte de maneira inclusiva, pautadas pelo respeito às diferenças individuais, fomentando a participação ativa, a cooperação, a ética esportiva e a consciência crítica.

Assim,

O papel da educação física no currículo escolar passa a ser o de introduzir de forma crítica os alunos no universo da cultura corporal de movimento, de maneira que eles possam reinventar, transformar e usufruir, de forma autônoma e lúcida, essa parcela da cultura humana, bem como dela se apropriar (González; Bracht; Caparroz; Fensterseifer, 2014, p. 133).

Atualmente, o esporte continua sendo um conteúdo relevante na Educação Física no Brasil, que busca equilibrar o desenvolvimento das habilidades esportivas com a compreensão dos aspectos culturais, históricos, sociais e éticos envolvidos nas práticas esportivas. O objetivo é promover uma educação física mais ampla, engajada e significativa, que contribua para a formação integral dos estudantes e a consciência crítica sobre as questões sociais relacionadas ao esporte, e, como dispositivo de desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva e democrática.

A riqueza do esporte está, entre outros aspectos, intensamente presente na sua diversidade de significados e ressignificados, podendo, entre outras funções, atuar como facilitador na busca da melhor qualidade de vida do ser humano, em todos os segmentos da sociedade (Paes; Balbino, 2009, p.74).

3.3.2 Apontamentos sobre o esporte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nesse item apresentaremos, sem a pretensão de entrar em detalhes reflexivos fora do objetivo da pesquisa, como o conteúdo esporte está disposto no documento norteador da educação nacional, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo instituído pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que estabelece os conteúdos essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender em cada etapa da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2018).

Dentro da BNCC, a Educação Física está inserida na área de Linguagens, juntamente com outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira. Em relação à Educação Física, o esporte é destacado como uma das unidades temáticas a serem trabalhados nessa disciplina. Ao lado das demais práticas corporais tematizadas nas aulas que compõe as seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino, como jogos, ginástica, dança, lutas, brincadeiras e práticas corporais de aventura, o esporte pode desempenhar um papel importante no currículo escolar no Brasil (BRASIL, 2018).

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 214).

No tocante, os esportes contemplam todas as práticas institucionalizadas, regidas por um conjunto de regras formais, orientadas pela comparação de desempenho entre indivíduos ou grupos, quanto suas derivações. Nesse último, são englobadas as manifestações que conservam as características formais do esporte, mas com adaptações institucionais aos interesses dos participantes, as variações de espaços, número de jogadores, materiais e outros (Brasil, 2018).

Segundo o documento norteador, BNCC, o esporte deve ser abordado de forma a promover uma aprendizagem significativa, que permita ao estudante compreender sua história, regras, valores e manifestações.

As práticas foram trabalhadas visando: à identificação de suas origens e dos modos como podem ser aprendidas; ao reconhecimento dos modos de viver

e perceber o mundo a elas subjacentes; ao compartilhamento de valores, condutas e emoções nelas expressos; à percepção das marcas identitárias e à desconstrução de preconceitos e estereótipos nelas presentes; e, também, à reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais, mídia e consumo, como também quanto a padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde (BRASIL, 2018, p. 483).

Além disso, a BNCC ressalta a importância de proporcionar experiências práticas e teóricas que estimulem o desenvolvimento de habilidades, competências motoras, táticas, estratégicas e socioculturais relacionadas ao esporte.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

É importante ressaltar que a BNCC oferece um referencial para a elaboração dos currículos escolares, mas não é um currículo pronto e acabado. A forma como o esporte e outros conteúdos da Educação Física são trabalhados nas escolas pode variar de acordo com a realidade local, a equipe docente, os recursos disponíveis e as características dos estudantes.

“Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2018, p. 219). Na escola, as práticas corporais devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola.

Porém, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dessas unidades temáticas, foram definidos alguns critérios de progressão do conhecimento que devem ser acolhidos. Tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Em esportes, a organização recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação): cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação (BRASIL, 2018, p. 219).

Dessa forma, a BNCC apresenta sete categorias de esportes que devem ser trabalhadas durante a educação básica. Segundo o documento, possibilita a distribuição das modalidades esportivas, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas (BRASIL, 2018, p. 215).

No quadro 01 abaixo, está apresentada a organização da Unidade Temática Esportes seguindo o referido documento norteador (BNCC).

Quadro 1 - Distribuição dos objetos de conhecimentos da Unidade Temática Esportes na Educação Básica

Etapa de ensino	Objeto de conhecimento
1º e 2º ano	esportes de marca esportes de precisão
3º ao 5º ano	esportes de campo e taco esportes rede/parede esportes de invasão
6º e 7º ano	esportes de marca esportes de precisão esportes de invasão esportes técnicos-combinatórios
8º e 9º ano	esportes de rede/parede esportes de campo e taco esportes de invasão esportes de combate
Ensino Médio	Consolidar, aprofundar e ampliar

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018).

No que concerne ao objeto “esporte”, evidenciamos que a BNCC (BRASIL, 2018) traz uma variedade de opções de trabalho com o tema para o ensino fundamental, visto que abre um leque de opções esportivas, contudo para o Ensino Médio, “[...] aparece discretamente inserida nas competências da área de Linguagens [...]” (Grando; Labiak; Mattes; Madrid, 2019), sendo descrito, somente, que nessa fase de ensino, devem ser consolidadas e ampliadas as aprendizagens objetivadas para o Ensino Fundamental, além de intensificar sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos significativos e relevantes desses componentes para sua formação integral.

A BNCC também destaca a importância de uma abordagem inclusiva e respeitosa na Educação Física, portanto, o esporte no espaço escolar, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e participação nas atividades propostas, independentemente de suas habilidades ou características físicas.

É importante ressaltar que cada escola tem autonomia para organizar seu currículo e escolher as atividades esportivas oferecidas aos alunos/as. Portanto, a oferta de esportes pode variar de uma instituição para outra. Os professores de Educação Física têm a responsabilidade de selecionar as modalidades esportivas de acordo com os interesses dos estudantes, as características da turma e os recursos disponíveis na escola, adaptando as atividades para a participação de todos, todavia, deve ser ofertado à eles/as, a oportunidade de conhecer diferentes modalidades além das tradicionais.

O ensino do esporte na Educação Física deve ser realizado de forma inclusiva, considerando as habilidades e capacidades individuais dos estudantes, adaptando as atividades e oferecendo oportunidades de participação para todos. Também é necessário equilibrar as práticas esportivas com outras manifestações corporais, como jogos, danças, ginásticas e atividades recreativas, para uma abordagem ampla e diversificada da Educação Física.

3.3.3 O esporte e as possibilidades de ensino nas aulas de educação física

O esporte contemporâneo é um fenômeno plural. O seu tema, quando é discutido, observa-se a existência de amplas possibilidades de estudo a partir de perspectivas históricas, sociais, culturais, políticas, fisiológicas, psicológicas, pedagógicas, entre outras (Bolonhini; Paes, 2009, p. 1).

O esporte está presente no nosso cotidiano, encontramos e vivenciamos ele nas transmissões de jogos pela televisão, programas esportivos, jornais escritos, rádio, ou mesmo por nos defrontarmos com praças esportivas e clubes (Barroso; Darido, 2006, p. 102).

De acordo com Tubino (1999, 2010), o esporte pode ser visto através de três manifestações: *o esporte performance ou de rendimento*, é o esporte de alto nível ou alta competição, que norteou uma das possibilidades de esporte durante muito

tempo, e hoje representa apenas uma parte da abrangência desse conceito. É disputado, obedecendo rigidamente às regras e aos códigos existentes, específicos de cada modalidade esportiva, assume características de exclusão e instrução diretivas. *O esporte-participação*, que se apoia no princípio do prazer lúdico, no lazer e na utilização construtiva do tempo livre, não privilegia os talentos, permitindo o acesso de todos. E, por último, *o esporte-educação*, tem um caráter formativo, desenvolvido na infância e na adolescência, na escola e fora dela, com a participação de todos, evitando a seletividade e a competição acirrada. É no esporte-educação que se percebe o aspecto do esporte de maior conteúdo socioeducativo. Ele se baseia em princípios educacionais, como participação, cooperação, coeducação, integração e responsabilidade.

No âmbito da disciplina de educação física, o esporte ocupa um papel significativo, oferecendo uma vasta gama de possibilidades para o ensino e aprendizagem dos/as alunos/as. Portanto, para este subitem, direcionamos o olhar para a importância do esporte e as diversas oportunidades de ensino que ele oferece para o processo educacional no contexto escolar, desse modo, procuramos aprofundar as discussões sobre o engajamento dos/as educandos no processo de aprendizagem através do esporte no Ensino Médio, utilizando a solução de problemas atrelando a ação e o conhecimento.

Segundo Sanches (2011, p. 141), a forma de conceber as atividades educacionais baseada em situações abertas e sugestivas que exigem dos participantes um envolvimento ativo e um esforço na busca de respostas próprias contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas do indivíduo e para o processo de aprender a aprender. Esta influência contribui para o desenvolvimento da autonomia que deve ser preponderante no Ensino Médio, que culminará no desenvolvimento de seu próprio conhecimento.

Tratar esporte no contexto escolar é pensar nele além da sua exposição midiática nos meios de comunicações e da indústria capitalista, é pensar além da visão de um atleta e, sim, “[...] enxergamos o esporte como um caminho possível, desde que não pautado no modelo profissional, mas valorizando o processo de ensino-aprendizagem e as relações pessoais, sem cobrança inadequada de

desempenho atlética e valorizando o/a educando/a em sua totalidade e no contexto social em que este se insere (Galatti; Paes, 2006, p. 18).

A relevância do ensino do esporte para o processo de aprendizagem dos/as alunos/as estar fundamentada em métodos que considerem a importância da intervenção do discente na função educacional quanto aos aspectos dimensionais: conceitual, procedimental e atitudinal, além, somente, dos aspectos gestuais relativos à execução da prática da modalidade.

Portanto, na educação física escolar, o leque de possibilidades significa buscar a diversificação das práticas, ampliação das experiências motoras dos/as alunos/as e uma prática pedagógica rica em “[...] problemas motores e não em tarefas motoras [...]”. “[...] Uma vez que a diversificação está entre os principais pilares de sustentação dos referenciais teóricos em Educação Física escolar [...]” (Galatti; Paes, 2006 p. 19).

De acordo com Barba-Martin, Bores-García, Hortiguela-Alcalá e González-Calvo (2020), o ensino dos esportes, enquanto componente curricular da Educação Física, tem sido fundamentado por meio de diversos modelos, predominantemente associados a uma estrutura sequencial ou particionamento mediante a incorporação de jogos. Estes modelos, que podem assumir características cooperativas, concentrar-se em elementos vinculados a espaços específicos, limites ou áreas de jogo, ou ainda adotar modificações, são concebidos com o propósito de aproximar-se de uma compreensão abrangente do esporte, abordando distintas partes ou aspectos específicos do mesmo.

Usualmente o método de instrução direta ou método técnico tem sido predominante no ensino de atividades físicas esportivas na educação física (Costa; Nascimento, 2004; Gil-Arias; Harvey; Cárceles; Práxedes; Del Villar, 2017). Nesse tipo de ensino o professor planeja uma sequência de exercícios prescritivos, que são baseados em simulações de uma parte do jogo, e os conduz com um comando direto (Barba-Martin, Bores-García; Hortiguela-Alcalá; González-Calvo, 2020; Raiola; Tafuri, 2015). É um método na qual exige um grau de habilidade técnica elevada que deve ser adquirida antes que uma atividade possa ser realizada (Bolonhini; Paes, 2009).

Algumas críticas surgiram ao longo dos anos em relação a esta metodologia abordada no âmbito escolar, entre elas: a incapacidade de atender a

todos os alunos, pois só pode ser desenvolvido efetivamente com os alunos mais habilidosos; existe uma dependência excessiva das instruções fornecidas pelo professor, o que limita a aquisição da autonomia de escolha dos/as alunos/as durante o jogo e, sobretudo, a aprendizagem resultante é descontextualizada do jogo real, o que dificulta a tomada de decisões durante a prática do jogo, o que afeta o engajamento dos discentes e, conseqüentemente, a aprendizagem (Graça; Mesquita, 2007; Costa; Nascimento, 2004; Clemente, 2012).

A crítica que muitos autores fazem ao esporte, entretanto, não deveria ser relacionada a sua contemplação, mas à perspectiva de proporcionar conhecimentos necessários quanto às metodologias mais adequadas ao ensino do esporte, para que os conteúdos esportivos efetivados possam favorecer o processo ensino-aprendizagem (Costa; Nascimento, 2004, p. 49).

Com o objetivo de contribuir para ampliação dos conhecimentos acerca de propostas alternativas com características que possibilitam trabalhar o esporte com foco pedagógico na educação física escolar, apresentaremos, a seguir, dentre algumas possibilidades metodológicas descritas pela literatura, dois métodos que se contrapõe com o ensino tradicional, no sentido de provocar interesse que possa gerar transformações positivas ou justificar as suas práticas pedagógicas atuais, de buscar a valorização do sujeito, seu pensamento e um conjunto mais amplo de relações (Oliveira; Quixadá, 2023; Sadi, 2018).

Com isso, busca-se formar praticantes com uma inteligência de jogo que promova conquistas significativas relativas à tomada de decisões, à reação, à atenção e a outros aspectos relevantes para a obtenção de uma prática significativa nos jogos esportivos (Ginciene; Impolcetto, 2019, p. 123).

Encontramos, particularmente, modelos de ensino do esporte, embora com enfoques distintos em algumas vertentes, integram as ideias construtivistas para a aprendizagem (Mesquita, 2013; Mesquita; Pereira; Graça, 2009): o Sport Education (SE - Educação Esportiva), apresentado na década de 1990 para o contexto escolar norte-americano por Daryl Siendentop, e o Teaching Games for Understanding (TGfU - Ensino dos jogos para a compreensão), proposto por David Bunker e Rod Thorpe, em 1982. Ambas destinadas ao ensino-aprendizagem do esporte.

Porém, aparecem na literatura as variantes do TGfU como: Game Sense e Play Practice (senso de jogo e toque prático - Austrália), Games Concept Approach (Abordagem de conceito de jogos -Singapura), Tactical Games Approach (Abordagem de Jogos Táticos - EUA) e Tactical decisión learning model (Modelo de aprendizagem de decisão tática - França) (Abad Robles; Benito; Fuentes-Guerra; Rodriguez, 2013, P. 139; Mesquita, 2013).

Com o intuito de agilizar a compreensão do estudo, concentraremos nas intersecções que se referem tanto ao TGfU quanto ao SE.

A escolha por utilizar estes modelos como possibilidades do ensino do esporte nas aulas de educação física escolar se deu após aprofundamento do conhecimento desses métodos, entre outros, na disciplina de estudo no programa ProEF.

Ainda assim, é essencial considerar o contexto específico em que esses modelos são aplicados, os objetivos de aprendizagem desejados, o perfil dos/as alunos/as e outros fatores para a escolha do método de ensino. Cada modelo tem suas vantagens e desafios, e a escolha deve ser feita com base em uma análise cuidadosa e reflexão sobre as necessidades e metas educacionais.

O TGfU e a SE, são modelos que compartilham objetivos, conceitos e processos pedagógicos comuns (Gil-Arias; Harvey; Cárcelos; Práxedes; Del Villar, 2017, p. 3). Ambos os modelos direcionam o foco na aprendizagem ativa, ou seja, enfatizam a participação ativa dos/as alunos/as quando os professores projetam atividades de aprendizagem, que os coloquem no centro do processo de ensino. Isso é especialmente valioso em ambientes de educação física ou esportes, onde o engajamento é importante para a compreensão (Delgado, 2012).

Esses modelos tornam a aprendizagem mais significativa para os/as alunos/as, permitindo que eles/as compreendam os conceitos por meio de experiências práticas e contextualizadas. Isso pode aumentar a motivação e melhorar a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais. Nesse contexto, há o incentivo da autonomia e responsabilidade deles/as. Os/as discentes têm mais controle sobre suas escolhas e decisões, o que pode aumentar sua responsabilidade e compromisso com o aprendizado (Delgado, 2012). Os princípios desses modelos podem ser aplicados além da educação física e esportes, ajudando

os/as alunos/as a desenvolver habilidades transferíveis (Mesquita; Pereira; Graça, 2009), que podem ser úteis em outras áreas de suas vidas.

Outra característica importante destes métodos, está relacionada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Tanto TGfU quanto SE vão além do desenvolvimento de habilidades físicas. Eles também visam promover habilidades cognitivas, como tomada de decisões estratégicas e resolução de problemas, bem como habilidades sociais, como cooperação, trabalho em equipe e liderança. Segundo Light (2006, p. 74) “[...] A resolução colaborativa de problemas também encoraja o envolvimento do aluno e participação na equipe”.

Esses modelos são projetados para promover o engajamento dos/as alunos/as nas atividades de aprendizagem. Isso pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interessante, tornando-o mais eficaz em comparação com abordagens tradicionais.

No entanto, também existem diferenças entre os dois modelos. De acordo com Gil-Arias, Harvey, Cárcelos, Práxedes e Del Villar (2017, p. 3), “por exemplo, enquanto o SE se concentra em forjar uma experiência esportiva autêntica e apropriada para o desenvolvimento, na qual os alunos assumem outros papéis que não o de jogador, o TGfU se concentra no desenvolvimento dos aspectos relacionais de técnicas e táticas por meio do design apropriado de tarefas de aprendizado”.

Ao ensinarmos esporte na escola, em consonância com o conceito de educação e ensino destacados, devemos atentar a condutas pedagógicas, de modo a possibilitar condições favoráveis para que o ensino de esportes não seja mais reduzido à transmissão de conhecimentos prontos ou imitações de gestos esportivos, em que o aluno seja apenas um receptor passivo, acrítico e ingênuo. Ensinar esportes deve ser entendido como uma prática pedagógica desenvolvida dentro de um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta o sujeito/aluno, criando possibilidades para a construção de conhecimentos (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014, p. 48).

Assim, apontamos os métodos de ensino a partir de jogos para compreensão como uma riquíssima prática facilitadora do processo de engajamento dos/as alunos/as nas aulas de educação física no contexto escolar. Suas características de “[...] imprevisibilidade de situações e pela constante necessidade

resolução conjunta de problemas, tal qual no convívio em sociedade” (Galatti; Paes, 2006), é um fator marcante, dentre outros, desse tipo de abordagem e pode constituir um ambiente ótimo para o envolvimento e desenvolvimento dos/as discentes.

Assim, nessa perspectiva, a prática esportiva, deixa de ser tratado como esporte de regras rígidas e passa a ter regras flexíveis e podendo ser adaptado de acordo com as capacidades dos/as estudantes.

Ao se lidar com as questões da educação, e aqui especificamente com a temática do fenômeno Esporte, entende-se que o conteúdo da Educação Física escolar pode e deve ser abordado numa perspectiva pedagógica, pois a racionalidade instrumental não responde sobre todas as dimensões do humano (Carlan, 2012).

3.3.3.1 TGFU: conceitos e princípios fundamentais

Nas aulas de educação física, muitos educadores adotam a didática na qual os/as alunos/as aprendem primeiramente as habilidades técnicas isoladamente, e depois tentam aplicar no jogo. O TGfU, mudou essa maneira como os professores de educação física ensinam o esporte maximizando a participação nas atividades e, efetivamente, o engajamento é baseado na tomada de decisões estratégicas, resolução de problemas e perguntas aos alunos/as ao longo do ensino (Bolonhini; Paes, 2009).

O método Teaching Games for Understanding (TGfU) ou para o Brasil “ensino dos jogos para a compreensão”, é destacado por David Bunker e Rod Thorpe, na Inglaterra em 1982, como um modelo pedagógico utilizado no ensino e aprendizado de esportes, que rapidamente ganhou reconhecimento internacional. O TGfU foi criado a partir da necessidade de se repensar o ensino dos esportes, que cada vez mais estava, ou ainda está, se afastando de quem o aprende, e de transferir a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas da prática esportiva, que muitas vezes se concentra apenas no ensino de partes específicas do esporte, de forma isolada e descontextualizada do cenário real de jogo, para um ensino centrado no/a aluno/a, com uma concepção baseada no entendimento, compreensão, reflexão e problematização e o desenvolvimento da

capacidade através de elementos estruturais dos próprios jogos (Oliveira; Quixadá, 2023; Graça; Mesquita, 2007; Costa, 2007).

Na prática, o modelo preconiza que os temas de ensino sejam baseados em pressupostos táticos e conceituais subjacentes aos esportes, e, que sejam realizados em formas de jogos reduzidos, modificados ou adaptados, projetados (Jarrett, 2022, p. 5), para “[...] facilitar o entendimento tático em jogos” (Kirk; MacPhail, 2002), simplificando as regras e as situações do jogo original, que contêm todos os elementos esportivos em sua formalidade de modo a maximizar e motivar a participação (Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010; Pereira; Folle; Nascimento, Cirino; Milan; Farias, 2021; Ginciene; Impolcetto, 2019), assim, permitindo aprender por meio de experiências significativas e contextualizadas (Bolonhini, Paes, 2009).

Bunker e Thorpe propuseram versões simplificadas, modificadas e genéricas de jogos, concebidas para instruir as principais táticas exigidas em diferentes categorias de jogos, tais como: jogos de alvo, jogos de rede/parede, jogos de ataque/campo e jogos de invasão (Kirk; MacPhail, 2002, p. 180). Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2018, estas categorias são atualmente classificadas como esportes de precisão, esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote, esportes de campo e taco, e esportes de invasão ou territorial, respectivamente.

Segundo Silva; Moura; Gomes; Carvalho; Costa (2017, p. 131), “[...] há um grande potencial pedagógico no jogo reduzido, propiciando aos escolares uma forma atraente e desafiadora de jogar. Entre as inúmeras ações pedagógicas, podemos propor a montagem de várias quadras, ou seja, espaços de jogos, sendo possível colocar uma gama maior de alunos praticando [...]”. Esta particularidade se torna importante para professores de educação física que trabalham dentro de restrições de tempo severas em um ambiente escolar (Kirk; MacPhail, 2002, p. 180).

Para o TGfU, a compreensão do esporte tornou-se o foco da aprendizagem, e os alunos são instigados a tomar decisões sobre “o que fazer” para jogar um jogo com sucesso, para então, eles perceberem “como fazer” o que precisam (Hopper; Kruisselbrink, 2001).

A abordagem TGFU fundamenta-se nos aspectos táticos intrínsecos à modalidade, destacando-os como um elemento central (Fagundes; Ribas, 2020). Com o ensino direcionado em jogos, o método coloca-os como um ponto de partida para a aprendizagem (Graça; Mesquita, 2007). Os/as alunos/as são introduzidos a jogos reais ou modificados, nos quais têm a oportunidade de vivenciar e tomar decisões estratégicas (Graça; Mesquita, 2007). Com a incisão no âmbito do jogo, a compreensão tática é enfatizada, em vez de se concentrar exclusivamente em técnicas e habilidades específicas. Os/as alunos/as aprendem a ler o jogo, reconhecer padrões, identificar oportunidades e tomar decisões com base em situações específicas (Graça; Mesquita, 2007). Com essa abordagem os estudantes são incentivados a explorar e compreender conceitos fundamentais, como espaço, tempo, posse de bola, cooperação, marcação, entre outros, por meio da prática e da experiência em jogos. No processo educacional a variação e adaptação dos jogos se torna importante para atender aos objetivos de ensino. De forma criativa os jogos são modificados, as regras podem ser alteradas para focar aspectos específicos do esporte, enfatizando diferentes habilidades ou princípios, “[...] com intuito de assegurar que os jogos condicionados aplicados nas aulas estejam adequados às habilidades que os alunos evidenciam, alterando as estruturas do esporte formal para condicionar sua compreensão” (Fagundes; Ribas, 2020, p. 11). A variação permite que os/as alunos/as experimentem diferentes desafios e desenvolvam uma compreensão mais abrangente das atividades esportivas. A aprendizagem se torna colaborativa e inclusiva, “[...] ao considerar sua relevância para a organização da equipe no contexto do jogo [...]” (Fagundes; Ribas, 2020), incentivando os/as alunos/as trabalharem em equipe para resolver problemas e promovendo um maior engajamento (Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010). A interação entre os/as alunos/as promove a troca de conhecimento e experiência, enriquecendo a aprendizagem.

Ao longo dos anos, a abordagem TGfU tem passado por evoluções e adaptações para atender às necessidades e demandas específicas da educação física. Essa abordagem possibilita ao aluno/a a construção ativa de sua aprendizagem, propiciando a vivência de experiências bem-sucedidas que contribuem para o desenvolvimento de competências na prática do jogo, além de estimular a

motivação pela prática desportiva e nas aulas de Educação Física (Barba-Martín; Bores-García; Hortigüela-Alcalá; González-Calvo, 2020). Conforme Silva e Costa (2021), existem indícios que sugerem que este método educacional tem o potencial de influenciar de forma positiva a motivação dos alunos e seu comportamento durante as aulas de Educação Física (Valls Castillo *et al.*, 2017; Yagüe Cabezón; Gutiérrez-García, 2018), constituindo-se como um elemento relevante para o ensino dos esportes na contemporaneidade.

O modelo TGFU segue um processo de ensino que geralmente envolve seis fases interconectadas, Bunker e Thorpe (1982), que auxiliam os discentes a progredir do entendimento básico do jogo até a aplicação das habilidades em contextos mais complexos. A descrição das seis fases se dá com foco didático cíclico sobre a seleção do jogo ou forma de jogo, apreciação, consciência tática, tomada de decisão, execução das habilidades e desempenho (vide Figura 1).

Figura 1 - Modelo de ensino dos jogos para a compreensão - TGfU (Bunker e Thorpe, 1982)



Fonte: Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010, p. 3.

A *forma de jogo*, é a fase inicial em que os educadores escolhem o tipo de jogo esportivo a ser utilizado como base para o ensino. Os alunos são introduzidos a um jogo específico ou a uma versão simplificada dele, “[...] a fim de promover uma maior apropriação de seu funcionamento e o envolvimento inicial dos praticantes com os seus problemas” (Oliveira; Quixadá, 2023, p. 29). Eles têm a oportunidade de jogar

e experimentar a dinâmica do jogo. Isso envolve selecionar um esporte que seja adequado às idades e níveis de habilidade dos/as alunos/as, além de se alinhar aos objetivos de aprendizado. Essa escolha serve como base para as fases subsequentes, delineando o cenário para uma aprendizagem envolvente. Essa etapa se faz por referência a quatro princípios pedagógicos: *amostragem de jogos*, que se realiza por meio da multiplicidade de experiências vivenciadas pelos/as educandos/as, encontrando os aspectos táticos comuns aos diferentes esportes (Barba-Martín; Bores-García; Hortigüela-Alcalá; González-Calvo, 2020; Clemente, 2012); a *modificação por representação*, que consiste na adaptação dos jogos que modifica a complexidade do jogo formal, tornando-o mais simples, através de alterações no espaço, tempo e materiais utilizados (jogos reduzidos), assim potencializando a tomada de decisões e preservando a estrutura tática (Mesquita; Pereira; Graça, 2009; Clemente, 2012); a *modificação por exagero*, que levanta a possibilidade de incluir novas regras ou modificá-la para ajudar a assimilar os principais conteúdos táticos (Barba-Martín; Bores-García; Hortigüela-Alcalá; González-Calvo, 2020), objetivando chamar a atenção dos/as alunos/as para determinado problema tático (Graça; Mesquita, 2007); *ajustamento da complexidade tática*, envolve a implementação gradativa de problemas táticos, desde o mais baixo ao mais alto nível de complexidade, na qual as tarefas de ensino-aprendizagem correspondente do jogo, são baseadas nas características dos estudantes em função do nível de experiência e compreensão (Clemente, 2012; Graça; Mesquita, 2007; Morales-Belando; Arias-Estero, 2020; Costa; Nascimento, 2004).

A *apreciação do jogo*, a segunda fase, “[...] corresponderá à reflexão sobre a lógica interna do jogo, na qual os(as) próprios(as) alunos(as) fariam suas considerações sobre a prática” (Oliveira; Quixadá, 2023, p. 29). Nesse estágio, os/as discentes adquirem uma compreensão básica da estrutura do jogo, incluindo as regras fundamentais utilizadas e principais objetivos, por mais simples que sejam, podendo ser modificadas de acordo com a complexidade da tarefa (Malagutti; Holanda; Jaime, 2021; Mesquita; Graça, 2007; Clemente, 2014). Essa etapa visa criar uma familiarização inicial com os aspectos gerais do jogo, despertando o interesse inicial e preparando o terreno para explorações mais profundas.

A *consciência tática*, é a terceira fase, na qual, logo, após dado algum entendimento das regras, estrutura e dinâmica do jogo, leva os/as alunos/as a desenvolver uma apreciação mais sofisticada das estratégias e táticas inerentes ao jogo. Nessa fase, “[...] os(as) alunos(as) seriam estimulados(as) a refletir, identificar e propor soluções práticas para os problemas de ataque e defesa do jogo” (Oliveira; Quixadá, 2023, p. 29). É necessário considerar a organização estratégica (tática) dos/as estudantes para solucionar problemas que surgem no jogo (Malagutti; Holanda; Jaime, 2021; Bunker; Thorpe, 1982; Clemente, 2014). Eles aprendem a identificar padrões de jogo, posicionamento dos jogadores e movimentos estratégicos. Essa fase encoraja a percepção do jogo como um sistema interconectado de partes móveis, promovendo uma compreensão mais rica das dinâmicas em prática. Para a execução dos planos, as táticas devem ser alteradas para atender às necessidades do momento.

A quarta fase do modelo, compreenderá a contextualização da *tomada de decisão*. Seguidamente ao processo de consciência tática, os estudantes são desafiados a tomar decisões táticas informadas durante o jogo. “[...] Por exemplo, definições sobre o que se fazer com ou sem a posse da bola; onde se colocar em determinada situação; como fazer determinados movimentos etc.” (Oliveira; Quixadá, 2023, p. 29). É estabelecido uma relação entre “o que fazer”, desenvolvido anteriormente, com o “como fazer”. Nessa etapa, as estratégias gerais são introduzidas com a intenção de incitar o/a aluno/a à resolver questões atribuindo significado ao uso da capacidade da habilidade de execução das ações motoras (funções técnicas) em função dos problemas táticos originados no contexto de jogo (Clemente, 2014; Malagutti; Holanda; Jaime, 2021; Costa; Nascimento, 2004). Eles/elas analisam situações em tempo real, consideram as opções disponíveis e escolhem a melhor ação com base nas circunstâncias. Essa etapa fomenta a capacidade de avaliar cenários complexos e adaptar-se às mudanças dinâmicas durante o jogo, compreendendo as consequências de suas escolhas, ou seja, a fase de tomada de decisão, envolve o jogador decidir o melhor curso de ação (Kirk; MacPhail, 2002).

A *execução das habilidades*, quinta fase, “[...] Indicará o desenvolvimento das técnicas de jogo necessárias para um bom desempenho a partir dos problemas

encontrados em etapas anteriores” (Oliveira; Quixadá, 2023, p. 29). Nessa etapa, procura dotar os/as alunos/as de um domínio e uma maior eficácia na execução das habilidades técnicas relevantes para o jogo. Eles/as praticam e refinam passes, arremessos, dribles e outras habilidades específicas, visando aplicá-las com eficácia no contexto do jogo. É usada para descrever a produção real do movimento exigido, e, só ocorrerá conforme o/a aluno/a conhecer e entender o jogo, bem como suas possibilidades de intervenção e tomada de decisão. Isso cria uma ponte crucial entre a tomada de decisão tática e a execução hábil das ações no campo (Malagutti; Holanda; Jaime, 2021; Silva; Costa, 2021). “A execução do movimento é uma parte vital do jogo. Mas não é necessariamente a parte mais importante, como a ênfase em abordagens baseadas em técnicas tradicionais sugeririam” (Kirk; MacPhail, 2002).

Por fim, a sexta fase, o *desempenho*, “[...] será realizada a avaliação da performance dos(as) alunos(as) e a preparação de um jogo, com maior complexidade, para o início de um novo ciclo” (Oliveira; Quixadá, 2023, p. 29). O foco está no desempenho geral durante o jogo. Une todas as etapas anteriores em um contexto de jogo completo. A estruturação das tarefas deve permitir ao educando a reflexão crítica em relação à tomada de decisão e à execução das habilidades (Costa; Nascimento, 2004). É entendida como uma avaliação da aprendizagem em relação às observações dos resultados das decisões tomadas pelos/as alunos/as nos processos anteriores como a compreensão da lógica interna do jogo, a tomada de decisão, adequação das respostas; estratégias em conjunto e habilidades utilizadas no contexto específico do jogo condicionado. Essa fase final representa o culminar da jornada de aprendizagem, refletindo a capacidade dos discentes de sintetizar suas habilidades e conhecimentos adquiridos (Bunker; Thorpe, 1982; Clemente, 2014).

A descrição do modelo TGfU com base nas fases, fornece uma estrutura educacional clara abrangente para o ensino de jogos esportivos. Ao percorrer essas etapas, os discentes são capacitados a não apenas jogar, mas também a compreender, apreciar e dominar os elementos complexos e interconectados dos jogos esportivos (Forrest; Webb; Pearson, 2006). Essa abordagem amplia os horizontes do ensino tradicional, capacitando os/as alunos/as com habilidades que transcendem o campo esportivo.

Utilizando do TGfU como uma estrutura metodológica centrada nos educandos para o ensino de esportes, buscamos desenvolver práticas específicas de apoio à autonomia, aprofundando a compreensão e significação dos jogos, assim, projetada para promover o engajamento dos/as estudantes durante as aulas de educação física na escola.

3.3.3.1.1 Estudos anteriores sobre o impacto da abordagem TGfU no engajamento dos estudantes em outros esportes ou níveis de ensino.

A abordagem TGfU (Teaching Games for Understanding) tem emergido como um paradigma transformador no ensino de esportes, destacando-se por sua ênfase na compreensão profunda e no engajamento ativo dos/as alunos/as. Ela tem sido amplamente estudada e discutida na área da Educação Física. Embora existam poucos estudos específicos que investigam exclusivamente o impacto do TGfU no engajamento dos estudantes (Fagundes; Ribas; Salas-Santandreu; Lavega-Burgués, 2023; Hortigüela-Alcalá; Hernando-Garijo, 2017), há evidências que sugerem uma relação positiva entre a abordagem e o aumento do engajamento (Gaspar; Gil-Arias; Del Villar Fernando; Práxedes; Moreno, 2021; Silva; Costa, 2021; Hortigüela-Alcalá; Hernando-Garijo, 2017; Clemente; Mendes, 2011; Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010).

Estudos e pesquisas ressaltam os benefícios da abordagem TGfU, tais como a aprendizagem baseada em jogos e variações (Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010), a compreensão tática (Galatti; Bettega; Paes; Reverdito; Seoane; Scaglia, 2010) e a aprendizagem colaborativa (Koekoek; Knoppers, 2015), os quais têm o potencial de intensificar o engajamento dos estudantes.

Além disso, estudos sobre métodos de ensino mais centrados no/a aluno/a, como o TGfU, enfatizam a importância do engajamento dos estudantes para a aprendizagem eficaz. Acredita-se que quando os estudantes estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, eles estão mais motivados, focados e têm maior probabilidade de reter informações e desenvolver habilidades cognitivas e sociais (Gaspar; Gil-Arias; Del Villar Fernando; Práxedes; Moreno, 2021; Silva; Costa, 2021).

Esta abordagem não apenas visa aprimorar as habilidades técnicas, mas, também, promover o entendimento tático, a tomada de decisões inteligentes e a apreciação holística dos jogos esportivos. Contudo, é importante ressaltar que, embora haja evidências teóricas e práticas que sustentem a relação entre o TGfU e o engajamento dos estudantes, é necessário realizar mais pesquisas empíricas para examinar essa relação de forma mais específica e precisa. Portanto, iremos discutir, usando exemplos práticos, sobre os resultados e benefícios observados quando a abordagem TGfU é implementada de forma adequada no contexto do ensino de esportes.

Um estudo, conduzido por Ruva Neto e Milistetd (2013), proporcionou uma investigação abrangente sobre a eficácia da implementação do método Teaching Games for Understanding (TGfU) em aulas de futebol de campo. O cenário escolhido para essa análise foi uma escola de ensino fundamental localizada no Estado do Paraná, na qual 35 alunos do 7º, 8º e 9º anos participaram ativamente do Projeto Hora Treinamento de Futebol de Campo. A pesquisa consistiu em dezesseis sessões de treinamento, cada uma com duas horas de duração, visando aprimorar a compreensão tática do futebol de campo entre os alunos participantes. Os resultados, obtidos por meio da percepção do pesquisador, refletiram a evolução dos estudantes ao longo da aplicação do método TGfU, mediante diversas etapas de treinamento e observação do desempenho em variados exercícios e jogos. A intervenção pedagógica implementada destacou-se por sua fundamentação nos princípios do TGfU. O primeiro passo consistiu em uma pesquisa prévia, direcionada a mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Futebol de Campo. Questões envolvendo as regras, a origem do esporte, sua chegada ao Brasil e a participação em campeonatos foram cuidadosamente exploradas. O diálogo entre professor e alunos desempenhou papel crucial na fase inicial da intervenção, proporcionando uma abertura para contribuições e trocas de experiências. Essa interação não apenas forneceu insights valiosos, mas também estimulou a construção de aprendizados mais elaborados, orientando a proposição de atividades alinhadas ao nível dos alunos. A implementação do TGfU teve início com a filmagem de um jogo em campo reduzido (3 X 3), estratégia adotada para oferecer uma experiência inicial desprovida de informações prévias sobre aspectos táticos e técnicos. A contextualização do

conteúdo incluiu a exposição dos alunos a um filme sobre a história do futebol, visando a produção de significados efetivos em relação ao esporte. A introdução de diferentes jogos e variações, como o jogo 1 X 0 com condução de bola, chutes a gol e jogo 1 X 1, teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades específicas. A intervenção do professor tornou-se imperativa diante das dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos, exigindo análises e estratégias para aprimorar a eficácia das atividades. A evolução do processo de ensino foi marcada pela implantação de estruturas mais complexas, como 1 X 1 + 1, 2 X 1, 2 X 1 + 1 e o jogo de passes 3 X 1, realizados em campos reduzidos. Essas estruturas visaram promover o desenvolvimento de habilidades táticas e técnicas mais avançadas, explorando conceitos como deslocamento, posse e não posse de bola, marcação e arremate ao gol. Competições internas e a observação do jogo 3 X 3 constituíram fases cruciais para avaliar a evolução dos alunos. Concluiu-se que o modelo de ensino TGfU permitiu aos estudantes assumir um papel ativo e criativo, resultando em melhorias significativas no desempenho, satisfação e motivação educativa. Os resultados obtidos foram uma melhoria significativa na compreensão tática, no nível de jogo, na postura dos alunos, e uma maior satisfação e motivação no processo educativo. A satisfação dos alunos foi percebida através da observação da evolução nos mini jogos e no jogo oficial, além da melhoria na postura de jogo e no entendimento de técnica e tática. Apesar de não ser o objetivo principal da pesquisa, foi concluído que o modelo de ensino TGfU permitiu aos alunos exercer um papel ativo, independente e criativo, levando a melhorias notáveis no desempenho, satisfação e motivação em comparação a métodos tradicionais de ensino de esportes coletivos. O método foi considerado eficaz para a construção do conhecimento sobre o futebol de campo, proporcionando uma visível evolução nos alunos. No entanto, o texto também reconhece as limitações do estudo, como a falta de um grupo de comparação e a ausência de filmagens em algumas etapas do treinamento.

Além disso, a abordagem TGFU também pode ter efeitos positivos em relação à inclusão e à participação de alunos/as com diferentes níveis de habilidade (Mandigo; Holt; Mandigo, 2000). Ao enfatizar a compreensão do jogo em vez da mera execução de habilidades técnicas, os estudantes que talvez não se considerassem atletas podem encontrar um espaço para se envolver e contribuir de maneira

significativa. Isso cria um ambiente mais inclusivo e diversificado, onde todos os/as educandos/as têm a oportunidade de se engajar em atividades esportivas com confiança e entusiasmo. A abordagem favorece a aprendizagem colaborativa, na qual os/as discentes trabalham em equipe para resolver problemas, tomar decisões e aprimorar suas habilidades. A interação entre eles/as promove a troca de conhecimento, o respeito mútuo e a cooperação. Essa colaboração fortalece o senso de comunidade e a construção de habilidades sociais.

Batez *et al.* (2021) conduziram uma investigação sobre os efeitos do modelo de TGfU implementado nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. O presente estudo discute os desdobramentos de um estudo que implementou o modelo TGfU (Teaching Games for Understanding) em um programa de Educação Física (PE) e avaliou seu impacto nas competências de voleibol e na satisfação dos alunos. Conduzido como um ensaio clínico intervencional com randomização em cluster, o estudo comparou um programa escolar embasado no modelo TGfU com a abordagem tradicional de aulas de educação física em estudantes adolescentes. A amostra envolveu 54 estudantes de duas turmas distintas em uma instituição no sul da Sérvia, sendo 28 participantes do grupo experimental (EXP), submetidos ao programa TGfU, enquanto o grupo controle (CON) manteve suas atividades usuais de educação física. O estudo incorporou medições das habilidades de voleibol e avaliações da satisfação dos alunos durante as aulas de educação física. Ambos os modelos tiveram a duração de seis semanas, ocorrendo duas vezes por semana, totalizando 12 aulas, cada uma com 45 minutos. No modelo TGfU, as aulas foram estruturadas integrando elementos de jogo, problemas táticos, observação ativa e ensino baseado no desempenho dos alunos. Em contraste, a abordagem tradicional adotou um formato mais instrucional, seguindo um padrão semelhante, com aquecimento, instrução ou prática de exercícios e um jogo 6 contra 6, caracterizado por uma orientação centrada no professor. A satisfação dos alunos foi mensurada através da Escala de Prazer Esportivo, parte da "Sports Commitment Scale", compreendendo quatro itens que avaliaram aspectos como gosto, apreciação, diversão e felicidade nas aulas de voleibol. Os alunos responderam a esses itens em uma escala de Likert, proporcionando uma percepção direta de sua satisfação, excluindo a intervenção do pesquisador. No entanto, é relevante considerar a possível influência de fatores externos, como as expectativas

do professor, nas respostas dos alunos. Os resultados foram obtidos mediante análise estatística (ANOVA) e aplicação da Escala de Prazer Esportivo. As habilidades de voleibol foram avaliadas antes e depois da intervenção utilizando medidas repetidas de ANOVA, evidenciando interações significativas entre grupo (EXP vs. CON) e tempo (Pré para Pós) para habilidades específicas de voleibol, como passes de braço e passes elevados, além da motivação. A comparação entre os grupos foi realizada através de uma ANOVA de duas vias, testando os efeitos principais do grupo e do tempo, bem como a interação grupo x tempo nas habilidades em voleibol. Os resultados da intervenção de seis semanas baseada no TGfU indicaram melhorias significativas nas habilidades de voleibol, especialmente em passes elevados e passes de braço, no grupo que recebeu a intervenção baseada nesse modelo. Adicionalmente, observou-se maior satisfação nas aulas de educação física nesse grupo em comparação com o grupo de controle. Como conclusão, ambas as modalidades de ensino (TGfU e tradicional) demonstraram eficácia na melhoria das habilidades de voleibol em situações específicas. O estudo destaca não apenas a eficácia do modelo TGfU nas habilidades táticas, mas também nas habilidades técnicas. No entanto, devido à satisfação ampliada pelo TGfU, os autores sugerem sua preferência em ambientes de Educação Física, enfatizando a importância desses fatores para o desejo de participação nas aulas e aprendizado de habilidades. O estudo reconhece suas limitações e propõe diretrizes para pesquisas futuras.

A pesquisa foi conduzida como um estudo quase experimental que comparou grupos em uma escola secundária em Burgos, Espanha. Os participantes foram 237 estudantes divididos em um grupo experimental (A), composto por 128 alunos, que foi submetido a metodologia TGfU, sem experiência anterior com essa metodologia, e, um grupo de controle (B), constituído por 109 alunos, que seguiu a abordagem tradicional. Dois professores participaram do estudo, um para cada grupo. O docente do Grupo A com 6 anos de experiência em educação secundária, iniciando seu primeiro ano na escola do estudo, e o docente do Grupo B com 26 anos de experiência, sete dos quais foram na escola em questão. Cada professor foi responsável por ministrar uma das duas abordagens instrucionais. O professor do Grupo A participou de um seminário de 30 horas, ministrado por um professor universitário com mais de 8 anos de experiência em TGfU. O objetivo era aprimorar o

conhecimento sobre jogos, tarefas e lições pré-designadas para análise, prática e discussão, contribuindo para a formulação da versão final da unidade de aprendizado a ser implementada. Durante a execução do projeto, houve uma colaboração regular entre o professor e o pesquisador universitário para troca de perspectivas, resolução de problemas e aprimoramento mútuo de conhecimentos. Para a pesquisa foram realizados testes pré e pós-intervenção em cada grupo para avaliar a influência da metodologia utilizada na motivação e desempenho do aluno em EF. Questionários foram aplicados aos alunos antes e depois da implementação das três unidades esportivas, e entrevistas com os professores foram conduzidas ao final do termo. A intervenção instrucional empregada neste estudo abrangeu 24 lições, cada uma com duração de 55 minutos, distribuídas ao longo de três unidades esportivas de equipe, que englobaram os esportes de basquete, floorball e handebol. Os grupos A e B foram expostos aos mesmos esportes, com o Grupo A submetido à metodologia TGfU e o Grupo B seguindo a abordagem tradicional. O Grupo A adotou as características essenciais do modelo TGfU, como transferência de habilidades entre esportes, adaptação da estrutura esportiva às necessidades dos alunos, modificação tática visível, aumento da complexidade tática e avaliação autêntica em situações reais de jogo. As unidades de aprendizado do TGfU consistiram em jogos modificados para promover participação, interação, consciência tática e execução de habilidades técnicas. Já o Grupo B seguiu a abordagem tradicional centrada no ensino técnico. A pesquisa utilizou instrumentos quantitativos e qualitativos para abordar amplamente os aspectos relacionados à motivação e à percepção de conquista dos estudantes nas aulas de Educação Física. No aspecto quantitativo, empregou-se o Questionário para medir estratégias motivacionais em aulas de Educação Física (QMSPE) e a escala de metas de conquista em Educação Física 2x2, ambos submetidos à análise fatorial de componentes principais para validação. Na abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, explorando pensamentos e categorizando respostas em motivação e conquistas dos alunos em Educação Física. A satisfação aumentou principalmente no grupo que recebeu a metodologia TGfU, derivada de dados coletados em questionários e entrevistas com professores. A análise adotou uma abordagem mista, incluindo RMANOVA, estatísticas descritivas e métodos qualitativos, como entrevistas, para

insights adicionais e verificação dos resultados quantitativos. A triangulação dos dados fortaleceu a compreensão e consistência entre os instrumentos, garantindo a validade interna. Os resultados indicaram que a metodologia TGfU teve impacto significativo na motivação dos alunos, resultando em aumento na percepção de conquista. Diferenças entre os grupos A e B foram observadas, com o Grupo A apresentando maior motivação. A análise ANOVA revelou influências de variáveis como desempenho acadêmico e prática esportiva extracurricular. A análise qualitativa, por meio de entrevistas com os professores, corroborou os resultados quantitativos. O professor do grupo experimental enfatizou como a metodologia e o papel dos professores foram cruciais para o aumento da motivação dos alunos ao longo do tempo e para garantir que todos os alunos alcancem sucesso, adaptando regras e aceitando limitações. Enquanto o professor do grupo de controle minimizou a importância da metodologia, atribuindo a motivação a fatores mais pessoais e menos influenciáveis pelo contexto educacional, como a personalidade e maturidade dos alunos. Ambos destacaram a importância de atingir objetivos realistas e adaptar abordagens conforme necessário. A conclusão ressalta a relevância do estudo para professores de Educação Física, evidenciando que a implementação da metodologia TGfU pode significativamente melhorar a motivação dos alunos, comparada à abordagem tradicional.

Embora o modelo seja usado para envolver os/as alunos/as no aprendizado de habilidades específicas do esporte, o método TGfU, também, foi investigado em outros contextos educacionais. Levenberg; Armstrong; Johnson (2020), tiveram a ideia de ensinar dança para a compreensão, espelhando-se no Modelo TGfU. Os autores identificaram a abordagem semelhante como Teaching Dance for Understanding (TDfU, criado por Melanie Levenberg,) ou Ensinando Dança para Compreensão. Os resultados foram positivos. É possível que mais alunos/as do ensino fundamental a 12º desenvolvam a competência, a confiança e a motivação para permanecerem ativos por toda a vida com a dança.

Morales-Belando e Arias-Estero, apresentaram uma proposta prática sobre a implantação da abordagem TGfU em esportes não tradicionais como a vela. A aplicação desta abordagem deverá permitir aos praticantes obter melhorias a nível cognitivo. Espera-se que aprendam de forma significativa e que consigam perceber

por que e como agir ao vivenciá-lo em situações práticas semelhantes a uma regata real. Isso deve melhorar a capacidade de decisão e ajudá-los a ter consciência da aplicação da técnica correta de acordo com as condições da regata. Os participantes poderão adquirir as ferramentas necessárias para não ficarem dependentes do professor. Como consequência, aumentariam sua autonomia na prática e a motivação para continuar praticando o esporte (a vela) no futuro. Ao entenderem como os conceitos se aplicam e como as habilidades são usadas em situações reais, os estudantes se tornam mais engajados e interessados na aprendizagem.

[...] o fator motivacional de modelos construtivistas, parece ser um caminho ideal para o descontentamento e desmotivação em formas de ensino parcial, que valoriza apenas aos mais habilidosos, deixando de lado grande parte de crianças e jovens ligados à práticas esportivas (Ruva Neto, 2013).

3.3.3.1.2 Papel do professor e o questionamento como estímulo à compreensão

No TGfU, tornar o praticante eficaz tática e estrategicamente é um objetivo fundamental (Clemente, 2014). Entretanto, para que o processo educacional se torne mais significativo e contextualizado (Pearson; Webb, 2008), o uso de questionamento é uma ferramenta valiosa nesse processo (Clemente, 2014), incentivando os/as alunos/as a refletirem sobre as estratégias de jogo, a colaboração em equipe e a tomada de decisões em situações dinâmicas (Jarrett, 2022; Costa; Greco; Mesquita; Graça; Garganta, 2010).

O questionamento no contexto do TGfU, como estímulo à compreensão, pode direcionar a atenção dos/as alunos/as para os aspectos táticos e estratégicos do jogo. Perguntas como "Por que você tomou essa decisão?" ou "Qual foi a ideia por trás dessa jogada?" incentivam os alunos a analisar suas escolhas, avaliar alternativas e compreender as consequências de suas ações. Isso promove uma compreensão mais profunda do jogo, além de estimular o raciocínio crítico (Clemente, 2014).

O questionamento também desempenha um papel vital no desenvolvimento das habilidades de tomada de decisões dos/as alunos/as. Ao confrontá-los com situações de jogo e desafios estratégicos, o professor pode perguntar "O que você faria agora?" ou "Que opções você tem?", isso encoraja os

alunos a considerarem diferentes abordagens, avaliar riscos e benefícios, e tomar decisões informadas. Essa prática não apenas melhora o desempenho em jogos esportivos, mas também fortalece habilidades de resolução de problemas transferíveis para outras áreas da vida (Clemente, 2014).

No estímulo à construção do conhecimento, o uso do questionamento não busca apenas respostas corretas, mas sim, uma construção ativa da aprendizagem. Ao fazer perguntas abertas, como "Como você interpretou essa situação?" ou "Que estratégias você acha que funcionariam melhor?", o professor incentiva os estudantes a compartilharem suas perspectivas, a explorar diferentes abordagens e a construir uma compreensão coletiva do jogo (Pearson; Webb, 2008). Isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo.

Corroborando, Forrest; Webb; Pearson, (2006):

Os jogos são acompanhados de questões norteadoras e da utilização de ambas de forma adequada, permitindo que os alunos abordem os jogos como oportunidades de resolução de problemas, mudando a ênfase do desempenho descontextualizado de habilidades individuais para uma abordagem centrada no aluno baseada em equipe.

No processo do desenvolvimento da abordagem, o questionamento deve ser adaptado às necessidades e ao nível de desenvolvimento dos/as alunos/as. Perguntas mais simples podem ser usadas para estudantes iniciantes, enquanto perguntas mais complexas e desafiadoras são apropriadas para alunos/as mais avançados. O professor deve observar as respostas e reações para ajustar o nível e a abordagem do questionamento, garantindo que ele seja eficaz na promoção da compreensão e do pensamento crítico (Forrest; Webb; Pearson, 2006).

No entanto, para que o questionamento tenha efeito positivo, ele precisa ser planejado e específico para os resultados que o professor exige dos participantes (Pearson; Webb, 2008). Portanto, o professor desempenha um papel crucial no planejamento das atividades. Sua metodologia determinará o engajamento do/a estudante para a prática do esporte.

O professor age como um facilitador da aprendizagem, orientando os/as alunos/as em sua exploração dos jogos esportivos, ajudando-os a desenvolver habilidades de pensamento e comportamentos (Pearson; Webb, 2008). Isso inclui a

seleção de jogos que se alinhem aos objetivos educacionais, à faixa etária dos/as alunos/as e às suas necessidades individuais, a apresentação clara das regras modificadas, a promoção de discussões sobre táticas e estratégias, e a oferta de feedback construtivo. O professor deve criar um ambiente onde os/as alunos/as se sintam confortáveis para experimentar, errar e aprender com seus erros, contribuindo para a construção ativa do conhecimento (Forrest; Webb; Pearson, 2006).

O uso estratégico do questionamento na abordagem TGfU é uma ferramenta poderosa para fomentar a compreensão profunda dos jogos esportivos e o desenvolvimento das habilidades de tomada de decisões dos/as alunos/as. Ao estimular o pensamento crítico, a análise de estratégias e a construção ativa do conhecimento, o questionamento enriquece a experiência de aprendizado. “Em suma, a capacidade do professor planejar e implementar tarefas adequadas, bem como gerar o respectivo questionamento, conferem valor pedagógico e didático ao processo de ensino, valorizando exponencialmente a pertinência do modelo TGfU para o ensino da Educação Física” (Clemente, 2014, p. 594).

3.3.4 Esportes de Campo e Taco

Esportes de campo e taco são uma das formas de categorização das modalidades esportivas. Sua prática abrange diversos significados, assim como em outras modalidades, podem ser orientados para comparação de resultados a nível de competição, regido por um conjunto de regras formais, ou como prática social passível de recriação por quem se envolve com ele, sendo trabalhado no contexto do lazer, da educação e da saúde. (BRASIL, 2018).

Conforme González; Darido e Oliveira (2014),

[...] Por isso, o esporte é um fenômeno plural que pode ocorrer em diversos contextos de prática, com diferentes níveis de exigência, bem como diferentes sentidos e significados atribuídos por seus praticantes e apreciadores.

No contexto do Ensino Médio, os esportes de campo e taco, como beisebol, softball, críquete e outros, desempenham um papel significativo no processo de

aprendizagem dos/as estudantes nas aulas de Educação Física. Apesar que, “[...] no Brasil, em geral, esses esportes são pouco conhecidos, entretanto tem um jogo muito popular derivado de um deles: o bets, tacobol, ou simplesmente jogo de taco, que nos ajuda a entender como essas modalidades funcionam” (González; Bracht, 2012, p. 25). Com suas características específicas, esses esportes se tornam desafiadores e interessantes para os/as discentes.

Primeiramente, são esportes de taco que envolvem lançamentos, rebatidas, corridas de base e defesa, sendo, como uma de suas principais características o ataque e a defesa simultânea entre as equipes. Portanto, cada uma possui sua vez de atacar e defender (González; Bracht, 2012). Eles exigem coordenação motora refinada, tomada de decisões rápidas e estratégias específicas para avançar nas bases e pontuar.

Caracterizado a partir de sua lógica interna, as modalidades de campo e taco são esportes coletivos em que há interação com o oponente, ou seja “[...] são atividades nas quais os sujeitos, colaborando com seus companheiros de equipe de forma combinada, se enfrentam diretamente com a equipe adversária, tentando em cada ato atingir os objetivos do jogo, evitando ao mesmo tempo que os adversários o façam” (González, 2006, p. 114).

Quanto aos objetivos táticos de ação, os esportes de campo e taco são uma categoria de esportes que envolvem o uso de um taco (ou outro instrumento) para golpear uma bola ou objeto em um campo aberto, assim, se caracterizam pela estratégia de jogo para pontuar requer o ato de rebater a bola o mais longe possível e tentar percorrer no campo a maior quantidade de bases (González; Bracht, 2012). Esses esportes geralmente são praticados ao ar livre e podem incluir diferentes variações.

Segundo González (2006), o conhecimento dessas características é fundamental para o profissional, que pretenda mediar o ensino de manifestações culturais esportivas, determinar decisivamente os procedimentos pedagógicos de ensino, haja visto que o reconhecimento das especificidades da modalidade permitirá reconhecer o que ensinamos e selecionar de forma adequada os métodos, ou seja, como ensinamos.

Sua aplicabilidade no contexto escolar oferece benefícios educacionais, físicos e sociais para os/as alunos/as. Pois, segundo González, Darido e Oliveira (2014), o ensino de práticas corporais oportuniza aos alunos/as o acesso a saberes, conhecimentos, vivências, experiências e atitudes que os potencializam para alcançar autonomia, apreciar e desfrutar da pluralidade de manifestações corporais; compreendendo suas características e significados em diferentes contextos socioculturais; reconhecer e repudiar os aspectos negativos que envolvem as práticas corporais na sociedade; interação equilibrada respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho pessoais e dos demais participantes; evitar qualquer tipo de discriminação e violências sob todas as formas e reconhecer e valorizar a utilização de procedimentos voltados à prática segura das modalidades corporais.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Segundo Oliveira (2011, p. 16), a metodologia proposta deve fornecer uma exposição detalhada dos procedimentos destinados a conduzir a investigação. Neste estudo, foram delineados o alcance dos objetivos da pesquisa, a caracterização da pesquisa em termos de sua natureza, os participantes envolvidos e os instrumentos adotados para a coleta e análise dos dados.

Neste contexto, o estudo se caracterizou como uma investigação exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa dos dados coletados. Segundo Minayo (2013, p. 418),

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais.

Acredita-se que essa abordagem proporciona uma compreensão mais ampla e profunda do engajamento dos estudantes do Ensino Médio submetidos uma prática pedagógica baseada no modelo de jogos de ensino para compreensão.

A pertinência dessa abordagem residiu na capacidade de investigar minuciosamente as experiências, perspectivas, sentimentos e opiniões dos estudantes e professor nos processos de ensino e aprendizagem, bem como nas interações e dinâmicas que influenciam o engajamento dos estudantes. Sua natureza flexível e adaptável permite a exploração de aspectos imprevistos que possam surgir durante o estudo, levando em conta o contexto educacional, incluindo fatores ambientais, culturais e sociais que impactam o envolvimento dos/as alunos/as, além de gerar novas questões e hipóteses para serem exploradas em estudos subsequentes. Essa flexibilidade é fundamental para obter percepções profundas sobre como o engajamento dos(as) alunos(as) é afetado tanto individualmente quanto coletivamente.

Segundo Del-Masso, Cotta e Santos (2022, p. 2), a pesquisa qualitativa é adequada devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador considerar suposições acerca de um fenômeno em um determinado contexto temporal e espacial, definindo

assim o escopo e a dimensão em que o estudo será conduzido. Esse ponto de vista está em consonância com as observações de Oliveira (2020, p. 2) sobre a abordagem qualitativa, na qual o pesquisador desempenha um papel integral e ativo no processo de produção e interpretação do conhecimento, analisando e atribuindo significado contextual aos dados coletados. Nessa perspectiva, os dados não são vistos como entidades isoladas, imutáveis ou neutras, mas sim como elementos que carregam significados e relações construídos pelos próprios indivíduos com base em suas experiências e interações com o tema em estudo.

A pesquisa adotou um caráter exploratório-descritivo, visando investigar e descrever minuciosamente os processos, experiências, comportamentos e percepções dentro do contexto específico dos participantes. Isso é feito com o propósito de obter uma compreensão detalhada do engajamento dos estudantes no ensino de esportes de campo e taco durante as aulas de educação física do ensino médio, utilizando o método TGfU.

Seguindo Gil (2017, p. 33), exploratória, porque, “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, e descritiva, conforme Del-Masso; Cotta; Santos (2014, p. 10), devido às pesquisas deste tipo terem como objetivo “descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão sobre essa realidade já existente.”

Para a condução da pesquisa, uma unidade didática foi elaborada, implementada e monitorada durante as aulas de Educação Física, envolvendo alunos(as) de uma escola de tempo integral pertencente à rede estadual de ensino médio, localizada No Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 15, no município de Tauá, Ceará.

A seleção desta instituição deu-se em virtude de ser o local de atuação em regime efetivo do professor-pesquisador na rede estadual de ensino, o que facilitou o acesso aos procedimentos práticos ativos da pesquisa. Além disso, a escolha foi motivada pela cobertura do público-alvo do Ensino Médio.

O estudo empregou alguns instrumentos de coleta de dados, como questionário, diário de campo e grupo focal, para abordar as diferentes dimensões do engajamento dos estudantes.

Após a realização das etapas da pesquisa e a análise dos dados, tornou-se possível analisar o engajamento dos participantes por meio de uma prática pedagógica embasada no modelo TGfU. Assim, para atender às especificidades dos objetivos da pesquisa, os discentes participaram de experiências proporcionadas pela unidade didática. No quadro 2 subsequente, expomos uma visão abrangente das etapas da pesquisa.

Quadro 2 - Etapa da Pesquisa

Etapa da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Objetivos específicos
Construção proposta de trabalho; Aplicação da unidade didática;	Trilha de Aprendizagem de Aprofundamento: Esportes de Campo e Taco	Análise qualitativa de conteúdo	Elaborar e implementar uma proposta didática, constituindo um produto educacional, fundamentada no modelo de ensino dos jogos para a compreensão, aplicada ao contexto do ensino de esportes de campo e taco;
Aplicação Diário de campo	Diário de campo	Análise qualitativa de conteúdo	Identificar, na percepção do docente, os fatores que influenciam o engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física no ensino médio, mediante a intervenção que utiliza a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão, no contexto do ensino de esportes de campo e taco;

Análise posterior a intervenção da unidade didática	Grupo focal	Análise qualitativa de conteúdo	Investigar a percepção dos estudantes quanto ao engajamento nas aulas de educação física sob a abordagem de jogos educativos para compreensão no contexto do ensino de esportes de campo e taco.
---	-------------	---------------------------------	--

Fonte: Adaptado do Quadro 2 de Silva Junior (2023, p. 50)

4.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi conduzida na Escola Estadual EEMTI Maria Luiza de Castro Feitosa - “Lili Feitosa”, instituição estabelecida conforme o Decreto Nº 25640, datado de 01 de outubro de 1999. Localizada em Tauá, Estado do Ceará, a escola está situada na Rua Jornalista Helder Feitosa, S/N, no Bairro Colibris, região urbana. Trata-se de uma instituição de Ensino Médio vinculada à Rede Oficial de Ensino Estadual, sendo gerida pelo Governo do Estado do Ceará e subordinada à Secretaria de Educação Básica – SEDUC, sob a jurisdição da CREDE 15.

A escola está localizada em um bairro caracterizado por altos índices de carência e frequentemente sujeito à discriminação devido à incidência de eventos violentos e às vulnerabilidades sociais. Essa realidade define o perfil predominante dos(as) alunos(as) atendidos(as) pela escola. Apesar do contexto desafiador do bairro, este dispõe de toda a infraestrutura urbana essencial, como fornecimento de água, eletricidade, iluminação pública, saneamento básico e cobertura asfáltica em grande parte da região. Além disso, o bairro abriga diversas instalações importantes, incluindo um hospital, escolas estaduais e municipais, um estádio de futebol, clínicas privadas, estações de rádio, áreas de lazer como quadras esportivas e pistas de skate. Além disso, há a presença de órgãos públicos essenciais que prestam serviços fundamentais à comunidade, como INSS, Justiça Federal, Fórum, Centro de

Especialidade Odontológica (CEO), Policlínica, SEFAZ, CREDE 15 e IFCE, entre outros.

Inicialmente, a escola atendia predominantemente alunos na faixa etária de 14 a 17 anos de idade, oferecendo o ensino regular do 1º ao 3º ano do ensino médio. Até 2008, além da sede na zona urbana, a escola contava com 10 extensões de matrícula distribuídas na zona rural, atendendo um total de 2.159 alunos. O transporte dos alunos para essas extensões era realizado em carros “pau de arara”, apresentando questões de insegurança.

A partir de 2017, a escola adotou a modalidade de ensino médio em tempo integral, mantendo apenas 2 extensões de matrícula nas localidades de Vera Cruz e Marruás (distritos localizados na zona rural). A matrícula reduziu para 1004 alunos em 2017, refletindo mudanças na oferta educacional mais próxima aos lares dos discentes.

Em 2022, estavam matriculados 233 estudantes, com turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio em tempo integral. O quadro funcional inclui 24 professores, sendo 15 efetivos e 9 temporários.

As iniciativas da escola têm como objetivo assegurar o acesso, a permanência e a recuperação das aprendizagens dos estudantes, por meio da ampliação da carga horária anual, da reestruturação curricular e de programas formativos. A gestão escolar adota uma abordagem participativa, que envolve ativamente pais, professores(as), alunos(as), funcionários(as) e a comunidade no processo educacional. Essas características evidenciam o compromisso da escola em proporcionar uma educação abrangente, adaptada às necessidades e realidades individuais dos discentes, com o intuito de promover a equidade e o êxito educacional.

A Escola Lili Feitosa, no ano de 2023, atendeu 253 estudantes do ensino médio em tempo integral, distribuídos em 7 turmas. O horário de funcionamento é das 07h00min às 16h40min, de segunda a sexta-feira, com intervalos de 20 minutos e almoço na escola. Os alunos atendidos apresentam diversidade socioeconômica, com grande parte tendo renda abaixo de 1 salário mínimo. A maioria reside na zona urbana, com distância média até a escola de 2 km para os(as) alunos(as) urbanos e de 15 a 20 km para os(as) alunos(as) rurais. O transporte é feito principalmente a pé, de moto ou em ônibus fornecidos por órgãos públicos. A faixa etária varia de 14 a 18

anos. A infraestrutura da escola inclui salas de aula climatizadas, vestiários, laboratórios (informática, matemática, física, biologia, química), biblioteca, sala de vídeos, ginásio e quadra poliesportiva.

4.2 Participantes

A participação voluntária foi oferecida aos alunos(as) do segundo ano do ensino médio da Escola de Tempo Integral EEMTI Lili Feitosa, juntamente com a presença do professor/pesquisador responsável pela dissertação em questão.

É relevante ressaltar que a definição do público-alvo do estudo foi delineada com base nos objetivos da pesquisa, considerando os recursos disponíveis, o tempo e o acesso aos participantes. Portanto, os critérios de inclusão para participação foram os seguintes: estar matriculado na segunda série do ensino médio na referida escola, frequentar regularmente as aulas, não ter tido qualquer contato prévio com o método TGfU, e manifestar voluntariamente interesse em participar da pesquisa, mediante autorização dos pais ou responsáveis por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) e do termo de assentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

A exclusão dos discentes seguiu o processo inverso dos critérios de inclusão, assegurando que apenas aqueles que atendessem aos requisitos e concordaram voluntariamente participassem da pesquisa.

A turma selecionada aleatoriamente consistia na segunda série "A" e originalmente incluía 37 estudantes, contudo, apenas 20 atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Em geral, os(as) alunos(as) demonstraram alto grau de participação. O projeto foi conduzido conforme diretrizes que asseguraram, no mínimo, o anonimato dos participantes, a confidencialidade dos dados e a segurança na sua guarda. Os participantes foram informados dos objetivos das intervenções e tiveram a liberdade de decidir participar ou não, sendo esclarecidos de que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins científicos.

4.3 Desenvolvimento da unidade didática com base no modelo TGfU

A unidade de intervenção, intitulada "Trilha de Aprendizagem de Aprofundamento: Esportes de Campo e Taco", foi concebida com base em uma estrutura didática fundamentada em alguns princípios pedagógicos do modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), delineado por Bunker e Thorpe (1982). Elaboradas para serem aplicadas em diversos ambientes, incluindo o escolar, as atividades de intervenção foram embasadas nos princípios do modelo de ensino dos jogos para a compreensão, destacando-se o aprimoramento tático como foco central. Seu propósito não se restringiu apenas ao ensino de habilidades esportivas, mas também buscar proporcionar aos estudantes uma compreensão sólida de estratégias e elementos táticos similares aos encontrados nos esportes de campo e taco. Além disso, visou desenvolver a capacidade dos discentes em tomar decisões, trabalharem em equipe, apreciar a diversidade do universo esportivo e jogar de maneira mais eficaz e significativa.

A intervenção foi conduzida durante o segundo semestre letivo de 2023, correspondente ao quarto período, conforme estabelecido no cronograma curricular da disciplina de Educação Física, sendo realizada no ginásio poliesportivo da instituição escolar. As atividades propostas foram executadas por meio de jogos adaptados ou reduzidos, os quais integravam conceitos, regras e fundamentos táticos da modalidade esportiva de campo e taco. Foram ajustadas variáveis táticas para possibilitar a adaptação e evolução do jogo em termos de complexidade, tais como as regras, o número de participantes por equipe, o nível de dificuldade dos oponentes, as dimensões da quadra, bem como os equipamentos utilizados, como tacos e bolas, e a duração da partida. Assim, o jogo favoreceu uma participação mais efetiva dos(as) alunos(as) e uma continuidade ampliada, proporcionando uma demanda tática que facilitou o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Cada aula teve, em média, a duração de 1 hora-aula, equivalentes a 50 minutos.

Por meio dos procedimentos delineados, o professor teve a oportunidade de orientar os(as) alunos(as) na compreensão abrangente dos diferentes níveis das práticas esportivas. Desse modo, buscou-se incentivar a autonomia na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se promovia o prazer associado à

participação nas aulas. As atividades selecionadas foram escolhidas em consonância com os objetivos da unidade didática, oferecendo uma variedade de experiências que permitiram aos estudantes compreender as práticas esportivas, identificando diferenças e semelhanças entre elas.

Cada sessão de aula planejada teve início com um jogo modificado, projetado para instigar os(as) alunos(as) a refletirem sobre um problema específico estipulado pelo professor. No contexto deste estudo, o formato das aulas foi adaptado com base no modelo proposto pelos autores Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2021, p. 05), cuja dinâmica e propósito são apresentados nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Estrutura de um plano de aula

Simulação do esporte formal e/ou análise da aula anterior
Análise das estratégias e questionamento
Ampliação/estruturação das tarefas
Análise das estratégias e tomada de decisão
Performance real do jogo

Fonte: Adaptado do Quadro 3 de Sarruge; Ginciene e Impolcetto (2021, p. 05).

Quadro 4 - Objetivos das aulas

Compreender como o jogo funciona: as regras, estratégias e táticas do campo e taco.
Reconhecer os recursos materiais utilizados para a prática dos esportes de campo e taco.
Compreender a lógica interna dos esportes de campo e taco com base nos elementos comuns das modalidades.
Experimentar esportes de campo e taco com base na cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.
Analisar as habilidades técnicas e táticas para solucionar desafios nos esportes de campo e taco
Identificar as capacidades físicas e estruturas corporais exigidas nos esportes de campo e taco.

Experimentar o papel de jogador e árbitro nos esportes de campo e taco.

Compreender quais são os espaços físicos onde os esportes de campo e taco são praticados.

Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes de campo e taco.

Explorar uma variedade de esportes de campo e taco, incluindo beisebol, críquete e softball.

Desenvolver habilidades cognitivas, como tomada de decisões, resolução de problemas e estratégias de jogo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Nas primeiras sessões das aulas, ocorreu a apresentação da atividade proposta por meio de jogos derivados que reproduzem as características do esporte formal, como uma *simulação ou uma análise da aula anterior*. Nesse contexto, os(as) alunos(as) começaram a experimentar de maneira prática as versões simplificadas dos jogos adultos, sem a preocupação com a rigidez das regras formais e a técnica específica dos movimentos, caracterizando uma *vivência lúdica*. Eles(as) participaram desses pequenos jogos para se familiarizarem com as regras e os princípios fundamentais do esporte.

Sempre foi realizada uma breve apresentação das regras da atividade esportiva, permitindo que os(as) alunos(as), com a mediação do professor, sugiram modificações conforme seus interesses e os da turma, garantindo assim a adequação e o respeito aos limites de habilidades dos colegas, ao material disponível e ao ambiente. O ensino foi inclusivo, buscando atender aos diferentes níveis de desempenho dos estudantes.

Foram registradas as modificações efetuadas, visando à possibilidade de retomá-las conforme necessário, seja para incluir ou excluir alguma regra considerada essencial para o adequado desenvolvimento da atividade em grupo, promovendo, assim, a participação e interação dos estudantes.

O objetivo inicial foi tornar a atividade uma experiência prática atrativa e lúdica, permitindo assim que os(as) alunos(as) desenvolvessem um apreço pelo jogo. No entanto, o professor reservou-se ao direito de sugerir movimentos técnicos quando

apropriado, visando aprimorar a execução de ações que facilitassem a compreensão da atividade.

Durante as aulas, em alguns momentos do jogo, foram feitos aos discentes, *questionamentos* sobre as jogadas específicas, permitindo que os(as) estudantes dialogassem entre si, identificassem os erros e propusessem soluções para os problemas detectados.

Ao longo das aulas, após a assimilação dos aspectos cognitivos provenientes das atividades prévias ao jogo esportivo, houve uma *ampliação na estruturação* das atividades propostas, que adquiriram um caráter mais formal. Isso se refletiu na aplicação das regras formais e na compreensão tática, aumentando a complexidade das atividades à medida que os participantes internalizavam a lógica do jogo e apreciavam a atividade.

Uma vez que o(a) aluno(a) compreendeu as regras, tornou-se importante que ele(a) adquirisse a *consciência tática*, enfatizando o jogo estratégico em vez da simples repetição de gestos isolados.

A *estruturação das tarefas* propostas foi realizada com base na diversidade de experiências que foram adaptadas de acordo com quatro princípios pedagógicos do modelo TGfU (*Teaching Games for Understanding*), conforme descrito por Clemente (2012), estimulando os estudantes a refletirem e resolverem problemas relacionados a ações (sobre o que fazer) e estratégias (como fazer) dentro do contexto do jogo.

A *amostragem* do jogo formal foi realizada com base em diversas habilidades, empregando sequências comuns por meio de pequenos jogos, frequentemente utilizados como estratégia pedagógica para abordar aspectos táticos comuns aos esportes. O objetivo foi permitir que os estudantes experimentassem o jogo e desenvolvessem uma compreensão global antes de focarem nas habilidades técnicas.

A estrutura do esporte foi adaptada às necessidades dos(as) alunos(as), mediante a modificação do jogo (*modificação por representação*), tornando-o mais simples e acessível, incluindo ajustes nas regras, equipamentos e espaço, enquanto ainda preservava os aspectos táticos essenciais e promovia a tomada de decisões. Nesse contexto, o professor introduziu variações que enfatizaram aspectos

específicos, como ganhar pontos ao acertar a bola em áreas abertas, movimentações estratégicas ou táticas para evitar marcações defensivas. Essas adaptações auxiliaram os alunos a compreender melhor a inter-relação dos elementos do jogo e a aprimorar suas habilidades de forma mais significativa.

As adaptações nas regras visaram destacar problemas ou situações específicas para os participantes, tornando os elementos táticos mais evidentes e facilitando a assimilação dos principais conceitos táticos, o que possibilitou o ensino por meio do jogo (Barba-Martín; Bores-García; Hortigüela-Alcalá; González-Calvo, 2020). Essas adaptações poderiam envolver alterações como o aumento ou diminuição da distância entre as bases, o aumento do tamanho da bola, a variação dos tipos de arremessos e a modificação do número de jogadores em campo.

A *complexidade das atividades* de ensino-aprendizagem relacionadas ao jogo foi ajustada gradualmente para facilitar a compreensão tática, levando em consideração a idade, características individuais, nível de habilidade e experiência dos jogadores. À medida que os(as) alunos(as) progrediam, houve um aumento na complexidade tática, modificando a estrutura do jogo para continuar desafiando os jogadores em termos de compreensão do jogo, consciência tática, tomada de decisão e execução técnica (Kirk; MacPhail, 2002). Isso incluiu a introdução de jogadas em equipe, mudanças de formação, e estratégias defensivas e ofensivas mais elaboradas. Esses desafios incentivaram os alunos a adotar uma abordagem mais estratégica e a aplicar seus conhecimentos em situações de jogo mais realistas.

Após a identificação de dificuldades na execução das atividades, eram realizados intervalos no jogo, conhecidos como "tempo técnico", nos quais os(as) alunos(as), em conjunto, tinham a oportunidade de identificar os elementos problemáticos e, por meio de tomada de decisão coletiva, determinar a melhor solução. Com o objetivo de envolver cognitivamente os(as) alunos(as), durante esses intervalos, também ocorria uma revisão da consciência tática, na qual o professor, por meio de questionamentos, estimulava os participantes a pensar criticamente e resolver problemas, abordando questões sobre os princípios técnico-táticos empregados como: "Como fazer?", "Quando fazer?", "Onde?" e "Por que fazer?".

Com os planos táticos pensados e estruturados, os estudantes retornavam ao jogo e aprimoravam as habilidades técnicas requeridas para efetivamente implementar as decisões táticas que haviam formulado para a partida.

A etapa final consistiu na execução efetiva do jogo (*performance real do jogo*), na qual os(as) alunos(as) se engajaram na partida, considerando seus próprios limites e habilidades individuais. Desta forma, as sessões proporcionaram aos alunos(as) a experiência de uma variedade significativa de situações de jogo em um contexto real, durante as quais aplicaram todas as habilidades técnicas, táticas e de tomada de decisão adquiridas. O objetivo era que os(as) alunos(as) colocassem em prática os conhecimentos adquiridos, enfrentando os desafios reais do jogo e colaborando em equipe.

4.4 Instrumentos da pesquisa

Para adquirir dados a fim de analisar o engajamento dos estudantes com a implementação de uma prática pedagógica fundamentada no modelo TGfU, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta: questionário (Apêndice F), grupo focal (Apêndice G) e diário de campo (Apêndice H).

O questionário elaborado pelo pesquisador e direcionado aos participantes abordou questões destinadas a identificar o perfil do público investigado, abrangendo informações sociodemográficas e acadêmicas, tais como idade, gênero, série escolar e localização residencial, além de experiências prévias relacionadas ao ensino de esportes e às aulas de Educação Física no contexto do modelo TGfU.

Segundo Gil (2008, p. 121), “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Na etapa subsequente da pesquisa, realizou-se à implementação da proposta de trabalho por meio de uma unidade didática voltada para a iniciação aos esportes de campo e taco. Nesse contexto, tivemos como foco: fomentar o envolvimento e incentivar a participação ativa dos estudantes no contexto escolar.

Nesta etapa, foi empregado o instrumento denominado diário de campo, elaborado pelo pesquisador, composto por observações diretas das aulas de Educação Física nas quais a abordagem TGfU estava sendo aplicada. Este instrumento serviu como uma ferramenta metodológica para o professor-pesquisador registrar, de forma detalhada, os aspectos relevantes ao engajamento dos estudantes durante as atividades desenvolvidas na Unidade Didática. Foram incluídas informações sobre o envolvimento dos(as) alunos(as), suas interações com os colegas, níveis de participação, comportamentos observados, tomadas de decisão durante os jogos, utilização de estratégias, demonstração de entusiasmo, entre outros aspectos pertinentes. Essas observações contribuíram atender o objetivo específico da pesquisa: obtenção de percepções sobre os fatores que influenciaram o engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física do ensino médio, por meio da intervenção utilizando a abordagem de jogos de ensino para compreensão.

Segundo Lima *et al.* (2007, p. 103), o diário de campo transcende a mera coleta de informações. Para além do registro detalhado das atividades realizadas e sua dinâmica, ele pode incorporar reflexões sobre a prática profissional cotidiana. Quando revisadas à luz da teoria, essas reflexões podem promover avanços tanto na esfera da intervenção prática quanto na teórica, transformando-se em um instrumento significativo para avaliação e planejamento profissional.

Após a intervenção com os discentes participantes, o pesquisador conduziu um grupo focal com o objetivo específico subsequente do estudo, que consistiu em investigar a percepção dos estudantes em relação ao engajamento nas aulas de Educação Física sob a abordagem de jogos de ensino para compreensão, no contexto do ensino de esportes de campo e taco.

Segundo Gomes (2005, p. 41), o grupo focal pode ser definido como uma técnica qualitativa, “[...] constituída por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”. No contexto das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal tem sido cada vez mais empregada, como observado por Gatti (2005, p. 7). A aplicação dessa técnica é justificada quando há interesse em compreender as discrepâncias existentes nas perspectivas, ideias, sentimentos, representações e valores comportamentais de

diferentes grupos de pessoas, além de entender os fatores que os influenciam, as motivações que embasam suas escolhas e os motivos por trás de determinadas posições (Gatti, 2005, p. 14).

4.5 Procedimentos para a Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta e análise de dados para o estudo seguiram a sequência convencional, começando com a aplicação de um questionário impresso autoexplicativo aos(as) alunos(as) participantes da implementação da abordagem. Essa aplicação ocorreu em uma única sessão, com duração média de aproximadamente 25 a 30 minutos, na presença do professor-pesquisador.

Antes da aplicação do questionário, foram conduzidas as seguintes considerações explicativas pelo professor: (I) Apresentação pessoal, detalhamento do procedimento do estudo, exposição e entrega dos termos de consentimento para o uso livre das informações para fins de pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes; (II) Apresentação sobre a definição, justificativa e relevância do objeto de pesquisa no contexto do processo educacional de aprendizagem. Tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) quanto o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram apresentados de forma clara e em linguagem acessível, na forma de convite, e posteriormente entregue aos estudantes, os quais os levaram para casa e os trouxeram assinados pelos responsáveis.

Durante a realização do questionário, foi incentivado que os(s) alunos(as) respondessem às perguntas de forma honesta, assegurando-lhes que suas respostas não teriam impacto em suas notas na disciplina de Educação Física. O período designado para a execução do questionário foi de duas aulas.

Os estudantes foram envolvidos em uma sequência pedagógica de acordo com a unidade didática, conduzida em doze aulas de cinquenta minutos cada sessão. Esta sequência de aulas foi estruturada da seguinte maneira:

Atividades 1 a 5: Foram conduzidos momentos de problematização com a finalidade de identificar e estruturar os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre o tema dos Esportes. Isso incluiu a realização de discussões, pesquisas, análise de textos, imagens, jogos interativos online e vídeos.

Atividade 6: Foi conduzida uma oficina na qual os(as) alunos(as) analisaram diversas maneiras de identificar e elaborar recursos materiais empregados na prática dos esportes de campo e taco. Essa atividade visou estimular uma aprendizagem mais participativa e incrementar o engajamento dos estudantes.

Atividades 7 a 12: Foram propiciados períodos nos quais os discentes puderam participar de diversas vivências envolvendo diferentes modalidades esportivas de campo e taco. O propósito foi permitir que compreendessem o jogo a partir de sua estrutura interna, enquanto desenvolviam habilidades cognitivas, tais como tomada de decisões e resolução de problemas.

O instrumento diário de campo utilizado pelo professor-pesquisador durante o estudo foi desenvolvido com base em critérios de análise alinhados aos objetivos delineados para a dissertação, proporcionando uma observação facilitada durante a aplicação da unidade didática.

Os itens direcionados que orientaram o relatório diário no contexto estudado, conforme apresentado no Apêndice H, visaram obter percepções do engajamento estudantil considerando as dimensões comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa.

Para concluir a proposta, no encerramento das atividades, oito (8) estudantes foram selecionados para participar de um grupo focal, com o objetivo de atender aos objetivos específicos da pesquisa. A seleção dos participantes levou em consideração a exigência de participação integral em todas as atividades propostas durante o período de estudo. Essa exigência foi estipulada para garantir que os estudantes selecionados possuíssem um conhecimento abrangente e uma experiência completa em relação ao objeto de estudo da pesquisa. A participação integral nas atividades assegurou que os estudantes adquirissem uma compreensão aprofundada do tema em discussão, possibilitando contribuições mais significativas durante o grupo focal. Isso contribuiu para garantir a qualidade e a relevância dos dados coletados durante o processo de pesquisa. No grupo focal, todos os discentes foram incentivados a expressarem suas opiniões e interagirem. O grupo focal teve uma duração aproximada de uma hora e meia, contribuindo para fortalecer os insights do pesquisador em relação às dimensões do engajamento estudantil.

A estruturação do grupo focal foi concebida para contemplar certas particularidades conforme delineado por Gatti (2005), abrangendo aspectos como: as características dos participantes, o tamanho do grupo, o método de coleta de dados e o ambiente da sessão, a condução do grupo focal, a formulação de um roteiro e o encerramento da atividade.

Para nosso estudo, os participantes do grupo focal foram selecionados de modo compartilharem o contexto da experiência. Conforme Gatti (2005, p. 19), essa abordagem visa garantir que os membros do grupo guardem alguma afinidade com o tema em discussão, promovendo, assim, a formulação de questões que se baseiem em suas vivências e contribuam para o enriquecimento da comunicação durante a interação em grupo.

Segundo mencionado por Dias (2000, p. 3), para facilitar a participação e a interação de todos de maneira relativamente organizada, é preferível que o número de participantes esteja situado entre 6 e 10 pessoas. De acordo com Gatti (2005, p. 22), grupos mais numerosos tendem a restringir a participação individual, as oportunidades de compartilhamento de ideias e reflexões, aprofundamento na discussão do tema e também a qualidade dos registros realizados. Assim, a seleção do número de participantes para o grupo focal foi criteriosa e baseada nas considerações mencionadas anteriormente.

A realização da sessão do grupo focal ocorreu na sala de informática, seguindo as recomendações de Gatti (2005, p. 24) quanto à escolha de um local propício para a interação entre os participantes. O ambiente selecionado foi amplo, confortável, agradável e tranquilo, provido de ar condicionado e com uma porta sem janela, equipada com fechadura para garantir a privacidade do grupo. Ademais, foram removidos quaisquer objetos que pudessem distrair os participantes ou interromper a discussão, como dispositivos celulares. A disposição dos participantes na sala foi configurada em formato circular, conforme recomendado por Dias (2000, p. 4), visando facilitar o contato visual entre todos os presentes.

Para esta pesquisa, o tempo e o número de sessões dedicadas foram considerados suficientes para obter as informações necessárias para uma análise adequada. De acordo com Gatti (2005, p. 28), a duração de cada reunião em grupo e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em

discussão, do estilo de funcionamento que o grupo desenvolverá e da avaliação do pesquisador sobre a adequação da discussão em relação aos seus objetivos. Alguns autores recomendam que as reuniões tenham duração de 1 hora e meia a 3 horas, sendo que, em geral, uma ou duas sessões são suficientes para obter as informações necessárias para uma análise completa.

A condução do diálogo e o engajamento de todos os participantes do grupo focal na discussão sobre o tema proposto foram iniciados pelo moderador (pesquisador), que também supervisionou o tempo. No início da sessão, os participantes foram recebidos de maneira cortês, estabelecendo um ambiente agradável e amigável. Em seguida, foi realizada a auto apresentação e a atribuição de papéis aos assistentes, seguida pela explicação dos objetivos do encontro, divulgação das formas de registro do trabalho e a obtenção do consentimento dos participantes para a gravação, garantindo total sigilo dos registros e anonimato dos participantes, conforme destacado por Gatti (2005, p. 29).

O moderador é a peça mais importante do grupo focal. Para que realize um bom trabalho, deve conhecer muito bem os objetivos da pesquisa, porém mantendo-se neutro e evitando introduzir qualquer ideia preconcebida na discussão. [...] Em geral, o moderador é responsável pela elaboração do guia de entrevista, a condução da discussão, a análise e o relato de seus resultados. Em certos casos, atua inclusive no recrutamento dos participantes (Dias, 2000, p. 4).

Com o propósito de estimular e orientar a discussão no grupo focal, foi elaborado um roteiro preliminar de trabalho com base nos objetivos da pesquisa (Apêndice G). O roteiro de questões, destinado a guiar a discussão no grupo, deve oferecer certa flexibilidade na condução do grupo focal, permitindo o registro de temas não previstos, mas relevantes, ou excluindo certas questões do roteiro, conforme o processo interativo (Trad, 2009, p. 788; Gatti, 2005, p. 17).

O roteiro de questionamento para o diálogo teve como objetivo analisar os diversos fatores que influenciaram o engajamento dos estudantes na experiência de aprendizagem durante as aulas de Educação Física, com foco em diferentes aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais e de agência. Através de perguntas estruturadas, procurou-se captar as percepções dos estudantes em relação a uma

ampla gama de elementos, incluindo esforço, conduta positiva, participação, metas de aprendizagem, resolução de problemas, interesse mental dedicado, senso de pertencimento, diversão, apoio, contribuição intencional, comunicação, estado de bem-estar antes e depois das aulas, material utilizado e ambiente, abordagem pedagógica, acolhimento em sala de aula e interações entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos.

O encerramento da discussão foi marcado pela expressão de gratidão, possibilitando aos participantes a estruturação de suas ideias e considerações finais (Gatti, 2005, p. 34).

Após o término da fase de entrevistas, foi organizada uma breve confraternização, na qual foram servidos salgadinhos (coxinhas, canudinhos, pasteis) e refrigerantes, tanto aos participantes do grupo focal quanto aos demais alunos(as) da turma selecionada para a pesquisa.

Para a coleta de dados, as interações do grupo focal foram registradas utilizando um dispositivo móvel da marca "Samsung Galaxy S20 FE", propriedade do pesquisador, por meio do aplicativo "Gravador de Voz". Além disso, foram realizadas anotações por dois assistentes, um professor e uma professora da instituição de ensino investigada, EEMTI Lili Feitosa, que se voluntariaram para participar do grupo focal. Sua função era fazer anotações sobre os aspectos gestuais e discursivos dos participantes, sem interferir na discussão. O ambiente escolhido facilitou uma gravação bem-sucedida, como sugerido por Gatti (2005, p. 24).

Na transcrição das falas dos participantes do encontro focal, foi adotada uma medida para preservar a confidencialidade de suas identidades. Para isso, os nomes foram codificados em siglas. Utilizamos a primeira letra do primeiro nome seguida pela primeira letra do segundo nome, e adicionamos a letra "F" para indicar participantes do sexo feminino, "M" para o sexo masculino, e "GF" para entrevistas realizadas por meio do grupo focal. Dessa forma, foi assegurado o anonimato e a privacidade dos indivíduos envolvidos no estudo, conforme identificados no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Identificação dos indivíduos envolvidos no estudo

Moderador/pesquisador – M
Participante 1 – IC-MGF
Participante 2 – JL-MGF
Participante 3 – JP-MGF
Participante 4 – AM-FGF
Participante 5 – PH-MGF
Participante 6 – YB-MGF
Participante 7 – KD-MGF
Participante 8 – VL-FGF

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A transcrição tem como objetivo converter elementos sonoros, passíveis de serem ouvidos e revistos, em uma representação textual, que será sujeita à análise pelo pesquisador. Dessa forma, ao mencionar que a entrevista foi transcrita, é imprescindível explicitar os critérios adotados durante esse processo, uma vez que a entrevista vai além de sua mera transcrição (Manzini, 2008).

4.6 Procedimentos para a Análise de Dados

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, no qual os dados provenientes das observações em sala de aula (diário de campo), grupo focal e questionário foram submetidos à análise de conteúdo. Esta metodologia analítica permitiu uma investigação minuciosa do material coletado na pesquisa, possibilitando a compreensão dos significados, percepções e experiências dos participantes, incorporando as observações do pesquisador durante o processo de obtenção desses resultados (Bardin, 2016; Palmeira, 2020; Silva Junior, 2023). Após a coleta de dados, as informações do questionário foram avaliadas com foco na identificação do perfil dos estudantes. O diário de campo foi submetido a uma análise interpretativa dos resultados. No que se refere ao grupo focal, as discussões foram transcritas, sendo os dados posteriormente submetidos à análise de conteúdo, seguindo o modelo proposto por Bardin (2016, p. 125), que consistia nas seguintes etapas, conforme Quadro 6 abaixo

Quadro 6 - Etapas de análise de conteúdo

Organização e leitura do material coletado;	Nesta fase, os dados são organizados de acordo com categorias ou temas relevantes para a pesquisa.
Exploração do material;	Consiste na exploração detalhada do conteúdo, identificando padrões, tendências e características significativas presentes nos dados.
Tratamento dos resultados.	Envolve a interpretação dos dados organizados e explorados, buscando extrair significados, fazer inferências e elaborar conclusões que respondam às questões de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Bardin (2016, p. 125)

Com o intuito de simplificar o processo de agrupamento, as respostas dos(as) alunos(as) foram meticulosamente registrados em tabelas, as quais contêm uma representação detalhada de todos os passos delineados e estão disponíveis integralmente no Apêndice I. A partir dessas respostas, foram identificadas 39 palavras-chave (índices), as quais foram subsequentemente organizadas de maneira sistemática em 17 indicadores, proporcionando a base para a formulação das subcategorias, a saber: 1. Percepção do Engajamento Comportamental; 2. Percepção do Engajamento Cognitivo; 3. Percepção de Engajamento Afetivo/Emocional; 4. Percepção de Engajamento Agente; 5. Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil. Essas subcategorias, por sua vez, foram reagrupadas para formar uma categoria coesa e abrangente: Engajamento estudantil. Esse procedimento foi aplicado com à entrevista do grupo focal e as observações do diário de campo de forma separada.

Inicialmente, realizamos uma análise minuciosa dos diários de campo, visando identificar indicadores presentes em cada um deles, conforme detalhado no Apêndice J.

A partir da análise dos diários de campo conforme as finalidades do presente estudo procederam à organização e discussão dos resultados, priorizando os dados mais relevantes para a pesquisa. Utilizamos subcategorias específicas delineadas com base na percepção do envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem, abrangendo sua participação ativa, concentração, trabalho em

equipe, assiduidade e pontualidade nas aulas (engajamento comportamental). Além disso, consideramos a tomada de decisão estratégica e compreensão das atividades (engajamento cognitivo), a manifestação de emoções como motivação, satisfação, resiliência e expressões (engajamento afetivo/emocional), bem como a iniciativa e autonomia na tomada de decisões e resolução de problemas, comunicação e feedback, adaptação a mudanças (engajamento agente). Também abordamos outros fatores que influenciam no engajamento dos estudantes.

A autora Franco (2007, p. 59) destaca que as categorias emergem do conteúdo das respostas à medida que estas são analisadas. Essas categorias são criadas com base em questões de natureza qualitativa, conforme conceituado por Gomes (2002, p. 70), que engloba elementos ou aspectos com características comuns ou relacionados entre si. Após uma análise cuidadosa e uma redação apropriada, os resultados foram apresentados na seção de Resultados e Discussão.

4.7 Aspectos Éticos

Para assegurar a veracidade do estudo e o respeito aos participantes, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Ceará - UFC e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 70176423.9.0000.5054, cujo parecer de aprovação é de nº 6.190.432 datado de 19 de Julho de 2023 (em anexo IV).

Antes de iniciar a pesquisa, a direção da escola foi informada sobre a natureza do estudo e os requisitos para a participação. Posteriormente, foi solicitado o consentimento por escrito, em Apêndices, dos/as alunos/as e dos responsáveis, através do TCLE e TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12), que também foram totalmente informados sobre o objetivo e a natureza voluntária do estudo.

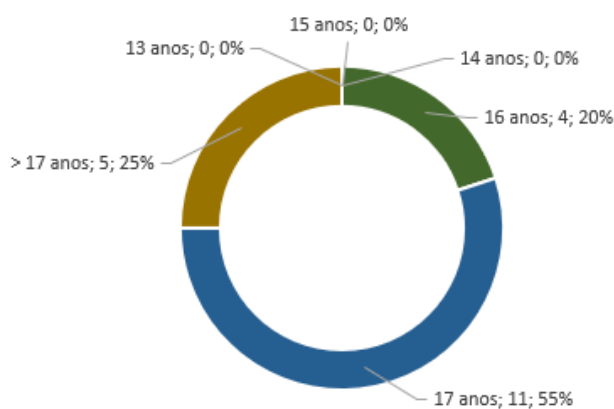
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, este estudo empregou diferentes métodos para a coleta de dados. No presente capítulo, foram expostos os resultados obtidos, seguidos por uma discussão correspondente desses resultados, com o intuito de abordar as questões de pesquisa e examinar as interações entre os diversos elementos investigados. Começaremos com a exposição e análise do perfil dos alunos, seguido da apresentação e entendimento das categorias: Percepção dos estudantes - Engajamento estudantil e Percepção do Professor - Formas de engajamento.

5.1 Análise do perfil dos estudantes

Para estabelecer o contexto da pesquisa, os(as) alunos(as) preencheram um questionário que possibilitou a identificação de algumas informações abrangentes sobre os participantes do estudo.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes

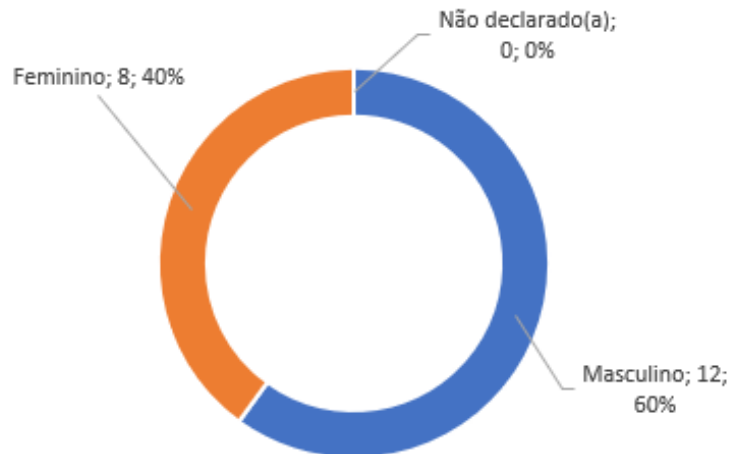


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição da faixa etária dos participantes da pesquisa. Nota-se que a maioria dos participantes tem entre 16 e 17 anos,

representando 20 e 55% do total de participantes, respectivamente. Em seguida, observa-se que 5 participantes (25%) têm mais de 17 anos.

Gráfico 2 - Gênero dos participantes

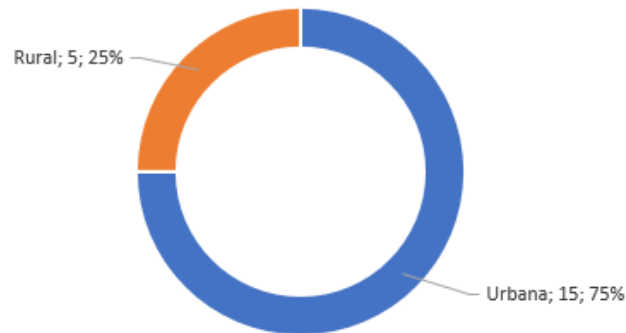


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Prosseguindo com o levantamento de caracterização dos participantes da pesquisa, o Gráfico 2 ilustra a distribuição do gênero dos indivíduos investigados. Dos 20 participantes, 12 (60%) são do sexo masculino e 8 (40%) são do sexo feminino. Essa representação de gêneros na amostra pode influenciar as dinâmicas e interações observadas durante o estudo, especialmente em contextos educacionais onde podem existir disparidades nas experiências e perspectivas entre meninos e meninas. Como mencionado por Daolio (1995); Ferreira *et al.* (2016); Darido, González e Ginciene (2020); Sousa Júnior (2020), a oferta de um leque mais amplo de experiências motoras aos meninos pode, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, resultar em uma habilidade motora superior em um sexo em relação ao outro.

Todavia, é fundamental destacar que o gênero e a faixa etária constituem apenas alguns aspectos da identidade dos participantes, e outras características individuais e contextuais também podem influenciar as percepções e experiências dos participantes.

Gráfico 3 - Região de residência dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 3 exibe a distribuição da região de residência dos participantes da pesquisa, indicando que a maioria (75%) reside em áreas urbanas, enquanto 25% (5 participantes) residem em áreas rurais. Essa diferença na distribuição geográfica dos participantes pode influenciar as dinâmicas e interações dentro do contexto do estudo. Por exemplo, os participantes que vivem em áreas urbanas podem estar mais expostos a uma variedade de oportunidades e recursos em comparação com aqueles que residem em áreas rurais. Isso pode resultar em diferentes perspectivas, experiências e desafios enfrentados pelos participantes, o que por sua vez pode impactar suas percepções e respostas durante a pesquisa. Conforme observado por Nahas (2011, p. 12), entre os diversos fatores que predispõem ou dificultam a modificação comportamental, destacam-se as experiências anteriores, a disponibilidade de espaços e instalações, bem como as barreiras percebidas pelas pessoas, como a distância até o local de prática. Portanto, é crucial considerar a diversidade geográfica dos participantes ao interpretar e analisar os resultados da pesquisa, garantindo assim uma compreensão abrangente das experiências e opiniões dos envolvidos.

Abaixo, na Tabela 1, encontra-se uma apresentação do engajamento dos participantes em experiências práticas relacionadas a atividades físicas.

Tabela 1 - Determinação quanto a prática de atividade física dos participantes

Dados coletados		
Pratica atividade física	n	%
Sim	16	80
Não	4	20
Local de pratica de atividade física		
Academia	5	17,24
Parque	2	6,89
Escola	7	24,13
Clubes	5	17,24
Na rua	2	6,89
Escolinhas de treinamento	3	10,39
Areninhas de futebol	2	6,89
Outros	3	10,39
Gosta de praticar atividade física		
Sim	12	60
Não	8	40
Gosta de praticar esportes		
Sim	12	60
Não	8	40
Engajamento nas aulas de educação física		
Muito pouco	0	0
Baixo	6	30
Médio	6	30
Alto	8	40

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados coletados revelam que 80% dos participantes afirmaram praticar atividade física, enquanto 20% não a praticam. Quanto ao local de prática de atividade física, a maioria dos participantes (24,13%) indicou a escola como o principal ambiente para essa finalidade, seguida pela academia (17,24%) e clubes (17,24%). Ademais, 60% dos participantes afirmaram gostar de praticar atividade física e esportes,

destacando que isso os faz sentir bem fisicamente, com mais disposição, cuida da saúde física e mental, além de proporcionar aprendizado de novas habilidades e ânimo. Por outro lado, 40% declararam não gostar dessas atividades, citando razões como falta de ânimo, preguiça, falta de tempo e falta de interesse. As respostas dos participantes indicaram uma variedade de esportes de preferência, incluindo vôlei, futsal/futebol, skate, atletismo, basquete, ciclismo e capoeira. Quanto ao engajamento nas aulas de educação física, houve uma diversidade de níveis, sendo que uma proporção considerável demonstrou um alto engajamento. Esses resultados fornecem indicativos importantes para o planejamento de estratégias de ensino que buscam envolver todos os(as) alunos(as), levando em conta suas preferências e práticas de atividade física, independentemente de seu nível de interesse ou engajamento prévio. No entanto, é importante notar que uma parte dos participantes não pratica atividade física, o que pode impactar sua participação nas aulas de educação física. Portanto, é essencial considerar esses aspectos ao desenvolver abordagens pedagógicas que promovam o engajamento dos estudantes.

Corroborando, Silveira e Justi (2018) e Reeve (2012), o engajamento escolar é compreendido como um construto multidimensional, abrangendo aspectos comportamentais, emocionais, cognitivos e de agência.

Com o perfil dos participantes já delineado, prosseguimos com as categorias de análise, as quais, conforme Gomes (2002, p. 70); Franco (2007, p. 57) e Bardin (2016, p. 148), são utilizadas para estabelecer classificações que englobem elementos, ideias ou expressões em torno de um agrupamento comum.

5.2 Percepção dos estudantes - Engajamento estudantil

Conforme previamente indicado, a primeira categoria, intitulada "Engajamento Estudantil", foi apresentada na Figura 2. Esta categoria foi formada pela consolidação de cinco subcategorias. Trata-se do resultado dos diversos aspectos do engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Figura 2 - Definição da primeira categoria "Engajamento Estudantil"



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Portanto, para o propósito do presente estudo, o grupo focal foi concebido com o objetivo específico de investigar a percepção dos estudantes do ensino médio em relação ao engajamento nas aulas de Educação Física sob a abordagem TGfU no contexto do ensino de esportes de campo e taco. Com essa finalidade, foram elaboradas 22 questões que abordam aspectos perceptivos indicativos de formas de engajamento. Tais perguntas foram organizadas em cinco dimensões: comportamental, cognitiva, emocional, agenciativa e outros fatores.

É relevante ressaltar que inicialmente o propósito consistia em analisar quatro dimensões de engajamento, conforme delineado por Veiga (2016). Todavia, durante a análise dos dados coletados, observou-se a emergência de indicadores adicionais, o que demandou a inclusão de uma dimensão suplementar, como será detalhado a seguir.

Na dimensão comportamental, foram considerados os aspectos de esforço, conduta positiva e participação. Na dimensão cognitiva, foram abordadas questões relativas às metas de aprendizagem dos estudantes, à resolução de problemas e ao

interesse mental dedicado a uma determinada tarefa. A dimensão emocional focou na percepção dos estudantes em relação ao seu sentimento de pertencimento, ao sentimento de diversão e ao sentimento de apoio durante as aulas. Por fim, na dimensão agenciativa, investigou-se a contribuição intencional, proativa e construtiva dos estudantes em relação à instrução recebida, bem como sua comunicação efetiva.

Além dessas dimensões, foram incluídos outros aspectos para avaliação, como o estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas, o material utilizado e o ambiente de ensino, a forma de condução das aulas, o acolhimento durante as aulas, bem como as relações entre professor-aluno e aluno-aluno. Esses elementos complementares visaram proporcionar uma compreensão abrangente e detalhada do engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física.

A adoção do grupo focal foi bem aceita pelos estudantes, que demonstraram engajamento significativo ao participar ativamente das discussões sobre os temas abordados e ao compartilhar suas perspectivas, sentimentos e pontos de vista de maneira colaborativa. Iniciamos pela dimensão comportamental com quatro questionamentos.

Quadro 7 - Dimensão Comportamental

Dimensões	Perguntas
Comportamental	Como vocês descreveriam o comportamento de vocês nas aulas de Educação Física:
	Vocês acham que houve empenho de todos ou somente de alguns para concluir as atividades propostas?
	Vocês percebem o compromisso e concentração para completar as tarefas?
	Como foi o envolvimento de todos nas atividades propostas? Vocês percebem a participação ativa dos demais membros nas discussões propostas pelos questionamentos durante as aulas?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) a partir de Silva Junior (2023) e Veiga (2013)

5.2.1 Aspectos de esforço individual e coletivo

A análise dos dados coletados da primeira questão dessa dimensão revela aspectos significativos ao indicador quanto ao esforço individual e coletivo relacionado ao engajamento comportamental dos estudantes durante as aulas de Educação Física.

O termo "esforço" denota a dedicação e o comprometimento direcionados à realização de uma determinada tarefa ou atividade. Essa dedicação implica na disposição e na vontade de executar o trabalho de maneira eficiente, com o objetivo de alcançar as metas propostas. Conforme mencionado por Barboza e Silveira (2016, p. 926), o engajamento se manifesta através do esforço empreendido para executar uma tarefa específica.

Primeiramente, foi observada uma percepção variada sobre o empenho coletivo e individual dos(as) alunos(as) nas atividades propostas, conforme refletida em respostas fornecidas pelos estudantes

Não de qualquer jeito, é por isso mesmo que o jogo é bom. Porque quando a gente compete, quando deixa o jogo emocionante, de certa forma fica bem melhor, mesmo a gente perdendo mesmo... (IC-MGF).

[...] isso ... mesmo a gente perdendo, mesmo a gente criticando faz coisas, o jogo, os jogadores, mais agente xingando o coleguinha, é::: assim, fica bem melhor, desempenho... até o desempenho da turma toda, quando é pra jogar, se for competitivo é melhor, é isso (IC-MGF).

Na primeira fala, o(a) participante expressa a ideia de que o jogo se torna mais envolvente e estimulante quando há competição, mesmo que se esteja perdendo. Isso sugere que a competição, em sua percepção, atua como um estímulo para o empenho, pois ela cria uma atmosfera que motiva os participantes a se esforçarem mais, mesmo diante das dificuldades. Para os estudantes desse perfil, o empenho é visto como um caminho para alcançar o desenvolvimento pessoal e a habilidade, ou seja, quanto mais se esforçarem na realização da tarefa, maior será sua competência percebida e adquirida (Valentini; Rudisill, 2006, p. 161).

Já na segunda fala, o(a) participante reforça essa ideia ao mencionar que, mesmo quando perdem, o jogo se torna mais interessante devido à competição. Além disso, ele ressalta que a competição estimula não apenas o desempenho individual, mas também o desempenho coletivo da turma. Sikora (2016, p. 22) defende que "[...]

O aluno deve aprender a ganhar e a perder, como também deve aprender a cooperar, pois se uma das funções da escola é preparar para a vida em sociedade, e a competição e a cooperação estão presentes nela, [...]”.

Essas falas evidenciam que os(as) alunos(as) associam o desempenho durante as atividades propostas à presença de competição. Eles(as) percebem a competição como um elemento que impulsiona o esforço e a dedicação dos participantes, contribuindo para um maior engajamento durante as aulas de Educação Física.

No contexto da discussão, esses resultados destacam a importância de considerar a competição como uma estratégia motivacional para promover o engajamento dos estudantes nas atividades físicas. A competição, distanciando-se da orientação voltada para performance (Caetano; Januário, 2009, p. 4), pode ser uma ferramenta eficaz para estimular o esforço e o empenho dos(as) alunos(as), desde que seja utilizada de forma equilibrada e construtiva, incentivando a cooperação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

5.2.2 Aspectos da conduta positiva

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 62) reconhecem a conduta positiva como uma forma de engajamento comportamental, cuja manifestação pode ser percebida nas seguintes falas, iniciando com o questionamento:

Como vocês descreveriam o comportamento de vocês nas aulas de Educação Física? Vocês percebem o compromisso e concentração para completar as tarefas?

Por exemplo, eu ajudei a construir o taco, como também ajudei meu time a jogar os tais esportes que era de taco, né? Enfim, é isso (IC-MGF).

No meu ponto de vista, eu vejo isso como desafio, porque... é difícil a pessoa se concentrar com pressão, mas você tem que tentar pelo menos, né? (JP-MGF).

Então, irmão! É por isso que a gente deve ter é::: como é que eu posso dizer? Qual a palavra? Enfim, tem que ter autocontrole de si mesmo (IC-MGF).

Como a gente está numa aula de educação física na escola as pessoas acham que estão num campeonato fora da cidade e quando estão errado em

algo começam a gritar como tivesse direito de alguma coisa, como se tivessem à frente, como se... fosse um professor de educação física. A:: eu eu, eu joguei a bola assim! mas você errou! não! Eu não errei, não sei o que, a gente está ganhando! Para que isto gente? nós estamos numa aula, tá no na quadra da escola (JL-MGF).

Só que na sala, a competitividade não é só... saber ganhar, é não saber perder e não aceita (JL-MGF).

A! com certeza, tem que haver a concentração, né? principalmente quando a gente está sob ... como que eu posso dizer? pressão e também quando a gente tá perdendo, é! sob pressão. Aí... precisa haver. É isso (IC-MGF).

Neste segmento, por meio das declarações dos estudantes, foram observados aspectos de engajamento relacionados ao comprometimento e à concentração para a conclusão das atividades, indo além da mera execução das tarefas propostas. Alguns(mas) alunos(as) foram capazes de identificar e resolver problemas, enquanto outros(as) enfrentaram maiores dificuldades, mas mantiveram o compromisso e o envolvimento na atividade.

Essas diferentes perspectivas evidenciaram a complexidade da conduta positiva dos(as) alunos(as) durante as atividades de Educação Física, destacando a influência de fatores como colaboração, desafio, autocontrole, saber ganhar e concentração.

Embora a concentração pareça estar relacionada à cognição, para nosso contexto, ela se revelou como uma forma de conduta positiva. Dessa forma, compreendemos a concentração como um engajamento comportamental nas tarefas, agindo para evitar a dispersão durante a atividade proposta.

Na fala inicial, o(a) aluno(a) destaca sua colaboração ao ajudar na construção do taco e no desempenho do time durante as atividades propostas. Isso evidencia uma conduta positiva de colaboração, demonstrando engajamento e comprometimento em contribuir para o desenvolvimento das tarefas em grupo.

Já na segunda fala, outro(a) aluno(a) menciona o desafio de manter a concentração sob pressão durante as atividades. Ele(a) reconhece a importância de enfrentar desafios e tentar se concentrar, demonstrando uma conduta positiva de enfrentamento e superação de obstáculos. Segundo Pearson e Webb (2008, p. 5) “[...] Essencialmente, concentrando-se no jogo (não necessariamente no jogo 'completo'),

os jogadores são encorajados a desenvolver uma maior compreensão do jogo que está sendo jogado”.

A terceira fala aborda a questão do autocontrole como parte do compromisso durante as aulas de Educação Física. O(a) aluno(a) destaca a importância de manter o controle sobre si mesmo, evidenciando uma conduta positiva de autocontrole, fundamental para lidar com diferentes situações durante as atividades.

Por outro lado, as duas últimas falas abordam a questão do ganhar e da concentração em relação à competitividade e à pressão durante as atividades. Os(as) alunos(as) destacam a importância de saber ganhar e perder, assim como a necessidade de manter a concentração mesmo sob pressão, demonstrando uma conduta positiva de compromisso e foco nas tarefas propostas.

Esses resultados ressaltam a importância de promover uma conduta positiva entre os(as) alunos, incentivando a colaboração, o enfrentamento de desafios, o autocontrole e o foco nas tarefas propostas, para um engajamento efetivo nas atividades educacionais.

Em nosso estudo o compromisso se refere ao grau de dedicação, responsabilidade e seriedade que uma pessoa atribui à realização de uma determinada atividade e, por outro lado, a concentração está relacionada à capacidade de focar a atenção em uma única atividade, ignorando distrações e mantendo o foco no objetivo a ser alcançado.

5.2.3 Aspectos da Participação

No contexto do engajamento na execução de uma tarefa, a participação refere-se ao envolvimento ativo e colaborativo dos indivíduos na realização dos objetivos propostos. De acordo com Oliveira e Venâncio (2017, p. 101), este envolvimento é denominado de "envolvimento subjetivo". Tal participação implica em contribuir ativamente com ideias, esforços e recursos para alcançar os objetivos estabelecidos. Destaca-se que a participação transcende a mera presença física, também conhecida como "assiduidade", conforme enfatizado por Oliveira e Venâncio (2017, p. 100), ao citar Sanches Neto (2007): "[...] Entende-se que os estudantes,

quando estão de “corpo-alma presente” na escola, podem se mobilizar para aprender.” Essa participação implica em uma contribuição significativa para o progresso e sucesso da tarefa em questão.

Nesta análise, observamos as respostas dos(as) alunos(as) em relação ao indicador participação, que abrange aspectos de engajamento, melhora e motivação.

Como foi o envolvimento de todos nas atividades propostas? Vocês percebem a participação ativa dos demais membros nas discussões propostas pelos questionamentos durante as aulas?

[...] são participativos, mas pelo motivo da... eu esqueci a palavra neste instante...[...] (JL-MGF).

[...] mas, eu também concordo com meu outro colega, que é nessa, é nessas horas que dá desempenho e engajamento no jogo, é onde você vê a realidade do da pessoa, vamos dizer no esporte (JP-MGF).

[...] nas atividades reparei sim, porque:: foi umas atividades muito... complexas em si, não foram tanto repetitivas como vôlei ou futsal, foi vários jogos diversos, eu acho que ... eu acho que isso chama a atenção de da maioria que não realmente frequenta o futebol, o vôlei, que fica sentado lá, isso chama certa atenção para as pessoas ... (JL_MGF).

na minha visão, é eu achei bom [...] (JP-MGF).

reforçando aqui o que o meu colega disse, é: essa questão do equilíbrio é bastante importante, não tanto a competitividade como o extremismo, mas também a questão do engajamento com os outros... (AM-FGF).

Houve uma melhora... (PH-MGF).

É... fazendo um comparativo, né? com a disciplina de educação física no começo com a: atividade proposta, é: a gente houve uma mudança, né? na questão da participação de alunos, eu acho que alguns alunos que, não tinha esse costume de participar teve uma... um momento ativo nas aulas de educação física com essa nova... metodologia (AM-FGF).

É... como a minha colega disse, é, teve uma mudança sim, por conta que:: nós estava vendo novo esporte, novos esportes e teve pessoas que se interessarem mais e mais ainda, não ficar só no esporte repetitivo, igual era antigamente (JP-MGF).

não! é por isso mesmo. eu acho que a competitividade é que da emoção ao jogo, né? Não? aí ó! pois é (IC-MGF).

Ó! mas se não for nada competitivo também não dá, né? tipo assim, pô!... tira... desmotiva total galera, desmotiva o jogo, tipo! É: como eu disse, mesmo xingando um coleguinha de diversas formas, é a competitividade é que dá o ânimo do jogo, a vida o jogo, tá ligado? Mesmo, ... é sim, (IC-MGF).

Eita! mesmo perdendo, mesmo perdendo irmão, fica, o jogo fica bom, tá ligado? (KD-MGF).

A fala de alguns discentes evidencia um engajamento ativo nas atividades propostas, destacando a importância do envolvimento de todos para o desenvolvimento das aulas. Por exemplo, um(a) aluno(a) menciona que os(as) estudantes são participativos, apesar de não recordar a palavra exata que descreveria o motivo desse engajamento. Isso sugere que há um interesse genuíno por parte dos(as) alunos(as) em contribuir para as discussões e atividades.

Além disso, alguns estudantes ressaltaram a melhora na participação em relação a metodologias anteriores, indicando uma receptividade favorável às novas abordagens adotadas nas aulas de Educação Física. Eles(as) percebem que a introdução de novos esportes estimulou um maior interesse e envolvimento, demonstrando uma resposta positiva às mudanças implementadas. Esse resultado positivo traz uma possível superação de um dos fatores associados à desmotivação dos estudantes nas aulas de Educação Física escolar, que é atribuída à forma como os conteúdos são desenvolvidos (Darido; González; Ginciene, 2018; Oliveira e Silva; Costa, 2021), conforme descrito por Paes e Balbino (2009, p. 76) como a “prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes níveis de ensino”. A reiteração das mesmas práticas ou atividades ao longo dos diversos níveis de ensino resulta na perda progressiva de atratividade para os(as) alunos(as).

Por outro lado, as falas também revelam, novamente, a importância da competitividade como um elemento motivador para o engajamento. Os(as) alunos(as) reconhecem que a competição pode gerar emoção e ânimo para as atividades, incentivando-os a se envolverem mais ativamente. No entanto, é ressaltado que a competição em excesso pode desmotivar e prejudicar o jogo, destacando a necessidade de equilíbrio nesse aspecto.

Em suma, as falas dos(as) alunos(as) refletem um engajamento variado, com alguns demonstrando participação ativa e receptividade às mudanças, enquanto outros enfatizam a importância da competitividade para motivar o envolvimento nas atividades. Isso destaca a complexidade do fenômeno do engajamento nas aulas de Educação Física e a necessidade de considerar diferentes fatores para promover uma

participação efetiva de todos(as) os(as) alunos(as). Essa participação pode ser influenciada por motivações intrínsecas e extrínsecas (Caetano; Januário, 2009, p. 3).

No âmbito da pesquisa abordada, este indicador revelou resultados promissores no que diz respeito à promoção do engajamento dos participantes durante as aulas de Educação Física por meio da unidade didática. Com enfoque nos aspectos de esforço individual e coletivo, conduta positiva e participação, observou-se um empenho e comprometimento evidenciados pelo trabalho conjunto dos grupos para iniciar e concluir as tarefas propostas. A dinâmica de trabalho coletivo proporcionou uma atmosfera de incentivo mútuo, influenciando positivamente na participação efetiva dos(as) alunos(as) no processo educacional. Dessa maneira, buscou-se proporcionar uma experiência educativa mais significativa e motivadora para os envolvidos.

Na dimensão cognitiva utilizamos três questionamentos, conforme quadro 8:

Quadro 8 - Dimensão Cognitiva

Dimensões	Perguntas
Cognitiva	Como vocês acham que as aulas que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão contribuíram para aprendizagem de todos?
	Vocês acham que as estratégias cognitivas contribuíram para vocês pensarem de forma mais eficaz na resolução de problemas?
	A participação nas tarefas os incentivou a continuarem a atingir os objetivos propostos nas atividades designadas?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) a partir de Silva Junior (2023) e Veiga (2013)

5.2.4 Aspectos das metas de aprendizagem dos estudantes

Avaliando as respostas fornecidas pelos educandos durante as discussões, identificamos o indicador "Às metas de aprendizagem dos estudantes", subdividido em duas categorias: interesse, aprendizado e conhecimento. Essas categorias estão associadas ao engajamento cognitivo dos(as) estudantes durante as aulas que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão.

Como vocês acham que as aulas que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão contribuíram para aprendizagem de todos?

Eu acho que a nova metodologia de ensino, ela influenciou bastante para a questão do interesse, né? dos alunos, na questão da participação ..., e, também na questão do aprendizado, eu acho que:: um novo método de ensino influencia bastante essa questão do novo olhar voltado para a disciplina (AM-FGF).

É:: complementando a fala da minha colega, é... eu concordo com ela que:: o novo método de aprendizado contribuiu muito no ensino de alguns alunos, até nos que não participam muito nas práticas (JP-MGF).

Eu, acredito eu, que esse novo método de ensino, ele ajuda não só na questão física como intelectual, isso, é bem... bem importante para a maioria dos alunos que não... não são muito participativos na questão física (JL-MGF).

É que nem ... que nem... falaram o, éé, essa nova disciplina ajudou não só na parte física, que nem meu colega falou, mas, também, no conhecimento, aprendizagem de regras e tudo (PH-MGF).

Complementando que:: as palavras do meu amigo, aqui no meu colega, é, sim! ajudou muito, é... principalmente, quando ocorreu a metodologia que foi envolvendo fotos, é de esportes, que... é... ajudou a:: ... você... como que eu posso falar? ajudou você ver como que... isso.. é isso, é isso, valeu! Identificar os esportes e é isso é isso... (IC-MGF).

Na categoria interesse, os(as) alunos(as) expressaram uma percepção positiva em relação à metodologia de ensino, destacando que ela influenciou significativamente no interesse e na participação nas aulas. A mudança de abordagem despertou um novo olhar em relação à disciplina, incentivando um maior envolvimento dos(as) alunos(as), como indicado por AM-FGF e JP-MGF. Em consonância com Teoldo, Greco, Mesquita, Graça e Garganta (2010, p. 3) a essência da metodologia tem “[...] raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo.”

Em relação ao aprendizado e conhecimento, os(as) estudantes observaram que o método de ensino contribuiu não apenas para o aspecto físico, mas também para o intelectual. Eles(as) destacaram que essa abordagem não só ajudou na compreensão das regras dos esportes, mas também proporcionou uma aprendizagem mais abrangente e aprofundada. Essa percepção foi evidenciada por

JL-MGF e PH-MGF. A concepção abrangente do modelo consistiu em adotar o ensino por meio de problemas táticos dentro do contexto de jogo, com uma ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desenvolvimento motor (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça; Garganta, 2010, p. 3).

Além disso, os(as) alunos(as) ressaltaram a importância de uma abordagem visual na aprendizagem, como indicado por IC-MGF. Eles(as) observaram que o uso de fotos dos esportes facilitou a compreensão e identificação dos mesmos, contribuindo para um aprendizado mais tangível e acessível. Essa percepção foi evidenciada durante a atividade "Testando meu conhecimento": Rotação por estações.

Em resumo, as falas dos(as) alunos(as) sugerem que a utilização da abordagem de ensino dos jogos para a compreensão nas aulas de Educação Física teve um impacto positivo no interesse e no aprendizado e conhecimento dos(as) alunos(as). Essa metodologia proporcionou uma experiência de aprendizado mais dinâmica e envolvente, promovendo um engajamento cognitivo mais profundo por parte dos(as) estudantes.

5.2.5 Aspectos da resolução de problemas

Neste contexto, o jogo transcende sua concepção tradicional como um momento ou espaço exclusivo para a aplicação de técnicas, adquirindo a percepção de um ambiente propício para a resolução de problemas (Graça; Mesquita, 2007, p. 402; Silva; Costa, 2021, p. 3).

Portanto, a segunda indagação da dimensão cognitiva esteve associada à resolução de problemas nas atividades propostas.

É como era um esporte novo, né? eu acho que... a galera teve que se adaptar, né? na questão de ter novas resoluções, né? pra a questão da... do aprendizado, né? Da... da brincadeira, e, eu acho que.. é... conforme a gente foi brincando... né?... foi jogando, a gente foi pegando e vendo como realmente funcionava na prática e assim, é::: tentando é... desenvolver soluções para... as barreiras que estavam sendo enfrentadas nos jogos (AM-FGF).

Como minha colega disse, era um esporte novo e agente ... uma ou outra, tinha que desempenhar uma forma de jogar aquele esporte ... independente das situações, é... como... tipo assim ... como a gente tem que montar muitos

estratégias do esporte novo, a gente que tin... tinha que pensar coletivamente (JP-MGF).

Acredito que colaboração em grupo, em time, foi muito importante porque... de certa forma, um uma equipe tinha que estudar a outra equipe, uma equipe 1 usa tal estratégia, a gente pode usar, a gente pode ver a estratégia do time 1 e tentar fazer uma estratégia ... que bata com ela, que a gente consiga ultrapassar, Então, acho que, acredito que a colaboração de cada um, seja importante que... que isso ajuda muito(JL-MGF).

A análise das respostas dos alunos em relação ao indicador "resolução de problemas" revela insights importantes sobre o engajamento cognitivo durante as aulas que empregam estratégias cognitivas. As categorias identificadas incluem adaptação e resoluções, estratégias e colaboração.

O(a) primeiro(a) aluno(a) destacou a importância da adaptação diante de um esporte novo. Ele(a) ressaltou que os participantes tiveram que se ajustar e desenvolver novas abordagens para compreender e se envolver nas atividades propostas. Essa adaptação foi essencial para o aprendizado, uma vez que os(as) alunos(as) experimentaram e procuraram soluções para os desafios enfrentados durante os jogos. Conforme observações de Bolonhini (2009, p. 4), um ponto relevante ligado à abordagem do TGfU consistia na necessidade de promover uma análise conjunta das atividades de jogos reduzidos realizadas durante a aula, seguida pela discussão e formulação de estratégias para os jogos subsequentes.

O(a) segundo(a) aluno(a) complementou essa perspectiva, enfatizando a necessidade de pensar coletivamente na elaboração de estratégias. Ele(a) destacou que, diante de um esporte novo, os participantes precisavam colaborar e desenvolver estratégias conjuntas para lidar com diferentes situações. Isso demonstra a importância da colaboração e do trabalho em equipe na resolução de problemas durante as atividades. “[...] Verifica-se, portanto, que a verbalização é um aspecto importante no ensino a partir da proposta pedagógica do TGFU, já que é a partir da conversa e análise sobre os jogos que o conhecimento se constrói” (Bolonhini, 2009, p. 4).

A terceira contribuição dos alunos destacou a colaboração como uma estratégia-chave na resolução de problemas. O aluno explicou que a análise das estratégias adotadas por outras equipes e a adaptação dessas abordagens foram

fundamentais para o sucesso. Isso ressalta a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe e aproveitar o conhecimento coletivo para encontrar soluções eficazes. “É no processo de diálogo e reflexão sobre o jogo que os alunos analisam seu desempenho e elaboram estratégias para os próximos jogos” (Bolonhini, 2009, p. 4).

Por tanto, as respostas dos(as) participantes refletem uma abordagem ativa e colaborativa na resolução de problemas durante as aulas. Eles(as) demonstraram capacidade de adaptação, pensamento estratégico e colaboração em equipe, evidenciando um alto nível de engajamento cognitivo. Esses resultados destacam a importância das estratégias cognitivas na promoção do pensamento crítico e na resolução de problemas, contribuindo significativamente para a aprendizagem dos(as) alunos(as) durante as atividades propostas.

5.2.6 Aspectos do interesse mental dedicado a uma tarefa

Permanecendo na dimensão cognitiva, os(as) participantes foram indagados sobre se percebiam que sua participação nas tarefas os(as) motivava a persistir na consecução dos objetivos estabelecidos para as atividades designadas.

Sim! por que na maioria dos casos, é:: como eu falo anteriormente na parte da competição, algumas pessoas levam muito muito a sério, como se tivesse dando a vida para aquele jogo, então ... acho que a partir do momento ... disso da competitividade de alguns, ela ajuda a outra pessoa a tomar coragem de si mesmo... (JL0MGF).

Eu concordo com ele, até porque ... é... um time tem que montar uma estratégia pra poder vencer o outro independente do da situação, ... é:: também, como eu falei anteriormente, Anteriormente, é:: na hora da pressão, onde a gente tem que manter mais um foco (JP-MGF).

A partir das respostas dos alunos relacionadas ao indicador "Interesse mental dedicado a uma determinada tarefa", com foco nas subcategorias pressão e foco, podemos observar que a participação nas atividades os(as) incentivou a perseverarem na busca dos objetivos propostos.

Primeiramente, ao discutirem sobre a influência da competição nas tarefas, os(as) alunos(as) reconheceram que alguns indivíduos encaram os jogos com extrema seriedade, o que os motiva a se dedicarem ainda mais. Esse contexto

competitivo parece impulsionar o engajamento, incentivando os participantes a superarem desafios e a se esforçarem para alcançar o sucesso nas atividades.

Além disso, os(as) alunos(as) destacaram a importância de manter o foco, especialmente em momentos de pressão durante as tarefas. Eles(as) ressaltaram a necessidade de desenvolver estratégias para vencer, independentemente das circunstâncias adversas, evidenciando a capacidade de concentração e determinação diante de desafios. Para tal, cabe destacar a importância do papel do professor no momento de selecionar as tarefas e, como denominado por Clemente (2012, p. 7), dos constrangimentos impostos.

Esses relatos indicam que a participação ativa nas atividades não apenas estimula o interesse mental dos(as) alunos(as), mas também os encoraja a enfrentar situações desafiadoras com determinação e foco.

A dimensão seguinte, afetivo emocional, foi utilizada os questionamentos conforme quadro 9.

Quadro 9 - Dimensão Afetivo/emocional

Dimensões	Perguntas
Afetivo/emocional	Vocês percebem que a escola/aula promoveu um ambiente positivo e acolhedor e as atividades propostas promoveram a inclusão/integração de todos?
	Durante as aulas, a prática resultou no entusiasmo e diversão durante a resolução dos problemas? Há momentos específicos que geram mais entusiasmo ou interesse? Justifique.
	Vocês percebem durante as aulas que houve apoio dos colegas e professor na resolução dos desafios propostos? Para sim e/ou não, justifique.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) a partir de Silva Junior (2023) e Veiga (2013)

No contexto, “o foco está na atividade do jogo e no processo de aprendizagem ativa do aluno, as suas ações são encaradas na complexidade que envolve seus elementos sociais, afetivos e emocionais” (Bolonhini; Paes, 2009, p.5). Dessa forma, nossa discussão aborda aspectos perceptivos relacionados aos sentimentos de pertencimento, diversão e apoio decorrentes da participação e

envolvimento nas atividades propostas, bem como nos relacionamentos com todos os envolvidos nesse processo, conforme delineado pela dimensão afetivo/emocional.

5.2.7 Aspectos ao sentimento de pertencimento

Vocês percebem que a escola/aula promoveu um ambiente positivo e acolhedor e as atividades propostas promoveram a inclusão/integração de todos?

Sim! Sim! De... de início eu tava achando ruim, né? até porque a quadra já tá um pouquinho deteriorada e tal, mas, ao decorrer do... ao decorrer do pro... do procedimento, né? que é o jogo, ao decorrer do jogo, nós foi só acostumando e... a adaptação ficou bem legal, pro jogo (IC-MGF).

Sim! me senti bem, durante as atividades, e eu achei muito acolhedor da parte da escola é... tá prop... tá propondo algumas coisas novas, tipo como esportes, alguns ambientes novos pra gente tá praticando esse tipo de esportes ... (JP-MGF).

É, no começo, eu... eu tava meio tenso, até porque eu era... um dos líderes do grupo lá, era um dos líderes do grupo lá, né? Aí... eu fiquei meio tenso, porque se eu errasse e tal ... poderia haver desavenças ali no grupo, né? até porque teve uma mistura de pessoas ali, que eu não não era íntimo, não tinha intimidade, né? É... também não gostava um pouco, então ... isso aí tudo fez eu ficar meio tenso, é::: só que eu decorrer, eu vi que meus colegas, meus parceiros de equipe, estavam ... é... na mesma sintonia que a minha, como que eu dizer? É... [...] é! é sincronia, em fim! E... consequentemente, nós foi se adaptando e deu tudo certo (IC-MGF).

(Tava tendo) sincronia ... (YB-MGF).

Na análise comparativa entre as falas dos alunos e o indicador de sentimento de pertencimento, observa-se que a maioria dos participantes percebeu a escola ou a aula como promotoras de um ambiente positivo e acolhedor, contribuindo para a inclusão e integração de todos. Essa percepção é evidenciada nas citações dos(as) alunos(as).

Segundo Silva (2019, p. 132), o sentido de pertencimento escolar idealizado para os alunos não se limita apenas ao conteúdo curricular, mas abrange também as emoções e afetividade que o ambiente escolar pode oferecer à

comunidade como um todo. Portanto, é crucial promover a inclusão dos alunos no grupo escolar.

Um(a) aluno(a) destacou a adaptação positiva ao ambiente, mencionando que, apesar das preocupações iniciais com a condição da quadra, ao longo do jogo, houve uma adaptação que tornou a experiência agradável. Isso sugere que, apesar das condições físicas, a dinâmica do jogo e a interação com os colegas foram elementos que influenciaram positivamente o sentimento de pertencimento.

Outro(a) aluno(a) expressou sua satisfação durante as atividades, destacando a iniciativa da escola em propor novas experiências esportivas e proporcionar um ambiente acolhedor. Isso sugere que a variedade de atividades e a preocupação da escola em criar um ambiente inclusivo foram percebidas de forma positiva.

Houve também relatos sobre a adaptação e integração dentro dos grupos de trabalho. Um(a) aluno(a) mencionou sua tensão inicial por ser líder do grupo e não ter intimidade com alguns colegas, mas percebeu que, ao longo do processo, houve uma sincronia e adaptação mútua entre os membros da equipe. Isso indica que a colaboração e a coesão dentro dos grupos contribuíram para o sentimento de pertencimento e adaptação.

Assim, os resultados evidenciam que a percepção dos(as) alunos(as) sobre o ambiente escolar e as atividades propostas influencia diretamente seu sentimento de pertencimento, destacando a importância de criar um ambiente acolhedor e inclusivo para promover o engajamento afetivo/emocional.

5.2.8 Aspectos do sentimento de diversão

Durante as aulas, a prática resultou no entusiasmo e diversão durante a resolução dos problemas? Há momentos específicos que geram mais entusiasmo ou interesse? Justifique.

Acho que por ser um esporte novo, tava tendo muito mais engajamento na quadra (YB-MGF).

É... a parte que eu mais me senti entusiasmado foi na hora que o jogo tava empatado, né? e foi pra última modalidade que ali todo mundo... começou a se

esforçar mais, é... se entrosar e começar a tentar ganhar um do outro (PH-MGF).

É... como meu colega disse, quando tem algum esporte novo na escola, todo mundo vai se sentir... mais é... vamos dizer emocionado, pra praticar, até porque... não vamos seguir igual mais igual antigamente, que era só dois esportes: futsal e vôlei, é:: e eu acho assim... uma boa proposta da escola, tá propondo esses novos esportes pra... dar mais engajamento e mais desenvolvimento para... para pessoa tanto na prática como mentalmente... (JP-MGF).

Relacionando as falas dos(as) participantes com o indicador de sentimento de diversão, observa-se que a prática durante as aulas resultou em entusiasmo e diversão, especialmente devido à introdução de novos esportes na escola. Os(as) alunos(as) perceberam um aumento significativo no engajamento durante as atividades esportivas, o que sugere uma associação positiva entre a novidade dos esportes e o entusiasmo deles. Conforme apontado por Pearson e Webb (2008, p. 3), as atividades adotadas através da metodologia proporcionam um estímulo para que os(as) alunos(as) iniciem um processo reflexivo e estratégico acerca dos conceitos inerentes ao jogo, simultaneamente ao desenvolvimento de habilidades práticas em um ambiente realista. Sobretudo, promove-se o engajamento e a satisfação dos envolvidos por meio de uma experiência lúdica, ou seja, se divertem.

Um(a) participante destacou que o engajamento na quadra foi maior devido à novidade do esporte, ressaltando que a introdução de novas atividades pode aumentar o interesse e a diversão dos(as) alunos(as) durante as aulas.

Outro momento de entusiasmo foi identificado durante as situações de empate nos jogos, quando os(as) alunos(as) se esforçavam mais e se engajavam de forma mais intensa para tentar ganhar o jogo. Isso sugere que a competitividade saudável e os desafios adicionais estimularam o entusiasmo dos(as) alunos(as) durante a prática esportiva.

Além disso, outro(a) participante enfatizou que a introdução de novos esportes pela escola proporcionou uma sensação de emoção e interesse, destacando que a variedade de atividades esportivas oferecidas pela escola contribui para um maior envolvimento dos(as) alunos(as) e seu desenvolvimento tanto físico quanto mental.

Por conseguinte, os dados indicam que a introdução de novas atividades esportivas na escola pode aumentar o entusiasmo, interesse e diversão dos(as) estudantes durante as aulas, promovendo um maior engajamento afetivo/emocional e contribuindo para uma experiência educativa mais positiva e motivadora. Segundo Carraça (2017, p. 284), o envolvimento emocional diz respeito à manifestação de emoções positivas associadas à assimilação de novos conteúdos por meio das atividades realizadas durante as aulas.

5.2.9 Aspectos do sentimento de apoio durante as aulas

Em relação ao sentimento de apoio e incentivo durante as aulas tivemos duas formas de manifestações perceptíveis. Uma, estabelecida entre os(as) participantes e outra em relação ao professor.

Um elemento particularmente influente é a maneira como os(as) alunos(as) perceberam o suporte emocional oferecido pelos colegas e pelo professor, o qual está diretamente associado ao engajamento.

Dado o questionamento “Vocês percebem durante as aulas que houve apoio dos colegas e professor na resolução dos desafios propostos? Para sim e/ou não, justifique.”, tivemos as seguintes respostas:

Ao decorrer dessas atividades novas, eu me senti um pouco... eu fiquei ... com um uma:: questionamento muito grande na cabeça, porque devido ao costume de ser apenas futsal e vôlei, eu já chegava na quadra com isso em mente, aa! vamos jogar vôlei ou futsal, então, quando eu ia para a quadra e que eu vi que era uma atividade diferente, eu sentia confuso ... claramente porque teria que me adaptar ou eu teria que saber como é que funcionava o jogo, que, por causa do costume antigo, então... acredito eu, também, que (apro...) a colaboração do... das pessoas nisso ajudaram, porque tinha gente que não sabia, as pessoas aprendiam juntos, então! eu saía de um pensamento duvidoso pra um que... eu saía aprendendo (JL-MGF).

Todo mundo tava aprendendo o jogo que é novo, então, tá todo mundo na mesma fase de aprendizado, é meio que:: todo mundo aprendendo ... (KD-MGF).

Nos dados obtidos através das respostas dos(as) alunos(as), observa-se que a percepção do apoio dos colegas e do professor na resolução dos desafios propostos varia entre eles(as).

Um(a) aluno(a) relatou que, ao se deparar com atividades novas e diferentes dos habituais, sentiu-se inicialmente confuso e questionando como se adaptar ao novo jogo. No entanto, destacou que a colaboração dos colegas foi fundamental nesse processo de aprendizado, pois todos estavam na mesma situação de aprendizado. Essa colaboração por meio do trabalho em grupo e pela troca de conhecimento entre os pares proporcionou um ambiente de apoio onde as pessoas envolvidas no processo podiam aprender juntas, o que contribuiu para uma transição positiva de um estado de confusão para um estado de aprendizado (Bernarski; Zych, 2008, p. 4).

Outro(a), corroborou essa percepção ao mencionar que todos estavam aprendendo o jogo novo juntos, o que sugere uma atmosfera de solidariedade e apoio entre os(as) colegas durante as aulas.

Sem uma boa interação, não há como estabelecer uma aprendizagem colaborativa e o estudante não se sente integrado, causando desengajamento (Silva Junior, 2023, p. 91). Portanto, os resultados indicam que, durante as aulas, os(as) alunos(as) perceberam e valorizaram o apoio dos(as) colegas e do professor na resolução dos desafios propostos. Essa colaboração e solidariedade entre os(as) alunos(as) contribuíram para um ambiente de aprendizado positivo, onde todos puderam se adaptar e aprender juntos, promovendo assim um engajamento afetivo/emocional significativo durante as atividades.

A dimensão agente abrangeu os questionamentos conforme quadro 10.

Quadro 10 - Dimensão Agente

Dimensões	Perguntas
Agente	As atividades propostas deram oportunidades de procurar ativamente se envolver na resolução dos problemas, de definir ou rever suas estratégias para organizar e gerenciar as tomadas de decisões? Justifique
	Vocês acham que as atividades incentivaram a capacidade de resolver problemas de maneira autônoma? Justifique
	Vocês percebem durante as tarefas foi permitida e/ou estimulada a comunicação e expressão das suas opiniões entre os colegas e professor, na resolução de problemas e dinâmica das atividades? Justifique

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) a partir de Silva Junior (2023) e Veiga (2013).

5.2.10 Aspectos a sua contribuição intencional

Nesta dimensão, foram considerados aspectos relacionados à contribuição intencional, proativa e construtiva em relação à instrução recebida, bem como à comunicação. Iniciamos com a investigação das possibilidades das atividades propostas terem proporcionado aos discentes a oportunidade de se envolverem ativamente na resolução de problemas, ao mesmo tempo em que os levaram a definir ou revisar suas estratégias para organizar e gerenciar as tomadas de decisões.

A minha parte, assim... no momento que eu me senti bem, foi quando... eu (puxei) que meio o time pra poder passar a tática do primeiro jogo, foi o do... do... taco, foi não! Como é nome do jogo? (KD-MGF).

É..., principalmente ... nas estratégias ... do grupo ou quando outro grupo tinha tal estratégia, nós tem que rebater também, sabe? Então... sim... é, eu como o líder ...eu tive que ... elaborar estratégias, também, né? e também, falar para os grupos, pra meu grupo no caso, o que eles deveriam fazer é... quando o time mudasse a estratégia, e é isso! (IC-MGF).

Quando os(as) estudantes foram indagados(as) sobre o indicador de contribuição intencional, relacionado ao engajamento como agente, percebemos que as atividades propostas ofereceram oportunidades para os(as) alunos(as) se envolverem ativamente na resolução dos problemas, além de definir ou rever suas estratégias para organizar e gerenciar as tomadas de decisões.

Um aluno mencionou que se sentiu bem quando assumiu a liderança para transmitir a tática do jogo para seu time. Esse relato evidencia um envolvimento ativo por parte do aluno, que não apenas participou da atividade, mas também tomou a iniciativa de liderar seu time e contribuir ativamente para o desenvolvimento da estratégia do jogo.

Outro aluno, que se identificou como líder do grupo, destacou que teve que elaborar estratégias e comunicá-las ao seu grupo, especialmente quando o time adversário mudava suas estratégias. Esse relato ilustra como o aluno não apenas participou das atividades, mas também assumiu um papel proativo ao liderar seu grupo, desenvolver estratégias e garantir que todos estivessem alinhados para

enfrentar os desafios apresentados. Segundo Veiga (2013, p. 445) essa atitude “[...] liga-se a uma conceptualização do aluno visto agente da ação [...]”, ou seja, o ato deliberado e consciente de oferecer alguma forma de contribuição.

Em vista disto, os resultados apontam que as atividades propostas proporcionaram oportunidades para os(as) alunos(as) se envolverem ativamente na resolução de problemas, contribuindo de maneira intencional para o desenvolvimento de estratégias e tomadas de decisões. Esse engajamento como agentes ativos demonstra uma participação proativa dos alunos nas atividades, o que pode promover um aprendizado mais significativo e uma maior autonomia no processo de resolução de problemas.

5.2.11 Aspectos a proatividade dos estudantes

Vocês acham que as atividades incentivaram a capacidade de resolver problemas de maneira autônoma? Justifique

É... houve uma participação, é... tanto na questão da... coletividade também individual, é... o nosso colega ia passar as instruções de como a gente ia fazer e houve uma grande participação das pessoas na questão de agir, é... seguindo as estratégias (AM-FGF).

Mas de qualquer jeito, de todo modo, você participou, conscientemente (IC-MGF).

Ao refletirmos as falas dos(as) estudantes, constatamos que as atividades propostas parecem ter incentivado a capacidade dos(as) alunos(as) de resolver problemas de maneira autônoma, Isso significa que as atividades estimularam uma postura proativa, na qual os(as) alunos(as) agiram antecipadamente e com iniciativa diante de situações ou desafios, em vez de “[...] apenas recebê-la passivamente como um dado” (Reeve, 2012, p. 151).

Um aluno destacou que houve uma participação significativa tanto na dimensão coletiva quanto na individual, indicando que o colega transmitia as instruções e as pessoas agiam seguindo as estratégias propostas. Esse relato sugere que os alunos não apenas recebiam instruções passivamente, mas também se

envolviam ativamente na execução das tarefas, demonstrando uma atitude proativa em relação à instrução recebida.

Além disso, outro aluno enfatizou que, independentemente do contexto, todos os alunos participaram conscientemente das atividades. Esse comentário ressalta a autonomia dos estudantes em seu envolvimento com as tarefas propostas, indicando que eles assumiram a responsabilidade por suas ações e decisões durante as atividades.

Sendo assim, os resultados sugerem que as atividades incentivaram os(as) alunos(as) a desenvolverem sua capacidade de resolver problemas de forma autônoma. A participação ativa dos(as) alunos(as) na execução das tarefas e sua consciência durante o processo indicam uma predisposição para assumir a liderança e a responsabilidade por suas ações, aspectos essenciais para o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas. Esse engajamento como agentes autônomos pode promover uma aprendizagem mais significativa e preparar os(as) alunos(as) para enfrentar desafios de forma independente no futuro.

5.2.12 Aspectos a comunicação efetiva

Vocês percebem durante as tarefas foi permitida e/ou estimulada a comunicação e expressão das suas opiniões entre os colegas e professor, na resolução de problemas e dinâmica das atividades? Justifique

Houve sim... é... a questão da comunicação foi essencial, é... tanto pra gente ... chegar, né? aonde a gente chegou ... e houve também a questão de uma pessoa, né? tomando a liderança e instigando a gente, fazer as estratégias da maneira que a gente tava planejando (AM-FGF).

As falas dos(as) alunos(as) indicaram que a comunicação e expressão de opiniões foram elementos fundamentais durante as tarefas, tanto para os(as) alunos(as) chegarem aonde queriam quanto para o desenvolvimento das estratégias.

Um aluno destacou que a comunicação foi essencial para o progresso alcançado durante as atividades. Ele ressaltou que a comunicação permitiu que o grupo chegasse ao seu objetivo e que uma pessoa assumisse a liderança, instigando o grupo a desenvolver as estratégias de acordo com o planejamento estabelecido.

Essa observação sugere que a comunicação entre os colegas e o professor não apenas foi permitida, mas também foi estimulada, demonstrando um ambiente propício para a expressão de opiniões e ideias. A capacidade de comunicar efetivamente contribuiu para a eficácia das atividades, permitindo que os alunos coordenem suas ações e trabalhem em conjunto para resolver problemas e alcançar objetivos comuns.

De acordo com Clemente (2012, p. 327), a comunicação promovida pelo professor por meio de questionamentos durante as atividades visa validar a aprendizagem dos alunos, bem como a sua compreensão em relação ao problema tático presente no jogo.

Desse modo, os resultados mostram que a comunicação efetiva desempenhou um papel crucial no engajamento dos(as) alunos(as) como agentes ativos durante as tarefas. A habilidade de expressar opiniões e ideias promoveu a colaboração e o trabalho em equipe, facilitando o progresso e o alcance dos objetivos propostos nas atividades. Essa comunicação aberta e eficaz pode contribuir significativamente para um ambiente de aprendizagem colaborativo e produtivo.

De acordo com a citação de Lee e Hannafin (2016), mencionada por Espinosa (2021, p. 5), a variedade de recursos pode exercer um papel positivo no engajamento dos(as) alunos(as). Nesse contexto, examinamos alguns dos fatores que podem influenciar diretamente o engajamento dos estudantes em sala de aula, tais como: o relacionamento com o professor e os colegas, a qualidade do material didático e da infraestrutura, a atmosfera acolhedora e os métodos de ensino, bem como o bem-estar antes e após as aulas, conforme uso dos questionamentos do Quadro 11.

Quadro 11 - Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil

Dimensões	Perguntas
Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil	<ul style="list-style-type: none"> - Como vocês se sentiam antes e como vocês se sentiram durante e após as aulas de Educação Física que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão? - Quais aspectos contribuem ou prejudicam esse bem-estar? - Qual é a opinião de vocês sobre o material utilizado no ensino dos jogos para a compreensão? - O material contribui para a compreensão dos esportes de campo e taco?

	<p>- Como percebem a maneira como o professor conduziu as aulas utilizando ensino dos jogos para a compreensão? A intervenção pedagógica te ajudou a pensar como um meio de realizar as tarefas e engajamento dos estudantes nas aulas?</p> <p>- Essa abordagem afeta a forma como vocês gostam de aprender?</p>
	<p>- Como vocês se sentem em relação ao ambiente de acolhimento durante as aulas?</p> <p>- O acolhimento influencia diretamente o engajamento de vocês?</p>
	<p>- Como vocês percebem a relação entre professores e alunos nas aulas de Educação Física?</p> <p>- Essa relação influencia o engajamento de vocês?</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) a partir de Silva Junior (2023) e Veiga (2013)

5.2.13 Estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas

As questões iniciais referem-se aos aspectos sobre o bem-estar dos estudantes.

Respectivamente, as... novas atividades que a escola propôs pra mim, foi ... foi um pico muito... como posso dizer? tem vários picos diferentes, teve altos e baixos, porque tinha a questão da dúvida, tinha a questão da equipe trabalhar em equipe, tinha o meu trabalho na equipe, então... foi algo muito duvidoso, mas acreditou que eu sairia bem nessas atividades e que eu me senti confortável porque eu consegui fazer o que eu queria (JL-MGF).

Antes das práticas eu... eu tava... como eu disse... na questão anterior, tava me sentindo meio ansioso, né? até porque eu não sabia como meus colegas de equipe reagiriam com eu na equipe, sendo que nós não teríamos tanta intimidade, né? É... durante o jogo eu gostei muito, kkkk, eu gostei muito... durante a atividade eu gostei, [...] (IC-MGF).

[...] é... eu... vi ali os ... as pessoas da minha equipe contribuindo, então eu gostei, já tinha passado aquela dúvida, né? pra aquele receio de querer jogar com eles e depois eu me senti super bem, né? super bem... então, antes como eu tinha dito, né? aspecto contribuiu pra mim ficar meio tenso, era que eu não tinha tanta afinidade com... as pessoas que eu estaria, é que estaria no meu grupo, né? É... e depois eu fiquei suave porque... eu vi que houve uma colaboração entre eu e meus colegas de equipe e... é isso! eu como líder, fiquei muito feliz com o resultado do desempenho dos meus colegas de equipe (IC-MGF).

A análise das falas dos(as) alunos(as) revela uma variedade de percepções e experiências em relação ao bem-estar durante e após as atividades.

Um aluno relatou que as novas atividades propostas pela escola foram acompanhadas por uma mistura de emoções, caracterizadas por altos e baixos. Ele mencionou a presença de dúvidas, desafios relacionados ao trabalho em equipe e seu próprio desempenho na equipe. No entanto, ele expressou confiança em seu potencial e relatou sentir-se confortável ao conseguir realizar o que almejava. Esse relato evidencia a complexidade das emoções experimentadas antes das atividades, com a presença de preocupações e incertezas, mas também com a sensação de realização e conforto ao superar desafios. Conforme destacado por Campos, Mendes, Martins e Ângelo (2021, p. 105), com base em Silva (2010), atividades que resultam em experiências enriquecedoras tanto a nível individual quanto de grupo, permitem o aprimoramento de competências fundamentais para promover o bem-estar do aluno.

O aluno IC-MGF descreveu sentir-se ansioso antes das práticas, principalmente devido à falta de familiaridade com seus colegas de equipe. No entanto, ele expressou satisfação e apreciação durante o jogo, indicando uma mudança positiva em seu estado emocional durante a atividade. Esse relato sugere que a experiência real das atividades superou suas preocupações iniciais, resultando em uma sensação de prazer e contentamento durante a prática.

Além disso, um aluno destacou a contribuição positiva da colaboração entre os membros da equipe para seu bem-estar após as atividades. Ele mencionou que, após superar suas preocupações iniciais, sentiu-se bem ao perceber a colaboração entre ele e seus colegas de equipe, como líder do grupo. Esse relato ressalta o papel fundamental da interação social e da cooperação na promoção do bem-estar dos alunos durante as atividades.

Diante disto, os resultados, assinalam que os(as) alunos(as) experimentaram uma variedade de emoções antes, durante e após as aulas de Educação Física. Embora possam ter enfrentado desafios e preocupações iniciais, a experiência das atividades parece ter contribuído para um aumento do bem-estar, especialmente devido à superação de obstáculos, à interação social positiva e ao sentimento de realização pessoal e coletiva. Esses aspectos destacam a importância de considerar o bem-estar dos alunos ao planejar e implementar atividades educacionais, visando criar ambientes que promovam experiências positivas e enriquecedoras para todos os estudantes.

5.2.14 *Material utilizado e o ambiente de ensino*

Dentre os diversos fatores que podem influenciar positiva ou negativamente o engajamento dos discentes durante as aulas, incluem-se o material didático utilizado e o ambiente de ensino.

Enfim, sobre o material usado, como eu fiz o taco, né? Eu... gostei, é... isso me lembrou um pouco minha infância, né? quando a gente... brincava de... do taco, né? no caso o nome do jogo é taco, enfim... é::... deu pra ser bem... intenso quanto a apren... prende... aprendizagem, quanto a aprendizagem, é isso ... (IC-MGF).

O PDF ali foi só mais uma forma de nos ajudar a entender como funciona uma certa coisa e na... questão física, na prática, é muito importante, também, até porque chama mais atenção do... dos alunos, a questão do... do PDF mais em entender uma questão em fazer uma atividade, então participar de uma certa atividade, eu acho que o mais importante, não é o mais importante, eu acho mais interessante do que ... só ficar sentadinho ali lendo... aprendendo na prática é melhor do que... né? Lendo, fazer, copiando... acho acredito tem ...um ensinamento mais rápido (JL-MGF).

Eu acho que a questão do PDF, né? Ele... foi uma base, [...] (AM-FGF).

Então, sobre o PDF, eu já... meio que... assim, pode até ajudar algumas pessoas, mas pra mim, foi melhor o auxílio do professor, é... ensinando do que o PDF, porque a gente pode ver a prática do professor, o professor colocando em prática, é:: e assim... ajudando a nós a executar as tarefas, né? é isso (IC-MGF).

[...] eu acho que eles conseguiram realmente entender na prática, o PDF, ele meio que ajudou mas... o que realmente é... perdura, né? com uma ajuda bastante importante foi a questão da prática na quadra (AM-FGF).

Uma coisa que não foi citada é por que::... nessas atividades novas que a escola e o professor propõe ... uma coisa que ajudaria muito seria aulas de campo, a gente até entende que a escola tem um ambiente legal pra fazer certas atividades, mas seria legal levar a gente pra um campo de futebol, por exemplo, uma praça que tenha um ambiente grande pra gente fazer várias atividades coletivas... então, acredito que as aulas de campo seriam essenciais para essas atividades (JL-MGF).

Bem! como os dois colegas disse, é... tem que propor, também uns espaços melhores para agente praticar os esportes, tipo ... eu acho que... a quadra da nossa escola não é bem desenvolvida pra praticar alguns tipos de esportes, é tanto por conta da vegetação que tem muito espinho e tanto por conta da... vamos dizer, não vamos dizer mau higienização, é.. mau organização para mantê-la completa, praticamente e eu concordo, também, com... com meu outro colega, de a gente... é:: a escola dar mais recursos para outros materiais

para praticar outros esportes e também ter mais aulas de campo ... é... tipo igual meu colega disse, é campo de futebol ou quadra de areia ou, também, pode ser ... pode ser também até num campo aberto pra gente praticar até corrida, mas... a gente tem que correr atrás disto na escola, tanto com a gestão como também com os funcionários (JP-MGF).

Através das respostas fornecidas a partir dos questionamentos: Qual é a opinião de vocês sobre o material utilizado no ensino dos jogos para a compreensão? O material contribui para a compreensão dos esportes de campo e taco?, a análise comparativa entre as falas e o indicador "O material utilizado e o ambiente de ensino" revela uma variedade de opiniões em relação aos recursos e à infraestrutura disponíveis durante as aulas de Educação Física, o que influencia diretamente no engajamento dos estudantes.

Os(as) alunos(as) expressaram diferentes perspectivas sobre o material utilizado durante as atividades. Alguns destacaram a eficácia do material, como o PDF, como uma ferramenta de apoio que ajudou na compreensão teórica das atividades. No entanto, outros enfatizaram a importância da prática em campo e da demonstração do professor como formas mais eficazes de aprendizado. Eles argumentaram que a prática real permitiu uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos, superando a utilidade do material escrito.

Quanto à infraestrutura, os(as) alunos(as) expressaram preocupações em relação ao ambiente de prática, mencionando a inadequação da quadra da escola para certos tipos de atividades esportivas. Eles(as) sugeriram que a falta de espaços adequados limitava suas experiências e habilidades de aprendizado. Além disso, destacaram a necessidade de mais aulas em campos abertos ou espaços maiores, como campos de futebol ou quadras de areia, para permitir uma variedade de atividades esportivas e promover um maior engajamento.

Em suma, os resultados indicam que a qualidade do material e a infraestrutura disponível desempenham um papel significativo no engajamento dos estudantes durante as aulas de Educação Física. Os(as) alunos(as) valorizam a combinação de recursos teóricos e práticos, enfatizando a importância de uma abordagem diversificada para promover uma compreensão eficaz e uma experiência educacional enriquecedora. Além disso, ressaltam a necessidade de investimentos

em infraestrutura escolar para fornecer ambientes adequados que apoiem o aprendizado e o engajamento dos estudantes em diversas atividades esportivas. Corroborando com as palavras, Raphael (2005) e Nascimento *et al.* (2007, p. 330), entre os elementos que podem contribuir para a elaboração de aulas estimulantes e agradáveis para os(as) alunos(as), estão uma infraestrutura física e material didático adequados, profissionais qualificados e métodos de ensino apropriados.

5.2.15 Forma de condução das aulas

A análise das falas revela a percepção dos estudantes sobre a intervenção pedagógica do professor, a abordagem de ensino utilizada e o tempo disponível para as atividades. Esses fatores externos desempenham um papel crucial no engajamento dos(as) alunos(as) durante as aulas de Educação Física.

É... bom... a ajuda do professor... foi muito necessária, porque era um esporte novo, que a gente não tinha muito... como é que fala? um contato ... que... e a gente não sabia muito das regras, então, ajuda do professor foi bem necessário, e... também ajudou a querer participar é:: querer aprender mais e conhecer mais esportes (PH-MGF).

Não sei quanto aos demais colegas, mas quanto a mim, é... é quanto a mim, é... a intervenção do professor ajudou muito... (IC-MGF).

A conclusão do professor, a intervenção, né? no caso acredito foi muito importante como... foi dito, foi... necessário pra... agente ter em base o que a gente tem que fazer, como a gente vai fazer, e... é... nisso... isso me afeta de uma maneira positiva, a... pensando não muito em mim, mas nos colegas, tem gente que tem seu jeito único de ser nessas atividades e muita galera que não tem o jeito de ser, se inspiram nessas outras e... e nisso vão... vai acontecendo... algo muito legal, porque todo mundo fica na mesma sintonia, então, isso me afeta de forma positiva e acredito que outras pessoas também (J-MGF).

[...] é:: na aula prática, como eu disse ele ia lá falando o que fazer, nós fazia, de tal maneira que... é... ficasse mais fácil para nós, é, já... é... já a estimulação é sim ... Já com a intervenção do professor, né? É:: deu aquela, aquele sentimento de curiosidade para aprender o esporte, então, tava estimulando de certa forma (IC-MGF).

Tipo, eu acho que um aula só de educação física não propõem, assim... um tempo exato pra agente poder praticar os esp... não dá, não dá tempo de praticar esportes, até porque agente, também, tem que praticar tanto na prática como na teórica e uma aula só, eu acho insuficiente para poder agente ta fazendo esse tipo de aula (JP-MGF).

“Boa parte do tempo é só para o pessoal ir para a quadra, é meio complicado (YB-MGF).

Primeiramente, os(as) estudantes reconhecem a importância da intervenção do professor na condução das aulas, especialmente ao introduzir esportes novos e desconhecidos. A abordagem ativa e estimulante do professor desperta a curiosidade dos(as) alunos(as) e influencia positivamente seu engajamento e motivação para aprender. A intervenção pedagógica é vista como fundamental para esclarecer regras e procedimentos, estimulando o interesse e a participação dos(as) alunos(as). A orientação do professor é valorizada como um apoio essencial para o aprendizado e a familiarização com novas práticas esportivas. Segundo Silva e Bracht (2012, p. 83), a consequência da realização desse objetivo ocorre por meio da modificação da abordagem do conteúdo, que não se limita mais a simplesmente apresentar os gestos considerados corretos, mas sim envolver o(a) aluno(a) como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas. Para Pearson e Webb (2008, p. 4) “O papel dos professores é facilitar o pensamento dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades de pensamento e comportamentos.”

Por fim, a duração das aulas também é mencionada pelos(as) alunos(as) como um fator que afeta o engajamento. Eles(as) expressam preocupações com o tempo limitado disponível para praticar os esportes, sugerindo que uma única aula pode ser insuficiente para abordar adequadamente tanto a parte prática quanto a teórica das atividades. A falta de tempo pode dificultar a imersão completa nas atividades e reduzir as oportunidades de aprendizado.

Infelizmente, o problema de como equacionar o tempo de aula (Silva; Bracht, 2012, p. 86) pode limitar as experiências e afetar a consolidação de aprendizagens dos discentes. Contudo, uma preparação genérica das práticas corporais a partir das características comuns, pode oferecer uma solução, “[...] Para professores de educação física que trabalham dentro de severas restrições de tempo em um ambiente escolar [...]” (Kirk; Macphail, 2002, p. 180), e, assim, otimizar o tempo disponível e proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento posterior de habilidades específicas, possibilitando aos alunos(as) uma compreensão mais ampla

e aprofundada dos fundamentos e princípios subjacentes às diversas atividades físicas.

Em resumo, a condução das aulas, a abordagem de ensino do professor e o tempo disponível são fatores cruciais que influenciam o engajamento dos(as) alunos(as) durante as aulas de Educação Física. A intervenção pedagógica eficaz, uma abordagem de ensino estimulante e um tempo adequado para as atividades são fundamentais para promover um ambiente educacional positivo e motivador, que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

5.2.16 Acolhimento durante as aulas

Como vocês se sentem em relação ao ambiente de acolhimento durante as aulas? O acolhimento influencia diretamente o engajamento de vocês?

Sim! eu me senti bem recebido, mas... eu acho que o acolhimento não foi tão esperado como me como eu esperei... até por conta do local onde a gente praticou esse novo esporte. Porque eu esperava um ambiente mais fechado e que não tivesse, assim, tanta vegetação ao redor para poder não prejudicar, mas... tipo não prejudicar os objetos a gente usa pra praticar o esporte (JP-MGF).

A questão da adaptação, né? que a gente fez na quadra foi crucial, né? pra gente fazer a prática mais... eu acho que se a gente tivesse um espaço realmente voltado pra a questão do esporte, acho que seria bem melhor, mas eu ainda me sentia acolhida e foi é essencial, né? pro engajamento com os outros (AM-FGF).

Alguns(mas) alunos(as) expressaram sentimentos mistos em relação ao ambiente de acolhimento durante as aulas. Enquanto um aluno se sentiu bem recebido, destacando o ambiente de acolhimento, outra expressou preocupação em relação ao local onde as atividades foram realizadas. A participante mencionou que esperava um ambiente mais adequado para a prática esportiva, sem tanta vegetação ao redor, o que poderia prejudicar a experiência de aprendizado e o uso dos materiais esportivos.

Entretanto, apesar das preocupações com o ambiente físico, os(as) estudantes reconheceram a importância do acolhimento para o engajamento nas

atividades. Uma aluna mencionou que a adaptação feita na quadra foi crucial para tornar a prática mais eficiente e que, apesar das limitações do ambiente, ainda se sentiu acolhido. Essa percepção destaca a relevância do acolhimento não apenas para o bem-estar dos estudantes, mas também para o seu engajamento durante as aulas.

Os resultados indicam que o ambiente de acolhimento durante as aulas de Educação Física desempenha um papel significativo no engajamento dos estudantes. Embora algumas preocupações em relação ao ambiente físico tenham sido expressas, o sentimento de acolhimento contribuiu para manter o interesse e a participação dos(as) alunos(as) nas atividades. Portanto, é importante que os educadores considerem não apenas o conteúdo das aulas, mas também o ambiente físico e o acolhimento proporcionado aos estudantes para promover um engajamento eficaz e uma experiência de aprendizado positiva.

5.2.17 Relações entre professor-aluno e aluno-aluno

Como vocês percebem a relação entre professores e alunos nas aulas de Educação Física? Essa relação influencia o engajamento de vocês?

Em relação professor e aluno, acredito que... isso tem que vir muita parte do aluno. Ah! eu não gosto do professor, não sei o que! o professor não vai ter culpa, o objetivo dele é da aula e ensinar como faz certa coisa, caso você gostando ou não (JL-MGF).

É... como minha colega disse, a questão de professor – aluno, eu vejo que não tem nada a ver, até porque o professor está ali fazendo o trabalho dele e... ao mesmo tempo, é:: desenvolver uma intimidade certa com aluno, por aluno ter confiança, pra poder aprender a desenvolver os esportes ... a questão de aluno, eu vejo muito a dificuldade ... é... em coletivo, porque tem muita gente às vezes que não se gosta, mas quando está no esporte, ali:: na pressão, não é que seja obrigado, se sente necessitada a... ter que... cri... é a ter que ajudar e criar uma intimidade certa com aquela pes... com aquela pessoa, para desenvolver uma estratégia pra ganhar no jogo (JP-MGF).

Eu acho que influencia, até porque muitos alunos vão para a questão, a! eu não gosto do professor então não vou participar, não sei o quê, Então, acho que é muito essa questão também e:: na questão da relação aluno – aluno, é... a questão da equipe, se você cair na equipe de uma pessoa que você não gosta, né? tem muita gente, às vezes, não vai por conta disso (AM-FGF).

As respostas obtidas com os questionamentos em relação ao indicador "As relações entre professor-aluno e aluno-aluno" revela diferentes percepções sobre a dinâmica interpessoal durante as aulas de Educação Física e como essas relações influenciam o engajamento dos estudantes.

Os(as) estudantes destacaram a importância da responsabilidade individual na construção da relação entre professor e aluno(a). Um aluno enfatizou que, independentemente da afinidade pessoal com o professor, é dever do aluno se comprometer com o aprendizado durante as aulas. Essa percepção ressalta a ideia de que a relação professor-aluno é uma via de mão dupla, onde tanto o professor quanto o aluno têm responsabilidades na construção de um ambiente de aprendizado eficaz.

Outros reconheceram a influência da relação professor-aluno no engajamento dos estudantes. Uma aluna mencionou que a antipatia por parte dos alunos(as) em relação ao professor pode afetar sua participação nas atividades. Isso sugere que, mesmo que o conteúdo das aulas seja interessante, a qualidade da interação com o professor pode influenciar significativamente o envolvimento dos(as) alunos(as).

Além disso, a relação entre os(as) estudantes também foi considerada relevante para o engajamento durante as aulas. Um aluno observou que, embora possa haver conflitos interpessoais entre eles(as), a pressão do ambiente esportivo pode incentivar a colaboração e a criação de laços para alcançar objetivos comuns. Isso ressalta a importância do trabalho em equipe e da cooperação para superar diferenças individuais e alcançar metas coletivas durante as atividades físicas.

Em suma, as relações entre professor-aluno e aluno-aluno desempenham um papel significativo no engajamento dos estudantes durante as aulas de Educação Física. Embora as percepções sobre essas relações variem entre os(as) alunos(as), fica evidente que a qualidade dessas interações pode afetar diretamente a participação e o envolvimento dos discentes nas atividades propostas. Portanto, é essencial que os educadores estejam atentos à dinâmica interpessoal em sala de aula e promovam um ambiente de respeito, confiança e colaboração para otimizar o engajamento dos(as) estudantes.

5.3 Percepção do Professor - Formas de engajamento

A categoria II, designada como "Percepção de Formas de Engajamento", focalizou a análise da percepção do educador em relação às modalidades de envolvimento dos(as) alunos(as) ao longo do processo.

5.3.1 Percepção do Engajamento comportamental

Sobre o engajamento dos(as) alunos(as) durante as atividades desenvolvidas, a primeira forma de percepção observada foi o engajamento comportamental.

Para a nossa pesquisa, na dimensão do engajamento comportamental dos estudantes envolvidos foram consideradas os seguintes aspectos: o esforço e comprometido nas atividades quanto os momentos de desengajamento, as percepções sobre condutas positivas, como o respeito às regras, bem como comportamentos antidesportivos, tais como infrações repetidas das regras, falta de fair play ou desrespeito pelos colegas, a colaboração e interação entre os participantes no contexto de equipe, verificando se compartilharam responsabilidades, tomaram decisões conjuntas e demonstraram habilidades de trabalho em equipe. Observou-se ainda o nível de concentração e foco dos(as) alunos(as) nas atividades esportivas, identificando se estavam distraídos ou desatentos. A presença e o cumprimento regular das obrigações, compromissos ou tarefas, assim como a pontualidade, também foram considerados como indicadores relevantes.

Desde a introdução da unidade até as últimas aulas, foi observado um padrão constante de participação ativa e envolvimento pelos(as) alunos(as) nas atividades propostas. Isso refletiu um comprometimento e um interesse contínuo em participar das diversas atividades ao longo do período.

Conforme registrado no diário de campo, desde as primeiras aulas, os(as) alunos(as) demonstraram curiosidade e interesse em aprender mais sobre o novo esporte proposto na unidade: os esportes de campo e taco, como evidenciado durante a apresentação e explicação da trilha de aprendizagem na primeira aula e oitava aula. Esse comportamento inicial sugeriu uma disposição dos(as) alunos(as) para se

envolverem com o conteúdo, revelando-se como um elemento fundamental para o envolvimento contínuo do processo de aprendizado, como relatado abaixo:

Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Ao longo das aulas seguintes, foi evidente a colaboração e interação entre os participantes no contexto de equipe, na qual compartilharam responsabilidades, tomaram decisões conjuntas e demonstraram habilidades de trabalho em equipe, mesmo diante de desafios e situações de incerteza, como observado nas aulas 2, 8, 9, 10 e 11. A movimentação entre as estações e a execução das atividades indicou uma disposição para se envolver e colaborar mutuamente para superar obstáculos, conforme descrito no trecho:

[...] Apesar dos desafios e dúvidas encontrados, os(as) alunos(as) demonstraram engajamento e colaboração durante toda a atividade, contribuindo para uma compreensão mais profunda do tema (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

Na atividade, observou-se uma cooperação entre os jogadores da mesma equipe para alcançar os objetivos do jogo, como marcar corridas e defender as wickets (Professor/pesquisador, aula 8, 12/14/2023).

Quando as atividades apresentam um equilíbrio adequado entre desafio e habilidade, os(as) estudantes tendem a buscar naturalmente o desenvolvimento de suas competências, resultando em um aumento demonstrável de engajamento (Palma, 2008, p. 51; Valentini, 2002, p. 63).

Durante as aulas, uma forma de engajamento comportamental analisada esteve relacionada à presença dos(as) alunos(as), seu comparecimento pontual e sua permanência durante toda a atividade. Segundo Oliveira e Venâncio (2017, p. 100), citando Sanches Neto (2007), a assiduidade é “[...] a primeira atitude a ser considerada, sendo-a necessária para o aprendizado. [...] É importante que cada aluno(a) esteja presente em cada aula e em todas as aulas.”

Antes da ida dos(as) alunos(as) para a quadra, foi realizada a chamada online, com a presença de todos(as) os(as) participantes da pesquisa [...] (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Ao longo das sessões de ensino, foi notável o comprometimento constante dos participantes, demonstrando concentração e foco na realização das tarefas propostas. Este engajamento foi particularmente evidente nas aulas 3 e 4, onde os(as) alunos(as) se dedicaram à leitura do texto, à visualização do vídeo e à condução da pesquisa de campo. Na aula 6, durante a produção dos materiais utilizados na prática dos esportes, e nas aulas 10 e 11, durante os momentos dos jogos, visto que as atividades exigiam atenção dos participantes.

Inicialmente, os(as) alunos(as) foram conduzidos à leitura do texto 1: "Falando sobre o esporte", em seguida visualizaram um vídeo disponibilizado através do link [...]. [...] Durante essa fase da aula, foi necessário fazer observações específicas a alguns alunos(as) sobre a utilização restrita dos meios tecnológicos apenas para fins pedagógicos, assim mantendo uma participação ativa na aula (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/12/2023).

O espírito de cooperação entre os(as) alunos(as) foi evidente, com o envolvimento e concentração na produção do material [...] (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

[...] superando a escassez de instrumentos específicos das modalidades e promovendo o espírito de colaboração por meio do trabalho em equipe (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

Ao longo da partida, houve momentos de intensa concentração e cooperação entre os membros das equipes, [...] (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).

Na Aula 5, a roda de conversa permitiu uma reflexão conjunta sobre as características dos esportes de campo e taco, consolidando o aprendizado dos(as) alunos (as). Novamente, observou-se um engajamento com todos os participantes presentes e envolvidos na atividade proposta, como assistir aos vídeos, experimentar os simuladores online e participar da roda de conversa.

Após assistir aos vídeos e experimentar virtualmente os esportes de campo e taco, os(as) alunos(as) participaram de uma roda de conversa com o professor para discutir as características observáveis dessas modalidades esportivas Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).

Ao longo das aulas subsequentes, o padrão de engajamento comportamental permaneceu consistente, com os(as) alunos(as) demonstrando esforço em participar de todas as etapas do evento esportivo, desde a organização até a execução das atividades. Ficou evidente através das observações o trabalho em equipe, a cooperação entre os estudantes.

Alguns atuaram como árbitros, garantindo que as regras fossem seguidas e medindo o desempenho dos jogadores. Outros foram jogadores, participando ativamente das modalidades esportivas e mostrando suas habilidades em campo. Também houve aqueles que integraram a comissão organizadora, cuidando da logística e garantindo que tudo ocorresse conforme o planejado (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).

Mediante o trabalho em equipe, os(as) alunos(as) adotaram papéis e posturas harmonizadas, promovendo o desenvolvimento de várias habilidades, tanto em termos de organização quanto de colaboração. Dessa maneira, os estudantes internalizam as normas de convivência e cultivam o respeito pelo próximo e pelas regras, os quais constituem elementos fundamentais dos princípios de uma equipe (Peres; Marcinkowski, 2012, p. 31).

Entretanto, um dos membros da equipe de defesa questionou se essa abordagem era permitida [...] (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Nas aulas de Educação Física, é observável um aumento significativo no engajamento e na persistência dos(as) alunos(as) quando eles(as) participam de atividades em grupo, onde dependem uns dos outros para alcançar os objetivos estabelecidos (Minelli; Nascimento; Vieira; Barbosa-Rinaldi, 2010, p. 603).

A diversidade de emoções vivenciadas durante as partidas dos jogos teve impactos positivos nos aspectos comportamentais dos(as) alunos(as), facilitando seu engajamento nas experiências proporcionadas.

Durante o jogo, os(as) alunos(as) demonstraram uma variedade de sentimentos, incluindo nervosismo, euforia e alegria, conforme se envolviam nas diferentes fases e momentos da partida. Ao contrário do imaginado, esses sentimentos influenciaram de forma positiva aumentando a

participação de todos os(as) participantes na partida (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).

Foi observado que o engajamento nesta dimensão estimula a realização das atividades em sala de aula, promovendo comportamentos baseados na responsabilidade e no comprometimento no ambiente escolar.

5.3.2 Percepção do Engajamento cognitivo

O engajamento cognitivo foi outra dimensão observada nas aulas. Em nosso estudo ficou evidenciado dois indicadores como fator referente a esta dimensão: tomada de decisão estratégica, criatividade e inovação na resolução de problemas, compreensão Conceitual.

Para o primeiro indicador, foram consideradas as decisões tomadas durante o jogo, a compreensão das estratégias e a capacidade dos(as) alunos(as) de desenvolverem estratégias criativas e imediatas para resolver problemas emergentes, bem como a capacidade de aprender com os resultados e demonstrar adaptabilidade em situações desafiadoras, interesse e a curiosidade em aprender. Quanto ao segundo indicador, foi observado o entendimento dos conceitos fundamentais relacionados ao jogo, como posicionamento no campo, táticas de ataque e defesa. Foi analisado se os(as) alunos(as) aplicaram os conceitos aprendidos em sessões anteriores em novas situações de jogo e se foram capazes de explicar os conceitos fundamentais relacionados ao jogo, como regras, posições e estratégias.

Desde o início, na Aula 1, os(as) alunos(as) demonstraram curiosidade, interesse e participação ativa na discussão dos conceitos e procedimentos apresentados, indicando uma predisposição para se envolver cognitivamente com o conteúdo do curso.

[...] No entanto, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade, em explorar e aprender sobre essas novas experiências” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).

Durante a dinâmica da Aula 2, ao transitar entre as estações e analisar imagens de diferentes modalidades esportivas, os(as) alunos(as) classificaram-nas conforme os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Posteriormente, compartilharam percepções e justificativas para suas escolhas. No momento proposto foi exibido pelos discentes um pensamento crítico e reflexivo sobre o tema.

[...] na análise das imagens das modalidades esportivas e discussões, procederam à classificação dos esportes conforme os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

Os grupos utilizaram percepções sobre os locais e instrumentos utilizados, bem como os objetivos das modalidades, para classificar os esportes (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

Concordando com as observações de Valentini e Rudisill (2006, p. 163), quando os(as) alunos(as) são expostos a atividades significativas, eles(as) tendem a concentrar seus esforços no desenvolvimento e na compreensão do conteúdo proposto.

Conforme as aulas 3, 4 e 5, o entendimento dos conceitos fundamentais relacionados ao jogo, foi detectado durante os períodos de discussão, por meio das interações entre os(as) alunos(as) entre si e com o professor durante as atividades em sala de aula, e, também, percebidas nas interações dos estudantes com os recursos educacionais à disposição.

Nas Aulas 3 e 4, os(as) alunos(as) estiveram cognitivamente engajados ao refletirem sobre definições de esporte, diferenciando-o de jogo, e compartilhando os esportes mais praticados em suas comunidades.

Na Aula 5, a proposta foi promover uma compreensão conceitual do tema, envolvendo os(as) alunos(as) através de meios tecnológicos que eles(as) pudessem se divertir e manter o foco na execução das tarefas. Foi possibilitado aos discentes o controle do seu processo de aprendizagem, estabelecendo prioridades e que desenvolvessem estratégias de autogestão (Valentini e Rudisill, 2006, p. 164).

A exploração ativa e envolvente de jogos e simuladores online facilitou a compreensão das regras e características dos esportes e demonstrou interesse no aprendizado (Professor/pesquisador, aula 5, 30/12/2023).

Na oficina de produção de materiais da Aula 6, os(as) alunos(as) tiveram a possibilidade de se envolverem ativamente na criação de materiais educacionais. Para a produção dos materiais, eles(as) tiveram que recorrer a conhecimentos de outras áreas como da matemática, quando mensuraram o tamanho das bases, da arte, quando reutilizaram objetos de plástico para produção de “wickets” no jogo adaptado Tacobol. Nesse momento os(as) estudantes foram convidados a refletirem sobre os materiais utilizados, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas na produção dos instrumentos para as modalidades esportivas, demonstrando um pensamento crítico e analítico.

Durante essa atividade, os(as) estudantes criaram seus próprios materiais (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

[...] os(as) alunos(as) foram convidados a refletir com os colegas sobre o que aprenderam durante o processo (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

Nas aulas subsequentes, ficou evidenciado, pela descrição do diário, um forte envolvimento cognitivo na execução e realização dos jogos.

Nas Aulas 7 e 8, por meio dos jogos modificados "Lapta Adaptado - O Beisebol Russo" e "Brincando de Tacobol", respectivamente, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de tomar decisões e empregar diferentes estratégias para melhorar seu desempenho durante o jogo. Eles(as) adaptaram suas abordagens de acordo com as situações enfrentadas, além de refletirem sobre perguntas fornecidas durante o intervalo técnico. Os(as) alunos(as) também se tornaram capazes de explicar os conceitos fundamentais relacionados ao jogo, como regras, posições e estratégias. Conforme Clemente (2012), para que isso aconteça, o professor deve utilizar o questionamento como uma estratégia para orientar os(as) alunos(as) na compreensão e resolução do problema associado ao jogo. Segundo Pearson e Webb (2008, p. 2), essa abordagem encoraja os(as) alunos(as) a analisarem suas ações, tanto individualmente quanto em grupo.

Os(as) alunos(as) puderam compreender a dinâmica do jogo, incluindo as regras básicas, objetivos e estratégias envolvidas, contribuindo para uma melhor compreensão dos esportes de campo e taco e suas variações adaptadas (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Após a pausa técnica, o jogo recomeçou, com a equipe de ataque implementando a nova estratégia planejada, o que resultou em sucesso [...] (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Durante o jogo, os(as) alunos(as) adotaram diversas estratégias para melhorar seu desempenho. Alguns lançadores optaram por lançar a bola com maior intensidade, enquanto outros priorizaram a precisão em seus arremessos. Além disso, alguns jogadores tentaram enganar o adversário, utilizando fintas e movimentos para induzir o rebatedor a errar o golpe, seja desviando o bastão ou derrubando a wicket (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Nas Aulas 9, 10 e 11, a complexidade das tarefas aumentou gradualmente em função do nível de experiência dos participantes (Clemente, 2012), o que evidenciou um significativo engajamento cognitivo. Isso foi constatado pela compreensão e pela capacidade dos(as) alunos(as) de desenvolverem estratégias criativas e imediatas para resolver problemas emergentes, além de aprenderem com os resultados anteriores, demonstrando adaptabilidade em situações desafiadoras.

Eles(as) aplicaram as habilidades técnicas e estratégicas aprendidas nas aulas anteriores, buscando marcar corridas enquanto estavam no bastão e impedir que os adversários pontuassem enquanto estavam no campo de defesa (Professor/pesquisador, aula 10 e 11, 20/12/2023).

O incremento da autoconfiança é uma característica observada em alunos(as) inseridos em ambientes de sala de aula que favorecem experiências de tomada de decisões, os quais compreendem o propósito e o significado do processo de aprendizagem, o que contribui para o aumento de sua participação (Valentini; Rudisill, 2006, p. 164).

Além disso, a participação na avaliação final e na reflexão sobre as experiências mostrou seu engajamento cognitivo ao analisarem e compartilharem insights sobre as atividades realizadas.

O engajamento cognitivo dos(as) alunos(as) ao longo das aulas refletiu sua capacidade de pensar criticamente, refletir sobre o conteúdo e aplicar suas

habilidades de maneira prática durante as atividades propostas, permitindo aos discentes não apenas absorverem informações, mas também compreenderem e aplicarem conceitos em diferentes contextos. A variedade de atividades e a abordagem pedagógica utilizadas contribuiu para estimular o pensamento crítico e a reflexão dos(as) alunos(as), criando um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

5.3.3 Percepção de Engajamento afetivo/emocional

Os seguintes indicadores relacionados ao engajamento emocional dos discentes envolvidos com a unidade didática foram submetidos à análise: Expressão Emocional, Motivação e Satisfação e Resiliência Emocional

Para os indicadores de engajamento afetivo, foram observadas as emoções expressas pelos(as) alunos(as) diante de desafios durante o jogo, como o sentimento de pertencimento e apoio durante as aulas, além do entusiasmo, motivação e satisfação pessoal em relação às atividades. Foi importante notar como os(as) alunos(as) lidaram com problemas ou dificuldades, aprenderam com eles e não se fixaram nesses eventos negativos, conseguindo progredir.

Durante as aulas observadas, o engajamento afetivo/emocional dos(as) alunos(as) desempenhou um papel significativo em seu processo de aprendizagem e participação nas atividades propostas.

Exemplificado pelas relato das aula 2, 10 e 11, um fator que influenciou o engajamento dos(as) alunos(as) em relação à dimensão afetiva, conforme Veiga (2013, p. 445), estava associado ao sentimento de pertencimento, isto é, à sensação de inclusão e de fazer parte da comunidade escolar.

Na aula 2, alguns alunos(as) expressaram falta de familiaridade com o tema dos esportes, revelando desinteresse inicial, enquanto nas aulas 10 e 11, apresentaram pouca habilidade motora. No entanto, com o apoio dos colegas e do professor, continuaram a participar das atividades, o que sugere uma superação gradual do desinteresse inicial e uma conexão emocional crescente com a atividade, conforme descrito no trecho:

No entanto, mediante auxílio de colegas e apoio do professor, esses alunos perseveraram na atividade (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

O jogo foi uma oportunidade para os(as) alunos(as) colocarem em prática o que aprenderam, desenvolvendo não apenas suas habilidades esportivas, mas também habilidades sociais, como apoio através do trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).

Segundo Furrer e Skinner (2003), o apoio de pessoas de confiança atua como suporte efetivo, possibilitando que os indivíduos demonstrem maior autoconfiança e resiliência diante dos desafios. Nesta perspectiva, conforme as autoras, sentimentos de pertencimento e apoio desempenha um papel fundamental no engajamento dos(as) alunos(as), despertando entusiasmo, interesse e vontade de participar de atividades, também pode funcionar como um mecanismo de proteção contra emoções negativas, reduzindo os sentimentos de tédio, ansiedade, pressão ou frustração.

Durante as aulas, os(as) alunos(as) demonstraram motivação e interesse pelo projeto, apesar de sentirem dúvidas, conforme relatado na aula 1. Essa demonstração inicial de motivação reflete um engajamento afetivo positivo com o tema da pesquisa.

Inicialmente, observou-se entre os(as) alunos(as) uma sensação de estranheza em relação às atividades esportivas propostas, expressando dúvidas, uma vez que estas atividades não faziam parte do seu cotidiano [...] (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).

Durante as Aulas 3 e 4, os(as) alunos(as) compartilharam experiências pessoais e demonstraram preocupação com a falta de instalações adequadas para a prática de atividades físicas em suas comunidades. No entanto, manifestaram alegria ao saber que teriam a oportunidade de vivenciar a prática da atividade esportiva de campo e taco.

Eles(as) demonstraram preocupação e ao mesmo tempo desapontamento com a realidade que viviam. Mas, ficaram entusiasmado quando sabem podem vivenciar práticas esportivas no ambiente escolar (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/12/2023).

Na Aula 5, a utilização de simuladores virtuais proporcionou uma experiência mais interativa e prática dos aspectos dos esportes, evocando sentimentos de diversão e interesse entre os(as) alunos(as). Eles(as) estavam entusiasmados em aprender mais sobre as modalidades esportivas e em discutir suas características com o professor e colegas.

Os(as) alunos(as) demonstraram sentimentos de diversão com o uso de jogos para assimilar o conteúdo da aula, relatando satisfação na aula conforme relatado por eles(as) (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).

O sentimento de satisfação pessoal e interesse em relação às atividades também foi destacado durante as aulas 7, 8, 10 e 11 quando os(as) participantes ao experimentarem uma variedade de emoções, como nervosismo, euforia, alegria, interação com os colegas e desafio durante o jogo, expressaram o desejo de realizar essas atividades com maior frequência.

Durante esse momento da atividade, foi notado um crescente sentimento de entusiasmo entre os membros da equipe que realizava os lançamentos da bola, pois estavam alcançando os resultados esperados (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Professor! o senhor poderia passar mais vezes esse tipo de atividade, é muito divertida e diferente (Aluna, aula 7, 13/12/2023).

Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Durante o jogo, os(as) alunos(as) demonstraram uma variedade de sentimentos, incluindo nervosismo, euforia e alegria, conforme se envolviam nas diferentes fases e momentos da partida (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).

Peres e Marcinkowski (2012, p. 30) citando um estudo de Samulski (2002), relatam que os adolescentes mencionam como principais motivos para participar das aulas de educação física o aspecto diversão, a oportunidade de interagir com amigos e a possibilidade de fazer novas amizades.

Para Pearson e Webb (2008, p. 2), O foco está centrado no aluno e na abordagem para resolver problemas. Além disso, a diversão é considerada um elemento-chave.

Outro aspecto relevante no engajamento afetivo é a questão da resiliência emocional. Durante a oficina de produção de materiais da Aula 6, o fator emocional intrínseco foi a nostalgia associada às lembranças de infância mencionadas pelos(as) alunos(as) que participaram da conversa sobre a brincadeira de "taco e lata". Essas memórias evocaram emoções positivas relacionadas à felicidade e à conexão com experiências passadas, contribuindo para um ambiente positivo durante a atividade. A experiência com a atividade contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de resiliência dos(as) alunos(as) ao superarem as dificuldades decorrentes da falta de materiais adequados para a prática esportiva.

[...] superando a escassez de instrumentos específicos das modalidades e promovendo o espírito de colaboração por meio do trabalho em equipe (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

Esse episódio também é relatado durante a aula 7, quando os(as) alunos(as) de uma das equipes se sentiram desconfortáveis em relação ao jogo e precisaram lidar com essa situação desfavorável. Eles aprenderam com os problemas e dificuldades enfrentados, o que lhes permitiu progredir.

No entanto, a equipe de defesa mostrou desconforto diante dessa nova situação. Esses sentimentos desencadearam novas ações durante o jogo, levando os participantes a discutirem soluções para resolver a questão (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

O engajamento afetivo/emocional dos(as) alunos(as) ao longo das aulas refletiu uma conexão significativa com as atividades propostas. Essa conexão emocional desempenhou um papel importante em manter os(as) alunos(as) motivados, envolvidos e entusiasmados com o processo de aprendizagem, contribuindo assim para um ambiente de sala de aula positivo e produtivo.

5.3.4 Percepção de Engajamento Agente

A dimensão subsequente analisada refere-se ao engajamento como agente. Nesta dimensão de engajamento, consideramos os indicadores relacionados à contribuição intencional, proativa e construtiva dos(as) alunos(as) em relação à

instrução recebida, ou seja, ao processo de tentar criar, aprimorar e personalizar o aprendizado em situações de jogo. Assim, foram analisados os seguintes indicadores de engajamento: Iniciativa e Autonomia (Proatividade), Feedback e Comunicação, Adaptação a Mudanças e Flexibilidade.

Perante a proposta da investigação foi observado se os(as) estudantes estavam tomando iniciativas por conta própria, propondo estratégias ou liderando grupos e/ou demonstrando autonomia na tomada de decisões durante o jogo, sendo agente do processo de aprendizado.

Ao longo das aulas observadas, o engajamento agente dos(as) alunos(as) foi uma parte fundamental do processo de aprendizagem, permitindo-lhes exercer controle sobre seu próprio aprendizado e influenciar ativamente o desenvolvimento das atividades.

Conforme descrito inicialmente no diário, os(as) alunos(as) foram apresentados ao projeto de pesquisa e à trilha de aprendizagem. Eles(as) foram estimulados a assumir responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. Isso lhes proporcionou um senso de autonomia, incentivando-os a participar ativamente das discussões e atividades propostas (Veiga, 2013, p. 445).

Na aula 2, durante a dinâmica de classificação das modalidades esportivas, os(as) alunos(as) tomaram decisões na resolução da tarefa, discutindo sobre a classificação dos esportes e compartilhando suas opiniões durante a revisão conjunta das respostas. Durante as aulas 3 e 4, eles(as) tiveram acesso facilitado ao conteúdo virtual sobre o tema e foram incentivados a explorar e compartilhar suas experiências por meio da atividade de pesquisa de campo. Nesses períodos, os(as) alunos(as) demonstraram autonomia em sua própria aprendizagem, aproveitando os recursos disponíveis de acordo com seus interesses e ritmos de aprendizado, contribuindo ativamente para o desenvolvimento das atividades propostas. Isso promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os(as) alunos(as) contribuíram intencionalmente por meio de intervenções e diálogos tanto com o professor quanto entre si.

“Os/as alunos/as percorreram cada estação e, com base em seus conhecimentos, na análise das imagens das modalidades esportivas e discussões, procederam à classificação dos esportes conforme os critérios

estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

Nesta etapa, os(as) alunos(as) foram designados a realizar uma pesquisa de campo sobre os esportes mais praticados em seus bairros (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/11/2023).

Corroborando com Brandolin, Koslinski e Soares (2015, p. 607) e Palma (2008, p. 55), permitir que os(as) alunos(as) tenham voz, corresponsabilizá-los e empoderá-los pode resultar em uma maior adesão e satisfação na participação das aulas de educação física no ensino médio.

Na Aula 5, após a explicação da atividade pelo professor, a utilização de simuladores virtuais permitiu aos alunos(as) vivenciar virtualmente os aspectos dos esportes, dar sugestões, expressar preferência e compartilhar suas reflexões com os colegas e o professor. Isso os capacitou a explorar os recursos disponíveis de acordo com seus interesses, demonstrando um alto nível de agência em sua própria aprendizagem. Segundo Silveira e Justi (2018, p. 151) um(a) aluno(a) engajado(a) pode fazer sugestões, contribuir com algo útil, pedir um exemplo, entre outros atos construtivos que enriquecem a sua aprendizagem.

A exploração ativa e envolvente de jogos e simuladores online facilitou a compreensão das regras e características dos esportes, conforme seus interesses e ritmos de aprendizado. Os(as) alunos(as) puderam compartilhar seus desejos e preferências, dar sugestões, o que contribuiu para um maior engajamento (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).

Durante a oficina de produção de materiais da Aula 6, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de participar ativamente da criação dos instrumentos necessários para as atividades práticas. Isso lhes proporcionou um senso de responsabilidade e autonomia em sua própria aprendizagem. Minelli, Nascimento, Vieira e Barbosa-Rinaldi (2010, p. 600), refere-se a autonomia como a capacidade do indivíduo de autogovernar-se, sendo o seu comportamento originado e regulado por suas próprias ações, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de forma significativa.

Na Aula 6 e 7, a intervenção do professor durante a atividade e o tempo técnico proporcionou aos alunos(as) um senso de agência, ao incentivá-los a pensar em estratégias para melhorar seu desempenho no jogo. Alguns alunos(as) assumiram a liderança dos grupos, propondo estratégias, conciliando e organizando ideias e tomando decisões sobre como abordar os desafios enfrentados durante a partida, o que os capacitou a assumir um papel ativo em seu processo de aprendizado, de acordo com os trechos:

Durante a atividade, foi observada a iniciativa de alguns estudantes em liderar as ações dos demais membros da turma, organizando as equipes e distribuindo as responsabilidades (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

Nesse contexto, foi observado que um aluno em particular, membro da equipe de defesa, assumiu uma posição de liderança, incentivando seus colegas a trabalharem juntos para reverter a situação adversa (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Portanto, envolver os alunos na tomada de decisões, no desenvolvimento de habilidades de autogestão e automonitoramento, promover o desenvolvimento de funções de liderança, estabelecer e fazer cumprir regras, e impor consequências lógicas em vez de punição, são práticas que incentivam o engajamento (Valentini, 2006, p. 164).

No aspecto Feedback e Comunicação, foi observado a receptividade dos(as) alunos(as) às informações recebidas construtivas dados pelo professor e pelos colegas e a comunicação entre os(as) participantes durante o jogo, incluindo a troca de informações, coordenação e apoio mútuo e a sua efetivamente para melhorar o desempenho da equipe.

Durante os jogos propostos, os(as) alunos(as) foram incentivados a assumir papéis específicos, permitindo-lhes exercer seu poder de escolha e agência na estratégia e execução das jogadas. Eles(as) demonstraram autonomia ao participarem ativamente na definição e implementação de estratégias durante o jogo, evidenciando um forte engajamento agente. A comunicação entre os membros facilitou a exposição de pensamentos e a expressão de opiniões para a seleção das melhores estratégias visando alcançar resultados positivos para equipe, como observado nos trechos.

[...] Foi feita uma revisão conjunta das respostas, corrigindo possíveis equívocos e fornecendo feedback construtivo adicionais (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

Depois de um breve período de reflexão, os(as) alunos(as) concordaram que seria melhor lançar a bola mais próxima da área de batida, aproveitando a distância da equipe adversária da área gorod, o que permitiria realizar o percurso com mais segurança (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Considerando o indicador de Adaptação a Mudanças e Flexibilidade, observou-se nos momentos dos jogos, conforme relatado nas aulas 7 e 9, que os(as) alunos(as) se depararam com situações que demandavam mudanças de atitude. Eles(as) lidaram com as alterações nas condições de jogo e demonstraram flexibilidade diante de situações imprevistas, conseguindo ajustar suas táticas conforme necessário.

Os(as) alunos(as) empregaram diferentes estratégias, como ajustar a postura e o posicionamento para melhorar a precisão dos lançamentos e rebatidas, além de monitorar o movimento dos adversários para evitar serem abatidos (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Por sua vez, a equipe de ataque, além de manter sua estratégia inicial, introduziu uma variação no perfil dos bateadores: alternando entre um jogador com habilidades de velocidade e força, capaz de percorrer mais bases rapidamente, e outro com habilidades motoras mais limitadas, mas que conseguia avançar nas bases gradualmente (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).

As equipes conseguiram ajustar suas táticas conforme a necessidade das mudanças de atitudes e flexibilidade na partida devido as condições impostas pelos adversários (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).

No entanto, diante de algumas tentativas sem sucesso, a equipe defensiva optou por modificar sua estratégia, adotando a tática de enviar a bola para os jogadores posicionados nas bases e bloquear as corridas dos atacantes, visando trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos propostos (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).

Ao longo das Aulas 10 e 11, os(as) alunos(as) foram encorajados a participar ativamente da organização, execução e participação nas atividades do evento esportivo. Eles(as) assumiram papéis de árbitros, jogadores e membros da comissão organizadora, exercendo responsabilidades e contribuindo para o sucesso do evento.

O engajamento agente dos(as) alunos(as) ao longo das aulas foi fundamental para promover um ambiente de aprendizagem participativo, no qual eles(as) foram estimulados a assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado e a influenciar ativamente o desenvolvimento das atividades. Isso não só os ajudou a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, mas também promoveu um maior senso de autoeficácia e motivação para aprender. Corroborando com as palavras de Valentini (2002, p. 62), os(as) alunos(as) que exibem interesse, valorizam o processo de aprendizagem, de resolução de problemas e enfrentam desafios de forma autônoma, desenvolvem uma percepção de competência em suas habilidades.

5.3.5 Percepção Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil

Durante certas etapas da pesquisa, particularmente durante a fase de qualificação, diversas questões surgiram, das quais uma mereceu destaque especial: Será que a problemática do engajamento se resume exclusivamente a uma questão de metodologia de ensino?

Engajamento refere-se a interações ativas, dirigidas a objetivos, flexíveis, construtivas, persistentes e focadas nos ambientes social e físico (Furrer; Skinner, 2003, p. 149).

Conforme Minelli, Nascimento, Vieira e Barbosa-Rinaldi (2010) e Darido (2004), diferentes motivos podem desencadear um crescente desinteresse, incluindo a falta de materiais e instalações adequadas.

Com base nessa premissa e nos dados obtidos, nossa próxima dimensão de estudo foi direcionada à percepção dos fatores externos que influenciam no engajamento dos(as) alunos(as) relacionadas ao contexto da sala de aula.

Nesta dimensão, consideramos os seguintes indicadores: o estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas, o material utilizado e o ambiente de ensino, a metodologia de ensino empregada, o acolhimento durante as aulas e as interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Esses elementos foram analisados quanto à sua influência direta na qualidade do envolvimento dos estudantes nas tarefas e no processo de tomada de decisões em sala de aula.

Um dos principais fatores identificados em todas as aulas foi a relação direta entre o engajamento e o grau de afinidade tanto entre os(as) alunos(as) participantes das atividades quanto entre eles(as) e o professor. Além disso, observou-se que o nível de habilidades semelhantes em que se encontram também influencia significativamente no engajamento (Andrade; Tassa, 2015; Peres; Marcinkowski, 2012).

De acordo com Furrer e Skinner (2003, p. 149), "O relacionamento deve promover o engajamento". Em nossa pesquisa, os dados indicam dois tipos de relacionamento que influenciam no engajamento dos(as) alunos(as) durante as aulas: a interação entre os próprios alunos(as) e a interação com o professor.

O espírito de cooperação entre os(as) alunos(as) foi evidente, com o envolvimento e concentração na produção do material a ser utilizado e o prazer visível de participar da aula (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

Em alguns momentos, observou-se dificuldades de coordenação motora e manutenção de ritmo de movimento por parte de alguns participantes, especialmente as meninas. No entanto, as equipes mantiveram uma união durante o jogo com o objetivo de vencerem a partida. Para isso, houve diálogo contínuo e incentivo entre os membros (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

A seleção dos membros foi feita com base em afinidades, permitindo que os(as) estudantes se sentissem confortáveis e motivados ao integrarem suas respectivas equipes. A opção de permitir que os(as) alunos(as) escolhessem seus próprios colegas com base em afinidades contribui para promover um ambiente colaborativo e facilitando a comunicação, no qual eles(as) se sintam mais engajados a participar das atividades propostas (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Os(as) alunos(as) ressaltaram a relevância da condução da aula e o modo como o professor os tratou, incentivando-os a realizar as atividades, interagindo de maneira lúdica e demonstrando respeito por eles(as). Esse tipo de interação proporcionou-lhes um ambiente propício para se sentirem confortáveis e engajados na participação das aulas (Professor/pesquisador, aula 10 e 11, 20/12/2023).

Nos dois primeiros trechos, ressalta-se a manifestação do espírito de cooperação entre os(as) alunos(as), notando-se o envolvimento tanto na produção de materiais quanto durante as atividades de jogo. Esta observação sugere a existência de um ambiente favorável ao aprendizado colaborativo, apesar das dificuldades individuais. Conforme apontado por Furrer e Skinner (2003, p. 148), o senso de

relacionamento pode funcionar como um recurso motivacional quando os(as) estudantes se deparam com desafios ou dificuldades. Esses indícios apontam para uma relação positiva entre os(as) alunos(as), caracterizada pela cooperação mútua e pela prática de trabalho em equipe.

No terceiro trecho, destaca-se a seleção dos membros das equipes com base em afinidades, o que desempenhou um papel significativo na promoção de um ambiente confortável aos alunos(as). Essa abordagem promoveu um ambiente colaborativo e facilitou a comunicação entre os(as) alunos(as), promovendo um senso de pertencimento e camaradagem dentro do grupo, resultando uma experiência esportiva mais positiva e maior engajamento nas atividades propostas.

Kobal (2006, p. 38) relata que o círculo social composto por colegas e amigos desempenha um papel significativo na formação das atitudes do(a) aluno(a), influenciando a expressão de comportamentos diversos, como extroversão, introversão, liderança, entre outros.

Por último, o quarto trecho enfatiza a importância da condução da aula pelo professor no ambiente de aprendizagem. Observou-se que o diálogo e a proximidade com os(as) aluno(as) e o modo como o professor trata-os(as), estimulando-os(as) e interagindo de maneira lúdica, foram aspectos positivos e influenciou diretamente o nível de conforto e engajamento deles(as) nas atividades propostas. Essa interação positiva criou um ambiente propício para a participação ativa dos(as) estudantes, o que contribuiu para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais.

No seu trabalho, Kobal (2006, p. 38) menciona Witeer (1984, p.43), ao afirmar que o professor é o principal responsável na organização de condições que estimulem os(as) estudantes a aprenderem e considerarem a própria aprendizagem como suficientemente recompensadora para impulsionar o processo de aprendizado. Segundo Andrade e El Tassa (2015) o professor deve ser o principal mediador de estímulos para promover a participação dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física. Esse ponto de vista é corroborado por Santos e Piccolo (2011, p. 65), que destacam que o professor, em sua prática pedagógica, pode oferecer elementos que promovam a formação dos(as) alunos(as).

Darido (2004, p. 63), ao referir-se aos resultados das análises de Rangel-Betti (1992) sobre as expectativas dos(as) alunos(as) em relação à disciplina de Educação Física na escola, destacou que os(as) estudantes identificam o professor como o principal responsável pela sua afinidade ou não pela disciplina.

Corroborando para a análise com as palavras de Furrer e Skinner (2003, p. 150),

As relações com os professores são consideradas especialmente potentes por causa dos muitos papéis que os professores desempenham, por exemplo, como uma figura de apego em potencial, como pedagogo, como disciplinador e como árbitro final do nível de desempenho de um aluno. Essa relação ao apoio do professor preveem expectativas e valores de realização, bem como esforço, envolvimento e desempenho.

Em suma, os resultados e discussões destacaram a importância das interações alunos-alunos e entre alunos-professor para promover um ambiente colaborativo. As relações entre os pares desempenharam um papel significativo, demonstrando que a satisfação prevalecia sobre o rendimento.

Essas interações tiveram uma influência direta na dinâmica das aulas, no processo de aprendizado e facilitando o engajamento nas atividades escolares.

Os próximos indicadores cruciais observados em nosso estudo estavam relacionados aos materiais utilizados e ao ambiente de ensino, pois apresentaram uma correlação direta com o engajamento dos discentes nas aulas de educação física.

Durante a implementação da unidade didática, um dos principais métodos de introdução ao conteúdo foi a incorporação de recursos digitais, incluindo imagens, vídeos e simuladores virtuais, relatado nas primeiras aulas. Esses recursos proporcionaram uma experiência mais interativa e imersiva do conteúdo ensinado. A infraestrutura tecnológica da escola desempenhou um papel fundamental no engajamento dos(as) alunos(as), facilitando o acesso aos materiais e gerando uma resposta positiva por parte deles(as). Isso tornou o processo de aprendizagem mais acessível e atrativo.

Os/as alunos/as receberam, através do grupo de interação da turma no aplicativo WhatsApp, o arquivo digital contendo o material da trilha e complementar sobre as modalidades esportivas de campo e taco. O formato utilizado incluiu PDF, WORD, link compartilhado no google drive e slides do

powerpoint, proporcionando acessibilidade a todos os discentes que possuíam dispositivos móveis de comunicação (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).

O uso de recursos digitais facilitou o acesso ao material e promoveu a participação ativa dos estudantes (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).

Oliveira e Silva (2009, p. 4) salientam que a estrutura física da escola vai além de ser simplesmente um espaço para acomodar estudantes e professores; é também um ambiente onde ocorrem atividades de aprendizagem, caracterizando uma "docência do espaço".

As ocorrências das aulas de Educação Física fora do ambiente convencional da sala de aula são identificadas como um método de aprendizagem eficiente, demonstrando potencial para funcionar como um agente motivador (Andrade; El Tassa, 2015). Essa percepção é respaldada por Folle e Teixeira (2012, p. 42), que, em suas pesquisas, observaram que as aulas realizadas fora do ambiente tradicional da sala de aula constituem um estímulo motivador para os alunos.

Durante as aulas 7 a 11, realizadas na quadra poliesportiva da escola, os(as) alunos(as) enfrentaram desafios relacionados ao ambiente físico e ao material esportivo. A quadra é cercada por vegetação espinhosa, o que torna necessário adentrar nessa área para recuperar objetos, como bolas, que saíam do campo durante a prática das atividades. Essa situação representava um risco de ferimentos para os(as) alunos(as) e o professor, além de causar danos ao material, frustração e interrupção do tempo pedagógico. No entanto, apesar dessas dificuldades, os(as) alunos(as) mantiveram o engajamento na atividade proposta, conforme destacado no trecho abaixo:

Durante a partida, os(as) estudantes enfrentaram um desafio decorrente das condições ambientais da quadra. Rodeada por vegetação espinhosa, sempre que a bola era rebatida com força e saía do campo, os(as) alunos(as) e o professor se viam obrigados a adentrar na vegetação para recuperá-la, correndo o risco de danificar o material esportivo utilizado na atividade e, conseqüentemente, de se ferirem, e isso, por sua vez, resultava em perda de tempo pedagógico, além de gerar sentimento de frustração. No entanto, essas dificuldades não impediram a continuidade da atividade nem diminuíram o engajamento dos(as) alunos(as) na proposta (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).

A produção do material foi um ponto positivo incrementado para o engajamento dos alunos(as), promovendo participação e interesse nas atividades propostas.

No entanto, a limitação do ambiente físico e a indisponibilidade de materiais adequados para a prática esportiva representou obstáculos significativos para oferecer uma experiência de aprendizado mais completa e satisfatória aos estudantes.

A produção e utilização de materiais nas atividades estimularam a participação dos(as) alunos(as), tornando o aprendizado mais envolvente. No entanto, alguns alunos(as) expressaram o desejo de que a prática ocorresse em um ambiente mais adequado para o esporte de campo e taco, como um campo de futebol, utilizando tacos e bolas reais. Infelizmente, apesar da escola contar com um estádio nas proximidades, este está em reforma há mais de três anos, impossibilitando qualquer atividade no local. Além disso, a aquisição de material próprio para a prática esportiva não é viável financeiramente para o professor, e mesmo com recursos destinados à compra de materiais esportivos pela escola, muitas vezes não são suficientes para adquirir a quantidade adequada de equipamentos e atender às diversas demandas de outros esportes (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

Porém, Andrade e El Tassa (2015) destacam que a escassez de materiais não deve ser utilizada como justificativa para a falta de qualidade nas aulas de Educação Física, considerando que a disciplina engloba uma variedade de conteúdos que podem ser facilmente adaptados. Por outro lado, conforme Carvalho, Barcelos e Martins (2020, p. 219), é imprescindível que as aulas de qualquer disciplina, especialmente aquelas que envolvem elementos da cultura corporal de movimento, ocorram em um ambiente escolar que disponha de espaço físico adequado e materiais apropriados. Nessa mesma linha de pensamento, Prandina e Santos (2016, p. 107) e Carvalho, Barcelos e Martins (2020, p. 219) ressaltam a carência de materiais e infraestrutura adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar como um dos principais desafios em nossa área. Tal precariedade resulta diretamente na desmotivação dos estudantes da educação básica em participar das atividades propostas pelos professores.

O próximo indicador observado: o estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas, é um aspecto que pode afetar significativamente o desempenho e envolvimento dos(as) alunos(as) durante a aula.

Antes das aulas, se um estudante está se sentindo ansioso, relaxado, estressado, motivado ou até mesmo entediado, dependendo das expectativas em relação à aula e de suas circunstâncias pessoais, pode impactar sua capacidade de concentração, compreensão e participação ativa nas atividades de aprendizado. Esse aspecto pode variar dependendo de uma série de fatores, incluindo o ambiente escolar, o conteúdo das aulas, as relações interpessoais, entre outros.

Para nosso estudo foi levada em consideração fatores de disposição emocional como parte da análise na pesquisa realizada, incluindo elementos como o estado de ânimo, motivação, envolvimento emocional e bem-estar psicológico dos estudantes durante as aulas. No entanto, os aspectos relacionados à saúde física dos(as) alunos(as) não foram incluídos na análise, pois muitas vezes estão além do controle direto do professor. Portanto, ao delinear os parâmetros da pesquisa, decidiu-se focar principalmente nos aspectos emocionais, que estão mais diretamente relacionados ao ambiente de sala de aula e às interações professor-aluno.

No trecho fornecido, observa-se que os participantes das aulas inicialmente manifestaram uma sensação de estranheza em relação ao conteúdo proposto, uma vez que as atividades propostas não eram familiares para eles(as) em seu cotidiano. No entanto, ao invés de representar um obstáculo para o desenvolvimento da aprendizagem, essa estranheza se transformou em curiosidade e estímulo por parte dos(as) alunos(as), que demonstraram interesse em aprender mais sobre o assunto e em praticar os novos esportes introduzidos nas aulas.

Inicialmente, observou-se entre os(as) alunos(as) uma sensação de estranheza em relação às atividades esportivas propostas, expressando dúvidas, uma vez que estas atividades não faziam parte do seu cotidiano. Contudo, demonstraram curiosidade em aprender sobre essas novas experiências (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).

Em determinados momentos da pesquisa, foi observado o início das aulas, no qual alguns alunos(as) apresentavam entediados, a ponto de dormirem durante as atividades, como relatado no trecho seguinte. O estado de ânimo de um(a) aluno(a) antes da aula pode afetar sua atitude em relação ao conteúdo e ao professor. Se um(a) aluno(a) está se sentindo desmotivado ou entediado antes da aula, pode ser

menos propenso a se engajar ativamente no processo de aprendizado. A intervenção do professor visou reverter a falta de interesse dos(as) alunos(as) e engajá-los(as) na atividade proposta.

A atividade da aula começou com a observação de que alguns alunos estavam entediados, chegando até mesmo a dormir em suas carteiras. Após serem despertados e motivados pelo professor, os(as) alunos(as) foram encaminhados ao laboratório de informática para dar seguimento à Estação 1 da trilha de aprendizagem (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).

Durante as aulas, percebeu-se que o estado de bem-estar dos estudantes pode ser significativamente influenciado por diversos fatores. Isso incluiu a qualidade do ensino, especialmente quando os(as) alunos(as) foram desafiados intelectualmente. Segundo Pearson e Webb (2008, p. 3), esse tipo de incentivo faz com que os(as) participantes das atividades comecem a pensar estrategicamente sobre os conceitos do jogo enquanto desenvolvem habilidades dentro de um contexto realista e, o mais importante, se divertem. O engajamento deles(as) com o conteúdo apresentado, o ambiente da sala de aula, que contribui para o conforto e suporte emocional, e as interações tanto com os colegas quanto com o professor, que promovem um senso de pertencimento e colaboração. De acordo com Silva (2019, p. 132), o sentido de pertencimento escolar refere-se não apenas ao conteúdo curricular, mas também à emoção e à afetividade que o espaço escolar pode proporcionar a toda a comunidade envolvida. Esses elementos criaram um ambiente propício de estado positivo durante a unidade didática, conforme os trechos.

Durante a aula, foi notado que os(as) alunos(as) estavam mais participativos e engajados, expressando sinais de diversão enquanto utilizavam jogos para absorver o conteúdo da aula. Eles(as) relataram estar satisfeitos com a dinâmica da aula (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).

A maioria dos(as) alunos(as) demonstrou interesse em participar, embora alguns tenham manifestado timidez e uma aluna tenha se recusado devido a estar gripada (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Foi observado um crescente entusiasmo e interesse por parte dos(as) alunos(as) em participar durante a atividade de Tacobol adaptado, evidenciando um forte engajamento emocional e afetivo com o jogo e com a

interação com os colegas. Além disso, houve uma manifestação de alegria (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Após as aulas, foi questionado como os(as) alunos(as) se sentiam em relação à proposta. De acordo com o trecho, o resultado apresentado indica que os participantes se sentiram bem tanto durante quanto após a prática da atividade. Isso sugeriu que a experiência foi positiva para eles(as), refletindo um bom engajamento e satisfação com a proposta da aula. Esse tipo de resposta positiva pode ser um indicativo do sucesso da abordagem pedagógica utilizada, evidenciando que as estratégias empregadas foram eficazes em promover um ambiente propício ao aprendizado e ao bem-estar dos(as) alunos(as).

Ao final da atividade, foi questionado se todos se sentiam bem durante e após a prática da atividade, e os participantes responderam afirmativamente (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

É importante que as escolas e educadores estejam atentos ao bem-estar dos estudantes e ofereçam suporte adequado para promover um ambiente de aprendizado saudável e positivo. Isso pode incluir práticas de ensino que incentivem a participação ativa dos alunos, estratégias para lidar com o estresse e a ansiedade, e oportunidades para desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Outro fator importante foi a forma como as aulas foram aplicadas, especialmente a criação de um ambiente colaborativo e participativo. As atividades em grupo proporcionaram uma troca rica de experiências e conhecimentos entre os(as) alunos(as). Segundo Valentini (2002, p. 62), a promoção de ambientes educacionais que priorizam o interesse dos(as) alunos(as) e favorecem uma aprendizagem significativa e contextualizada é fundamental para impulsionar tanto o sucesso escolar quanto o envolvimento dos(as) estudantes.

A análise dos trechos revelou que a metodologia adotada teve um impacto positivo no engajamento dos(as) alunos(as), acompanhado por um aumento significativo no interesse pelos esportes de campo e taco. Em pesquisas conduzidas por Papagiannopoulos, Digelidis, Sympas e Sympas (2023); Rahenbühl; Mota Júnior (2023) e Batez; Petrušić; Bogataj; Trajković (2021), que investigaram a percepção de professores e alunos(as), foi constatado que o modelo TGFU (Teaching Games for

Understanding) contribuiu de forma significativa para aumentar a diversão, o envolvimento e a cooperação dos(as) alunos(as) durante as aulas.

A abordagem de rotação por estações, mencionada no primeiro trecho, proporcionou uma experiência interativa e dinâmica, permitindo que os(as) participantes compartilhassem seus conhecimentos prévios sobre os esportes.

A atividade de rotação por estações proporcionou uma abordagem interativa e dinâmica para identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre os esportes (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).

Esse tipo de atividade foi bem recebido pelos(as) alunos(as), como expresso na segunda citação, onde uma aluna demonstrou interesse em participar mais vezes desse tipo de atividade, ressaltando sua diversão e apreciação pela abordagem diferenciada. Em consonância, Papagiannopoulos, Digelidis, Syrmpas e Syrmpas (2023, p. 487) ressaltam a percepção compartilhada pelos participantes, conforme relatado em estudos anteriores, de que a metodologia promoveu a diversão dos alunos.

Professor! o senhor poderia passar mais vezes esse tipo de atividade, é muito divertida e diferente (Aluna, aula 7, 13/12/2023).

A abordagem adotada, com a utilização de jogos reduzidos, enfatizou a compreensão dos aspectos táticos do jogo, bem como a própria prática, a análise dos erros e a aquisição de aprendizado. Houve um alto senso de responsabilidade por parte dos(as) participantes durante todo o processo, e não houve restrições técnicas que limitassem a prática. Além disso, os momentos em que o professor interveio durante os intervalos técnicos, conforme mencionados nos trechos três e quatro, destacaram a importância da estratégia de questionamento. Isso estimulou o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo a capacidade de reflexão e o pensamento estratégico durante as partidas (Papagiannopoulos, Digelidis, Syrmpas e Syrmpas (2023, p. 488).

Após o intervalo, denominado tempo técnico, o professor interveio com um questionamento direcionado aos(as) alunos(as) da equipe de ataque [...] (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).

Após o intervalo, conhecido como tempo técnico, o professor interveio com uma pergunta direcionada aos jogadores da equipe de lançamento: "Como podemos melhorar nossa capacidade de segurar a bola lançada e impedir a corrida dos adversários? (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Nesse sentido, Clemente (2012, p. 320), descreve:

o fornecimento de variabilidade ao processo de ensino afigura-se como benéfico no ponto de vista de conceder aos alunos experiências perceptivas que lhes possibilitem aumentar as soluções de resolução de determinado problema vivenciado em jogo.

A interação facilitada pelos grupos propiciou um envolvimento mais ativo dos(as) alunos(as) na discussão sobre melhorias no desempenho em situações específicas do jogo. A diversidade nos agrupamentos permitiu a variedade de estratégias, e, ao detectar falhas durante a partida, os(as) alunos(as) buscaram soluções para os problemas identificados (Rahenbühl; Mota Júnior (2023). O intuito era estimular o interesse pelo jogo e promover a compreensão tática por meio da experiência prática.

Por fim, o último trecho destaca a importância das adaptações nas modalidades esportivas para assegurar a acessibilidade e a inclusão de todos(as) os(as) participantes. A modificação das regras foi implementada para refletir situações e contextos reais de jogo (Graça; Mesquita, 2007, p. 402). Essa abordagem demonstrou sensibilidade do professor ao adaptar as regras oficiais para atender às necessidades específicas dos(as) alunos(as), promovendo um ambiente mais inclusivo e facilitando a participação de todos nas atividades propostas.

Na conversa foi indagado se eles(as) gostaram das adaptações feitas nas modalidades e como respostas eles(as) falaram que as adaptações nas regras oficiais foram fundamentais para garantir a acessibilidade e a inclusão de todos os(as) alunos(a) no evento (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).

Conseqüentemente, o papel do professor deve concentrar-se na habilidade de facilitar o processo de pensamento dos alunos, auxiliando-os e fornecendo-lhes

habilidades que lhes permitam interpretar e refletir sobre as ações envolvidas no jogo (Clemente, 2012, p. 328).

Em resumo, a metodologia utilizada mostrou-se eficaz em envolver os(as) alunos(as), promovendo sua participação ativa e contribuindo para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Um fator interligado aos demais foi o acolhimento dos(as) alunos(as) durante as aulas. A clareza das instruções, a organização e estrutura das aulas, juntamente com o clima positivo e inclusivo promovido pelo professor e pelos colegas, além das adaptações das atividades para garantir a participação de todos, independentemente de suas características individuais, foram elementos essenciais para criar um ambiente de apoio e incentivo. Esse contexto facilitou o sentimento de pertencimento e inclusão, aumentando assim o engajamento dos(as) alunos(as) nas atividades propostas. Assim, descrito nos trechos:

Além disso, foi notável o acolhimento proporcionado entre os(as) discentes durante a atividade (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).

[...] o jogo foi adaptado para permitir a participação de todos os(as) alunos(as), independentemente de suas características individuais (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).

Em suma, os fatores externos desempenharam um papel significativo no engajamento dos(as) alunos(as) nas aulas, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem e estimulando uma participação ativa e construtiva por parte deles. Esses aspectos foram essenciais para criar uma experiência educacional enriquecedora e satisfatória, na qual os(as) estudantes se sentiram motivados a aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o engajamento dos estudantes do Ensino Médio mediante a aplicação de uma abordagem pedagógica embasada nos princípios do Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), durante as sessões de Educação Física. Nossas descobertas demonstraram um incremento no engajamento após a intervenção, conforme atestado por suas percepções individuais e do professor.

Com base na análise abrangente dos dados coletados nesta pesquisa, é possível concluir que o engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física é influenciado por uma série de fatores inter-relacionados. A metodologia de ensino, a qualidade dos espaços físicos, as responsabilidades atribuídas aos estudantes, o uso de tecnologias, o senso de pertencimento, a acolhida, a introdução de "conteúdos novos" e a adaptação ao nível de conhecimento dos alunos e etc., são elementos fundamentais na prática pedagógica complexa que o professor deve gerenciar para promover o engajamento dos alunos. Tais fatores envolvem tanto a responsabilidade do professor quanto a dos próprios estudantes.

A prática pedagógica baseada no modelo de ensino dos jogos para a compreensão revelou-se uma estratégia eficaz para as metas de aprendizagem dos estudantes, promovendo interesse, aprendizado e conhecimento, além de estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, além de promover um engajamento significativo dos(as) alunos(as), abordando dimensões comportamentais, cognitivas, emocionais e agenciativas.

A prática pedagógica de Educação Física é influenciada por uma matriz complexa de fatores, tanto internos quanto externos ao ambiente escolar. Dentre os elementos cruciais para promover a manutenção da participação ativa dos(as) alunos(s) nas aulas de Educação Física, encontram-se uma infraestrutura física e material adequada, além de procedimentos didático-metodológicos de qualidade.

Os resultados destacam a importância da competição equilibrada como motivadora do esforço dos(as) alunos(as), ao mesmo tempo em que ressaltam a complexidade das interações comportamentais positivas durante as atividades físicas.

A percepção dos(as) alunos(as) sobre o ambiente escolar e as atividades propostas influenciou diretamente seu sentimento de pertencimento, destacando a importância de um ambiente acolhedor e inclusivo. Além disso, a pesquisa ressalta a relevância de elementos como diversão, apoio mútuo, autonomia e comunicação efetiva na promoção do engajamento dos(as) alunos(as).

Os resultados também enfatizam a importância de estratégias pedagógicas inovadoras, interações sociais positivas e adaptação das atividades às necessidades individuais dos(as) alunos(as) para aumentar o interesse e a participação nas aulas. Além disso, a consideração do bem-estar emocional dos(as) alunos(as) emerge como um aspecto crucial para promover um ambiente de aprendizado saudável e produtivo.

Por fim, os achados desta pesquisa fornecem evidências valiosas para professores e profissionais da área da Educação Física, oferecendo orientações práticas para promover um engajamento mais significativo dos(as) alunos(as) no ambiente escolar. Ao adotar uma abordagem de unidade didática que não busca rigidamente o processo de ensino/aprendizagem, mas sim considerar uma variedade de fatores, desde a metodologia de ensino até o bem-estar emocional dos estudantes, os professores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo. Isso, por sua vez, favorece o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), transcendendo as preocupações com os equipamentos "adequados" e possíveis deficiências na estrutura física das escolas.

REFERÊNCIAS

- ABAD ROBLES, M. T.; BENITO, P. J.; FUENTES-GUERRA, F. J. G.; RODRIGUEZ, J. R. Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 8, n. 23, p. 137-146, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163028052007.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- ALVES, R. O. T. **História da educação física e dos esportes**. Editora Unimontes, 2013. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1216>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- ANDRADE, T. E.; EL TASSA, K. O. M. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Lecturas: Educación física y deportes**, 2015, 203: 11. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- ARAUJO, G. F. de; GRUNENVALDT, J. T. A educação física e as finalidades educacionais do ensino médio: um estudo de caso. **Motrivivência, [S. l.]**, v. 29, n. 51, p. 251–269, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n51p251. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p251>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- BARBA-MARTÍN, R. A.; BORES-GARCÍA, D.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; GONZÁLEZ-CALVO, G. The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 9, 2020. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/9/3330/html>. Acesso em: 9 set. 2022.
- BARBOZA JR, A. T.; SILVEIRA, I. F. PerMotivE: um modelo conceitual de persuasão, motivação e engajamento para jogos educacionais. **XV Simpósio Brasileiro de Jogos Digitais e Entretenimento (SBGAMES)**, São Paulo, p. 920-929, 2016. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157345.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na educação física escolar. In: In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 17-26, 2020.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA O_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BATEZ, M.; PETRUŠIĆ, T.; BOGATAJ, Š.; TRAJKOVIĆ, N.. Effects of teaching program based on teaching games for understanding model on volleyball skills and enjoyment in secondary school students. **Sustainability**, v. 13, n. 2, p. 606, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/2/606>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/sociologia-do-esporte/pdf/pdf01.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000/1. Temas polêmicos. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303956747.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 125/2022, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 61. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022. (Série legislação; n. 1). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 01 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BATTISTUZZI, V. M. **O Esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar**. 2005. vi, 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96081>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700656&lng=pt&nrm=iso. Epub 24-Nov-2023. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas**. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1):73-81. Disponível em: <https://cienciadotreinamento.com.br/wp-content/uploads/2020/06/EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-ESCOLAR-UMA-PROPOSTA-DE-DIRETRIZES-PEDAG%C3%93GICAS.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, 2009. DOI: 10.5216/rpp.v12i2.5694. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/5694>. Acesso em: 7 jul. 2023.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982. Disponível em: <http://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BORGES, O.; JULIO, J. M.; COELHO, G. R. Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. **Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências**, v. 5, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1930182/Efeitos_de_um_ambiente_de_aprendizagem_sobre_o_engajamento_comportamental_o_engajamento_cognitivo_e_sobre_a_aprendizagem. Acesso em: 08 set. 2023.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G.. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 26, n. 4, p. 601–610, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/KQdF88SbmKQ5xhtK3Hr4p3B/#>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CAETANO, A.; JANUÁRIO, C. MOTIVAÇÃO, TEORIA DAS METAS DISCENTES E COMPETÊNCIA PERCEBIDA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, 2009. DOI:

10.5216/rpp.v12i2.5891. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/5891>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARLAN, P. **O esporte como conteúdo da educação física escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica**. 2012. 354 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100461/309795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CARRAÇA, E. V Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 31, p. 282-291, 2017. DOI: 10.47197/retos.v0i31.53504. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53504>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 18. ed. Campinas - SP: Papirus, 2010. Disponível em:

https://www.academia.edu/25058488/Docslide_com_br_educacao_fisica_no_brasil_a_historia_que_nao_seConta. Acesso em: 27 jul. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, T. I. da; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. O Teaching Games For Understanding (TGfU) Como Modelo De Ensino Dos Jogos Desportivos Coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010. Disponível em: http://www.tgfu.info/uploads/1/0/0/8/10084267/modelo_de_ensino_dos_jec_1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física / UEM**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56.

2004..https://www.researchgate.net/publication/277193354_O_ensino_da_tecnica_e_da_tatica_Novas_abordagens_metodologicas. Acesso em: 13 jan. 2023.

COSTA, R. R. **Ensinando jogos para a compreensão e o futebol**. Cidade do Futebol. 2007. Disponível em:

<https://universidadedofutebol.com.br/2007/12/04/ensinando-jogos-para-compreensao-e-o-futebol/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

COSTA, M. V. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. **Jornal A Página da Educação, Porto/Pt, ano**, v. 12, p. 34, 2003. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679&mid=2>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CLEMENTE, F. M. Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, p. 587-601, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/znRwWCwn3ZmBtwg43mTbmRv/>. Acesso em: 06 jul 2023.

CLEMENTE, F. M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 315-335, abr./ jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115323638014.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CLEMENTE, F.; MENDES, R. Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. **Exedra: Revista Científica**, n. 5, p. 27-36, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/230647154>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108. Disponível em: <https://www.jocimardaolio.com.br/capitulos-de-livro>. Acesso em: 03 marc. 2024.

DARIDO, S. C. Relação entre o Ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100006.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/34810798/EF_na_Escola_quest%C3%B5es_e_reflex%C3%B5es. Acesso em: 25 jul. 2023.

DA SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

DELGADO, M. F. **The Impact of a Hybrid Sport Education-Step Game Approach Model Volleyball Unit on Students Game Understanding**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65730/2/22766.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em pesquisa científica. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2022. Texto 18 utilizado na Disciplina **Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física – Parte 2**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/course/view.php?id=3085§ion=6#tabs-tree-start>. Acesso restrito. Acesso em: 20 set. 2022.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades. **São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp**, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em: 16 mai. 2023.

DE MELO, L. C. M.; SOUZA, G. S.; DAYRELL, J. T. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia**, 2012. Disponível em: <http://201.48.93.203/index.php/paideia/article/view/1584>. Acesso em: 07 fev. 2023.

DE MELO, V. A. Porque devemos estudar história da Educação Física/Espportes nos cursos de graduação?. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 56-61, 1997. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/download/6501/4748>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DIAS, C. A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 21 fev. 2024.

Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para Ensino Médio/

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). – Fortaleza – Ceará. 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, p. e35439, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFfn/#>. Acesso em: 08 set. 2023.

FAGUNDES, F. M.; RIBAS, J. F. M. Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000200214&script=sci_arttext. Acesso em: 04 jan. 2024.

FAGUNDES, F. M.; RIBAS, J. F. M.; SALAS-SANTANDREU, C.; LAVEGA-BURGUÉS, P. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING 2010 A 2020. **Acción Motriz**, v. 31, n. 1, p. 72-91, 2023. Disponível em: Disponível em: <https://accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/260>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FARIAS, R. M.; RIBEIRO, T. N.. ENGAJAMENTO ACADÊMICO: UMA INVESTIGAÇÃO COM DISCENTES DO CURSO DE FÍSICA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INOVADORAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Revista do Professor de Física**, v. 6, n. Especial, p. 17-26, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/fulvi/Downloads/003_EIFE_2022_ENGAJAMENTO+ACAD%C3%8AMICO_UMA+INVESTIGA%C3%87%C3%83O+COM+DISCENTES+DO+CURSO+DE+F%C3%8DSICA+SOBRE+A+UTILIZA%C3%87%C3%83O+DE+ESTRAT%C3%89GIAS+INOVADORAS+NO+EST%C3%81GIO+SUPERVISIONADO_18_25_10-1.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

FERREIRA, A. F. et al. Secondary education student bodily practices: implications of gender in and outside physical education classes. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 22, n. 1, p. 72-83, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/h9xfL7T7vY7rN3tN7CSCk9y/?lang=en>. Acesso em: 03 marc. 2024.

FINCK, S. C. M. **Educação Física e Esporte**: uma visão na Escola Pública. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1995. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/dissertacao/DissertacaoSilviaFinck.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A.. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 23, n. 1, p. 37–44, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/qjPwV34xdvzfXrW8h4BDmZv/?lang=pt#>. Acesso em: 07 abr. 2024.

FORREST, G. J.; WEBB, P. I.; PEARSON, P. J. Teaching games for understanding (TGfU) – a model for pre-service teachers. In: BROOKER R. **Fusion Down-under: 1st ICHPER.SD Oceania Congress**. Upper Hutt, NZ: Penz, 2006, p. 1-10. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/328/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª ed., 2007. V. 6. Disponível em: https://www.academia.edu/43456414/FRANCO_Maria_Laura_P_P_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, 74(1), 59–109, mar.2004. Disponível em: <https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v.21). 1. Alfabetização – Métodos 2. 1994

FRIGOTTO, G.; Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FURRER, C.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of educational psychology**, v. 95, n. 1, p. 148, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232513933>. Acesso em: 13 mar. 2024.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n. 9, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26434234>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; PAES, R. R.; REVERDITO, R. S.; SEOANE, A. M.; SCAGLIA, A. J. O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: AVANÇOS METODOLÓGICOS DOS ASPECTOS ESTRATÉGICO-TÁTICO-TÉCNICOS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. DOI:

10.5216/rpp.v20i3.39593. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39593>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 17 Apr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GASPAR, V.; GIL-ARIAS, A.; DEL VILLAR, F.; PRÁXEDES, A.; MORENO A. How TGfU Influence on Students' Motivational Outcomes in Physical Education? A Study in Elementary School Context. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 10, p. 5407, 2021. doi: 10.3390/ijerph18105407. PMID: 34069370; PMCID: PMC8158754. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8158754/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GATTI, B. A. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%20C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

GIL-ARIAS, A.; HARVEY, S.; CÁRCELES, A.; PRÁXEDES, A.; DEL VILLAR, F. Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. **PloS one**, v. 12, n. 6, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0179876>. Acesso em: 15 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todose-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/48899027/Como_Elaborar_Projetos_De_Pesquisa_6a_Ed_GIL. Acesso em: 27 ago. 2023.

GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M. Primeiras aproximações para uma proposta de ensino dos jogos de rede/parede: reflexões sobre o tênis de campo e o voleibol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 121-32, 2019. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/08/1009278/primeiras-aproximacoes-para-uma-proposta-de.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GOMES, N. L. Ensino médio: práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO—Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

<https://edutec.unesp.br/moodle/course/view.php?id=3090§ion=2#tabs-tree-start>. Acesso em: 07 fev. 2023.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, p. 39-45, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/mayarafa,+Pesq.+4.pdf>. Acesso em: 09 marc. 2024.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 09 marc. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FENSTERSEIFER, P. E. Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: EDUESC, p. 121-162, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. Vitória: **UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância**, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/298353396>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo / org.; prefácio de Ricardo Garcia Cappelli. – Maringá : Eduem, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134876/000955002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316663429>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007. disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/RPCD_Vol.7_nr.3.pdf#page=123. Acesso em: 03 jan. 2023.

GRANDO, D.; LABIAK, O.; MATTES, V. V.; MADRID, S. C. de O. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS, AVANÇOS E RETROCESSOS. **9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF**, Londrina, 21 maio 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20->

%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/A%20EDUCACA O%20FISICA%20NA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

GRECO, J. P.; BENDA. R. N (Org). **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x150c15>. Acesso em: 27 jul. 2023.

HOPPER, T.; KRUISSELBRINK, D. Teaching Games for Understanding: What does it look like and how does it influence student skill acquisition and game performance? **Journal of Teaching Physical Education**, v. 12, n. 1, p. 2-29, 2001. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Games-for-Understanding-%3A-What-does-it-and-Hopper-ubmitted/8d5e5e3636bfbc207433f579aec0a009e8110240>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HORTIGÜELA ALCALÁ, D.; HERNANDO GARIJO, A. Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student's Motivation in Physical Education. **Journal of human kinetics**, v. 59, p. 17-27, 2017. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5680683/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

IMPOLCETTO, F. M.; DI THOMAZZO, A.; BONFÁ, A. C.; DE BARROS, A. M.; SÁ, C. S.; BROUCO, G. R.; RODRIGUES, H.; TERRA, J.; ÍÓRIO, L. S.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; JUNIOR, O. S.; GASPARI, T.; BATTISTUZZI, V. M.; DARIDO, S. C. Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1285>. Acesso em: 25 jul. 2023.

JARRETT, K. The Utility of Game-Based Approaches within the PE Curriculum Design and Implementation Process to Develop “More Knowledgeable Others”. **Strategies**, v. 35, n. 3, p. 3-10, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08924562.2022.2052774>. Acesso em: 05 mai. 2024.

JESUS, W. S. de; LIMA, J. P. M. **PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS (GRUPO FOCAL)**. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12232030072012Pesquisa_em_Ensino_de_Qu%C3%83%C2%ADmica_aula_7.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

JULIO, J.; VAZ, A.; FAGUNDES, A. Atenção: alunos engajados - análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 17, n. 1, p. 63–81, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/9vX5xRFbvMy64xzC9yq6FCD/#>. Acesso em: 08 set. 2023.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. **Journal of Teaching in Physical Education** 21(2), pp. 177-192, 2002. Disponível em: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/233694>. Acesso em: 05 ago. 2023.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/kobal_mariliacorrea_m.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

KOEKOEK, J.; KNOPPERS, A. The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 3, p. 231-249, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270449343>. Acesso em: 13 ago. 2023.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, 160 p. disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

LEVENBERG, M. G.; ARMSTRONG, T.; JOHNSON, I. L. Teaching dance for understanding: Reconceptualizing dance in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 91, n. 6, p. 3-7, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1770519>. Acesso em: 2 set. 2022.

LIGHT, R. Accessing the inner world of children: The use of student drawings in research on children's experiences of game sense. In: **Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding**. Sydney, Australia: University of Sydney, 2006. p. 72-83. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1657&context=edupapers#page=73>. Acesso em: 05 ago. 2023

LIGHT, R. L; TAN, S. KS. Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. **European Physical Education Review**, v. 12, n. 1, p. 99-117, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/fulvi/Downloads/CultureembodiedexperienceEPER2006.pdf>. Acesso em: 04 set 2022.

LIMA, T. C. S. et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações a cerca dos diários de campo. **Revista textos e contextos**. Porto Alegre, v.6, n1, p 93-104, Jan/Jun 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048>. Acesso em: 21 jan. 2023.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

MALAGUTTI, J. P. M.; DE HOLANDA, M. A. A. B.; DE OLIVEIRA JAIME, M. 6 O MODELO DE ENSINO POR MEIO DA COMPREENSÃO DO JOGO (MEC). In: ARANTES, Luciane C.; SANTOS, Marcos R.; FROTA, Matheus; HOLANDA, Marcia A. A. B. (Orgs.). **EDUCAÇÃO FÍSICA E MODELOS DE ENSINO DOS ESPORTES: conceitos, características e aplicações**, p. 77, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352525659_Educacao_Fisica_e_Modelos_de_Ensino_dos_Esportes. Acesso em: 03 jan. 2023.

MANDIGO, J. I.; HOLT, N. L.; MANDIGO, J. The inclusion of optimal challenge in teaching games for understanding. **Physical and Health Education Journal**, v. 66, n. 3, p. 14-21, 2000. Disponível em: <https://spartan.ac.brocku.ca/~jmandigo/inclusionOC.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. **Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, p. 1-23, 2008. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

MARTINS, G. M. O que queremos da escola média? A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, v. 22, n. 1, p. 143-164, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852012000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 26 dez. 2023.

MELLO, J. B.; RODRIGUEZ-AÑEZ, C. R.; RIBEIRO JUNIOR, E. J. F.; GRUBERTT, G. A.; GONÇALVES, J. G.; BUCHMEIER, J. S. M. Atividade física no contexto escolar: a ciência e a política caminham juntas?. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, [S. l.]**, v. 27, p. 1–3, 2022. DOI: 10.12820/rbafs.27e0273. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14965>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MESQUITA, I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: Nascimento, Juarez Vieira; Ramos, Valmor; Tavares, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 103-131. Disponível em: file:///C:/Users/fulvi/Downloads/Ambientedejogoeambientedeaprendizagem_jogoscolativos.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. dos S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.944-954, out./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2562>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MINAYO, M. C.; TAQUETTE, S. R. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 417-434, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/sFGYqhpzR9wGbhJXz7wvjvGv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MINELLI, D. S.; NASCIMENTO, G. Y. do., VIEIRA, L. F.; BARBOSA-RINALDI, L. O. estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 598–609, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/sHT9ZsfQMNF75Vnm86WMKml/#>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MORAES, A. C. et al. Conhecimentos de Educação Física. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC. Volume:1**, p. 213- 238, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

MORALES-BELANDO, M. De L. T.; ARIAS-ESTERO, J. L. Adaptación práctica del enfoque Teaching Games for Understanding para la enseñanza de la vela en iniciación (A practical proposal of Teaching Games for Understanding in sailing initiation). **Retos**, v. 37, p. 738–741, 2020. DOI: 10.47197/retos.v37i37.72788. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/72788>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MOREIRA, A. F.; PONTELO, I. Níveis de engajamento em uma atividade prática de Física com aquisição automática de dados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571666039006>. Acesso em: 16 jul. 2023.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida. **Londrina: Midiograf**, v. 3, p. 278, 2001. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/1013629.pdf>. Acesso em: 03 marc. 2024.

NASCIMENTO, J. V. et al. Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de educação física. **Física**, v. 5, n. 1, p. 329-336, 2007. Disponível em: https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/arquivo/Educacao%20fisica%200/2048/Vol5n1-2007-pag-329a336_Maurem.pdf. Acesso em: 23 marc. 2024.

NASCIMENTO, M. G. S. do. **Métodos de ensino do voleibol no âmbito escolar**. 2019. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco,

Recife, 2019. <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/1424>. Acesso em 06 ago. 2023.

NUNES JUNIOR, P. C.; GALATTI, L. Esporte contemporâneo: o espaço urbano como perspectiva de análise El deporte contemporáneo: el espacio urbano como perspectiva de análisis Contemporary sport: space as an analysis category. Publicado em: **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 19, Nº 199, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd199/esporte-contemporaneo-o-espaco-urbano.htm>. Acesso em: 27 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. R. C. de; QUIXADÁ, L. M. Pedagogia do Esporte - **Programa de Capacitação para Gestão Multidisciplinar do Esporte**. Módulo 2. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, p. 19 – 31, 2023. Disponível em: <https://cursos.fdr.org.br/course/view.php?id=134>. Acesso em: 27 jul. 2023.

OLIVEIRA, G. S. de et al. GRUPO FOCAL: UMA TÉCNICA DE COLETA DE DADOS NUMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA?. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 41, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>. Acesso em: 17 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. P.; VENÂNCIO, L. Avaliação na Educação Física: experiências de um professor e uma professora com seus alunos e suas alunas. In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. **Universidade Federal de Goiás. Catalão–GO**, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

OLIVEIRA, C. F. de.; SILVA, L.O. ARQUITETURA ESCOLAR: A VISÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **XVI CONBRACE / III CONICE**, Brasil, jul. 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/979/579>. Acesso feito em: 18 Abr. 2024.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. DE ROSE, D. et al. **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 73-83, 2009. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39004614/Esporte_e_atividade_fisica_na_infancia_e_na_adolescencia_Uma_abordagem_multidisciplinar-libre.pdf?1444016641=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEsporte_e_atividade_fisica_na_infancia_e.pdf&Expires=1699128359&Signature=Kntc8JFE81OoLuyNBydR4ZtGm8kAR7Fwpg9se6axXBzBzT-NWGEoDlkThZ92uM1FnXNH9Er1f-iPqXtiXfll~4m~NqqrB-d-tTCAjblBZh84HHXTItQQHgY7OWGI3lpQOTI3FqlwI4VzQWTS7tWY3V6sml2uJnhhE

HVla-pLI4MsZ4SuB1ul3MhBNi18kNGirCnNZj~iWfrQIASDbkyCzAUtA-TEPyT6M8eeBlgmzNAAtAfEN7ldytnjaL-S-IAoeun18FNqHXpylJMEre6UIMd84Q9LFKiLgWr4-PEOpXixin5JB3QHFEb47JbQzYCvUdcQg1jusSuGeHup-VJwbaA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=73. Acesso em: 10 jan. 2023.

PALMA, M. **O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo**. 2008. 350f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, Braga, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15388>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PALMEIRA, L. L. L.; CORDEIRO, C. P. B. S.; PRADO, E. C. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 14–31, 2020. DOI: 10.5585/cpg.v19n1.17159. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/17159>. Acesso em: 25 fev. 2024.

PAPAGIANNOPOULOS, Dionysios; DIGELIDIS, Nikolaos; SYRMPAS, Ioannis. PE teachers' perceptions of and experiences with using the TGFU model in teaching team games in elementary school. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 23, n. 2, p. 482-491, 2023. Disponível em: <https://efsupit.ro/images/stories/februarie2023/Art%2060.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PEARSON, P.; WEBB, P. Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding(TGfU). **1st Asia Pacific Sport in Education Conference**, Adelaide, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/30388242>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PEREIRA, M. P.V.C.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, R. K.; CIRINO, C.; MILAN, F. J.; FARIAS, G. O. Judo teaching through games: systematic organization according to the principles of complex games networks. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 21, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2a94ada6-6bda-4ed6-9cda-8990eeaae136>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PEREIRA DAS NEVES, C. et al. A influência das formações continuadas no cotidiano dos professores de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 3, p. 137-137, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612020000300137. Acesso em: 24 dez. 2023.

PERES, A. L. X.; MARCINKOWSKI, B. B. A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. **Revista Cinergis**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 26-33/Dez, 2012. Disponível em:

https://core.ac.uk/display/228507584?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1. Acesso em: 07 abr. 2024.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540**, v. 4, n. 8, p. 99–114, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5745>. Acesso em: 24 dez. 2023.

PESTANA, M.; QUINTAL, T.; GASPAR, M. A.; OLIVEIRA, R.; GOUVEIA É.. Abordagens alternativas ao ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão na educação física. **Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas**, p. 231-243, 2018. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2041>. acesso em 17 jan. 2023.

PICCOLI, J. C. J. Educação Física Escolar. In: COSTA, Lamartine Pereira da. (org); **Atlas do esporte no Brasil**. Shape: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.listasconfef.org.br/arquivos/atlas/atlas.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RAIOLA, G.; TAFURI, D. Teaching method of physical education and sports by prescriptive or heuristic learning. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 10, n. 1, p. S377-S384, 2015.. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10045/5235>. Acesso em: 03 ago. 2023.

RAHENBÜHL, T.; MOTA JÚNIOR, L. R. O ensino do handebol na escola: uma pesquisa-ação com o TGfU e com o Sport Education Model. **Educación Física y Ciencia**, v. 25, n. 1, p. 250-250, 2023. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612023000100250&script=sci_arttext. Acesso em 09 jul. 2023.

RAPHAEL, M. L. Adesão de alunos de 5 a 8 série do ensino fundamental as aulas de educação física. **Anais XIV COMBRACE – Porto Alegre-2005**. p.7. Disponível em: <http://www.public.cbce.org.br/uploads/conbrace2005.pdf>. Acesso em: 23 marc. 2024.

REEVE, J. A self-determination theory perspective on student engagement. In: **Handbook of research on student engagement**. Boston, MA: Springer US, 2012. p. 149-172. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/310773130>. Acesso em: 03 set. 2023.

RIBEIRO, L. F. M. **Utilização de elementos de gamificação e instrução por colegas para um maior engajamento dos alunos no Ensino Médio**. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado em curso. Comunicação privada. Disponível em: <http://www.repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/8131/1/leliofabianomartinsribeiro.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

ROBERTS, S. J. Teaching Games for Understanding: the difficulties and challenges experienced by participationcricket coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 16, n. 1, p. 33-48, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408980903273824>. Acesso em: 17 set. 2023.

ROCCO JÚNIOR, A. J. Gestão do esporte no Brasil e no mundo: evolução histórica, organizações e perspectivas. **Revista do centro de pesquisa e formação**, n. 13, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Gesta%CC%83o-do-esporte-no-Brasil-e-no-mundo-evoluc%CC%A7a%CC%83o-histo%CC%81rica-organizac%CC%A7o%CC%83es-e-perspectivas.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 1, p. 93–107, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/PLzKjYqwzgg4qjGqHp35WPw/#>. Acesso em: 17 set. 2023.

RUVA NETO, F.; MILISTETD, M. O impacto do teaching games for understand (TGFU) na aprendizagem tática do futebol de campo. **Cadernos PDE, Paraná**, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_pdp_frederico_ruva_netto.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

SADI, R. S. **A variante Tactical Games do modelo Teaching Games for Understanding no ensino e no treino do Voleibol**: aplicações em cenários de jogos diversos. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/fulvi/Downloads/A_variante_Tactical_Games_do_modelo_Teac.pdf. Acesso em: 14 mai. 2023.

SANCHES, A. B. **Educação física a distância**: módulo 2 / - Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2008. Disponível em: <https://educacaofisicaescolar.comunidades.net/livros-gratuitos>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANCHES, A. B. **Educação Física a Distância**: Módulo 3. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <https://educacaofisicaescolar.comunidades.net/livros-gratuitos>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANCHES, A. B. **Educação física a distância**: módulo 5 / - Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2010. Disponível em: <https://educacaofisicaescolar.comunidades.net/livros-gratuitos>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANCHES, A. B. **Educação física a distância**: módulo 8 / - Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2011. Disponível em:

<https://educacaofisicaescolar.comunidades.net/livros-gratuitos>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SANTOS, M. A. G. N. dos; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, n. 01, p. 65-78, 2011.. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbefe/v25n01/v25n01a08.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SARRUGE, C. L.; GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M. O Ensino da Lógica do Jogo de Voleibol: Uma Proposta a partir do Teaching Games for Understanding e do uso de tecnologias. **Movimento**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/F9J3qzDyFykqJNNRLVMQQP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SASSERON, L. H.; SOUZA, T. N. O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES EM AULA DE FÍSICA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 139–153, 2019. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p139. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1067>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In. MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma L. (orgs). **Educação Física e esporte no século XXI**. Papyrus Editora. 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6599991/mod_resource/content/1/5.%20Perspectivas%20Pedagogias%20Esporte%20Seculo%20XXI.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. **Legados do esporte brasileiro. Florianópolis: UDESC**, p. 45-86, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303541232>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SEDUC-CE. **Matriz curricular de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). – Fortaleza – Ceará. 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/matriz_curricular_referencia_escolas_2023.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

SIKORA, G. **A concepção docente dos jogos cooperativos na Educação Física escolar**: construção de instrumento avaliativo. 2016. 207f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_giseli_sikora.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA, A. F. Projeto dança criança e a motivação para o aprendizado da dança na escola. **Cadernos FAPA, Porto Alegre**, p. 157-163, 2007. Número especial. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/cd61f3a0-15e0-4571-a1a2-d574a1bcc7b7/download>. Acesso em 23 abr. 2024.

SILVA, A. S. SENTIMENTOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 130–141, 2019. Disponível em:
<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, C. G. ; MOURA, C. M.; GOMES, M. S. M.; CARVALHO, M. B. ; COSTA, R.R. Pedagogia de projetos aplicados na iniciação esportiva do mini-tênis utilizando materiais alternativos na escola. **COLEÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA** , v. 02, p. 129-136, 2017. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/319043779>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SILVA JUNIOR, O. R. da. **Engajamento estudantil no ensino superior: a gamificação como estratégia de intervenção na formação inicial de professores**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49549/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Osias%20Raimundo%20da%20Silva%20Junior.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, K. S.; BANDEIRA, A. da S.; RAVAGNANI, F. C. de P.; CAMARGO, E. M. de; TENÓRIO, M. C.; OLIVEIRA, V. J. M. de; SANTOS, P. C. dos; RAMIRES, V. V.; SANDRESCHI, P. F.; HALLAL, P. C.; BARBOSA FILHO, V. C. Educação física escolar: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 26, p. 1–18, 2021. DOI: 10.12820/rbafs.26e0219. Disponível em:
<https://rbafs.emnuvens.com.br/RBAFS/article/view/14556>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, R. M. de O.; COSTA, G. De C. T. O ensino do esporte na Educação Física escolar: um ensaio sobre as potencialidades do TGFU. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, p. e-66388, ago. 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66388>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, M. R. DA .; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/#>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SILVEIRA, Malu Egídio da; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. **Psicologia: teoria e prática**, v. 20, n. 1, p. 110-125, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p110-125>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVINO, F. C. S. **Juventude e escola: reflexões em torno da relação entre professor e aluno**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-83UQJV>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 16, p. 19-29, 1997. Disponível em: https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/ldb_eustc3a1quia_tarcisio.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SOUZA, T. V. A.; TORRES, G. A. P.; NETO, M. D. B. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Associação Brasileira de Incentivo à Ciência – ABRIC**. Vol. 01, Nº 01 – Setembro, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285028932>. Acesso em: 24 dez. 2023.

STELKO-PEREIRA, A. C.; VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C. de A. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação psicológica**, v. 14, n. 2, p. 207-212, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000200006. Acesso em: 08 set. 2023.

TAFNER, E. P.; TOMELIN, J. F.; MÜLLER, R. B. Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem–AVA. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**. 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/95c.pdf>. Acesso em: 18 marc. 2023.

TEOLDO, I. ; GRECO, P.J. ; MESQUITA, I. ; GRAÇA, A. ; GARGANTA, J. . O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/118833-O-teaching-games-for-understanding-tgfu-como-modelo-de-ensino-dos-jogos-desportivos-coletivos.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/40871>. Acesso em: 26 jul. 2023.

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/fulvi/Downloads/O%20que%20%C3%A9%20esporte%20Manoel%20Tubino.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/#>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Orientação de metas e contexto para a maestria: uma revisão de pesquisas contemporâneas e considerações para intervenções. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 2, 2006. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/6787/4415>. Acesso em: 16 jul. 2023.

VALENTINI, N. C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 16, n. 1, p. 61-75, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/zeluiz,+07+A+influ%C3%Aancia+de+uma+interven%C3%A7%C3%A3o+motora.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

VALLS CASTILLO, A.; BARTOLL, O. C.; PERIS, C. C. Aprendizaje comprensivo cooperativo del balonmano en Educación Física: efecto sobre el clima motivacional. E-Balonmano.com: **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 13, n. 1, p. 53-66, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66388>. Acesso em: 16 jul. 2023.

VEIGA, F. H. Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 217, p. 813-819, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/22741>. Acesso em: 19 marc. 2024.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, p. 441-450, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/4/EAE-E4D%20Escala%202013.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

YAGÜE CABEZÓN, J. M. Y.; GUTIÉRREZ-GARCÍA, C. Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo com-prensivo. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, v. 423, p. 41-55. 2018. Disponível em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/694>. Acesso em: 16 jul. 2023.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Eu, Antonio Fulvio Cavalcante Mota, RG: 2015029888-3, estudante do curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, polo Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação do Profº. Drº Eduardo Vinícius Mota e Silva da Universidade Federal do Ceará – UFC, gostaria de convidar o (a) menor sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa com finalidade a elaboração de minha tese de mestrado intitulada “Ciclo Integrativo Esportivo Cultural (CIEC): uma estratégia para aumentar o engajamento dos/as estudantes nas aulas de educação física no ensino médio”.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) aluno(a) do Ensino Médio da referida instituição a qual está matriculado, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa.

Esta investigação de cunho qualitativa tem por objetivo implementar uma sequência didática de ensino dos conteúdos relacionados ao tema Esporte.

O estudo terá duração de um período letivo (um bimestre) e as atividades propostas que contarão com a participação (questionários e envolvimento das atividades propostas) serão desenvolvidas na escola onde ele(a) estuda, durante o período regular das aulas de Educação Física, pelo próprio professor/pesquisador responsável pela turma, que serão observadas e registradas num diário de campo, por seguinte, analisadas. Ressalta-se que, os resultados obtidos poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais do(a) menor serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para um maior conhecimento sobre aprender e ensinar através de novas possibilidades em Educação Física, e, uma visão ampliada dos métodos de ensino que os professores podem lançar mão em sua metodologia e dando uma maior significação através da

reflexão de sua atuação profissional nas aulas de Educação Física. Através da pesquisa, demais profissionais podem encontrar inspirações para continuar seu trabalho. Além, esperamos que as atividades nas aulas de educação física sejam significativas, de modo que proporcione ampliação nos processos de interação e engajamento, promoção do protagonismo e aquisição de novos conhecimentos do(a) estudante.

Este estudo apresenta risco mínimo entre os quais, tomar o tempo dos/as alunos/as ao responder ao questionário/entrevista. Para que isto não ocorra, será destinado local reservado, sendo facultativo responder ou não as questões, sem qualquer tipo de penalização. Se for de seu desejo, poderá, antecipadamente, consultar os planos da unidade didática e as indagações que deverão ser respondidas durante a participação. A observação dos/as alunos/as poderá promover o desconforto e timidez que por ventura venha sentir durante a participação na pesquisa ao serem analisados. Para tornar mínimo os efeitos, será firmado que durante a realização da unidade didática, a observação e consequente produção de registros de diários do pesquisador atenderão unicamente a fins didáticos. Poderão acontecer outros riscos mínimos que são inerentes das aulas de educação física (escorregões, quedas), que serão minimizados pelo pesquisador/professor.

A colaboração do discente na pesquisa é optativa, assim, evita-se a relação de poder do professor/pesquisador sobre o aluno e evita-se o pensamento do aluno que sua participação na pesquisa é determinante para acréscimo de sua nota nas aulas de Educação Física.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a dignidade do(a) menor sob sua responsabilidade.

Mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá total liberdade de interromper sua participação e retirar seu consentimento, em qualquer momento, sem nenhum prejuízo a sua pessoa e em sua relação ao pesquisador, à instituição em que estuda ou à Universidade Federal do Ceará-UFC.

A participação do(a) estudante nessa pesquisa é voluntária e não lhe acarretará nenhuma despesa, bem como, não haverá compensação em dinheiro.

Caso o (a) Sr. (a) aceite a participação do (a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa, gostaria de utilizar o material didático produzido durante as aulas com os diários de campo para fins de pesquisa.

Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a participação do (a) menor poderá comunicar-se, a qualquer momento, com o pesquisador/professor através dos dados abaixo citado.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e do(a) menor sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo com a participação.

Se o (a) senhor (a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa convido-(a) a assinar o presente termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor (a) e a outra com o pesquisador.

Tauá-CE, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do responsável ou
representante legal do participante da pesquisa

Antonio Fulvio Cavalcante Mota
Assinatura do Pesquisador Responsável

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: RUA JOSÉ LEANDRO FREIRE DE CASTRO, 273, TAUAZINHO, TAUÁ
- CEARÁ

Telefones para contato: (88)99932-8345 e e-mail: fulviomotac@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio: uma análise do engajamento dos alunos”**.

Nesse estudo pretendemos implementar uma sequência didática de ensino dos conteúdos relacionados ao tema Esporte com alunos da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Lili Feitosa no município de Tauá, Ceará.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para um maior conhecimento sobre aprender e ensinar através de novas possibilidades em Educação Física, e, uma visão ampliada dos métodos de ensino que os professores podem lançar mão em sua metodologia e dando uma maior significação através da reflexão de sua atuação profissional nas aulas de Educação Física. Através da pesquisa, demais profissionais podem encontrar inspirações para continuar seu trabalho. Além, esperamos que as atividades nas aulas de educação física sejam significativas, de modo que proporcione ampliação nos processos de interação e engajamento, promoção do protagonismo e aquisição de novos conhecimentos do(a) estudante.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa terá duração de um período letivo (um bimestre) e as atividades propostas que contarão com a sua participação (questionários e envolvimento das atividades propostas) serão desenvolvidas na escola onde estuda, durante o período regular das aulas de Educação Física, pelo próprio professor/pesquisador responsável pela turma, que serão observadas e registradas num diário de campo, por seguinte, analisadas.

Para participar desta investigação, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua colaboração é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua

identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo entre os quais, tomar o tempo dos/as alunos/as ao responder ao questionário/entrevista. Para que isto não ocorra, será destinado local reservado, sendo facultativo responder ou não as questões, sem qualquer tipo de penalização. Se for de seu desejo, poderá, antecipadamente, consultar os planos da unidade didática e as indagações que deverão ser respondidas durante o processo de pesquisa. A observação dos/as alunos/as poderá promover o desconforto e timidez que por ventura venha sentir durante a participação na pesquisa ao serem analisados. Para tornar mínimo os efeitos, será firmado que durante a realização da unidade didática, a observação e consequente produção de registros de diários do pesquisador atenderão unicamente a fins didáticos. Poderão acontecer riscos mínimos que são inerentes das aulas de educação física (escorregões, quedas), que serão minimizados pelo pesquisador/professor. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Tauá-CE, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) menor

Antonio Fulvio Cavalcante Mota

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: RUA JOSÉ LEANDRO FREIRE DE CASTRO, 273, TAUAZINHO, TAUÁ
- CEARÁ

Telefones para contato: (88)99932-8345 E e-mail: fulviomotac@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Tauá-CE, _____ de _____ de 20_____

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, Antonio Fulvio Cavalcante Mota, matriculado no Curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, polo Universidade Federal do Ceará – UFC, matrícula número 542387, e-mail: fulviomotac@gmail.com, telefone/DDD: (88)999328345, sob a orientação do professor Drº Eduardo Vinícius Mota e Silva da Universidade Federal do Ceará –UFC, venho pelo presente solicitar a V. Sª. a autorização para coleta de dados nessa instituição, assim como, para utilização de seu nome, com a finalidade de realizar a pesquisa de mestrado intitulada: “**Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio**: uma análise do engajamento dos alunos”.

Este projeto de pesquisa atendendo o disposto na Resolução CNS 466/2012, tem como objetivo implementar uma sequência didática de ensino dos conteúdos relacionados ao tema Esporte, intitulado Ciclo Integrativo Esportivo Cultural (CIEC) com alunos da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Lili Feitosa no município de Tauá, Ceará.

Com este trabalho, os benefícios esperados são, primeiramente, contribuir para um maior conhecimento sobre aprender e ensinar através de novas possibilidades em Educação Física, e, uma visão ampliada dos métodos de ensino que os professores podem lançar mão em sua metodologia e dando uma maior significação através da reflexão de sua atuação profissional nas aulas de Educação Física. Através da pesquisa, demais profissionais podem encontrar inspirações para continuar seu trabalho.

A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização, um questionário com questões fechadas e elaboradas pelo pesquisador, direcionado aos discentes da instituição escolar. Um outro, diário de observação, utilizado durante as aulas pelo professor pesquisador. O uso do diário acontecerá durante as aulas regulares destinadas para

a pesquisa e o período destinado para esta fase é um (01) bimestre letivo. O público é constituído pelos alunos matriculados nas turmas de primeiros anos da referida instituição escolar.

A participação dos discente é voluntaria e não lhe acarretará nenhuma despesa, bem como, não haverá compensação em dinheiro, tendo ele(a) plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Esclareço também que a recusa em participar não trará nenhum prejuízo a sua pessoa e em sua relação ao pesquisador, à instituição em que estuda ou à Universidade Federal do Ceará-UFC.

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, tomar o tempo dos/as alunos/as ao responder ao questionário/entrevista, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas e etc. Importante destacar que o pesquisador estará atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e dar suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

A qualquer momento a escola poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. O pesquisador está apto a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Ressalta-se que, os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais dos participantes mantidos em sigilo.

Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Antonio Fulvio Cavalcante Mota

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Tauá-CE, _____ de _____ de 20_____.

Ao

Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

Eu, João Pereira de Melo Filho, diretor EEMTI Lili Feitosa, INEP: 23224509, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) Antonio Fulvio Cavalcante Mota, aluno(a) do curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal do Ceará – UFC, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “**Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio: uma análise do engajamento dos alunos**”, sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Eduardo Vinícius Mota e Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição coparticipantes* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA



Tauá-CE, _____ de _____ de 20_____.

Ao

Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

Eu, Maria Jeane de Noronha, Coordenador(a) da CREDE 15, município Tauá-CE, declaro que fui informada dos objetivos do projeto de pesquisa intitulado “**Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio**: uma análise do engajamento dos alunos”, de autoria de Antonio Fulvio Cavalcante Mota, discente matriculado no Curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, polo Universidade Federal do Ceará – UFC, matrícula número 542387, sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Eduardo Vinícius Mota e Silva, dando-lhe consentimento para realizar a pesquisa na Instituição Escolar EEMTI Lili Feitosa.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

 “Assinatura e carimbo do responsável institucional”

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE - ProEF/UFC

Olá! Esta é uma pesquisa de trabalho monográfico para conclusão do curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, polo Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação do Profº. Drº Eduardo Vinícius Mota e Silva da Universidade Federal do Ceará – UFC. Gostaria de convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa com finalidade a elaboração de minha dissertação de mestrado intitulada “**Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio**: uma análise do engajamento dos alunos”. Os seus dados pessoais serão mantidos em sigilos. Antemão agradeço a participação e para maiores informações acessar os contatos abaixo:

E-mail: fulviomotac@gmail.com fone (WhatsApp): (88)99932.8345

Por favor, responda as perguntas abaixo.

Identificação do pesquisador: _____

1. Qual o seu nome completo? _____
2. Qual a sua idade (hoje)?
 - a) 13 anos b) 14 anos c) 15 anos d) 16 anos e) > 16 anos.
3. Sexo:

() Masculino () Feminino () Não declarado(a)
4. Qual zona residencial você mora?

() zona urbana () zona rural
5. Você é aluno matriculado(a) na E EEMTI Lili Feitosa?

() Sim () não
6. Qual série você está matriculado atualmente?

() 1º ano () 2º ano () 3º ano
7. Você pratica atividade física?

() Sim () não
- 7.1. Em relação ao item 7, se a resposta for sim, onde você pratica atividade física? Poderá marcar mais de um item.

() academia () parque () escola () clube () na rua
() escolinhas de treinamento () areninhas de futebol () outra: _____
8. Você gosta de praticar atividade física? justifique sua resposta.

9. Em relação aos esportes, você gosta de praticá-los?

() Sim () não Se sim, qual? _____
10. Quanto ao seu nível de envolvimento, participação e motivação nas aulas de educação física, você considera:

1- Não tenho 2- Baixo 3- Médio 4- Alto

APÊNDICE G – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL PARA DIÁLOGO

Roteiro do grupo focal para diálogo		
Início		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do moderador e a atribuição de papéis aos assistentes. - Explicação dos objetivos do encontro do grupo focal. - Divulgação das formas de registro do trabalho e a obtenção do consentimento dos participantes para a gravação, garantindo total sigilo dos registros e anonimato dos participantes. - A proposta do grupo focal e a duração aproximada do encontro. 		
Desenvolvimento: Diálogo		
<i>Momentos</i>	<i>Fatores de Engajamento/objetivos</i>	<i>Questionamentos</i>
Parte 1	<p style="text-align: center;">Comportamental percepção quanto:</p> <p style="text-align: center;">esforço;</p> <p style="text-align: center;">à conduta positiva;</p> <p style="text-align: center;">à participação.</p>	<p>Como vocês descreveriam o comportamento de vocês nas aulas de Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês acham que houve empenho de todos ou somente de alguns para concluir as atividades propostas? - Vocês percebem o compromisso e concentração para completar as tarefas? - Como foi o envolvimento de todos nas atividades propostas? Vocês percebem a participação ativa dos demais membros nas discussões propostas pelos questionamentos durante as aulas?
Parte 2	<p style="text-align: center;">Cognitivo percepção quanto:</p> <p style="text-align: center;">às suas metas de aprendizagem;</p> <p style="text-align: center;">resolução de problemas;</p> <p style="text-align: center;">interesse mental dedicado a uma tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como vocês acham que as aulas que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão contribuíram para aprendizagem de todos? - Vocês acham que as estratégias cognitivas contribuíram para vocês pensarem de forma mais eficaz na resolução de problemas? - A participação nas tarefas os incentivou a continuarem a atingir os objetivos propostos nas atividades designadas?
Parte 3	<p style="text-align: center;">Emocional percepção quanto:</p> <p style="text-align: center;">ao pertencimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês percebem que a escola/aula promoveu um ambiente positivo e acolhedor e as atividades propostas promoveram a inclusão/integração de todos?

	diversão; apoio.	<p>- Durante as aulas, a prática resultou no entusiasmo e diversão durante a resolução dos problemas? Há momentos específicos que geram mais entusiasmo ou interesse? Justifique.</p> <p>- Vocês percebem durante as aulas que houve apoio dos colegas e professor na resolução dos desafios propostos? Para sim e/ou não, justifique.</p>
Parte 4	<p>Agente percepção quanto:</p> <p>a sua contribuição intencional;</p> <p>proativa e construtiva em relação à instrução recebida;</p> <p>comunicação.</p>	<p>- As atividades propostas deram oportunidades de procurar ativamente se envolver na resolução dos problemas, de definir ou rever suas estratégias para organizar e gerenciar as tomadas de decisões? Justifique</p> <p>- Vocês acham que as atividades incentivaram a capacidade de resolver problemas de maneira autônoma? Justifique</p> <p>- Vocês percebem durante as tarefas foi permitida e/ou estimulada a comunicação e expressão das suas opiniões entre os colegas e professor, na resolução de problemas e dinâmica das atividades? Justifique</p>
Parte 5	<p>Estado de Bem-Estar Anterior e Posterior às Aulas</p>	<p>- Como vocês se sentiam antes e como vocês se sentiram durante e após as aulas de Educação Física que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão?</p> <p>- Quais aspectos contribuem ou prejudicam esse bem-estar?</p>
Parte 6	<p>Material Utilizado e ambiente</p>	<p>- Qual é a opinião de vocês sobre o material utilizado no ensino dos jogos para a compreensão?</p> <p>- O material contribui para a compreensão dos esportes de campo e taco?</p>
Parte 7	<p>Forma de Dar Aula</p>	<p>- Como percebem a maneira como o professor conduziu as aulas utilizando ensino dos jogos para a compreensão? A intervenção pedagógica te ajudou a pensar como um meio de realizar as tarefas e engajamento dos estudantes nas aulas?</p> <p>- Essa abordagem afeta a forma como vocês gostam de aprender?</p>

Parte 8	Acolhimento na Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Como vocês se sentem em relação ao ambiente de acolhimento durante as aulas? - O acolhimento influencia diretamente o engajamento de vocês?
Parte 9	Relação Professor-Aluno(a) e aluno(a)-aluno(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Como vocês percebem a relação entre professores e alunos nas aulas de Educação Física? - Essa relação influencia o engajamento de vocês?
Conclusão: Feedback dos Participantes		
<ul style="list-style-type: none"> - Informar aos participantes que a discussão está se aproximando do término. - Dedicar o espaço para os participantes compartilharem feedback sobre a abordagem e expressarem qualquer aspecto não abordado nas perguntas. - Expressar agradecimentos pela participação. 		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Silva Junior (2023); Veiga (2013)

APÊNDICE H - RELATÓRIO DIÁRIO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Abaixo contém os critérios para a observação do engajamento estudantil com base nas percepções do professor.

Quadro 12 - Critérios para Observação do Engajamento Estudantil

Critérios para Observação do Engajamento Estudantil	
1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas.	
2. Cooperação e interação com os colegas.	
3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas.	
4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8	
5. Adesão às regras e normas estabelecidas.	
6. Demonstração de perseverança diante de desafios.	
7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar.	
8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13	
9. Assiduidade e pontualidade nas aulas.	
10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FEE, 15, 16, 17, 18, 19	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 13 - Percepções de Engajamentos

1 Percepção do Engajamento comportamental (EC)	
EC 1 Participação ativa	Será observado se os(as) alunos(as) estão ativamente envolvidos, empenhados nas atividades, incluindo a execução de movimentos e interação com os colegas. Nesse momento averiguar a consistência (esforço) de participação ao longo de toda a atividade ou há momentos de desengajamento.
EC 2 Adesão às regras	Será observado como os(as) alunos(as) aderem às regras do jogo sugeridas e se há comportamentos antidesportivos, como infrações repetidas das regras, falta de fair play ou desrespeito pelos colegas, indicado com uma conduta positiva
EC 3 Trabalho em equipe	Será observada a colaboração e interação entre os participantes no contexto de equipe, verificando se eles/as se eles estão compartilhando responsabilidades, tomando decisões conjuntas e demonstrando habilidades de trabalho em equipe.
EC 4 Concentração e Foco	Será avaliado o nível de concentração e foco dos/as alunos/as nas atividades esportivas, observando se eles/as estão distraídos ou desatentos, o que pode indicar falta de engajamento comportamental.
EC 5 Engajamento	Será observado as atitudes positivas como demonstração de envolvimento, participação e investimentos/interesse em relação aos

	desafios apresentados durante as atividades educacionais e no ambiente escolar
EC 6 Assiduidade e pontualidade nas aulas	Será observado dos(as) alunos(as) a presença e cumprimento regular das obrigações, compromissos ou tarefas, assim como qualidade de ser pontual, ou seja, chegar, ocorrer ou realizar algo no horário estipulado ou combinado previamente.
2 Percepção do Engajamento cognitivo (ECO)	
ECO 7 Tomada de Decisão estratégica, Criatividade e Inovação na resolução de problemas	Será observado as decisões tomadas durante o jogo, a compreensão das estratégias e a capacidade dos/as alunos/as de desenvolver estratégias criativas e imediatas na resolução de problemas surgidos, aprender com os resultados e se demonstram adaptabilidade em situações problemáticas Será observado o interesse/curiosidade dos(as) alunos(as) em aprender.
ECO 8 Compreensão Conceitual	Será observado o entendimento dos conceitos fundamentais relacionados ao jogo como posicionamento no campo, táticas de ataque e defesa; se aplicam conceitos aprendidos em sessões anteriores em novas situações de jogo; se podem explicar os conceitos fundamentais relacionados ao jogo, como regras, posições e estratégias
3 Percepção de Engajamento afetivo/emocional (EE)	
EE 9 Expressão Emocional	Será observado as emoções manifestadas pelos(as) alunos(as) diante de desafio durante o jogo, como sentimento de pertencimento e sentimento de apoio durante as aulas.
EE 10 Motivação e Satisfação	Será observado dos/as alunos/as às atitudes positivas como demonstração de entusiasmo, motivação e satisfação pessoal em relação aos desafios apresentados durante as atividades; se eles/as parecem apáticos e desinteressados.
EE 11 Resiliência Emocional	Será observado como os/as alunos/as enfrentam um problema ou dificuldade, aprendem com ele, e não se apegam a esse evento negativo e conseguem seguir adiante.
Percepção de Engajamento agente (EA)	
EA 12 Iniciativa e Autonomia (Proatividade)	Será observado se os(as) estudantes estão tomando iniciativas por conta própria, propondo estratégias ou liderando grupos e/ou demonstram autonomia na tomada de decisões durante o jogo.
EA 13 Feedback e Comunicação	Será observado se os/as alunos/as são receptivos às informações recebidas construtivas dadas pelo professor e pelos colegas; se eles/as comunicam suas necessidades emocionais ou preocupações relacionadas ao jogo; Será observado a comunicação entre os estudantes durante o jogo, incluindo a troca de informações, coordenação e apoio mútuo e se a comunicação é efetivamente para melhorar o desempenho da equipe.
EA 14 Adaptação a Mudanças e Flexibilidade	Será observado se os/as alunos/as lidam com mudanças nas condições de jogo, se são flexíveis diante de situações imprevistas e se conseguem ajustar suas táticas conforme necessário.

5 Percepção Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil (FEE)	
FEE 15 Estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas	Será observado se os/as alunos/as parecem emocionalmente equilibrados e saudáveis antes, durante e após as sessões de jogo
FEE 16 O material utilizado e o ambiente de ensino	Será observado a influência do material pedagógico e do ambiente de ensino durante a aplicação da unidade didática.
FEE 17 A forma de condução das aulas	Será observado a influência da abordagem pedagógica durante a aplicação da unidade didática
FEE 18 O acolhimento durante as aulas	Será observado como acolhimento influencia no engajamento dos discentes durante a proposta de intervenção.
FEE 19 As relações entre professor-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a)	Será observado como as relações entre professor-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a) influenciam no engajamento dos discentes durante a proposta de intervenção.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

APÊNDICE I - ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS GRUPO FOCAL

Trecho literal	Palavras-Chave	Indicadores	Agrupamento dos Indicadores (Subcategoria)
<i>Vocês acham que houve empenho de todos ou somente de alguns para concluir as atividades propostas?</i>			1. Percepção do Engajamento Comportamental
“Não de qualquer jeito, é por isso mesmo que o jogo é bom. porque quando a gente compete, quando deixa o jogo emocionante, de certa forma fica bem melhor, mesmo a gente perdendo mesmo...” (IC-MGF)	empenho	Esforço	
“[...] isso ... mesmo a gente perdendo, mesmo a gente criticando faz coisas, o jogo, os jogadores, mais agente xingando o coleguinha, é::: assim, fica bem melhor, desempenho... até o desempenho da turma toda, quando é pra jogar, se for competitivo é melhor, é isso.” (IC-MGF)	competitividade		
<i>Vocês percebem o compromisso e concentração para completar as tarefas?</i>			
“Por exemplo, eu ajudei a construir o taco, como também ajudei meu time a jogar os tais esportes que era de taco, né? Enfim, é isso.” (IC-MGF)	colaboração	Conduta positiva	
“no meu ponto de vista, eu vejo isso como desafio, porque... é difícil a pessoa se concentrar com pressão, mas você tem que tentar pelo menos, né?” (JP-MGF)	desafio		
“Então, irmão! É por isso que agente deve ter é::: como é que eu posso dizer? Qual a palavra? Enfim, tem que ter auto controle de se mesmo.” (IC-MGF)	autocontrole		
“Como agente está numa aula de educação física na escola as pessoas acham que estão num campeonato fora da cidade e quando estão errado em algo começam a gritar como tivesse direito de alguma coisa, como se tivessem à frente, como se... fosse um professor de educação física. A:: eu eu, eu joguei a bola assim! mas você errou! não! Eu não erre, não sei o que, agente está ganhando! Para que isto gente? nós estamos numa aula, tá no na Quadra da escola.” (JL-MGF)			
“Só que na sala, a competitividade não é só... saber ganhar, é não saber perder e não aceita.” (JL-MGF)	Saber ganhar		
“a! com certeza, tem que haver a concentração, né? principalmente quando a gente está sob ... como que eu posso dizer? pressão e também quando a gente tá perdendo, é! sob pressão. Aí... precisa haver. É isso.” (IC-MGF)	Concentração		

<i>Como foi o envolvimento de todos nas atividades propostas? Vocês percebem a participação ativa dos demais membros nas discussões propostas pelos questionamentos durante as aulas?</i>		
<p>“[...] são participativos, mas pelo motivo da... eu esqueci a palavra neste instante...[...]” (JL-MGF)</p> <p>“[...] mas, eu também concordo com meu outro colega, que é nessa, é nessas horas que dá desempenho e engajamento no jogo, é onde você vê a realidade do da pessoa, vamos dizer::r no esporte.” (JP-MGF)</p> <p>“nas atividades reparei sim, porque:: foi umas atividades muito... complexas em si, não foram tanto repetitivas como vôlei ou futsal, foi vários jogos diversos, eu acho que ... eu acho que isso chama a atenção de da maioria que não realmente frequenta o futebol, o vôlei, que fica sentado lá, isso chama certa atenção para as pessoas ...” (JL_MGF)</p> <p>“na minha visão, é:: eu achei bom [...]” (JP-MGF)</p> <p>“reforçando aqui o que o meu colega disse, é: essa questão do equilíbrio é bastante importante, não tanto a competitividade como o extremismo, mas também a questão do engajamento com os outros...” (AM-FGF)</p>	engajamento	Participação
<p>“Houve uma melhora...” (PH-MGF)</p> <p>“É... fazendo um comparativo, né? com a disciplina de educação física no começo com a: atividade proposta, é: a gente houve uma mudança, né? na questão da participação de alunos, eu acho que alguns alunos que, não tinha esse costume de participar teve uma... um momento ativo nas aulas de educação física com essa nova... metodologia.” (AM-FGF)</p> <p>“É:: como a minha colega disse, é, teve uma mudança sim, por conta que:: nós estava vendo novo esporte, novos esportes e teve pessoas que se interessarem mais e mais ainda, não ficar só no esporte repetitivo, igual era antigamente.” (JP-MGF)</p>	melhora	
<p>“não! é por isso mesmo. eu acho que a competitividade é que da emoção ao jogo, né? Não? aí ó! pois é.” (IC-MGF)</p> <p>“Ó:! mas se não for nada competitivo também não dá, né? tipo assim, pô!... tira... desmotiva total galera, desmotiva o jogo, tipo! É: como eu disse, mesmo xingando um coleguinha de diversas formas, é:: a competitividade é que</p>	motivação	

dá o ânimo do jogo, a vida o jogo, tá ligado? Mesmo, ... é sim," (IC-MGF)			
"Eita! mesmo perdendo, mesmo perdendo irmão, fica, o jogo fica bom, tá ligado? (KD-MGF)			
Trecho literal	Palavras-Chave	Indicadores	Agrupamento dos Indicadores (Subcategoria)
<i>Como vocês acham que as aulas que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão contribuíram para aprendizagem de todos?</i>			
"Eu acho que a nova metodologia de ensino, ela influenciou bastante para a questão do interesse, né? dos alunos, na questão da participação ..., e, também na questão do aprendizado, eu acho que:: um novo método de ensino influencia bastante essa questão do novo olhar voltado para a disciplina." (AM-FGF)	Interesse		2. Percepção do Engajamento Cognitivo
"É:: complementando a fala da minha colega, é... eu concordo com ela que:: o novo método de aprendizado contribuiu muito no ensino de alguns alunos, até nos que não participam muito nas práticas." (JP-MGF)			
"Eu, acredito eu, que esse novo método de ensino, ele ajuda não só na questão física como intelectual, isso, é bem... bem importante para a maioria dos alunos que não... não são muito participativos na questão física." (JL-MGF)		Às metas de aprendizagem dos estudantes	
"É que nem ... que nem... falaram o, é é, essa nova disciplina ajudou não só na parte física, que nem meu colega falou, mas, também, no conhecimento, aprendizagem de regras e tudo." (PH-MGF)	Aprendizado, conhecimento		
"Complementando que:: as palavras do meu amigo, aqui no meu colega, é, sim! ajudou muito, é... principalmente, quando ocorreu a metodologia que foi envolvendo fotos, é de esportes, que... é... ajudou a:: ... você... como que eu posso falar? ajudou você ver como que... isso.. é isso, é isso, valeu! Identificar os esportes e é isso é isso..."(IC-MGF)			
<i>Vocês acham que as estratégias cognitivas contribuíram para vocês pensarem de forma mais eficaz na resolução de problemas?</i>			
"É como era um esporte novo, né? eu acho que... a galera teve que se adaptar, ne? na questão de ter novas resoluções, né? pra a questão da... do aprendizado, né? Da... da brincadeira, e, eu acho que:: é... conforme a gente foi brincando... né?... foi jogando, a gente foi pegando e vendo como realmente	adaptação, resoluções	À resolução de problemas	

funcionava na prática e assim, é::: tentando é::: desenvolver soluções para... as barreiras que estavam sendo enfrentadas nos jogos.”(AM-FGF)			
<p>“Como minha colega disse, era um esporte novo e agente ... uma ou outra, tinha que desempenha:r uma forma de jogar aquele esporte ... independente das situações, é::: como... tipo assim ... como a gente tem que montar muitos estratégias do esporte novo, a gente que tin... tinha que pensar coletivamente.” (JP-MGF)</p> <p>“Acredito que colaboração em grupo, em time, foi muito importante porque... de certa forma, um uma equipe tinha que estudar a outra equipe, uma equipe 1 usa tal estratégia, a gente pode usar, a gente pode ver a estratégia do time 1 e tentar fazer uma estratégia ... que bata com ela, que a gente consiga ultrapassar, Então, acho que, acredito que a colaboração de cada um, seja importante que... que isso ajuda muito.” (JL-MGF)</p>	estratégias, colaboração		
<i>A participação nas tarefas os incentivou a continuarem a atingir os objetivos propostos nas atividades designadas?</i>			
<p>“Sim! por que na maioria dos casos, é::: como eu falo anteriormente na parte da competição, algumas pessoas levam muito muito a sério, como se tivesse dando a vida para aquele jogo, então ... acho que a partir do momento ... disso da competitividade de alguns, ela ajuda a a outra pessoa a tomar coragem de si mesmo...” (JL0MGF)</p> <p>“Eu concordo com ele, até porque ... é::: um time tem que montar uma estratégia pra poder vencer o outro independente do da situação, ... é::: também, como eu falei anteriormente, Anteriormente, é::: na hora da pressão, onde a gente tem que manter mais um foco.” (JP-MGF)</p>	pressão, foco	Ao interesse mental dedicado a uma determinada tarefa.	
Trecho literal	Palavras-Chave	Indicadores	Agrupamento dos Indicadores (Subcategoria)
<i>Vocês percebem que a escola/aula promoveu um ambiente positivo e acolhedor e as atividades propostas promoveram a inclusão/integração de todos?</i>			
<p>“Sim! Sim! De::: de início eu tava achando ruim, né? até porque a quadra já tá um pouquinho deteriorada e tal, mas, ao decorrer do::: ao decorrer do pro... do procedimento, né? que é o jogo, ao decorrer do jogo, nós foi só acostumando e... a adaptação ficou bem legal, pro jogo.”(IC-MGF)</p>	ambiente positivo e de inclusão	Sentimento de pertencimento	3. Percepção de Engajamento Afetivo/Emocional
<p>“sim! me senti bem, durante as atividades, e eu achei muito acolhedor da parte da escola</p>	acolhimento		

<p>é:: tá prop... tá propondo algumas coisas novas, tipo como esportes, alguns ambientes novos pra gente tá praticando esse tipo de esportes ...”(JP-MGF)</p>			
<p>“É, no começo, eu... eu tava meio tenso, até porque eu era... um dos líderes do grupo lá, era um dos líderes do grupo lá, né? Aí:: eu fiquei meio tenso, porque se eu errasse e tal ... poderia haver desavenças ali no grupo, né? até porque teve uma mistura de pessoas ali, que eu não não era íntimo, não tinha intimidade, né? É... também não gostava um pouco, então ... isso aí tudo fez eu ficar meio tenso, é:: só que eu decorrer, eu vi que meus colegas, meus parceiros de equipe, estavam ... é:: na mesma sintonia que a minha, como que eu dizer? É::: [...] é! é sincronia, em fim! E::: consequentemente, nós foi se adaptando e deu tudo certo.” (IC-MGF)</p> <p>“(Tava tendo) sincronia ...” (YB-MGF)</p>	<p>Pertencimento e de adaptação</p>		
<p><i>Durante as aulas, a prática resultou no entusiasmo e diversão durante a resolução dos problemas? Há momentos específicos que geram mais entusiasmo ou interesse? Justifique.</i></p>			
<p>“acho que por ser um esporte novo, tava tendo muito muito mais engajamento na quadra.” (YB-MGF)</p>	<p>entusiasmo</p>		
<p>“é:: a parte que eu mais me senti entusiasmado foi na hora que o jogo tava empate, né? e foi pra última modalidade que ali todo mundo... começou a se esforçar mais, é... se entrosar e começar a tentar ganhar um do outro.”(PH-MGF)</p> <p>“é:: como meu colega disse, quando tem algum esporte novo na escola, todo mundo vai se sentir... mais é... vamos dizer emocionado, pra praticar, até porque... não vamos seguir igual mais igual antigamente, que era só dois esportes: futsal e vôlei, é:: e eu acho assim... uma boa proposta da escola, tá propondo esses novos esportes pra:: dar mais engajamento e mais desenvolvimento para... para pessoa tanto na prática como mentalmente...” (JP-MGF)</p>	<p>interesse</p>	<p>Sentimento de diversão</p>	
<p><i>Vocês percebem durante as aulas que houve apoio dos colegas e professor na resolução dos desafios propostos? Para sim e/ou não, justifique</i></p>			
<p>“ao decorrer dessas atividades novas, eu me senti um pouco... eu fiquei ... com um uma:: questionamento muito grande na cabeça, porque devido ao costume de ser apenas futsal e vôlei, eu já chegava na quadra com</p>	<p>apoio colegas, professor</p>	<p>Sentimento de apoio durante as aulas</p>	

<p>isso em mente, aa! vamos jogar vôlei ou futsal, então, quando eu eu, ia para a quadra e que eu vi que era uma atividade diferente, eu sentia confuso ... claramente porque teria que me adaptar ou eu teria que saber como é que funcionava o jogo, que, por causa do costume antigo, então... acredito eu, também, que (apro...) a colaboração do... das pessoas nisso ajudaram, porque tinha gente que não sabia, as pessoas aprendiam juntos, então! eu saía de de um pensamento duvidoso pra um que... eu saía aprendendo.” (JL-MGF)</p> <p>“Todo mundo tava aprendendo o jogo que é novo, então, tá todo mundo na mesma fase de aprendizado, é meio que:: todo mundo aprendendo ...” (KD-MGF)</p>			
Trecho literal	Palavras-Chave	Indicadores	Agrupamento dos Indicadores (Subcategoria)
<p><i>As atividades propostas deram oportunidades de procurar ativamente se envolver na resolução dos problemas, de definir ou rever suas estratégias para organizar e gerenciar as tomadas de decisões? Justifique</i></p>			<p>4. Percepção De Engajamento Agente</p>
<p>“A minha parte, assim... no momento que eu me senti be::m, foi quando... eu (puxei) que meio o time pra poder passar a tática do primeiro jogo, foi o do... do... taco, foi não! Como é nome do jogo?”(KD-MGF)</p> <p>“É::, principalmente ... nas estratégias ... do grupo ou quando outro grupo tinha tal estratégia, nós tem que rebater também, sabe? Então... sim:: ...é, eu como o líder ...eu tive que ... elaborar estratégias, também, né? e também, falar para os grupo, pra meu grupo no caso, o que eles deveriam fazer é::: quando o time mudasse a estratégia, e é isso!” (IC-MGF)</p>	envolvimento ativo	Contribuição intencional	
<p><i>Vocês acham que as atividades incentivaram a capacidade de resolver problemas de maneira autônoma? Justifique</i></p>			
<p>“É::: houve uma participação, é::: tanto na questão da da coletividade também individual, é::: o nosso colega ia passar as instruções de como a gente ia fazer e houve uma grande participação das pessoas na questão de agir, é::: seguindo as estratégias.”(AM-FGF)</p> <p>“Mas de qualquer jeito, de todo modo, você participou, conscientemente” (IC-MGF)</p>	Autonomia na resolução de problemas	Proativa e construtiva dos estudantes em relação à instrução recebida	
<p><i>Vocês percebem durante as tarefas foi permitida e/ou estimulada a comunicação e expressão das suas opiniões entre os colegas e professor, na resolução de problemas e dinâmica das atividades? Justifique</i></p>			
<p>“Houve sim... é: a questão da comunicação foi essencial, é::: tanto pra gente ... chegar, né? aonde a gente chegou ... e houve também a questão de uma pessoa, né? tomando a</p>	Comunicação e expressão de opiniões	Comunicação efetiva.	

liderança e instigando a gente, fazer as estratégias da maneira que a gente tava planejando.”(AM-FGF)			
Trecho literal	Palavras-Chave	Indicadores	Agrupamento dos Indicadores (Subcategoria)
<p>- Como vocês se sentiam antes e como vocês se sentiram durante e após as aulas de Educação Física que utilizam a abordagem de ensino dos jogos para a compreensão?</p> <p>- Quais aspectos contribuem ou prejudicam esse bem-estar?</p>			
<p>“Respectivamente, as as novas atividades que a escola propôs pra mim, foi ... foi um pico muito... como posso dizer? tem vários picos diferentes, teve altos e baixos, porque tinha a questão da dúvida, tinha a questão da equipe trabalhar em equipe, tinha o meu trabalho na equipe, então... foi algo muito duvidoso, mas acreditou que eu sairia bem nessas atividades e que eu me senti confortável porque eu consegui fazer o que eu queria.” (JL-MGF)</p> <p>“Antes das práticas eu... eu tava... como eu disse... na questão anterior, tava me sentindo meio ansioso, né? até porque eu não sabia como meus colegas de equipe reagiriam com eu na equipe, sendo que nós não teríamos tanta intimidade, né? É:: durante o jogo eu gostei muito, kkkk, eu gostei muito... durante a atividade eu gostei,[...]” (IC-MGF)</p>	bem-estar durante e após	Estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas	5. Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil
<p>“[...] é::... eu... vi ali os ... as pessoas da minha equipe contribuindo, então eu gostei, já tinha passado aquela dúvida, né? pra aquele receio de querer jogar com eles e depois eu me senti super bem, né? super bem... então, antes como eu tinha dito, né? aspecto contribuiu pra mim ficar meio tenso, era que eu não tinha tanta afinidade com... as pessoas que eu estaria, é que estaria no meu grupo, né? É:: e depois eu fiquei suave porque... eu vi que houve uma colaboração entre eu e meus colegas de equipe e... é isso! eu como líder, fiquei muito feliz com o resultado do desempenho dos meus colegas de equipe.” (IC-MGF)</p>	Aspectos e contribuição		
<p>- Qual é a opinião de vocês sobre o material utilizado no ensino dos jogos para a compreensão?</p> <p>- O material contribui para a compreensão dos esportes de campo e taco?</p>			
<p>“Enfim, sobre o material usado, como eu fiz o taco, né? Eu... gostei, é:: isso me lembrou um pouco minha infância, né? quando a gente... brincava de... do taco, né? no caso o nome do jogo é taco, enfim... é::... deu pra ser bem... intenso quanto a apren... prende... aprendizagem, quanto a aprendizagem, é isso ...” (IC-MGF)</p>	material utilizado	O material utilizado e o ambiente de ensino	

<p>“O PDF ali foi só mais uma forma de nos ajudar a entender como funciona uma certa coisa e na questão física, na prática, é muito importante, também, até porque chama mais atenção do... dos alunos, a questão do... do PDF mais em entender uma questão em fazer uma atividade, então participar de uma certa atividade, eu acho que o mais importante, não é o mais importante, eu acho mais interessante do que ... só ficar sentadinho ali lendo... aprendendo na prática é melhor do que... né? Lendo, fazer, copiando... acho acredito tem ...um ensinamento mais rápido.” (JL-MGF)</p> <p>“Eu acho que a questão do PDF, né? Ele... foi uma base,[...]” (AM-FGF)</p> <p>“Então, sobre o PDF, eu já... meio que... assim, pode até ajudar algumas pessoas, mas pra mim, foi melhor o auxílio do professor, é: ensinando do que o PDF, porque a gente pode ver a prática do professor, o professor colocando em prática, é:: e assim... ajudando a nós a executar as tarefas, né? é isso.” (IC-MGF)</p>			
<p>“[...] eu acho que eles conseguiram realmente entender na prática, o PDF, ele meio que ajudou mas... o que realmente é:: perdura, né? com uma ajuda bastante importante foi a questão da prática na quadra.”(AM-FGF)</p>	<p>compreensão, esportes, taco</p>		

<p>“Uma coisa que não foi citada é por que:... nessas atividades novas que a escola e o professor propõe ... uma coisa que ajudaria muito seria aulas de campo, a gente até entende que a escola tem um ambiente legal pra fazer certas atividades, mas seria legal levar a gente pra um campo de futebol, por exemplo, uma praça que tenha um ambiente grande pra gente fazer várias atividades coletivas... então, acredito que as aulas de campo seriam essenciais para essas atividades”(JL-MGF)</p> <p>“Bem! como os dois colegas disse, é... tem que propor, também uns espaços melhores para agente praticar os esportes, tipo ... eu acho que... a quadra da nossa escola não é bem desenvolvida pra praticar alguns tipos de esportes, é tanto por conta da vegetação que tem muito espinho e tanto por conta da:... vamos dizer, não vamos dizer mau higienização, é::... mau organização para mantê-la completa, praticamente e eu concordo, também, com... com meu outro colega, de a gente... é:: a escola dar mais recursos para outros materiais para praticar outros esportes e também ter mais aulas de campo ... é:: tipo igual meu colega disse, é campo de futebol ou quadra de areia ou, também, pode ser ... pode ser também até num campo aberto pra gente praticar até corrida, mas... a gente tem que correr atrás disto na escola, tanto com a gestão como também com os funcionários.” (JP-MGF)</p>	infraestrutura		
<p>- Como percebem a maneira como o professor conduziu as aulas utilizando ensino dos jogos para a compreensão? A intervenção pedagógica te ajudou a pensar como um meio de realizar as tarefas e engajamento dos estudantes nas aulas?</p> <p>- Essa abordagem afeta a forma como vocês gostam de aprender?</p>			
<p>“É:: bom... a ajuda do professor... foi muito necessária, porque era um esporte novo, que a gente não tinha muito... como é que fala? um contato ... que... e a gente não sabia muito das regras, então, ajuda do professor foi bem necessário, e... também ajudou a querer participar é:: querer aprender mais e conhecer mais esportes.” (PH-MGF)</p> <p>“Não sei quanto aos demais colegas, mas quanto a mim, é::... é quanto a mim, é::... a intervenção do professor ajudou muito...” (IC-MGF)</p>	condução das aulas	A forma de condução das aulas	
<p>“A conclusão do professor, a intervenção, né? no caso acredito foi muito importante como...”</p>	abordagem de ensino		

<p>foi dito, foi... necessário pra... agente ter em base o que a gente tem que fazer, como a gente vai fazer, e:... é... nisso... isso me afeta de uma maneira positiva, a: pensando não muito em mim, mas nos colegas, tem gente que tem seu jeito único de ser nessas atividades e muita galera que não tem o jeito de ser, se inspiram nessas outras e... e nisso vão... vai acontecendo... algo muito legal, porque todo mundo fica na mesma sintonia, então, isso me afeta de forma positiva e acredito que outras pessoas também.” (J-MGF)</p> <p>“[...] é:: na aula prática, como eu disse ele ia lá falando o que fazer, nós fazia, de tal maneira que... é... ficasse mais fácil para nós, é, já:: é:: já a estimulação é sim ... Já com a intervenção do professor, né? É:: deu aquela, aquele sentimento de curiosidade para aprender o esporte, então, tava estimulando de certa forma.”(IC-MGF)</p>			
<p>“Tipo, eu acho que um aula só de educação física não propõem, assim... um tempo exato pra agente poder praticar os esp... não dá, não dá temo de praticar esportes, até porque agente, também, tem que praticar tanto na pratica como na teórica e uma uma aula só, eu acho insuficiente para poder agente ta fazendo esse tipo de aula.” (JP-MGF)</p> <p>“Boa parte do tempo é só para o pessoal ir para a quadra, é meio complicado.” (YB-MGF)</p>	Tempo de aula		
<p>- Como vocês se sentem em relação ao ambiente de acolhimento durante as aulas? - O acolhimento influencia diretamente o engajamento de vocês?</p>			
<p>“Sim! eu me senti bem recebido, mas... eu acho que o acolhimento não foi tão esperado como me como eu esperei... até por conta do local onde a gente praticou esse novo esporte. Porque eu esperava um ambiente mais fechado e que não tivesse, assim, tanta vegetação ao redor para poder não prejudicar, mas... tipo não prejudicar os objetos a gente usa pra praticar o esporte.” (JP-MGF)</p>	Acolhimento e ambiente	O acolhimento durante as aulas	
<p>“A questão da adaptação, né? que a gente fez na quadra foi crucial, né? pra gente fazer a prática mais... eu acho que se a gente tivesse um espaço realmente voltado pra a questão do esporte, acho que seria bem melhor, mas eu ainda me sentia acolhida e foi é essencial, né? pro engajamento com os outros.”(AM-FGF)</p>	Influência e engajamento		
<p>- Como vocês percebem a relação entre professores e alunos nas aulas de Educação Física? - Essa relação influencia o engajamento de vocês?</p>			

<p>“Em relação professor e aluno, acredito que... isso tem que vir muita parte do aluno. Ah! eu não gosto do professor, não sei o que! o professor não vai ter culpa, o objetivo dele é da aula e ensinar como faz certa coisa, caso você gostando ou não.”(JL-MGF)</p> <p>“É:: como minha colega disse, a questão de professor – aluno, eu vejo que não tem nada a ver, até porque o professor está ali fazendo o trabalho dele e... ao mesmo tempo, é:: desenvolver uma intimidade certa com aluno, por aluno ter confiança, pra poder aprender a desenvolver os esportes ... a questão de aluno aluno, eu vejo muito a dificuldade ... é:: em coletivo, porque tem muita gente às vezes que não se gosta, mas quando está no esporte, ali:: na pressão, não é que seja obrigado, se sente necessitada a... ter que... cri... é a ter que ajudar e criar uma intimidade certa com aquela pes... com aquela pessoa, para desenvolver uma estratégia pra ganhar no jogo.” (JP-MGF)</p>	<p>relação, professor, aluno</p>	<p>As relações entre professor-aluno e aluno-aluno.</p>	
<p>“Eu acho que influencia, até porque muitos alunos vão para a questão, a:! eu não gosto do professor então não vou participar, não sei o quê, Então, acho que é muito essa questão também e::: na questão da relação aluno – aluno, é:: a questão da equipe, se você cair na equipe de uma pessoa que você não gosta, né? tem muita gente, às vezes, não vai por conta disso.” (AM-FGF)</p>	<p>engajamento, relação</p>		

APÊNDICE J – ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS DIÁRIO DE CAMPO

Trecho literal	Palavras-Chave	Indicadores	Agrupamento dos Indicadores (Subcategoria)
<p>“Inicialmente, os(as) alunos(as) foram conduzidos à leitura do texto 1: "Falando sobre o esporte", em seguida visualizaram um vídeo disponibilizado através do link [...]. [...] Durante essa fase da aula, foi necessário fazer observações específicas a alguns alunos(as) sobre a utilização restrita dos meios tecnológicos apenas para fins pedagógicos, assim mantendo uma participação ativa na aula” (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/12/2023).</p>	Participação	EC 1 Participação ativa	1 Percepção do Engajamento comportamental
<p>“Alguns atuaram como árbitros, garantindo que as regras fossem seguidas e medindo o desempenho dos jogadores. Outros foram jogadores, participando ativamente das modalidades esportivas e mostrando suas habilidades em campo. Também houve aqueles que integraram a comissão organizadora, cuidando da logística e garantindo que tudo ocorresse conforme o planejado” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).</p>	Atuaram		
<p>“Entretanto, um dos membros da equipe de defesa questionou se essa abordagem era permitida [...]” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p>	permitida	EC 2 Adesão às regras	
<p>“[...] Apesar dos desafios e dúvidas encontrados, os(as) alunos(as) demonstraram engajamento e colaboração durante toda a atividade, contribuindo para uma compreensão mais profunda do tema” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).</p>	colaboração	EC 3 Trabalho em equipe	
<p>“Na atividade, observou-se uma cooperação entre os jogadores da mesma equipe para alcançar os objetivos do jogo, como marcar corridas e defender as</p>	cooperação		

wickets” (Professor/pesquisador, aula 8, 12/14/2023).			
“[...] superando a escassez de instrumentos específicos das modalidades e promovendo o espírito de colaboração por meio do trabalho em equipe” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).	equipe		
“Depois de um breve período de reflexão, os(as) alunos(as) concordaram que seria melhor lançar a bola mais próxima da área de batida, aproveitando a distância da equipe adversária da área gorod, o que permitiria realizar o percurso com mais segurança” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).	concordaram		
“O espírito de cooperação entre os(as) alunos(as) foi evidente, com o envolvimento e concentração na produção do material [...]” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023). “Ao longo da partida, houve momentos de intensa concentração e cooperação entre os membros das equipes, [...]” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).	concentração	EC 4 Concentração e Foco	
“[...] No entanto, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade, interesse e autonomia em explorar e aprender sobre essas novas experiências” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023). “Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula” (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).	Interesse	EC 5 Engajamento	
“Durante o jogo, os(as) alunos(as) demonstraram uma variedade de sentimentos, incluindo nervosismo, euforia e alegria, conforme se envolviam	envolviam		

nas diferentes fases e momentos da partida. Ao contrário do imaginado, esses sentimentos influenciaram de forma positiva aumentando a participação de todos os(as) participantes na partida” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).			
“Após assistir aos vídeos e experimentar virtualmente os esportes de campo e taco, os(as) alunos(as) participaram de uma roda de conversa com o professor para discutir as características observáveis dessas modalidades esportivas” (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).	participação		
“Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade” (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/12/2023). “Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade” (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).	presentes	EC 6 Assiduidade e pontualidade nas aulas	
“Antes da ida dos(as) alunos(as) para a quadra, foi realizada a chamada online, com a presença de todos(as) os(as) participantes da pesquisa [...]” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).	presença		
“[...] No entanto, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade, interesse e autonomia em explorar e aprender sobre essas novas experiências” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).	curiosidade	ECO 7 Tomada de Decisão estratégica, Criatividade e Inovação na resolução de problemas	2 Percepção do Engajamento cognitivo
“Durante o jogo, os(as) alunos(as) adotaram diversas estratégias para melhorar seu desempenho. Alguns lançadores optaram por lançar a bola com maior intensidade, enquanto outros priorizaram a precisão em seus arremessos. Além disso, alguns jogadores tentaram enganar o adversário, utilizando fintas e movimentos para induzir	estratégias		

o rebatedor a errar o golpe, seja desviando o bastão ou derrubando a wicket” (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).			
“[...] na análise das imagens das modalidades esportivas e discussões, procederam à classificação dos esportes conforme os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).	Conhecimentos		
“Os grupos utilizaram percepções sobre os locais e instrumentos utilizados, bem como os objetivos das modalidades, para classificar os esportes” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).	percepções		
“Durante essa atividade, os(as) estudantes criaram seus próprios materiais” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).	Criaram		
“Após a pausa técnica, o jogo recomeçou, com a equipe de ataque implementando a nova estratégia planejada, o que resultou em sucesso [...]” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).	Nova		
“As respostas dos(as) alunos(as) indicaram que já são capazes de diferenciar os conceitos [...]” (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/12/2023).	Diferenciar		
“A exploração ativa e envolvente de jogos e simuladores online facilitou a compreensão das regras e características dos esportes e demonstrou interesse no aprendizado” (Professor/pesquisador, aula 5, 30/12/2023).	compreensão	ECO 8 Compreensão Conceitual	
“Os(as) alunos(as) puderam compreender a dinâmica do jogo, incluindo as regras básicas, objetivos e estratégias envolvidas, contribuindo para uma melhor compreensão dos esportes de campo e taco e suas			

variações adaptadas” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).			
“[...] os(as) alunos(as) foram convidados a refletir com os colegas sobre o que aprenderam durante o processo” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).	reflexão		
“Eles(as) aplicaram as habilidades técnicas e estratégias aprendidas nas aulas anteriores, buscando marcar corridas enquanto estavam no bastão e impedir que os adversários pontuassem enquanto estavam no campo de defesa” (Professor/pesquisador, aula 10 e 11, 20/12/2023).	aprendidas		
“Inicialmente, observou-se entre os(as) alunos(as) uma sensação de estranheza em relação às atividades esportivas propostas, expressando dúvidas, uma vez que estas atividades não faziam parte do seu cotidiano [...]” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).	Sensação		3 Percepção de Engajamento afetivo/emocional
“No entanto, mediante auxílio de colegas e apoio do professor, esses alunos perseveraram na atividade” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023). “O jogo foi uma oportunidade para os(as) alunos(as) colocarem em prática o que aprenderam, desenvolvendo não apenas suas habilidades esportivas, mas também habilidades sociais, como apoio através do trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).	Apoio	EE 9 Expressão Emocional	
“Eles(as) demonstraram preocupação e ao mesmo tempo desapontamento com a realidade que viviam. Mas, ficaram entusiasmado quando sabem podem vivenciar práticas esportivas no ambiente escolar”	desapontamento		

(Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/12/2023).			
<p>“Os(as) alunos(as) demonstraram sentimentos de diversão com o uso de jogos para assimilar o conteúdo da aula, relatando satisfação na aula conforme relatado por eles(as).” (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).</p> <p>“Professor! o senhor poderia passar mais vezes esse tipo de atividade, é muito divertida e diferente” (Aluna, aula 7, 13/12/2023).</p>	Diversão		
<p>“Durante esse momento da atividade, foi notado um crescente sentimento de entusiasmo entre os membros da equipe que realizava os lançamentos da bola, pois estavam alcançando os resultados esperados (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p> <p>“Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula” (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).</p> <p>“Ao longo da partida, houve momentos de intensa concentração e cooperação entre os membros das equipes, bem como momentos de competição saudável e entusiasmo” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).</p>	entusiasmo	EE 10 Motivação e Satisfação	
<p>“[...] superando a escassez de instrumentos específicos das modalidades e promovendo o espírito de colaboração por meio do trabalho em equipe” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).</p>	superando	EE 11 Resiliência Emocional	
<p>“No entanto, a equipe de defesa mostrou desconforto diante dessa nova situação. Esses sentimentos desencadearam</p>	ações		

<p>novas ações durante o jogo, levando os participantes a discutirem soluções para resolver a questão” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p>			
<p>“Durante o jogo, os(as) alunos(as) demonstraram uma variedade de sentimentos, incluindo nervosismo, euforia e alegria, conforme se envolviam nas diferentes fases e momentos da partida” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).</p>	<p>momentos</p>		
<p>“[...] No entanto, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade, interesse e autonomia em explorar e aprender sobre essas novas experiências” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).</p> <p>“Os/as alunos/as percorreram cada estação e, com base em seus conhecimentos, na análise das imagens das modalidades esportivas e discussões, procederam à classificação dos esportes conforme os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).</p>	<p>autonomia</p>	<p>EA 12 Iniciativa e Autonomia (Proatividade)</p>	<p>4 Percepção de Engajamento agente</p>
<p>“Nesta etapa, os(as) alunos(as) foram designados a realizar uma pesquisa de campo sobre os esportes mais praticados em seus bairros” (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/11/2023).</p>	<p>pesquisar</p>		
<p>“A exploração ativa e envolvente de jogos e simuladores online facilitou a compreensão das regras e características dos esportes, conforme seus interesses e ritmos de aprendizado. Os(as) alunos(as) puderam compartilhar seus desejos e preferências, dar sugestões, o que contribuiu para um maior engajamento”</p>	<p>ritmo</p>		

(Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).			
“Durante a atividade, foi observada a iniciativa de alguns estudantes em liderar as ações dos demais membros da turma, organizando as equipes e distribuindo as responsabilidades” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).	Liderar		
“Nesse contexto, foi observado que um aluno em particular, membro da equipe de defesa, assumiu uma posição de liderança, incentivando seus colegas a trabalharem juntos para reverter a situação adversa” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).	Assumiu		
“[...] Foi feita uma revisão conjunta das respostas, corrigindo possíveis equívocos e fornecendo feedback construtivo adicionais” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023). “Depois de um breve período de reflexão, os(as) alunos(as) concordaram que seria melhor lançar a bola mais próxima da área de batida, aproveitando a distância da equipe adversária da área gorod, o que permitiria realizar o percurso com mais segurança” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).	feedback	EA 13 Feedback e Comunicação	
“Os(as) alunos(as) empregaram diferentes estratégias, como ajustar a postura e o posicionamento para melhorar a precisão dos lançamentos e rebatidas, além de monitorar o movimento dos adversários para evitar serem abatidos” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023). “Por sua vez, a equipe de ataque, além de manter sua estratégia inicial, introduziu uma variação no perfil dos batedores: alternando entre um jogador com habilidades de velocidade e força, capaz de percorrer mais	ajustar	EA 14 Adaptação a Mudanças e Flexibilidade	

<p>bases rapidamente, e outro com habilidades motoras mais limitadas, mas que conseguia avançar nas bases gradualmente” (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).</p> <p>“As equipes conseguiram ajustar suas táticas conforme a necessidade das mudanças de atitudes e flexibilidade na partida devido as condições impostas pelos adversários” (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).</p>			
<p>“No entanto, diante de algumas tentativas sem sucesso, a equipe defensiva optou por modificar sua estratégia, adotando a tática de enviar a bola para os jogadores posicionados nas bases e bloquear as corridas dos atacantes, visando trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos propostos” (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).</p>	<p>modificar</p>		
<p>“A atividade da aula começou com a observação de que alguns alunos estavam desinteressados, chegando até mesmo a dormir em suas carteiras. Após serem despertados e motivados pelo professor, os(as) alunos(as) foram encaminhados ao laboratório de informática para dar seguimento à Estação 1 da trilha de aprendizagem” (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).</p> <p>“Durante a aula, foi notado que os(as) alunos(as) estavam mais participativos e engajados, expressando sinais de diversão enquanto utilizavam jogos para absorver o conteúdo da aula. Eles(as) relataram estar satisfeitos com a dinâmica da aula” (Professor/pesquisador, aula 5, 07/12/2023).</p>	<p>satisfação</p>	<p>FEE 15 Estado de bem-estar dos estudantes antes e depois das aulas</p>	<p>5 Percepção Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil</p>
<p>“Ao final da atividade, foi questionado se todos se sentiam</p>	<p>bem</p>		

<p>bem durante e após a prática da atividade, e os participantes responderam afirmativamente” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p>			
<p>“Inicialmente, observou-se entre os(as) alunos(as) uma sensação de estranheza em relação às atividades esportivas propostas, expressando dúvidas, uma vez que estas atividades não faziam parte do seu cotidiano. Contudo, demonstraram curiosidade, em aprender sobre essas novas experiências” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).</p> <p>“A maioria dos(as) alunos(as) demonstrou interesse em participar, embora alguns tenham manifestado timidez e uma aluna tenha se recusado devido a estar gripada” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p> <p>“Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula” (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).</p> <p>“Foi observado um crescente entusiasmo e interesse por parte dos(as) alunos(as) em participar durante a atividade de Tacobol adaptado, evidenciando um forte engajamento emocional e afetivo com o jogo e com a interação com os colegas. Além disso, houve uma manifestação de alegria” (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).</p>	<p>sensação</p>		
<p>“Os/as alunos/as receberam, através do grupo de interação da turma no aplicativo whatsApp, o arquivo digital contendo o material da trilha e complementar sobre as modalidades esportivas de campo e taco. O formato utilizado incluiu PDF, WORD, link compartilhado no google</p>	<p>Acessibilidade</p>	<p>FEE 16 O material utilizado e o ambiente de ensino</p>	

<p>drive e slides do powerpoint, proporcionando acessibilidade a todos os discentes que possuíam dispositivos móveis de comunicação” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).</p> <p>“O uso de recursos digitais facilitou o acesso ao material e promoveu a participação ativa dos estudantes” (Professor/pesquisador, aula 1, 29/11/2023).</p>			
<p>“Durante a partida, os(as) estudantes enfrentaram um desafio decorrente das condições ambientais da quadra. Rodeada por vegetação espinhosa, sempre que a bola era rebatida com força e saía do campo, os(as) alunos(as) e o professor se viam obrigados a adentrar na vegetação para recuperá-la, correndo o risco de danificar o material esportivo utilizado na atividade e, conseqüentemente, de se ferirem, e isso, por sua vez, resultava em perda de tempo pedagógico, além de gerar sentimento de frustração. No entanto, essas dificuldades não impediram a continuidade da atividade nem diminuíram o engajamento dos(as) alunos(as) na proposta” (Professor/pesquisador, aula 9, 18/12/2023).</p> <p>“A produção e utilização de materiais nas atividades estimularam a participação dos(as) alunos(as), tornando o aprendizado mais envolvente. No entanto, alguns alunos(as) expressaram o desejo de que a prática ocorresse em um ambiente mais adequado para o esporte de campo e taco, como um campo de futebol, utilizando tacos e bolas reais. Infelizmente, apesar da escola contar com um estádio nas proximidades, este está em reforma há mais de três anos, impossibilitando qualquer atividade no local. Além disso, a</p>	<p>desafio</p>		

<p>aquisição de material próprio para a prática esportiva não é viável financeiramente para o professor, e mesmo com recursos destinados à compra de materiais esportivos pela escola, muitas vezes não são suficientes para adquirir a quantidade adequada de equipamentos e atender às diversas demandas de outros esportes” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).</p>			
<p>“O acesso ao conteúdo virtual foi viabilizado através da rede de conexão aberta da escola e do chip fornecido pelo governo estadual para acesso à internet, garantindo a participação de todos(as) os(as) estudantes” (Professor/pesquisador, aulas 3 e 4, 04 e 06/11/2023).</p>	acesso		
<p>“A atividade de rotação por estações proporcionou uma abordagem interativa e dinâmica para identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre os esportes” (Professor/pesquisador, aula 2, 30/11/2023).</p>	interativa		
<p>“Professor! o senhor poderia passar mais vezes esse tipo de atividade, é muito divertida e diferente” (Aluna, aula 7, 13/12/2023).</p>	diferente		
<p>“Após o intervalo, denominado tempo técnico, o professor interveio com um questionamento direcionado aos(as) alunos(as) da equipe de ataque [...]” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p> <p>“Após o intervalo, conhecido como tempo técnico, o professor interveio com uma pergunta direcionada aos jogadores da equipe de lançamento: "Como podemos melhorar nossa capacidade de segurar a bola lançada e impedir a corrida dos adversários?" (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).</p>	questionamento	FEE 17 A forma de condução das aulas	

<p>“Na conversa foi indagado se eles(as) gostaram das adaptações feitas nas modalidades e como respostas eles(as) falaram que as adaptações nas regras oficiais foram fundamentais para garantir a acessibilidade e a inclusão de todos os(as) alunos(a) no evento” (Professor/pesquisador, aulas 10 e 11, 20/12/2023).</p>	<p>acessibilidade</p>			
<p>“Além disso, foi notável o acolhimento proporcionado entre os(as) discentes durante a atividade” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).</p>	<p>acolhimento</p>	<p>FEE 18 O acolhimento durante as aulas</p>		
<p>“[...] o jogo foi adaptado para permitir a participação de todos os(as) alunos(as), independentemente de suas características individuais (Professor/pesquisador, aula 8, 14/12/2023).</p>	<p>adaptado</p>		<p>FEE 19 As relações entre professor-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a)</p>	
<p>“O espírito de cooperação entre os(as) alunos(as) foi evidente, com o envolvimento e concentração na produção do material a ser utilizado e o prazer visível de participar da aula” (Professor/pesquisador, aula 6, 11/12/2023).</p> <p>“Em alguns momentos, observou-se dificuldades de coordenação motora e manutenção de ritmo de movimento por parte de alguns participantes, especialmente as meninas. No entanto, as equipes mantiveram uma união durante o jogo com o objetivo de vencerem a partida. Para isso, houve diálogo contínuo e incentivo entre os membros” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p> <p>“A seleção dos membros foi feita com base em afinidades, permitindo que os(as) estudantes se sentissem confortáveis e motivados ao integrarem suas respectivas equipes. A opção de permitir que os(as) alunos(as) escolhessem</p>	<p>União</p>			

<p>seus próprios colegas com base em afinidades contribui para promover um ambiente colaborativo e facilitando a comunicação, no qual eles(as) se sintam mais engajados a participar das atividades propostas.” (Professor/pesquisador, aula 7, 13/12/2023).</p> <p>“Os(as) alunos(as) ressaltaram a relevância da condução da aula e o modo como o professor os tratou, incentivando-os a realizar as atividades, interagindo de maneira lúdica e demonstrando respeito por eles(as). Esse tipo de interação proporcionou-lhes um ambiente propício para se sentirem confortáveis e engajados na participação das aulas” (Professor/pesquisador, aula 10 e 11, 20/12/2023).</p>			
--	--	--	--

APÊNDICE K - CATEGORIAS FINAIS APÓS ANÁLISE DO GRUPO FOCAL E DIÁRIO DE CAMPO

Agrupamento dos Indicadores	Categorias
1. Percepção do Engajamento comportamental; 2. Percepção do Engajamento cognitivo; 3. Percepção de Engajamento afetivo/emocional 4. Percepção de Engajamento agente; 5. Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil.	Percepção dos estudantes: Engajamento estudantil
Agrupamento dos Indicadores	Categorias
1. Percepção do Engajamento comportamental; 2. Percepção do Engajamento cognitivo; 3. Percepção de Engajamento afetivo/emocional 4. Percepção de Engajamento agente; 5. Fatores externos que influenciam no engajamento estudantil.	Percepção do Professor - Formas de engajamento

Fonte: Elaborado pelo pesquisador 2023

APÊNDICE L - DIÁRIO DE CAMPO

Aula 1	Data: 29/11/2023 – 8ª aula – 15:00 h – 15:50 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Objetivo: Apresentar o projeto de pesquisa e introduzir a trilha de aprendizagem "Ciclo Integrativo Esportivo Cultural - CIEC" aos alunos, promovendo o entendimento dos objetivos, procedimentos legais e estrutura da trilha.
<p style="text-align: center;">Relato da aula</p> <p style="text-align: center;">Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>A presente aula em questão não estava inicialmente agendada no cronograma escolar do dia. Todavia, devido à falta de um docente designado para conduzir a aula correspondente à turma, conforme previamente informado, a instituição de ensino contou com a colaboração de professores lotados no Laboratório informática (LEI) para cobrir tais ausências. Em virtude desse cenário, como estou, também, lotado no ambiente LEI, a primeira aula relativa ao projeto foi realizada. Os(as) estudantes estavam informados acerca da substituição das aulas ministradas pelo professor titular da turma, o que facilitou a introdução da aula inicial.</p> <p>A aula teve início com a apresentação e explicação dos objetivos e justificativa do projeto de pesquisa a ser desenvolvido na escola. Destacou-se a importância da implementação da unidade didática como proposta metodológica sistemática para a aprendizagem e apreciação dos conhecimentos relacionados ao esporte. Enfatizou-se o envolvimento de todos os participantes para o desenvolvimento das tarefas propostas. Foi ressaltado que o trabalho da dissertação visa à concretização do curso de pós-graduação pelo ProEF.</p>	

Após as explicações introdutórias, foram entregues os documentos de consentimento para pesquisa, incluindo o TCLE para os/as alunos/as menores de idade, a serem assinados por seus pais ou responsáveis, e o TALE para os/as alunos/as maiores de 18 anos de idade. Em seguida, foi realizada a leitura e explicação dos aspectos legais e éticos que devem ser seguidos de acordo os documentos. Na explanação dos documentos foi ressaltada a importância da confiabilidade dos dados pessoais, do custo financeiro para os participantes, a não obrigatoriedade da participação no projeto e, o resultado de notas finais.

Posteriormente, foi apresentada de forma abrangente a composição da trilha de aprendizagem denominada: "Ciclo Integrativo Esportivo Cultural – CIEC" para os(as) alunos(as).

Os/as alunos/as receberam, através do grupo de interação da turma no aplicativo whatsapp, o arquivo digital contendo o material da trilha e complementar sobre as modalidades esportivas de campo e taco. O formato utilizado incluiu PDF, WORD, link compartilhado no google drive e slides do powerpoint, proporcionando acessibilidade a todos os discentes que possuíam dispositivos móveis de comunicação. Vale salientar, que não houve a necessidade de material impresso, pois todos os(as) estudantes tinham unidades móveis de comunicação (celulares e/ou tablets).

Link de Acesso:

SLIDE DE APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

<https://docs.google.com/presentation/d/1k8mw4M--KRDO-o6fP-7OMyym0ZSxuSzu/edit?usp=sharing&ouid=113494250611915998115&rtpof=true&sd=true>

PDF:

https://drive.google.com/file/d/1P9_L3RdhPNZFyLpu6jMsoWRZKHakjpOX/view?usp=sharing

MATERIAL COMPLEMENTAR

https://drive.google.com/file/d/1_z3v3_BPtDtOyy5FJUxLBUrqk3-w0_AI/view?usp=sharing

A trilha de aprendizagem foi explicada como uma rota flexível composta por estações, com o objetivo final de desenvolver competências relacionadas ao conhecimento, habilidades, atitudes, interatividade e autonomia.

A primeira parte da trilha, intitulada "Vou Conhecer o Esporte!", abordou o conceito do termo esporte, sua classificação de acordo com a BNCC de 2018 e a identificação dos esportes praticados na comunidade local. Na estação seguinte, "Saindo para a Quadra!", os(as) alunos(as) tiveram contato com modalidades esportivas de campo e taco, refletindo sobre possíveis modificações e adaptações para a prática corporal inclusiva e crítica. Na estação final, foi proposta a elaboração

de um evento culminante envolvendo modalidades esportivas adaptadas à realidade escolar, priorizando a participação de todos os(as) alunos(as) e a avaliação final do processo didático.

A apresentação do projeto de pesquisa e da trilha de aprendizagem "Ciclo Integrativo Esportivo Cultural - CIEC" foi fundamental para orientar os(as) alunos(as) sobre os objetivos, procedimentos e expectativas do trabalho a ser desenvolvido. O uso de recursos digitais facilitou o acesso ao material e promoveu a participação ativa dos estudantes. Espera-se que essa abordagem metodológica contribua significativamente para o aprendizado e a apreciação dos conhecimentos relacionados ao esporte, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Inicialmente, observou-se entre os(as) alunos(as) uma sensação de estranheza em relação às atividades esportivas propostas, expressando dúvidas, uma vez que estas atividades não faziam parte do seu cotidiano. No entanto, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade, interesse e autonomia em explorar e aprender sobre essas novas experiências.

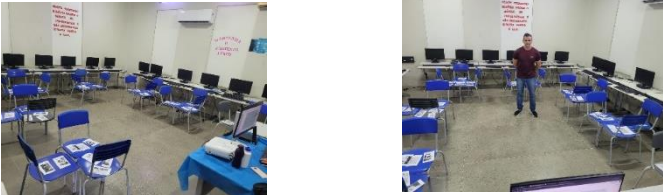
Durante a proposição da aula, algumas observações se destacaram em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Os(as) alunos(as) demonstraram interesse e engajamento durante a apresentação e explicação dos documentos e da trilha de aprendizagem.
- Os(as) alunos(as) demonstraram motivação em relação ao projeto, mesmo com sentimento de dúvidas.
- Os(as) alunos(as) demonstraram curiosidade, interesse e participação ativa na discussão dos conceitos e procedimentos apresentados.
- A apresentação do projeto de pesquisa e da trilha de aprendizagem proporcionou aos alunos(as) um senso de autonomia e responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem.
- A utilização de recursos digitais proporcionou acessibilidade e praticidade ao material, promovendo uma resposta positiva e receptiva por parte dos(as) alunos(as).

Espera-se uma participação ativa dos(as) alunos(as) ao longo da trilha de aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral das competências propostas.

Recursos didáticos:
Quadro branco e pincel;
papel A4;
canetas

Avaliação: A avaliação aconteceu mediante observação da participação e envolvimento dos discentes como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.

Aula 2	Data: 30/11/2023 – 5ª aula – 10:40 h – 11:30 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Objetivo: - Recolher os Termos de Anuência Livre e Esclarecido - (TALE) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE); - Compreender a lógica interna dos esportes com base nos elementos comuns das modalidades.
<p style="text-align: center;">Relato da aula</p> <p style="text-align: center;">Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>Antes do início da aula, foi organizado o ambiente no laboratório de informática (LEI 1) para a aplicação da dinâmica de aprendizagem introdutória. Essa atividade, conhecida como "Rotação por Estações", é exibida na trilha de aprendizagem, página 6, em "Testando meu conhecimento", visava identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre o tema dos esportes.</p> <p>Nessa proposta, a atividade foi organizada em diferentes estações, para isto as cadeiras foram dispostas em pequenos círculos, na qual os/as alunos/as, em grupo, se deslocam de uma estação para outra, conforme imagens abaixo.</p> <p>Foto 1 – Organização do ambiente LEI 1</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>Fonte: Arquivo pessoal 2023</p>	

Os/as alunos/as foram convidados a devolver os termos de consentimento assinados antes de serem direcionados para o local da atividade. Dos 37 alunos(as), 20 devolveram os documentos. O trajeto da sala de aula até o laboratório de informática levou aproximadamente 2 minutos.

No LEI 1, foram fornecidas explicações sobre a dinâmica da atividade. As estações foram organizadas em diferentes locais físicos na sala, dispostas em pequenos círculos, numeradas de 1 a 7, correspondendo às categorias de esportes descritas na BNCC, 2018, p. 215.

Cada estação foi projetada para focar em um conceito ou apresentação de uma modalidade esportiva específica, utilizando imagens coletadas do ambiente virtual do Google, conforme abaixo:

Foto 2 – Estação 01: Exemplos de esportes de Invasão ou territorial



Fonte: Reprodução/internet

Fotos 3 – Estação 02: Exemplos de esportes de Rede/quadra dividida ou parede de rebote



Fonte: Reprodução/internet

Foto 4 – Estação 03: Exemplos de esportes de Precisão



Fonte: Reprodução/internet

Fotos 5 – Estação 04: Exemplos de esportes de Campo e taco



Fonte: Reprodução/internet

Fotos 6 – Estação 05: Exemplos de esportes de Marca



Fonte: Reprodução/internet

Foto 7 – Estação 06: Exemplos de esportes Técnico-combinatório



Fonte: Reprodução/internet

Foto 8 – Estação 07: Exemplos de esportes de Combate



Fonte: Reprodução/internet

Os/as alunos/as foram divididos em 7 grupos heterogêneos, correspondendo à quantidade de estações, e cada grupo iniciou em uma estação diferente, com a livre escolha dos membros, garantindo a presença de ambos os gêneros em cada grupo.

Foto 9 – Divisão dos estudantes nas estações



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Após um período pré-determinado de cerca de 3 a 5 minutos em cada estação, os grupos foram instruídos a se mover para a próxima estação conforme o sinal do professor, como demonstrado no exemplo: 1 para 2; 2 para 3; 3 para 4; 4 para 5; 5 para 6; 6 para 7 e 7 para 1.

Os/as alunos/as percorreram cada estação e, com base em seus conhecimentos, na análise das imagens das modalidades esportivas e discussões, procederam à classificação dos esportes conforme os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 14 - Classificação dos esportes

CLASSIFICAÇÃO: ESPORTES						
Marca	Precisão	Técnico-combinatório	Rede/quadra dividida ou parede de rebote	Campo e taco	Invasão ou territorial	Combate

Fonte: Adaptado da BNCC (2018, p. 2015)

Os(as) alunos(as) então expuseram suas respostas, escrevendo o número da estação e relatando o motivo de sua escolha para a classificação correspondente. Foi feita uma revisão conjunta das respostas, corrigindo possíveis equívocos e fornecendo feedback construtivo adicionais.

Foi observado que nem todos(as) os(as) alunos(as) possuíam conhecimento prévio sobre os esportes, com alguns alunos(as) expressando sua falta de familiaridade com o tema, o que resultou em um desinteresse inicial e relutância em participar da aula. No entanto, mediante auxílio de colegas e apoio do professor, esses(as) alunos(as) perseveraram na atividade.

“[...] Eu não entendo de nada de esporte” (Aluna).

Os grupos utilizaram percepções sobre os locais e instrumentos utilizados, bem como os objetivos das modalidades, para classificar os esportes.

Grupo da estação 05, esportes de marca, classificou as imagens 34 (natação) e 37 (hipismo) como esporte técnico-combinatório, pois

“[...] As modalidades exige técnicas” (Grupo Estação 5).

Outros dois grupos, que transitaram pela estação 01, designada para a abordagem dos esportes de invasão, procederam à classificação dos exemplos como pertencentes às categorias de esportes de marca e esportes de campo e taco, respectivamente,

“O objetivo é marcar gols literalmente” (Grupo 1 Estação 1)

“Estar explícito nas imagens 3 (hóquei na grama) e 4 (lacrosse) o uso de taco e campo” (Grupo 2 Estação 1).

Todos os grupos corresponderam corretamente as imagens à estação 07: Exemplos de esportes de Combate, que segundo os estudantes

“As imagens mostravam lutas, socos e agarrões entre os oponentes” (Participantes).

E a estação 04: Exemplos de esportes de Campo e taco, porque

“Representava o beisebol e tinha o taco e o campo” (Participantes).

Contudo, os grupos ficaram com dúvidas na estação 03: Exemplos de esportes de Precisão, em relação as imagens 19 (golfe), 25 (shuffleboard) e 26 (croquet), pois

“Ora achávamos que era de campo e taco e outra de precisão” (Participantes).

Apesar de algumas dúvidas surgidas em relação à classificação de determinadas modalidades, o objetivo da aula, que era compreender os esportes a partir de uma lógica interna com base nos elementos comuns das modalidades, foi alcançado de maneira eficaz.

A atividade de rotação por estações proporcionou uma abordagem interativa e dinâmica para identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre os esportes. Apesar dos desafios e dúvidas encontrados, os(as) alunos(as) demonstraram engajamento e colaboração durante toda a atividade, contribuindo para uma compreensão mais profunda do tema.

Durante a apresentação da proposta de aula, algumas observações mereceram destaque em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Os(as) alunos(as) demonstraram participação ativa ao aderirem às instruções da dinâmica, movendo-se entre as estações e executando as atividades propostas, mesmo quando confrontados com desafios e incertezas, colaborando mutuamente para superar tais obstáculos.
- Alguns(mas) alunos(as) expressaram falta de familiaridade com o tema dos esportes, demonstrando desinteresse inicial, mas com a colaboração dos colegas e apoio do professor, continuaram sua participação na atividade.
- Os(as) alunos(as) estiveram envolvidos cognitivamente ao analisar as imagens das modalidades esportivas e classificá-las de acordo com a BNCC. Eles(as) também compartilharam suas percepções e justificativas para suas escolhas.
- Os(as) alunos(as) foram encorajados a tomar decisões sobre a classificação dos esportes e a compartilhar suas opiniões durante a revisão conjunta das respostas. Isso promoveu um senso de autonomia e responsabilidade em sua própria aprendizagem, bem como feedback construtivo nas reflexões sobre a atividade.

- O uso de imagens, o ambiente, a forma como a aula foi aplicada permitiu, com a diversidade de grupos, uma troca rica de experiências e conhecimentos entre os(as) alunos(as), promovendo um ambiente colaborativo.

No geral, os(as) alunos(as) demonstraram engajamento, tanto comportamental quanto cognitivo, durante a atividade de aprendizagem, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda dos conceitos relacionados aos esportes.

Recursos didáticos: Quadro branco e pincel; papel A4; canetas; fotos/imagens esportes;	Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos discentes como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.
--	--

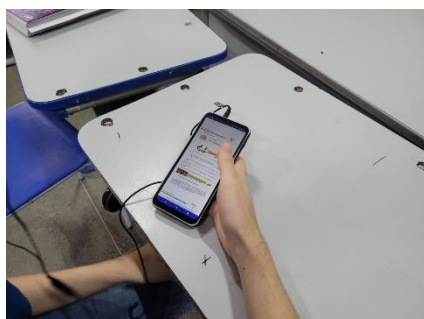
Aulas 3 e 4	Data: 04/12/2023 – 8ª aula – 15:00 h – 15:50 h 06/12/2023 – 8ª aula – 15:00 h – 15:50 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Objetivo: - Reflexão e discussão em grupo sobre a presença do esporte em nossa rotina diária, destacando a sua influência na sociedade. - Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes de campo e taco. - Compreender quais são os espaços físicos onde os esportes de campo e taco são praticados.
Relato da aula	
Critérios para Observação do Engajamento Estudantil	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 	
Atividades desenvolvidas:	

As presentes aulas em questão não estavam inicialmente agendadas no cronograma escolar do dia. Todavia, devido à falta de um docente designado para conduzir as aulas correspondente à turma, conforme previamente informado, a instituição de ensino contou com o apoio de professores lotados no Laboratório informática (LEI) para cobrir tais ausências. Em virtude desse cenário, como estou, também, lotado no ambiente LEI, as aulas relativas ao projeto foram realizadas. Os(as) estudantes estavam informados acerca da substituição das aulas ministradas pelo professor titular da turma, o que facilitou a continuação das aulas do projeto de pesquisa.

A aula teve sequência com a continuação da trilha de aprendizagem, especificamente na Estação 1, intitulada "Vou conhecer o esporte", abrangendo as páginas 4 e 5 do material.

Inicialmente, os(as) alunos(as) foram conduzidos à leitura do texto 1: "Falando sobre o esporte", em seguida visualizaram um vídeo disponibilizado através do link <https://www.youtube.com/watch?v=q1RqNQ2VS54> que trata sobre a definição e características do esporte. O acesso ao conteúdo virtual foi viabilizado através da rede de conexão aberta da escola e do chip fornecido pelo governo estadual para acesso à internet, garantindo a participação de todos(as) os(as) estudantes. Durante essa fase da aula, foi necessário fazer observações específicas a alguns alunos(as) sobre a utilização restrita dos meios tecnológicos apenas para fins pedagógicos, assim mantendo uma participação ativa na aula.

Foto 10 – Alunos(as) realizando a leitura do texto 1: "Falando sobre o esporte"



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Na atividade proposta, intitulada "O que eu aprendi!", os(as) alunos(as) foram incentivados a anotar os principais pontos que consideraram importantes após a leitura do texto e a visualização do vídeo. Em seguida, discutiram com os colegas as seguintes perguntas: "Já consigo diferenciar o que é esporte e o que é jogo?" e "Você pratica esporte ou jogo? Quais?".

As respostas dos(as) alunos(as) indicaram que já são capazes de diferenciar os conceitos e que a prática esportiva predominante, o vôlei e futsal. Outras atividades foram mencionadas como skate, ciclismo e jiu-jitsu.

Em seguida, foi proposta a continuação da exploração da trilha de aprendizagem com a parte 2, "Eu conheço o esporte da minha comunidade?". Nesta etapa, os(as) alunos(as) foram designados a realizar uma pesquisa de campo sobre os esportes mais praticados em seus bairros. Foram feitas as seguintes perguntas:

1. *Quais as atividades esportivas que são praticadas em seu bairro? Você sabia e/ou prática alguma dessas atividades?*
2. *Quais os locais onde são praticados?*
3. *Tire fotos/imagens das atividades que você pesquisou e locais e mostre para os colegas.*

Foto 11 – Ambientes de práticas físicas



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Os(as) alunos(as) compartilharam os esportes mais comuns em suas comunidades e apresentaram fotos tiradas durante a pesquisa. Destacaram-se atividades como ciclismo, caminhada, skate, vôlei (quadra e areia) e futebol/futsal, sendo este último o mais praticado. No entanto, constatou-se que uma considerável parcela dos(as) discentes não dispõe de instalações apropriadas para a prática de atividades físicas esportivas.

“No meu bairro não tem um lugar específico com que as pessoas vão para praticar atividades físicas, porém algumas pessoas praticam ciclismo ou fazem caminhada na br-020” (JL).

“Na minha comunidade não pratica nenhuma atividade física. Não existe nenhum local que prática atividade física” (GM).

“Depende do esporte a gente joga queimada que é coletivo.” (SS)

“Na nossa rua não pratica nem um esporte.” (AM).

“Conhecemos queimada e futebol” (VV).

“Não tem” (PH).

Eles(as) demonstraram preocupação e, ao mesmo tempo, desapontamento com a realidade que estavam enfrentando. No entanto, mostraram-se entusiasmados quando souberam que teriam a oportunidade de vivenciar práticas esportivas no ambiente escolar, conforme fala descrita:

“Bom mesmo é prática, teoria é legal, mas ... não é a mesma coisa de aprender na quadra” (Aluno).

Para concluir a parte introdutória da trilha, os(as) alunos(as) foram instruídos a realizar a leitura do texto 2: "O esporte, seu sentido e modelo de classificação" e assistir ao vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=nfeEotDDBcU>. Foram feitas reflexões sobre as categorias de esporte praticadas pelos(as) alunos(as) e em suas comunidades, bem como sobre o significado da interação com o adversário em um jogo esportivo.

Mais uma vez, observou-se que o futebol/futsal e o vôlei são as modalidades mais praticadas. O aumento na construção de arenas na cidade tem contribuído para a popularização desses esportes e para uma maior facilidade de prática pelos(as) alunos(as).

A continuidade da trilha de aprendizagem na Estação 1 proporcionou aos alunos(as) a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o conceito de esporte e sua aplicação na comunidade. As atividades realizadas promoveram a reflexão e o debate entre eles(as), contribuindo para uma compreensão mais ampla e significativa do tema.

Durante a proposição da aula, algumas observações se destacaram em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade. Os(as) alunos(as) demonstraram engajamento comportamental ao participarem ativamente das atividades propostas, como a leitura do texto, a visualização do vídeo e a realização da pesquisa de campo. Eles(as) se envolveram na anotação dos pontos importantes e na discussão em grupo, indicando um alto nível de participação e enriquecendo o processo de aprendizagem.
- O interesse dos(as) alunos(as) nas atividades propostas sugere um engajamento emocional e afetivo com o tema do esporte. Eles(as) compartilharam suas experiências pessoais e demonstraram preocupação com a falta de instalações adequadas para a prática de atividades físicas em suas comunidades, refletindo uma conexão emocional com o assunto.
- Os(as) alunos(as) estiveram cognitivamente engajados ao refletirem sobre as definições de esporte, diferenciando-o de jogo, e ao compartilharem os esportes mais praticados em suas comunidades. Eles(as) também analisaram as implicações da interação com o adversário em um jogo esportivo, evidenciando um pensamento crítico e reflexivo sobre o tema.
- O acesso facilitado ao conteúdo virtual e a realização de atividades práticas, como a pesquisa de campo, proporcionaram aos alunos(as) um senso de agência em sua própria aprendizagem. Eles(as) foram incentivados a explorar e compartilhar suas experiências, contribuindo ativamente para o desenvolvimento das atividades propostas.
- A infraestrutura tecnológica da escola, incluindo a rede de conexão aberta e os dispositivos móveis fornecidos pelo governo estadual, facilitou o acesso dos alunos ao conteúdo virtual, promovendo um ambiente propício ao engajamento. As discussões

em grupo também proporcionaram uma troca rica de experiências e conhecimentos entre os alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Em resumo, é evidenciado um engajamento significativo dos(as) alunos(as) em diferentes aspectos, o que sugere uma participação ativa e uma compreensão mais ampla e significativa do tema do esporte.

Recursos didáticos: <i>Computadores;</i> <i>Celulares;</i>	Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.
--	---

Aula 5	Data: 07/12/2023 – 5ª aula – 10:40 h – 11:30 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Objetivo: - Apresentação dos esportes de campo e taco, tais como beisebol, críquete e softbol, utilizando recursos online para compreender suas regras, estratégias, táticas e características.
Relato da aula	
<p style="text-align: center;">Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>A atividade da aula começou com a observação de que alguns alunos estavam desinteressados, chegando até mesmo a dormir em suas carteiras. Após serem despertados e motivados pelo professor, os(as) alunos(as) foram encaminhados ao laboratório de informática para dar seguimento à Estação 1 da trilha de aprendizagem.</p>	

Com o auxílio de recursos online, foram disponibilizados vídeos de partidas de beisebol, críquete e softbol para os(as) alunos(as) visualizarem como esses esportes são jogados, bem como suas regras e estratégias utilizadas. Os vídeos foram acessados nos seguintes links:

Links de acesso de vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=R8_vY5mVOIY

<https://www.youtube.com/watch?v=c6dvLWBFOkK>

<https://www.youtube.com/watch?v=SWdeqmwPMOs>

Em seguida, os(as) alunos(as) exploraram simulações e jogos virtuais disponíveis online para experimentarem virtualmente os aspectos desses esportes, incluindo lançamentos, rebatidas, corridas pelas bases e jogadas defensivas. Os simuladores foram acessados nos seguintes links:

Links de acesso de simuladores:

<https://jogojogar.com/super-baseball-jogo/>

<https://jogojogar.com/baseball-pro-jogo/>

<https://www.crazygames.com.br/jogos/baseball-hero>

<https://www.crazygames.com.br/jogos/espn-arcade-baseball>

<https://poki.com/br/g/little-master-cricket>

<https://poki.com/br/g/cricket-world-cup>

<https://poki.com/br/g/cricket-hero>

Foto 12 - Alunos(as) explorando simulações e jogos virtuais



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Após assistir aos vídeos e experimentar virtualmente os esportes de campo e taco, os(as) alunos(as) participaram de uma roda de conversa com o professor para discutir as características observáveis dessas modalidades esportivas. Foram abordados temas como regras, ambiente de jogo, materiais utilizados e estratégias empregadas.

Durante a aula, foi notado que os(as) alunos(as) estavam mais participativos e engajados, expressando sinais de diversão enquanto utilizavam jogos para absorver o conteúdo da aula. Eles(as) relataram estar satisfeitos com a dinâmica da aula. Contudo, novamente, houve a necessidade de chamar a atenção de poucos alunos(as) quanto ao uso do material didático em outras finalidades senão ao conteúdo da aula.

A exploração ativa e envolvente de jogos e simuladores online facilitou a compreensão das regras e características dos esportes, conforme seus interesses e ritmos de aprendizado. Os(as) alunos(as) puderam compartilhar seus desejos e preferências, dar sugestões, o que contribuiu para um maior engajamento.

A utilização de recursos online permitiu aos(as) alunos(as) uma imersão virtual nos esportes de campo e taco, enriquecendo sua compreensão sobre essas modalidades esportivas. A discussão em grupo proporcionou uma troca de experiências e insights valiosos sobre as características e particularidades desses esportes.

Durante a proposição da aula, algumas observações se destacaram em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

A roda de conversa permitiu uma reflexão conjunta sobre as características dos esportes de campo e taco, consolidando o aprendizado dos(as) alunos(as).

- Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade. Os(as) alunos(as) demonstraram engajamento comportamental ao participarem ativamente das atividades propostas, como assistir aos vídeos, experimentar os simuladores online e participar da roda de conversa. Eles(as) exploraram os recursos disponíveis de forma ativa e envolvente, demonstrando interesse no aprendizado.

- A utilização de simuladores virtuais possibilitou uma experiência mais interativa e prática dos aspectos do beisebol, críquete e softbol, com isto os(as) expressaram sentimentos de diversão e um interesse ao explorar os recursos online. Eles(as) estavam interessados em aprender mais sobre essas modalidades esportivas e em discutir suas características com o professor e colegas.

- Os(as) alunos(as) estiveram cognitivamente engajados ao assistir aos vídeos, experimentar os simuladores e participar da discussão em grupo. Eles(as) refletiram sobre as regras, estratégias e características dos esportes, demonstrando um pensamento crítico e reflexivo sobre o tema.

- A utilização de recursos online e a participação ativa dos(as) alunos(as) nas atividades proporcionaram-lhes um senso de autonomia em sua própria aprendizagem. Eles(as) puderam explorar os recursos disponíveis de acordo com seus interesses e ritmos de aprendizado, o que contribuiu para um maior engajamento.

- A experiência interativa proporcionada pelos simuladores virtuais e a discussão em grupo na roda de conversa foram fatores importantes para o engajamento dos(as) alunos(as). Eles(as) tiveram a oportunidade de vivenciar virtualmente os aspectos dos esportes e de compartilhar suas reflexões com os colegas e o professor.

Em resumo, foi constatado um alto nível de engajamento dos(as) alunos(as) nas atividades relacionadas aos esportes de campo e taco, tanto em termos

comportamentais, emocionais/afetivos, cognitivos e agenciativos, quanto em outros fatores que influenciam o engajamento. A variedade de recursos utilizados e a participação ativa dos(as) alunos(as) contribuíram para uma experiência de aprendizado significativa e envolvente.

Recursos didáticos: <i>Computadores;</i> <i>Celulares;</i>	Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.
--	---

Fonte:
Trindade, Cesar. Para aprender beisebol - regras básicas do baseball. Vídeo youTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R8_vY5mVOIY. Acesso em: 12 out. 2023.

MatsuMidiaTv. Jogo da Final da XIV Taça Brasil de Softbol entre GigantesGecebs vs Argentina - 1º Ent GG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6dvLWBFOk>. Acesso em: 12 out. 2023.

Criquetistas. Regras de críquete explicadas em 2 minutos!. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SWdeqmwPMOs>. Acesso em: 12 out. 2023.

Aula 6	Data: 11/12/2023 – 8ª aula – 15:00 h – 15:50 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Objetivo: - Desenvolver habilidades de pesquisa e comunicação. - Criar materiais de ensino eficazes sobre esses esportes. - Reconhecer os recursos materiais utilizados para a prática dos esportes de campo e taco.
<p>Relato da aula</p> <p>Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 	

10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19

Atividades desenvolvidas:

A presente aula em questão não estava inicialmente agendada no cronograma escolar do dia. Todavia, devido à falta de um docente designado para conduzir a aula correspondente à turma, conforme previamente informado, a instituição de ensino contou com a colaboração de professores lotados no Laboratório informática (LEI) para cobrir tais ausências. Em virtude desse cenário, como estou, também, lotado no ambiente LEI, a aula relativa ao projeto foi realizada.

A aula prosseguiu com a apresentação da Estação 2: "Saindo para a Quadra!", da trilha de aprendizagem. Nesta estação, os(as) estudantes foram imersos na produção de seu próprio material didático e na experiência adaptada dos esportes de campo e taco, adequados às condições da realidade presente.

Parte 1 - Oficina: Produzindo Meus Instrumentos: Uma oficina foi conduzida para a produção do material necessário nas atividades práticas.

O professor adquiriu parte do material, incluindo EVA para as bases, fita gomada para a demarcação do ambiente de jogo, além de alguns alunos(as) terem contribuído com liga preta para enrolar as extremidades dos tacos, lápis e régua para demarcar as medidas no EVA, pedaços de madeira para produção dos tacos, garrafas pets e bolas de diferentes tamanhos.

Durante essa atividade, os(as) estudantes criaram seus próprios materiais, superando a escassez de instrumentos específicos das modalidades e promovendo o espírito de colaboração por meio do trabalho em equipe. A participação inicial foi voluntária por alguns alunos(as), enquanto outros demonstraram timidez. No entanto, com o incentivo do professor e dos(as) colegas, todos(as) se prontificaram a participar da aula.

Foto 13 – Aluno(as) produzindo material usados nas atividades propostas



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Durante a atividade, foi observada a iniciativa de alguns estudantes em liderar as ações dos demais membros da turma, organizando as equipes e distribuindo as responsabilidades. O espírito de cooperação entre os(as) alunos(as) foi evidente, com o envolvimento e concentração na produção do material a ser utilizado e o prazer visível de participar da aula. Além disso, foi notável o acolhimento proporcionado entre os(as) discentes durante a atividade.

A produção e utilização de materiais nas atividades estimularam a participação dos(as) alunos(as), tornando o aprendizado mais envolvente. No entanto, alguns alunos(as) expressaram o desejo de que a prática ocorresse em um ambiente mais adequado para o esporte de campo e taco, como um campo de futebol, utilizando tacos e bolas reais. Infelizmente, apesar da escola contar com um estádio nas proximidades, este está em reforma há mais de três anos, impossibilitando qualquer atividade no local. Além disso, a aquisição de material próprio para a prática esportiva não é viável financeiramente para o professor, e mesmo com recursos destinados à compra de materiais esportivos pela escola, muitas vezes não são suficientes para adquirir a quantidade adequada de equipamentos e atender às diversas demandas de outros esportes.

“A aula invés da quadra era para ser em [...] como um campo de futebol e com tacos de bola e bolas de verdade” (Aluna, aula 6, 11/12/2023).

Após a produção dos instrumentos, os(as) alunos(as) foram convidados a refletir com os colegas sobre o que aprenderam durante o processo. Eles(as) discutiram os materiais utilizados, os desafios enfrentados e as estratégias empregadas na criação dos instrumentos para as modalidades esportivas de campo e taco.

Durante a conversa, alguns alunos(as) mencionaram suas experiências de infância, lembrando-se de se divertirem brincando com o jogo "taco e lata", enquanto outros afirmaram nunca terem visto essa brincadeira antes.

Essa atividade não apenas instruiu os(as) alunos(s) sobre as modalidades esportivas, mas também os envolveu ativamente na criação de materiais de ensino e incluiu-os na diversidade da cultura corporal, uma habilidade valiosa. Além disso, os materiais produzidos podem ser utilizados para compartilhar conhecimentos com outras pessoas interessadas nessas modalidades esportivas.

Durante a apresentação da proposta de aula, algumas observações mereceram destaque em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade. Os(as) alunos(as) demonstraram um alto engajamento comportamental ao se envolverem ativamente nas atividades propostas, como participar da oficina de produção de materiais, colaborando na confecção dos instrumentos necessários para as atividades práticas. A participação ativa e o interesse demonstrado refletem uma disposição para aprender e contribuir para o desenvolvimento das atividades.

- O fator emocional intrínseco é a nostalgia associada às lembranças de infância mencionadas pelos(as) alunos(as) que participaram da conversa. Eles(as) expressam sentimentos de saudade e alegria ao relembrem momentos de diversão vividos durante a infância ao brincarem com o jogo "taco e lata". Essas memórias evocam emoções positivas relacionadas à felicidade e à conexão com experiências passadas, por tanto, essa experiência causou entusiasmo dos(as) alunos(as) para participarem da oficina de produção e em colaborar uns com os outros, compartilhando ideias e solucionando desafios durante a atividade. Por outro lado, para aqueles(as) que nunca experimentaram essa brincadeira, pode haver curiosidade ou até mesmo indiferença, o que também reflete diferentes aspectos emocionais, contudo, se observou um interesse e disponibilidade em aprender sobre a atividade.
- Durante a oficina, os(as) alunos(as) estiveram cognitivamente engajados ao refletirem sobre os materiais utilizados, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas na produção dos instrumentos para as modalidades esportivas de campo e taco. Essa reflexão demonstra um pensamento crítico e analítico por parte dos(as) alunos(as), contribuindo para uma compreensão mais profunda do conteúdo abordado.
- A oportunidade dada aos(as) alunos(as) de participarem ativamente da produção dos materiais didáticos promoveu um senso de responsabilidade em sua própria aprendizagem. Ao se envolverem na criação dos instrumentos, os(as) alunos(as) puderam exercer controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que aumentou sua motivação e responsabilidade pelo próprio aprendizado.
- Além dos aspectos mencionados, o ambiente colaborativo e participativo da oficina de produção de materiais também influenciou positivamente o engajamento dos(as) alunos(as). A interação entre os estudantes, o professor e os recursos utilizados na atividade criaram um ambiente propício para a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e o estímulo ao aprendizado.

Em suma, a participação ativa dos(as) alunos(as) na produção dos materiais didáticos, juntamente com o ambiente colaborativo e participativo da atividade, contribuiu para uma experiência de aprendizado significativa e estimulante.

<p>Recursos didáticos:</p> <p><i>Pedaços de madeira;</i> <i>Fita gomada;</i> <i>Folhas de EVA;</i> <i>Régua;</i> <i>Lápis;</i> <i>Bolas variadas;</i> <i>Papel;</i> <i>Liga preta;</i></p>	<p>Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.</p>
---	--

Aula 7	Data: 13/12/2023 – 8ª aula – 15:00 h – 15:50 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa	Objetivo:

<p>Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as capacidades físicas e estruturas corporais exigidas nos esportes de campo e taco. - Experimentar o papel de jogador e árbitro nos esportes de campo e taco. - Experimentar esportes de campo e taco com base na cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. -Compreender a lógica interna dos esportes de campo e taco com base nos elementos comuns das modalidades. -Analisar as habilidades técnicas e táticas para solucionar desafios nos esportes de campo e taco -Explorar uma variedade de esportes de campo e taco, incluindo beisebol, críquete e softball. -Desenvolver habilidades cognitivas, como tomada de decisões, resolução de problemas e estratégias de jogo.
<p>Relato da aula</p> <p style="text-align: center;">Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 <p>Atividade: Lapta Adaptado - O Beisebol Russo</p> <p>A presente aula em questão não estava inicialmente agendada no cronograma escolar do dia. Todavia, devido à falta de um docente designado para conduzir a aula correspondente à turma, conforme previamente informado, a instituição de ensino contou com a colaboração de professores lotados no Laboratório informática (LEI) para cobrir tais ausências. Em virtude desse cenário, como estou, também, lotado no ambiente LEI, a aula relativa ao projeto foi realizada.</p> <p>Resumo da Atividade:</p> <p>A atividade proposta consistiu na prática do jogo adaptado Lapta, conhecido como o beisebol russo, com o objetivo de proporcionar uma experiência esportiva</p>	

dinâmica e estimulante, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras e estratégicas dos(as) alunos(as). O jogo ocorreu na quadra poliesportiva, em um campo delimitado, dividido em áreas designadas como "gorod" (cidade) e "kon" (campo), com o intuito de marcar corridas (pontos) através de lançamentos e corridas entre as zonas.

Desenvolvimento da Atividade:

Antes da ida dos(as) alunos(as) para a quadra, foi realizada a chamada online, com a presença de todos(as) os(as) participantes da pesquisa, seguida da orientação para troca de roupas, com alguns discentes optando por não fazê-lo. O tempo despendido nessa preparação foi de aproximadamente 5 a 10 minutos.

A maioria dos(as) alunos(as) demonstrou interesse em participar, embora alguns tenham manifestado timidez e uma aluna tenha se recusado devido a estar gripada. Com o incentivo dos colegas e do professor, esses(as) alunos(as) decidiram participar. A aluna gripada foi designada para realizar outra atividade que não exigisse esforço físico como a fiscalização de possíveis infrações às regras durante o jogo.

Considerando que os(as) alunos(as) já haviam sido instruídos(as) na aula anterior sobre as regras da atividade através do material didático e complementar, foi feita uma breve explanação, durando cerca de 3 minutos.

Para essa primeira atividade, os(as) alunos(as) foram distribuídos em duas equipes de forma equitativa em relação ao gênero, uma desempenhando o papel de ataque e a outra de defesa. A seleção dos membros foi feita com base em afinidades, permitindo que os(as) estudantes se sentissem confortáveis e motivados ao integrarem suas respectivas equipes. A opção de permitir que os(as) alunos(as) escolhessem seus próprios colegas com base em afinidades contribui para promover um ambiente colaborativo e facilitar a comunicação, no qual eles(as) se sintam mais engajados a participar das atividades propostas. Essa decisão foi baseada na preocupação em criar um ambiente propício para o engajamento dos(as) alunos(as).

O jogo foi organizado em um número determinado de entradas (2 innings), com cada equipe alternando entre as posições de defesa e ataque. O objetivo era marcar corridas atravessando a zona "kon" e retornando à zona "gorod" sem serem abatidos pelos adversários.

Foto 14 – Divisão das equipes



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Durante o jogo, os atacantes utilizaram um taco para rebater a bola o mais longe possível, correndo para a zona "kon" e retornando para a zona "gorod" para marcar pontos. Os defensores, por sua vez, buscaram recuperar a bola rapidamente e acertar os atacantes antes que eles completassem a corrida.

Os(as) alunos(as) empregaram diferentes estratégias, como ajustar a postura e o posicionamento para melhorar a precisão dos lançamentos e rebatidas, além de monitorar o movimento dos adversários para evitar serem abatidos.

Durante o jogo, a equipe de defesa inicialmente optou por defender e recuperar a bola a uma distância maior da área de batida (gorod).

Enquanto isso, o grupo de ataque decidiu lançar a bola o mais longe possível. No entanto, essa estratégia mostrou-se ineficaz no início, pois a equipe de defesa conseguia recuperar a bola rapidamente.

Após o intervalo, denominado tempo técnico, o professor interveio com um questionamento direcionado aos(as) alunos(as) da equipe de ataque:

"O que podemos fazer para dificultar a recuperação da bola pela equipe adversária e possibilitar que possamos correr na zona sem sermos abatidos?"

Depois de um breve período de reflexão, os(as) alunos(as) conversaram entre si e concordaram que seria melhor lançar a bola mais próxima da área de batida, aproveitando a distância da equipe adversária da área gorod, o que permitiria realizar o percurso com mais segurança.

Enquanto isso, a equipe de defesa optou por manter sua estratégia original.

Foto 15 – Alunos(as) refletindo no Tempo técnico



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Após a pausa técnica, o jogo recomeçou, com a equipe de ataque implementando a nova estratégia planejada, o que resultou em sucesso, já que a equipe de defesa levava mais tempo para recuperar a bola e tentar abater os atacantes. Entretanto, um dos membros da equipe de defesa questionou se essa abordagem era permitida:

"Professor, pode fazer isto? Lançar a bola próxima da área gorod?"

O professor respondeu afirmativamente, complementando com outro questionamento:

"O que vocês devem fazer para recuperar a bola o mais rápido possível?"

Durante esse momento da atividade, foi notado um crescente sentimento de entusiasmo entre os membros da equipe que realizava os lançamentos da bola, pois estavam alcançando os resultados esperados. No entanto, a equipe de defesa mostrou desconforto diante dessa nova situação. Esses sentimentos desencadearam novas ações durante o jogo, levando os participantes a discutirem soluções para resolver a questão. Nesse contexto, foi observado que um aluno em particular, membro da equipe de defesa, assumiu uma posição de liderança, incentivando seus colegas a trabalharem juntos para reverter a situação adversa.

O grupo então se reuniu para rever a estratégia e resolver o problema surgido. A equipe de defesa decidiu avançar alguns membros para a frente, mais próximos da zona gorod, o que contribuiu efetivamente para a resolução do problema.

Foto 16 – Nova forma de jogar da equipe de defesa



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Os(as) alunos(as) puderam compreender a dinâmica do jogo, incluindo as regras básicas, objetivos e estratégias envolvidas, contribuindo para uma melhor compreensão dos esportes de campo e taco e suas variações adaptadas.

Em alguns momentos, observou-se dificuldades de coordenação motora e manutenção de ritmo de movimento por parte de alguns participantes, especialmente as meninas. No entanto, as equipes mantiveram uma união durante o jogo com o objetivo de vencerem a partida. Para isso, houve diálogo contínuo e incentivo entre os membros.

A atividade de Lapta adaptada proporcionou uma experiência esportiva divertida e desafiadora para os(as) alunos(as), incentivando o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Os participantes demonstraram alto engajamento e entusiasmo durante o jogo, demonstrando compreensão e habilidade na execução das tarefas propostas. A reflexão sobre as perguntas fornecidas permitiu uma análise mais aprofundada da atividade e seu impacto no aprendizado e na participação dos(as) alunos(as).

Ao final da atividade, foi questionado se todos se sentiam bem durante e após a prática da atividade, e os participantes responderam afirmativamente.

Uma aluna expressou satisfação ao final da aula, demonstrando seu contentamento com a atividade.

“Professor! o senhor poderia passar mais vezes esse tipo de atividade, é muito divertida e diferente” (Aluna, aula 7, 13/12/2023).

Durante a proposição da aula, algumas observações se destacaram em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Os(as) alunos(as) demonstraram engajamento comportamental ao participarem ativamente das atividades propostas, desde a chamada inicial até o desenvolvimento do jogo. Sua participação ativa e envolvimento nas atividades sugerem um interesse genuíno e uma disposição para se envolver no processo de aprendizado.

- Alguns sentimentos podem ser observados durante a atividade, como: entusiasmo entre os membros da equipe que realizava os lançamentos da bola, pois estavam alcançando os resultados esperados. Desconforto, quando a equipe de defesa mostrou diante da nova situação, possivelmente devido à dificuldade em lidar com a mudança no jogo. Determinação, quando os(as) participantes enfrentaram esses sentimentos e foram levados a discutir soluções para resolver a questão e superar os obstáculos. Eles(as) demonstraram alegria e motivação ao se envolverem na prática esportiva, o que sugere uma conexão emocional positiva com a atividade proposta.

Esses sentimentos refletem a complexidade das interações emocionais durante a atividade esportiva e como eles influenciam o comportamento e a dinâmica do grupo.

- Durante o jogo, os alunos demonstraram engajamento cognitivo ao empregarem diferentes estratégias para melhorar seu desempenho, como ajustar a postura e o posicionamento para aprimorar a precisão dos lançamentos e rebatidas. Além disso, a reflexão sobre as perguntas fornecidas durante o tempo técnico evidencia um pensamento crítico e reflexivo por parte dos alunos.

- A intervenção do professor durante o tempo técnico proporcionou aos(as) alunos(as) um senso de agência em sua própria aprendizagem, ao incentivá-los a pensar em estratégias para melhorar seu desempenho no jogo. Os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de contribuir com ideias e tomar decisões sobre como abordar os desafios enfrentados durante a partida, o que os capacitou a assumir um papel ativo em seu processo de aprendizado.

A capacidade de liderança assumiu por momentos específicos, como no aluno em particular, membro da equipe de defesa, ao assumir a responsabilidade de incentivar e coordenar seus colegas para trabalharem juntos na resolução da situação adversa.

- Além dos aspectos mencionados, outros fatores que influenciaram o engajamento dos alunos incluem a clareza das instruções fornecidas pelo professor, a organização e estrutura do jogo, bem como o ambiente de apoio e incentivo proporcionado durante a atividade. A oportunidade de participar de uma experiência esportiva divertida e desafiadora também contribuiu significativamente para o engajamento dos alunos.

Em geral, é destacado um alto nível de engajamento dos(as) alunos(as) durante a atividade de Lapta adaptado, abrangendo a variedade de estratégias utilizadas e o ambiente favorável ao aprendizado que contribuíram para uma experiência de aprendizado significativa e estimulante para os alunos envolvidos.

<p>Recursos didáticos:</p> <p><i>Material produzido pelos(s) alunos(as); bolas variadas, taco e marcadores (bases); Fita gomada;</i></p>	<p>Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.</p>
--	--

<p>Aula 8</p>	<p>Data: 14/12/2023 – 5ª aula – 10:40 h – 11:30 h</p>
<p>Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as capacidades físicas e estruturas corporais exigidas nos esportes de campo e taco. - Experimentar o papel de jogador e árbitro nos esportes de campo e taco. - Experimentar esportes de campo e taco com base na cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.

	<p>-Compreender a lógica interna dos esportes de campo e taco com base nos elementos comuns das modalidades.</p> <p>-Analisar as habilidades técnicas e táticas para solucionar desafios nos esportes de campo e taco</p> <p>-Explorar uma variedade de esportes de campo e taco, incluindo beisebol, críquete e softball.</p> <p>-Desenvolver habilidades cognitivas, como tomada de decisões, resolução de problemas e estratégias de jogo.</p>
<p style="text-align: center;">Relato da aula</p> <p style="text-align: center;">Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 <p>Atividade: Brincando de Tacobol, Jogo Adaptado</p> <p>Resumo da Atividade:</p> <p>A atividade proposta foi o jogo adaptado de Tacobol, com o objetivo de proporcionar uma vivência esportiva dinâmica e estimulante, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais dos(as) alunos(as). O jogo foi realizado em um campo delimitado por um retângulo de aproximadamente 10 metros de comprimento e 2 metros de largura, com wickets posicionados em cada extremidade e bases marcadas na frente das wickets. Os(as) alunos(as) foram divididos em equipes de 6 membros cada, sendo uma equipe responsável por rebater a bola e outra por arremessar e recuperar a bola rebatida.</p> <p>Desenvolvimento da Atividade:</p> <p>Antes da ida dos(as) alunos(as) para a quadra, foi realizada a chamada online, seguida da orientação para troca de roupas, com alguns discentes optando por não</p>	

fazê-lo. O tempo despendido nessa preparação foi de aproximadamente 5 a 10 minutos.

Impulsionados pelo entusiasmo gerado pela aula anterior e pelo desejo de explorar as novas atividades propostas, todos(as) os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar dessa aula.

Anteriormente, os(as) alunos(as) já haviam sido orientados sobre as normativas da atividade por meio da consulta ao material pedagógico, embora uma breve explicação adicional tenha sido realizada, com duração de aproximadamente 3 minutos.

Os(as) alunos(as) foram distribuídos em equipes equitativas em relação ao gênero. Em contraste com a aula anterior, o professor optou por realizar a divisão dos integrantes de cada equipe, com o intuito de promover a interação entre os estudantes. Embora tenha havido uma leve resistência por parte de alguns no início, essa atitude foi superada após as explicações sobre a importância da interação, aliadas ao entusiasmo e à curiosidade dos(as) alunos(as) em aprender mais sobre as atividades propostas, resultando na aceitação sem maiores questionamentos.

A atividade iniciou-se com a divisão dos(as) alunos(as) em equipes por meio de sorteio. Uma equipe assumiu o papel de rebatedora, enquanto a outra equipe ficou responsável pelo arremesso e recepção da bola. Os jogadores posicionaram-se estrategicamente no campo, com dois batedores (batsmans) posicionados em frente às wickets e um arremessador (bowler) e um receptor (catcher) atrás das wickets.

Foto 17 - Posicionamento dos jogadores



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Durante o jogo, os batedores tinham como objetivo rebater a bola e correr entre as bases para acumular pontos (runs), enquanto os arremessadores buscavam impedir isso derrubando as wickets ou queimando os adversários com a bola. As equipes se revezaram entre os papéis de rebatedores e arremessadores em cada inning, conforme as regras estabelecidas.

Durante o jogo, os(as) alunos(as) adotaram diversas estratégias para melhorar seu desempenho. Alguns lançadores optaram por lançar a bola com maior intensidade, enquanto outros priorizaram a precisão em seus arremessos. Além disso, alguns

jogadores tentaram enganar o adversário, utilizando fintas e movimentos para induzir o rebatedor a errar o golpe, seja desviando o bastão ou derrubando a wicket.

Por outro lado, os rebatedores buscavam acertar a bola com grande força, visando lançá-la o mais longe possível para facilitar a corrida e marcar os runs necessários para vencer a partida.

Em determinados momentos, quando a bola era lançada com mais intensidade, o receptor posicionado atrás da wicket enfrentava dificuldades para segurá-la, o que favorecia a corrida dos rebatedores.

Após o intervalo, conhecido como tempo técnico, o professor interveio com uma pergunta direcionada aos jogadores da equipe de lançamento:

"Como podemos melhorar nossa capacidade de segurar a bola lançada e impedir a corrida dos adversários?"

Após uma breve reflexão, os(as) alunos(as) decidiram que um jogador deveria se posicionar horizontalmente atrás do receptor para interceptar a bola e evitar que ela fosse longe demais, e outros deveriam se espalhar por outros locais, permitindo uma rápida recuperação e impedindo a corrida do adversário ou tentar derrubar a wicket.

Foto 18 – Estratégia aplicada



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Enquanto isso, a equipe rebatedora optou por manter sua estratégia original durante o jogo.

Novamente, surgiu um debate entre as equipes, que discutiram a validade da estratégia adotada pela equipe de lançamento. Dirigiram-se ao professor em busca de esclarecimentos sobre sua permissibilidade. Por sua vez, o professor questionou se havia alguma menção escrita nas regras relacionadas à estratégia em questão. Todos responderam negativamente, no entanto, ficou claro antes da atividade que seria possível discutir a inclusão ou exclusão de novas regras para facilitar o desenvolvimento do jogo.

A equipe que estava no bastão inicialmente desejava que o movimento não fosse permitido. No entanto, após uma reflexão em grupo, concordaram em permitir a jogada, pois na segunda parte da atividade, que consistia em lançar e receber a bola, eles(as) também poderiam utilizar essa estratégia.

Em resposta à indignação dos adversários, a equipe de lançamento afirmou que em uma competição tudo é permitido desde que não viole as regras, e como não estava estipulado previamente, poderiam usar a estratégia em questão.

Na atividade, observou-se uma cooperação entre os jogadores da mesma equipe para alcançar os objetivos do jogo, como marcar corridas e defender as wickets. Por outro lado, havia uma oposição entre as equipes adversárias, onde cada uma buscava impedir os avanços e pontuações da outra equipe.

Nessa atividade, observou-se novamente a manifestação de sentimentos alegria, evocados pelas lembranças do passado, nos quais alguns alunos(as) participavam de brincadeiras semelhantes até altas horas da noite nas ruas, com seus amigos e amigas, como mencionados no começo e durante a proposta.

Na atividade pode ser observado que a estrutura corporal e o sexo dos participantes influenciaram o desempenho no jogo, especialmente em termos de alcance, agilidade e força. Conforme discutido por Daolio (1995, p. 102), Ferreira *et al.* (2016); Darido, González e Ginciene (2020) e Sousa Júnior (2020, p. 156), a exposição a uma variedade maior de experiências motoras pode levar, ao longo do tempo e conforme as normas sociais, a um desenvolvimento de habilidades motoras superiores em um gênero em comparação com o outro.

No entanto, o jogo foi adaptado para permitir a participação de todos os(as) alunos(as), independentemente de suas características individuais. Isso envolveu adaptações nas regras do jogo, na organização das equipes e na abordagem pedagógica para garantir que todos tivessem oportunidades justas de participação e desenvolvimento.

A atividade de Tacobol adaptado proporcionou uma experiência esportiva dinâmica e inclusiva para os(as) alunos(as), promovendo a cooperação, a competição saudável e o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. Observou-se uma alta participação e engajamento dos(as) alunos(as) ao longo da atividade, demonstrando sua apreciação pelo jogo e pelo trabalho em equipe. A análise das perguntas de reflexão permitiu uma reflexão mais profunda sobre os aspectos do jogo e sua influência no desempenho e na interação dos alunos.

Durante a proposição da aula, algumas observações se destacaram em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade. Os(as) alunos(as) demonstraram engajamento comportamental ao participarem ativamente da atividade proposta, seguindo as instruções do professor assumindo diferentes papéis dentro do jogo. Eles(as) também demonstraram interação, discutindo e tomando decisões em grupo durante o jogo, o que é indicativo de conduta positiva.

A observação de uma cooperação eficaz entre os membros da equipe e uma competição saudável entre as equipes adversárias também contribuíram para o engajamento dos(as) alunos(as) durante a atividade.

- Foi observado um crescente entusiasmo e interesse por parte dos(as) alunos(as) em participar durante a atividade de Tacobol adaptado, evidenciando um forte engajamento emocional e afetivo com o jogo e com a interação com os colegas.

Além disso, houve uma manifestação de alegria associada às lembranças do passado, evocadas por alguns alunos que participavam de brincadeiras semelhantes durante a infância. Esses sentimentos positivos contribuíram para criar um ambiente propício para a cooperação, competição saudável e desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. O engajamento emocional dos alunos foi evidenciado pela alta participação e entusiasmo demonstrado ao longo da atividade, refletindo sua apreciação pelo jogo e pelo trabalho em equipe.

A adaptação do jogo para permitir a participação de todos os(as) alunos(as), independentemente de suas características individuais, foi crucial para manter um alto nível de engajamento e inclusão, favorecendo um sentimento de pertencimento.

- Os alunos demonstraram engajamento cognitivo ao aplicarem diferentes estratégias durante o jogo, como lançar a bola com intensidade ou precisão, adaptando suas abordagens conforme as situações enfrentadas.

Além disso, a reflexão sobre a melhor forma de segurar a bola e impedir a corrida dos adversários indica uma ativação cognitiva significativa por parte dos alunos, que buscaram soluções para os desafios apresentados.

- O tipo de engajamento observado principalmente é cognitivo, com as equipes envolvidas em debates e reflexões sobre a validade das estratégias adotadas. Eles(as) demonstram interesse em compreender as regras do jogo e em encontrar soluções para os problemas que surgem durante a atividade. O diálogo com o professor mostra uma busca por orientação e esclarecimento, o que também demonstra um engajamento agenciativo, onde os alunos buscam agir de forma autônoma para resolver questões dentro do contexto da atividade. Eles(as) Demonstraram autonomia ao participarem ativamente na definição e implementação de estratégias durante o jogo, como decidir a melhor posição para os jogadores e adaptar as táticas de acordo com as necessidades da equipe. A capacidade dos alunos de tomar decisões e influenciar o curso do jogo evidencia um engajamento agenciativo positivo.

- Os(as) alunos(as) demonstraram um estado de bem-estar que se manteve constante ao longo de todo o jogo, desde antes até depois de sua realização, o que contribuiu para manter um nível elevado de envolvimento na atividade. A abordagem pedagógica adotada, caracterizada pela concessão de autonomia aos discentes para resolver problemas e pela análise das questões reflexivas propostas pelo professor, facilitou uma análise mais profunda do jogo e de suas ramificações, resultando em um maior engajamento por parte dos alunos. Além disso, a utilização do material produzido pelos(as) próprios(as) alunos(as) foi percebida pelo professor como um fator que aumentou a satisfação dos alunos ao praticarem a modalidade esportiva.

Em resumo, a atividade de Tacobol adaptado proporcionou uma experiência esportiva dinâmica e inclusiva, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, mas também o engajamento comportamental, emocional/afetivo, cognitivo e agenciativo dos(s) alunos(as). A alta participação e entusiasmo demonstrados ao longo da atividade refletem a eficácia do jogo em estimular o aprendizado e a interação dos(as) alunos(as).

Recursos didáticos:

Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as

<i>Material produzido pelos(s) alunos(as); bolas variadas, taco e marcadores (bases); Fita gomada; Garrafas pets;</i>	alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.
---	---

Aula 9	Data: 18/12/2023 – 8ª aula – 15:00 h – 15:50 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Objetivo: - Identificar as capacidades físicas e estruturas corporais exigidas nos esportes de campo e taco. - Experimentar o papel de jogador e árbitro nos esportes de campo e taco. - Experimentar esportes de campo e taco com base na cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. -Compreender a lógica interna dos esportes de campo e taco com base nos elementos comuns das modalidades. -Analisar as habilidades técnicas e táticas para solucionar desafios nos esportes de campo e taco -Explorar uma variedade de esportes de campo e taco, incluindo beisebol, críquete e softball. -Desenvolver habilidades cognitivas, como tomada de decisões, resolução de problemas e estratégias de jogo.
Relato da aula	
Critérios para Observação do Engajamento Estudantil	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8 5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2 6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11 7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10 8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13 9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19 	

Atividade: Experimentando o Brännboll (Jogo Adaptado para o Beisebol e Softbol)

A presente aula em questão não estava inicialmente agendada no cronograma escolar do dia. Todavia, devido à falta de um docente designado para conduzir a aula correspondente à turma, conforme previamente informado, a instituição de ensino contou com a colaboração de professores lotados no Laboratório informática (LEI) para cobrir tais ausências. Em virtude desse cenário, como estou, também, lotado no ambiente LEI, a aula relativa ao projeto foi realizada.

Resumo da Atividade:

A atividade consistiu na prática do jogo adaptado Brännboll, uma variação do beisebol e do softbol, que tanto pode ser jogada por meninos como meninas e tem o objetivo de proporcionar uma experiência esportiva dinâmica e colaborativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras e estratégicas dos(as) alunos(as). O jogo foi realizado em um campo delimitado, seguindo as regras e procedimentos adaptados para a atividade.

Desenvolvimento da Atividade:

Antes do deslocamento dos(as) alunos(as) para a quadra, foi realizada uma chamada online seguida de instruções para troca de roupas, embora alguns alunos(as) tenham optado por não fazê-lo. O tempo gasto nessa preparação variou entre 5 a 10 minutos.

Para esta aula, todos os(as) alunos(as) demonstraram interesse em participar.

Previamente, os(as) alunos(as) foram instruídos sobre as regras da atividade por meio da revisão do material pedagógico. No entanto, uma breve explanação adicional foi conduzida, com duração de aproximadamente 3 minutos.

Os(as) alunos(as) foram divididos em equipes equitativas em termos de gênero, seguindo mais uma vez a escolha do professor, que optou por modificar a última estruturação dos membros de cada equipe. Os(s) alunos(as) não questionaram essas decisões.

Os(as) alunos(as) foram divididos em duas equipes, uma atuando no ataque e outra na defesa. O jogo foi organizado em um número determinado de entradas (innings), com cada equipe alternando entre as posições de defesa e ataque, com cada mudança de papéis considerada uma entrada.

Antes do início do jogo, o professor perguntou para os membros de cada equipe, para consolidar o entendimento do jogo, qual era a função deles(as) na partida. A equipe de ataque resumiu sua função

“O nosso objetivo é marcar corridas batendo a bola com o taco e depois correr pelas bases distribuídas na quadra antes que a outra equipe pegue a bola”

Foto 19 – Aluno se preparando para rebater a bola (Equipe de ataque)



Fonte: Arquivo pessoal 2023

A equipe defensiva destacou sua responsabilidade

“Nois vamos buscar a bola e impedir que eles (atacantes) completem as corridas batendo a bola neles ou segurando a bola na base primeiro que eles” (Aluno)

Foto 20 – Alunos(as) Equipe de defesa recuperando a bola



Fonte: Arquivo pessoal 2023.

Após um pequeno intervalo para a organização das estratégias, o primeiro batedor foi escolhido pela equipe de ataque com base em suas características de força e velocidade.

Durante o jogo, os atacantes buscaram acertar a bola, após lançarem para cima ou quicaram no chão, com força para que ela fosse rebatida o mais longe possível, facilitando a realização das corridas.

Enquanto isso, os defensores posicionaram-se estrategicamente, levando em consideração a agilidade e a velocidade dos jogadores. As jogadoras ficaram posicionadas nas bases, enquanto os jogadores masculinos se encarregavam de recuperar a bola e lançá-la para que elas pudessem acertar os atacantes antes que estes chegassem às bases.

Inicialmente, foi observado um comportamento individualista por parte dos integrantes das equipes. No entanto, diante de algumas tentativas sem sucesso, a equipe defensiva optou por modificar sua estratégia, adotando a tática de enviar a

bola para os jogadores posicionados nas bases e bloquear as corridas dos atacantes, visando trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos propostos.

Por sua vez, a equipe de ataque, além de manter sua estratégia inicial, introduziu uma variação no perfil dos bateadores: alternando entre um jogador com habilidades de velocidade e força, capaz de percorrer mais bases rapidamente, e outro com habilidades motoras mais limitadas, mas que conseguia avançar nas bases gradualmente.

As equipes conseguiram ajustar suas táticas conforme a necessidade das mudanças de atitudes e flexibilidade na partida devido as condições impostas pelos adversários.

Durante a partida, os(as) estudantes enfrentaram um desafio decorrente das condições ambientais da quadra. Rodeada por vegetação espinhosa, sempre que a bola era rebatida com força e saía do campo, os(as) alunos(as) e o professor se viam obrigados a adentrar na vegetação para recuperá-la, correndo o risco de danificar o material esportivo utilizado na atividade e, conseqüentemente, de se ferirem, e isso, por sua vez, resultava em perda de tempo pedagógico, além de gerar sentimento de frustração. No entanto, essas dificuldades não impediram a continuidade da atividade nem diminuíram o engajamento dos(as) alunos(as) na proposta.

Foto 21 – Desafio enfrentado no ambiente



Fonte: Arquivo pessoal 2023

Apesar das dificuldades encontradas, como a coordenação entre os membros da equipe, a precisão dos lançamentos e rebatidas e a compreensão das regras do jogo, ao ambiente, a atividade proporcionou aos alunos(as) uma vivência esportiva enriquecedora, incentivando a cooperação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades motoras e estratégicas. Os participantes demonstraram engajamento e entusiasmo durante o jogo, contribuindo para uma experiência positiva e estimulante para todos os envolvidos.

Durante a apresentação da proposta de aula, algumas observações mereceram destaque em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade. Todos os(as) alunos(as) demonstraram esforço em participar da atividade, evidenciando um alto nível de engajamento comportamental desde o início.

- Os(as) alunos(as) demonstraram entusiasmo e interesse durante toda a atividade, mostrando-se envolvidos com o jogo e as interações em equipe.

- A revisão das regras e procedimentos do jogo, tanto através do material pedagógico quanto da explanação adicional, demonstra o envolvimento cognitivo dos(as) alunos(s) na compreensão das nuances do Brännboll.

- Os(as) alunos(as) foram incentivados a assumir papéis específicos durante o jogo, tanto no ataque quanto na defesa, permitindo-lhes exercer seu poder de escolha e agência na estratégia e execução das jogadas.

- A cooperação entre os membros da equipe, a adaptação das estratégias durante o jogo em resposta às dificuldades encontradas, e a busca pelo aprimoramento das habilidades motoras e estratégicas contribuíram para um engajamento abrangente e positivo dos(as) alunos(as) na atividade.

Em suma, a atividade de Brännboll proporcionou uma experiência esportiva enriquecedora, engajando os(as) alunos(as) em múltiplos níveis e promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também social e cognitivo.

<p>Recursos didáticos:</p> <p><i>Material produzido pelos(s) alunos(as); bolas variadas, taco e marcadores (bases); Fita gomada;</i></p>	<p>Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.</p>
--	--

<p>Aulas 10 e 11</p>	<p>Data: 20/12/2023 – 8ª e 9ª aulas – 15:00 h – 16:40 h</p>
<p>Escola: EEMTI Lili Feitosa Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos cada</p>	<p>Objetivo: Vivenciar e refletir sobre a realização do evento esportivo final. Discutir a experiência, significando as práticas esportivas em relação aos sentidos do esporte.</p>
<p style="text-align: center;">Relato da aula</p> <p style="text-align: center;">Critérios para Observação do Engajamento Estudantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa e demonstração de engajamento durante as aulas nas atividades propostas. EC: 1, 5 2. Cooperação e interação com os colegas. EC: 3 3. Demonstração de autonomia, iniciativa e adaptabilidade aos desafios surgidos durante as atividades propostas. EA: 12, 14 	

4. Toma de decisão, compreensão e resolução de problemas de forma colaborativa. ECO: 7, 8
5. Adesão às regras e normas estabelecidas. EC: 2
6. Demonstração de perseverança diante de desafios. EC: 4; EE: 11
7. Expressão de emoções e sentimentos relacionados às atividades e ao ambiente escolar. EE: 9 10
8. Feedback construtivo, comunicação e participação nas reflexões sobre as atividades. EA: 13
9. Assiduidade e pontualidade nas aulas. EC: 6
- 10 Outros fatores que influenciam no engajamento estudantil. FE: 15, 16 ,17, 18, 19

As presentes aulas em questão não estavam inicialmente agendadas no cronograma escolar do dia. Todavia, devido à falta de um docente designado para conduzir a aula correspondente à turma, conforme previamente informado, a instituição de ensino contou com a colaboração de professores lotados no Laboratório informática (LEI) para cobrir tais ausências. Em virtude desse cenário, como estou, também, lotado no ambiente LEI, a aula relativa ao projeto foi realizada.

Atividades desenvolvidas:

Evento Esportivo: Experimentando as Modalidades de Campo e Taco

Os(as) alunos(as) selecionaram as modalidades esportivas de campo e taco para o evento final, optando pelo beisebol e softbol. No entanto, devido às características semelhantes dessas modalidades, decidimos mesclar ambas para criar uma abordagem integrada.

Hoje foi um dia verdadeiramente especial, marcado pela realização do evento esportivo final, onde os(as) estudantes vivenciaram a emoção de uma competição em uma modalidade de campo e taco adaptada às necessidades da nossa realidade escolar. O evento foi meticulosamente organizado, com o objetivo principal de garantir a participação de todos(as) os(as) alunos(as) e fomentar a integração entre eles(as). Os(as) alunos(as) puderam aplicar tudo o que aprenderam durante as aulas, desenvolvendo tanto habilidades técnicas quanto cognitivas, enquanto desfrutavam da diversão e do prazer de participar do evento.

Descrição do Evento:

Durante o evento, os(as) participantes foram divididos em grupos para exercer diversas funções na realização das atividades. Alguns atuaram como árbitros, garantindo que as regras fossem seguidas e medindo o desempenho dos jogadores. Outros foram jogadores, participando ativamente das modalidades esportivas e mostrando suas habilidades em campo. Também houve aqueles que integraram a comissão organizadora, cuidando da logística e garantindo que tudo ocorresse conforme o planejado.

O jogo realizado pela turma de alunos(as) foi conduzido de acordo com uma série de etapas e procedimentos. Primeiramente, o ambiente de jogo foi preparado, com a marcação das delimitações do campo e a organização das bases de acordo com as regras da modalidade adaptada para a realidade escolar pela equipe organizadora. Em seguida, as equipes foram formadas de maneira equitativa em termos de gênero, garantindo a participação igualitária de todos os(as) alunos(as).

Posteriormente, os árbitros convidaram as equipes a se apresentarem para dar início à partida. Todos os(as) alunos(as) já possuíam uma compreensão básica das regras, as quais foram previamente apresentadas no material complementar. No entanto, o professor reforçou o entendimento das mesmas e esclareceu quaisquer dúvidas que surgiram durante a explicação.

Um sorteio foi realizado para determinar qual equipe teria a oportunidade de começar a partida rebatendo.

Enquanto cada integrante da equipe vencedora do sorteio aguardava sua vez de rebater no lado da quadra, a outra equipe se posicionava no campo de defesa, pronta para iniciar a partida.

Durante o jogo, os(as) alunos(as) demonstraram uma variedade de sentimentos, incluindo nervosismo, euforia e alegria, conforme se envolviam nas diferentes fases e momentos da partida. Ao contrário do imaginado, esses sentimentos influenciaram de forma positiva aumentando a participação de todos os(as) participantes na partida.

Eles(as) aplicaram as habilidades técnicas e estratégicas aprendidas nas aulas anteriores, buscando marcar corridas enquanto estavam no bastão e impedir que os adversários pontuassem enquanto estavam no campo de defesa.

Ao longo da partida, houve momentos de intensa concentração e cooperação entre os membros das equipes, bem como momentos de competição saudável e entusiasmo. O jogo foi uma oportunidade para os(as) alunos(as) colocarem em prática o que aprenderam, desenvolvendo não apenas suas habilidades esportivas, mas também habilidades sociais, como apoio através do trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas.

No final, o jogo proporcionou uma experiência enriquecedora e divertida para todos(as) os(as) alunos(as), reforçando a importância do esporte como uma ferramenta educacional e promovendo a integração e o bem-estar da turma.

Ao final do evento, foi feita uma avaliação de todo o processo da aplicação da trilha de aprendizagem e os(as) alunos (as) tiveram a oportunidade de refletir sobre as experiências e compartilhar impressões com os colegas e o professor. A avaliação ocorreu na quadra de forma oral.

Alguns alunos(as) relataram que durante as atividades, experimentaram uma variedade de emoções, desde a empolgação até o desafio. Se sentiram

motivados a participar ativamente e mostrar o melhor desempenho em cada modalidade.

Eles(as) relataram preferências diferentes em relação às atividades realizadas. Alguns gostaram mais do Tacobol, enquanto outros preferiram outras. No entanto, todos concordamos que foi uma experiência enriquecedora.

Algumas reflexões surgiram durante a conversa como a importância do trabalho em equipe, da superação de desafios e do respeito às regras. Com outras palavras eles(as) perceberam que as práticas esportivas vão além do simples exercício físico, sendo também uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social.

Na conversa foi indagado se eles(as) gostaram das adaptações feitas nas modalidades e como respostas eles(as) falaram que as adaptações nas regras oficiais foram fundamentais para garantir a acessibilidade e a inclusão de todos os(as) alunos(a) no evento. Em outras palavras, mas, com mesmo sentido, as atividades permitiram todos participarem ativamente das atividades, independentemente das habilidades individuais, tornando a experiência mais democrática e divertida.

Os(as) alunos(as) ressaltaram a relevância da condução da aula e o modo como o professor os tratou, incentivando-os a realizar as atividades, interagindo de maneira lúdica e demonstrando respeito por eles(as). Esse tipo de interação proporcionou-lhes um ambiente propício para se sentirem confortáveis e engajados na participação das aulas.

No final da conversa eles(as) deixaram claro que o evento esportivo e demais atividades foi um sucesso e deixou uma ótima impressão. Agradeceram ao professor por proporcionar essa experiência e que estavam ansiosos para futuras oportunidades de participar de eventos esportivos similares.

Uma consideração relevante diz respeito ao tempo pedagógico disponível. O período alocado para as aulas, uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada, revela-se inadequado para que o professor ofereça aos seus alunos(as) uma ampla gama de atividades relacionadas à cultura corporal. No entanto, a metodologia empregada, fundamentada em princípios do "Teaching Games for Understanding" (TGfU), atenua, embora não completamente, essa questão ao explorar uma variedade de conceitos, regras e características das modalidades esportivas por meio de jogos reduzidos ou modificados.

Durante a proposição das aulas, algumas observações se destacaram em relação às dimensões de engajamento conforme descritas:

- Todos(as) os participantes estiveram presentes durante todo o período da atividade.

- Os(as) alunos(as) demonstraram engajamento comportamental ao participarem ativamente de todas as etapas do evento esportivo. Eles(as) se envolveram na organização, execução e participação nas atividades, seguindo as instruções dos árbitros e colaborando com seus colegas de equipe. Além disso, mesmo diante de desafios e momentos de competição, os(as) alunos(as) mantiveram seu foco e dedicação ao jogo, evidenciando um alto nível de engajamento comportamental.
- Durante o evento, os alunos experimentaram uma variedade de emoções, incluindo nervosismo, euforia, alegria e desafio. Essas emoções refletem seu envolvimento afetivo com as atividades esportivas, demonstrando o quanto estavam emocionalmente investidos no evento. Além disso, ao final do evento, expressaram satisfação e gratidão pela experiência, indicando um forte vínculo emocional com as atividades realizadas.
- O engajamento cognitivo dos(as) alunos(as) foi evidenciado pela aplicação das habilidades técnicas e estratégicas aprendidas nas aulas anteriores durante o jogo. Eles(as) demonstraram pensamento crítico ao tomarem decisões táticas, como escolher a melhor jogada ou adaptar sua estratégia de acordo com a situação do jogo. Além disso, a participação na avaliação final e na reflexão sobre as experiências também mostrou seu engajamento cognitivo ao analisarem e compartilharem insights sobre as atividades realizadas.
- O engajamento agenciativo dos(as) alunos(as) foi observado na sua capacidade de tomar iniciativa e influenciar ativamente o curso das atividades. Eles(as) participaram da organização do evento, assumindo papéis de árbitros, jogadores e membros da comissão organizadora. Além disso, durante o jogo, os(as) alunos(as) exerceram autonomia ao adaptar suas estratégias de acordo com as circunstâncias, mostrando um forte senso de agência em suas ações.
- Além dos aspectos mencionados, outros fatores que influenciaram o engajamento dos alunos(as) incluem a clareza e organização na apresentação das regras e procedimentos do jogo, a equidade na formação das equipes, a oportunidade de participar ativamente das atividades independentemente das habilidades individuais, e o clima positivo e inclusivo criado pelo professor e pelos colegas. Esses elementos contribuíram para tornar a experiência mais democrática, divertida e gratificante para todos os envolvidos, promovendo assim um alto nível de engajamento durante o evento esportivo.

<p>Recursos didáticos:</p> <p><i>Material produzido pelos(s) alunos(as); bolas variadas, taco e marcadores (bases); Fita gomada;</i></p>	<p>Avaliação: A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento dos/as alunos/as como: a interação e exposição de suas ideias frente a proposta.</p>
--	--

Aula 12	Data: 21/12/2023 – 5ª aula – 10:40 h – 11:30 h
Escola: EEMTI Lili Feitosa	Objetivo:

Disciplina: Educação Física Série: 2º A Período: Integral Duração da aula: 50 minutos	Encerramento do projeto.
Atividades desenvolvidas: No dia de hoje, realizamos um encontro festivo para marcar o encerramento do projeto, com a participação de todos(s) os(as) alunos(as) envolvidos(as) na pesquisa, bem como outros(as) estudantes da turma, além da presença do corpo gestor da instituição. Foi um momento de celebração, agradecimentos e descontração, no qual foram oferecidos salgadinhos, como coxinhas, canudinhos e pasteis, juntamente com refrigerantes.	

APÊNDICE M - PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional está vinculado a uma pesquisa de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF intitulada “**Uma proposta de ensino dos esportes de campo e taco em aulas de educação física no ensino médio: uma análise do engajamento dos alunos**”. Consiste em uma trilha de aprendizagem de aprofundamento integrada de linguagens e tecnologias, desenvolvida para auxiliar os docentes na dinamização da aplicação do objeto de conhecimento "esportes de campo e taco" nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, denominada Ciclo Integrativo Esportivo Cultural (CIEC).

As atividades propostas para a unidade didática serão inicialmente realizadas em uma hora de aula por semana, seguindo as diretrizes da nova proposta do Ensino Médio. Esta unidade didática visa abordar o conteúdo da Educação Física escolar, introduzindo a compreensão através da lógica formal dos jogos aos(as) alunos(as) do Ensino Médio e aumentar o engajamento estudantil.

A ideia da trilha de aprendizagem teve origem a partir do trabalho final submetido na disciplina D07 - "Educação Física na Educação no Ensino Médio", que corresponde à avaliação nacional, ministrada pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), ligado à coordenação nacional da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), com polo na Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação dos professores Dra. Luciana Venâncio e Dr. Luciano Nascimento Corsino.

As trilhas são concebidas como rotas flexíveis e alternativas de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências relacionadas ao conhecimento, habilidade, atitude, interação, interatividade e autonomia (Tafner; Tomelin; Müller, 2012, p. 5). Em síntese, são sequências de atividades e projetos personalizados que os estudantes seguem de forma linear ou agrupada para aprender um determinado tema.

No percurso educacional da Trilha de Aprendizagem sobre Esportes de Campo e Taco com abordagem TGFU (Teaching Games for Understanding), exploraremos a interseção entre esses esportes e a pedagogia TGFU. Esta jornada

de aprendizado vai além das tradicionais regras e técnicas esportivas, concentrando-se no desenvolvimento do entendimento do jogo, tomada de decisões e habilidades cognitivas dos praticantes.

A abordagem TGFU modifica a maneira como aprendemos e ensinamos esportes. Em vez de focar apenas as habilidades técnicas, o TGFU concentra-se em desenvolver o entendimento do jogo, a tomada de decisões, e as habilidades cognitivas dos praticantes, objetivando, entre outros, a participação ativa dos discentes durante as aulas de educação física.

Para a sequência didática da trilha, ela será dividida em 4 estações, permitindo aos participantes escolherem os módulos mais relevantes e a ordem de execução. Cada estação apresenta oportunidades para refletir, estudar e expressar conhecimentos sobre o tema do esporte, culminando na elaboração de um evento esportivo adaptado às necessidades da realidade escolar.

A execução da trilha contará com o suporte de textos e vídeos, os quais os participantes acessarão para adquirir conhecimentos práticos. O acesso aos vídeos por meio dos links disponíveis é fundamental para o sucesso da implementação dessa trilha educacional.

A metodologia da Estação 01 - "Vou Conhecer o Esporte" começa com uma reflexão sobre a presença dos esportes em nossa rotina diária, destacando sua popularidade e diversidade. Os(as) alunos(as) são convidados a questionar o significado do termo "esporte" e a considerar a sua classificação, bem como a possibilidade de adaptação para inclusão de todos na prática esportiva.

Os(as) alunos(as) são incentivados a assistir a um vídeo introdutório que explora o conceito de esporte e suas diversas manifestações na sociedade. Após a visualização, eles são encorajados a discutir e anotar os pontos importantes e a compartilhar suas reflexões com os colegas.

Além disso, os(as) alunos(as) são convidados a investigar as atividades esportivas praticadas em suas comunidades, identificando os locais e modalidades mais populares. Eles são desafiados a pesquisar, fotografar e compartilhar suas descobertas com a turma.

Uma atividade prática denominada "Rotação por Estações" é proposta, onde os(as) alunos(as) são divididos em grupos para percorrer estações temáticas e

classificar diferentes modalidades esportivas de acordo com os critérios da BNCC. Ao final, os resultados são discutidos em conjunto com o professor.

Após essa atividade, os(as) alunos(as) são convidados a ler um texto que explora o sentido do esporte e seu modelo de classificação, baseado em critérios como cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos. Eles são desafiados a assistir a um vídeo resumo que exemplifica as categorias esportivas apresentadas no texto e a refletir sobre a relação dessas categorias com os esportes praticados em suas comunidades.

Por fim, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de explorar o esporte de campo e taco em um laboratório de informática, onde assistem a vídeos e jogos virtuais para compreender suas regras, estratégias e características. Eles são incentivados a discutir e analisar as informações obtidas durante essa vivência virtual.

Ao longo dessa Estação 01, os(as) alunos(as) são envolvidos em uma série de atividades teóricas e práticas que visam ampliar seu entendimento sobre o conceito de esporte, sua diversidade e sua importância na sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de pesquisa, análise crítica e colaboração.

A metodologia empregada na Estação 2 do produto educacional "Saindo para a quadra!" é concebida com o propósito de oferecer uma experiência inclusiva e adaptada na prática esportiva, focalizando particularmente os esportes de campo e taco. Além disso, tem como objetivo primário introduzir os(as) alunos(as) aos conceitos fundamentais desses esportes, visando promover uma compreensão mais abrangente das respectivas modalidades e incentivar uma participação ativa por parte dos estudantes. Em linhas gerais, a atividade é estruturada em diversas partes, cada qual com metas específicas.

Inicialmente, há uma introdução ao tema intitulada "Meu Esporte Adaptado", na qual se enfatiza a importância da adaptação do esporte formal para facilitar a inclusão de todos os participantes. Os(as) alunos(as) são convidados a explorar o conceito de práticas derivadas dos esportes, que mantêm suas características formais, mas que se ajustam às necessidades dos participantes, mediante adaptações nas normas institucionais. Posteriormente, são encorajados a participar de discussões e reflexões sobre suas experiências, respondendo a perguntas que os instigam a refletir criticamente sobre os temas abordados.

Os(as) alunos(as) então engajam-se em atividades práticas elaboradas para experimentar os esportes de campo e taco de forma adaptada, permitindo a participação ativa de todos os estudantes. Estas incluem uma oficina para a confecção de instrumentos esportivos adaptados necessários às práticas, tais como tacos, bolas, wickets e bases. Durante esta etapa, são utilizados materiais acessíveis e alternativos para a confecção dos equipamentos esportivos, pode representar um desafio com o intuito de promover a criatividade e o trabalho em equipe.

Após a fase de produção dos instrumentos, os(as) alunos(as) são conduzidos à experimentação de diferentes jogos adaptados, como o Lapta adaptado, o Tacobol e o Brännboll. Estas atividades oferecem aos participantes a oportunidade de vivenciar uma variedade de práticas esportivas adaptadas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras específicas e cognitivas, entendimento do jogo, tomada de decisões, além de fomentar a inclusão e a cooperação entre os jogadores. As estratégias adotadas variam conforme as demandas de cada jogo adaptado, sendo que os movimentos realizados podem apresentar similaridades com outras modalidades de campo e taco, tais como o beisebol e o críquete.

Findadas as atividades práticas, os(as) alunos(as) são estimulados a refletir sobre suas experiências, discutindo as estratégias utilizadas, as habilidades motoras empregadas e a lógica interna dos jogos. Além disso, são convidados a considerar questões relativas à cooperação entre equipes, aos movimentos corporais e às possíveis barreiras à participação. A seção encerra-se com uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas durante as atividades, bem como uma avaliação das posições e funções desempenhadas pelos(as) alunos(as) em campo. Estes são encorajados a refletir sobre a aplicabilidade dos jogos em seu próprio contexto, bem como a propor eventuais melhorias ou adaptações para tornar as atividades mais inclusivas.

Essa abordagem proporciona uma experiência educacional holística, integrando teoria e prática, e incentivando o pensamento crítico, a colaboração e a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem.

Na Estação 3: Agora vou experimentar!, os participantes são encarregados de conceber um evento esportivo final, englobando uma ou mais modalidades de campo e taco. Esse evento é adaptado às exigências e características da realidade

escolar, com ênfase na inclusão de todos os envolvidos e na oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da trilha de aprendizagem. Os(as) alunos(as) são distribuídos em grupos para desempenhar diferentes funções na organização do evento, tais como árbitros, jogadores e membros da comissão organizadora. Este evento culminante tem potencial para ser integrado aos jogos interclasses ou a outros momentos festivos da escola, com o intuito de promover a interação e a união entre as turmas.

Na Estação 4, que é a atividade avaliativa, os participantes discutem com seus colegas e professores sobre suas experiências durante as atividades anteriores. São abordados temas como os sentimentos em relação a cada atividade, preferências pessoais, reflexões sobre os sentidos das práticas esportivas e a importância das adaptações nas regras oficiais de cada modalidade. Essa etapa encerra o encontro, proporcionando uma reflexão final sobre o aprendizado e a experiência vivenciada ao longo da trilha de aprendizagem.

O produto educacional incorpora um conjunto de recursos suplementares acessíveis através dos links a seguir mencionados. Estes recursos visam complementar o conhecimento transmitido, proporcionando um suporte adicional para facilitar o processo de aprendizagem.

SLIDE DE APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

<https://docs.google.com/presentation/d/1FZOGaOJjAS6wrMiK5aE-6-6pDThFvgve/edit?usp=sharing&ouid=113494250611915998115&rtpof=true&sd=true>

PDF PRODUTO EDUCACIONAL:

https://drive.google.com/file/d/1ltLDpnUgpH_JmLDD1SviWByqmnt_PWJ8/view?usp=sharing

PDF MATERIAL COMPLEMENTAR:

https://drive.google.com/file/d/1SA_3Ysr0jfaAFMiO_FMuuz5H4JSIHJhD/view?usp=sharing

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CICLO INTEGRATIVO ESPORTIVO CULTURAL (CIEC): ATENUANDO O AFASTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70176423.9.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.190.432

Apresentação do Projeto:

A Educação Física (EF) escolar enfrenta diversos problemas que retardam o processo de desenvolvimento da atuação pedagógica dos profissionais dentre eles a falta de envolvimento de diversos alunos nas aulas de Educação Física, causadas pela exagerada ênfase na metodologia diretiva pautado em modelos tradicionais, onde se concentra toda a atenção na execução dos gestos motores isolados e na atenção central ao professor. A aplicação de didáticas inovadoras a partir de métodos cooperativos baseadas na aprendizagem através da compreensão da lógica tática do jogo formal e com ênfase no movimento significativo, torna possível aumentar o envolvimento dos diversos alunos nas aulas de Educação Física. Para tanto, têm-se, objeto de estudo, o questionamento disparador para discussão e diálogo: O que é preciso fazer para implementar uma proposta que contribua para amenizar o afastamento dos alunos nas aulas de EF? A análise dessa questão dá suporte à relevância deste estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

A partir do estudo qualitativo e baseado nas reflexões explicitadas e com base no questionamento, destacamos como objetivo principal desta pesquisa, implementar uma sequência didática de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-375

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-6344

E-mail: comape@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.180-022

ensino dos conteúdos da cultura do corporal do movimento relacionados ao tema Esporte, intitulado Circuito Integrativo Esportivo Cultural (CIEC) com alunos de uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral no município de Tauá, Ceará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Inerentes das aulas de educação física (escorregões, quedas), bem como constrangimento no momento da entrevista.

Riscos:

Durante a pesquisa poderá ser gerado riscos mínimos, tais como:

Na aplicação de questionários e entrevistas com os participantes poderá tomar o tempo dos alunos ao responder ao questionário/entrevista. Para minimizar esse risco será destinado local reservado e liberdade de escolha para responder ou não as questões. A observação dos alunos poderá promover o desconforto e timidez que por ventura venha sentir durante a participação na pesquisa ao serem analisados. Para tomar mínimo os efeitos, será firmado que durante a realização da unidade didática, a observação e consequente produção de registros de diários do pesquisador atenderão unicamente a fins didáticos, de acordo com as diretrizes firmadas pela rede municipal de ensino de Tauá, acerca da confecção desses registros. A observação dos alunos tem fins didáticos e análise do envolvimento e o progresso deles dentro da unidade didática proposta, portanto, se ele, aluno, não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados. O intuito da observação não é expor ou apontar os erros dos discentes nas aulas. Poderão

acontecer riscos mínimos que são inerentes das aulas de educação física (escorregões, quedas), que serão minimizados pelo pesquisador/professor. Apenas depois de findado a ação educativa os dados coletados na pesquisa serão divulgados. Para atenuar os riscos

mínimos por exposição do participante o pesquisador se compromete a manter a identidade dele em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. A participação do discente na pesquisa é optativa, assim, evita-se a relação de poder do professor/pesquisador sobre o aluno e evita-se o pensamento

do aluno que sua participação na pesquisa é determinante para acréscimo de sua nota nas aulas de Educação Física.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Cidade: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-375

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-6344

E-mail: comape@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.192.032

Benefícios:

Com este trabalho, os benefícios esperados são, primeiramente, contribuir para um maior conhecimento sobre aprender e ensinar através de novas possibilidades em Educação Física, e, uma visão ampliada dos métodos de ensino que os professores podem lançar mão em sua metodologia e dando uma maior significação através da reflexão de sua atuação profissional nas aulas de Educação Física. Através da pesquisa, demais profissionais podem encontrar inspirações para continuar seu trabalho. Além, esperamos que as atividades nas aulas de educação física sejam significativas, de modo que proporcione ampliação nos processos de interação e engajamento, promoção do protagonismo e aquisição de novos conhecimentos do(a) estudante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo se caracteriza como uma investigação descritiva, com abordagem qualitativa dos dados coletados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos necessários para submissão desta proposta foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

projeto aprovado.

Considerações Finais e critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 2120448.pdf	22/06/2023 14:56:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.pdf	22/06/2023 14:54:42	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_.pdf	22/06/2023 14:54:12	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Outros	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TALE.pdf	22/06/2023 14:48:22	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Outros	CARTA SOLICITANDO APRECIACAO CEP UFC_.pdf	22/06/2023 14:46:46	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	22/06/2023	ANTONIO FULVIO	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Cidade: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-375

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-0344

E-mail: comape@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.160.432

Orçamento	RO_.pdf	14:45:16	CAVALCANTE MOTA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	22/06/2023 14:44:43	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUICAO_INFRAE STRURTURA.pdf	22/06/2023 14:44:02	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_.pdf	22/06/2023 14:41:33	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/05/2023 21:34:40	ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 19 de Julho de 2023

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-375
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: conep@ufc.br