
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**RÚGBI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA
PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA BNCC**

TIAGO DE SOUZA MEGALE



**Rio Claro – SP
2020**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**RÚGBI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA
PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA BNCC**

TIAGO DE SOUZA MEGALE

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

M496r Megale, Tiago de Souza
Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar :
análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC
/ Tiago de Souza Megale. -- Rio Claro, 2020
89 f. : tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências,
Rio Claro
Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

1. Educação física (Ensino fundamental). 2.
Rúgbi. 3. Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: RÚGBI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA BNCC

AUTOR: TIAGO DE SOUZA MEGALE

ORIENTADORA: FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA , área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar



Prof. Dr. GUY GINCIENE
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre / RS

Rio Claro, 20 de julho de 2020

Dedico este trabalho ao meu avô, Toninho (*in memoriam*) - exemplo de sabedoria - e ao meu filho, Daniel, que chegou durante o Programa, trazendo ainda mais luz para a minha vida e me mostrando quanto amor ainda cabia em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, por tudo o que Ele me ajudou a conquistar até aqui e pelas pessoas maravilhosas que tem colocado no meu caminho. Algumas destas passo a citar neste momento, por terem sido essenciais para a conclusão de mais esta etapa da minha vida.

Minha esposa, Patrícia, que com toda a paciência do mundo me apoiou desde o início. Meus pais, Carlos e Ana Márcia e meus irmãos, Clarice e João, sempre presentes apesar de tão distantes.

Minha orientadora, Fernanda, por todas as vezes que me recebeu antes mesmo do Programa começar, por tudo o que me ensinou durante as disciplinas e durante a orientação deste trabalho, por ter me acolhido como orientando, pela confiança e pela generosidade. Foi um verdadeiro privilégio pelo qual essas palavras não são suficientes para expressar minha gratidão.

A professora Suraya Darido, responsável por tudo isso estar acontecendo. Pela torcida e pelo carinho desde a época da graduação.

Os professores Osmar, Guy e Sara, que aceitaram o convite para compor a banca e que deram contribuições muito valiosas para este trabalho.

A professora Maria Cândida Del-Masso, vice-coordenadora do PROEF, por todo o carinho e atenção.

Os meninos do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – LETPEF, Rafael e Thomas, pela ajuda com as análises. Os colegas de orientação João e Adria, por tudo o que nós compartilhamos nesses dois anos.

A direção e coordenação pedagógica da Escola Municipal Professora Diva Marques Gouvêa, Andreia, Virgínia e Maria Julia. Os queridos alunos dos 5^{os} anos de 2019 e as professoras Ana e Maria Antônia, por todo o suporte que deram durante a pesquisa.

O amigo e companheiro de trabalho, Tito, que ouviu todas as lamúrias e soube, a seu modo, ser um ótimo conselheiro durante esse período.

Muito obrigado a todos!

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

RESUMO

As críticas à prevalência do esporte nas aulas de Educação Física se dão principalmente pela forma como esse conteúdo é tratado, enfatizando apenas algumas modalidades, mais conhecidas, e pautado principalmente no ensino das técnicas, com a repetição de exercícios e maior preocupação com o refinamento das habilidades. Esse modo de abordar o esporte privilegia os alunos mais habilidosos, que geralmente são a minoria, resultando em aulas pouco atrativas e que privam os estudantes da diversidade de conhecimentos, além dos gestuais, que podem ser adquiridos através da aprendizagem dos esportes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca orientar a organização desses conhecimentos, propondo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de ensino do Rúgbi para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, a partir da BNCC. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem aplicada, com referencial teórico na pesquisa-ação. Os instrumentos utilizados na produção dos dados foram o diário de campo, uma sessão de grupo focal e uma avaliação com questões abertas aplicada aos alunos no final da unidade didática. A análise dos dados foi realizada por meio do método de Categorias de Codificação, proposto por Bogdan e Biklen (1994). Os principais resultados apontam que das oito dimensões do conhecimento indicadas pela BNCC para o desenvolvimento das habilidades, cinco foram contempladas - Análise, Compreensão, Reflexão sobre a Ação, Experimentação e Construção de Valores - proporcionando aos alunos conhecimentos relacionados à lógica interna e externa da modalidade; à autonomia para a resolução de problemas e desafios; às regras e ao modo de jogar; e a valores como as questões de gênero, o individualismo, a relação alunos habilidosos *versus* alunos menos habilidosos e o respeito. Os desafios encontrados para a realização da pesquisa foram a estrutura da quadra, a falta de material no início da unidade didática, o tempo destinado às aulas, o número de alunos nas turmas, os imprevistos que impediram o uso da quadra e interromperam por vezes as aulas e as situações conflituosas. Como possibilidades, destacam-se o uso de vídeos, a estratégia de ensino utilizada (a partir de um jogo conhecido pelos alunos), o material e as particularidades do jogo. A análise realizada apontou para a viabilidade da proposta da BNCC ao sugerir as habilidades que

devem ser desenvolvidas durante o ensino dos esportes de invasão, por meio das dimensões do conhecimento Experimentação, Análise e Compreensão. Além dessas, as diversas situações ocorridas durante as aulas forneceram oportunidades de se desenvolver habilidades relacionadas à Construção de Valores e à Reflexão sobre a Ação.

Palavras-chave: Rúgbi. Tag-Rúgbi. Base Nacional Comum Curricular. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

Criticism about sports prevalence in physical education classes mainly occurs because of the way this content is taught, emphasizing only a few modalities, the most popular, and mainly ruled by the teaching of techniques and a bigger concern with the skills refinement. This method of teaching sports privileges the more skilled students, which are usually the minority, resulting in unattractive classes, that deprive the students of the knowledge diversity, beyond the gestural, that might be acquired through sports learning. The Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seeks to guide this knowledge organization, proposing skills and abilities to be developed by the students throughout the basic education. The purpose of this study is to analyze the Rugby teaching process to fifth grade students of a public school from the inland of São Paulo state, from BNCC. This is a qualitative, applied approach research, with theoretical framework in action-research. The tools used on data production were the field diary, a focus group session and an open questions test applied to the students at the end of didactic unit. The data analyze was made through the Codification Categories, proposed by Bogdan and Biklen (1994). The main results point that five, from the eight knowledge dimensions indicated by BNCC to the skills development, were contemplated – Analyse, Understanding, Reflection on Action, Experimentation and Values Construction – providing to students knowledges related to the modality internal and external logics; to the autonomy for solving problems and challenges; to the rules and the way of playing; and to values like genre questions, individualism, to the relationship between skilled and less skilled students and to respect. The research challenges were the sports court structure, the lack of material in the didactic unit's very beginning, the class time, the number of students in each class, the unforeseen events that prevented the sports court use and interrupted some of the classes and the conflicting situations. As possibilities, stand out the use of videos, the teaching strategy used (from a game that was known by the students), the material and the peculiarities of the game. The analyse pointed to the BNCC viability when it suggest the skills that must be developed during invasion sports teaching, through the knowledge dimensions Experimentation, Analyse and Understanding. Beyond these ones, the many situations that occurred during classes gave the opportunity to develop skills that are related to Value Construction na Reflection on Action.

Key-Words: Rugby. Tag-Rugby. Base Nacional Comum Curricular. Schollar Physical Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETIVO	23
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2 ARTIGO - Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC	24
2.1 Introdução	24
2.2 Método.....	26
2.2.1 <i>Universo da pesquisa</i>	29
2.2.3 <i>Instrumentos</i>	29
2.2.4 <i>Procedimentos para a coleta e seleção de dados</i>	30
2.2.5 <i>Procedimentos para a análise de dados</i>	31
2.2.6 <i>Aspectos Éticos</i>	36
2.3 Resultados e discussão	36
2.3.1 <i>Dimensões do Conhecimento</i>	36
2.3.1.1 <i>Compreensão</i>	36
2.3.1.2 <i>Reflexão sobre a ação</i>	39
2.3.1.3 <i>Construção de Valores</i>	42
2.3.1.4 <i>Experimentação</i>	49
2.3.1.5 <i>Análise</i>	51
2.3.2 <i>Implementação da Unidade Didática</i>	56
2.3.2.1 <i>Desafios</i>	57
2.3.2.2 <i>Possibilidades</i>	63
2.4 <i>Considerações finais</i>	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES.....	75
APENDICE A – Roteiro para o Diário de Campo.....	75

APÊNDICE B – Roteiro utilizado para a sessão de Grupo Focal.....	76
APÊNDICE C – Avaliação da unidade didática de Rúgbi.....	77
APÊNDICE D – Planos de aula da unidade didática de Tag-Rúgbi.....	78
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	86
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	88

APRESENTAÇÃO

A concepção desta pesquisa se deu a partir de questionamentos que surgiram à medida em que eu iniciava e me firmava na minha caminhada de professor de Educação Física na rede pública de ensino.

Lembrando minha trajetória enquanto aluno na escola e observando a postura de alguns colegas de trabalho, surgiram alguns incômodos, relacionados principalmente ao ensino dos esportes. Coloquei-me então a refletir sobre o por que, diante da diversidade de informação que os professores adquirem durante a formação acadêmica, da ênfase em apenas três ou quatro modalidades coletivas (sendo que essas já são conhecidas pela maior parte dos alunos) e por que muitas vezes o seu ensino ocorre da mesma maneira como nas escolinhas ou equipes de treinamento.

Neste modelo de ensino, denominado tradicional (DARIDO; GONZÁLEZ, 2018), uma característica marcante é a prática dos fundamentos das modalidades de maneira isolada e repetidamente, fora do verdadeiro contexto da modalidade, ou seja, das situações reais de jogo, tendo em vista o refinamento dos movimentos.

A tentativa de fugir desta maneira de ensinar esportes na escola levou – me ao encontro do Rúgbi, com sua maneira peculiar de jogar, sua bola ovalada e seu código de ética. Propus-me então a apresentar esta modalidade aos alunos a partir de uma metodologia que fosse diferente do modo tradicional de ensino, utilizando como ponto de partida um jogo conhecido e apreciado pela maior parte dos alunos, o Pique-Bandeira, que possui ações que se relacionam com as dos esportes de invasão.

Este modo de ensinar encontra embasamento em González e Bracht (2012), que defendem que o uso de jogos é uma ferramenta mais eficaz do que a prática das habilidades de forma isolada, já que possibilitam o exercício da intenção tática, pois exigem a leitura do ambiente e a escolha da continuidade das ações. Os autores afirmam que aprender a “ler” as tarefas é fundamental, sendo que a experiência que elas oferecem são as que possibilitam a aprendizagem (p. 80).

Percebendo que o método se mostra eficiente em fazer com que os alunos compreendam e joguem o Rúgbi, na sua versão adaptada para a iniciação - o *Tag-Rúgbi* - passei a utilizá-lo cotidianamente como uma ferramenta de ensino.

Em 2018, fui aprovado no processo seletivo para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, um curso de formação continuada que propõe, entre outras diretrizes, que o trabalho de conclusão seja

elaborado a partir de investigação que tenha impacto direto na prática pedagógica do professor. Desta maneira, optei por utilizar este interesse pelo ensino do Rúgbi como um tema para a minha dissertação.

Durante a elaboração do projeto, no entanto, deparei-me com o documento federal que propõe uma base para a elaboração dos currículos para todos os níveis da educação básica no país, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Tal documento estabelece, no componente curricular Educação Física, as habilidades de cada unidade temática a serem aprendidas pelos alunos em cada nível da escolarização.

Configura-se então, o problema da pesquisa: é possível ensinar o Rúgbi, a partir de um jogo da cultura infantil e das habilidades previstas na BNCC?

Deste modo, o objetivo da pesquisa foi o de analisar a implementação de uma proposta de ensino de Tag Rúgbi para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, a partir das competências e habilidades da BNCC previstas para os esportes de invasão.

1 INTRODUÇÃO

Desde a sua inclusão no sistema educacional brasileiro em 1851, com a reforma Couto Ferraz, a Educação Física desempenhou diferentes papéis, com objetivos diversos em cada período da história.

Inicialmente com um caráter higienista, voltada à saúde e à formação de hábitos de higiene, seu principal objetivo era disciplinar os hábitos das pessoas, no sentido de afastá-las de práticas que pudessem provocar a deterioração da saúde e da moral (BETTI, 1991).

Mais tarde, a partir da década de 1920, a Educação Física na escola passa a ser desenvolvida com base nos métodos ginásticos europeus, como o sueco, o alemão e o francês, firmando-se em princípios biológicos. Segundo Darido (2003), a este contexto vinculava-se o modelo militarista, que tinha como foco a formação de cidadãos patriotas e aptos fisicamente para defender o país em combates e guerras. Seguindo este princípio, a partir da década de 1930, o método francês de ginástica, adotado nas forças armadas, tornou-se obrigatório nas escolas e foi aplicado por mais de vinte anos.

Em meados de 1950, o esporte, já consolidado como um fenômeno mundial, surge como uma nova concepção através do Método Desportivo Generalizado, com o uso de jogos esportivos e com características de treinamento. O método, de acordo com Betti (1991), visava despertar o interesse dos estudantes pela prática esportiva e de atividade física, desenvolvendo aptidões físicas e sociais, preparando-os para a vida, que também é jogo e competição.

A partir do Governo Militar de 1964, que visava transformar o país em uma potência mundial, o esporte passa a ser ainda mais estimulado nas escolas, através da busca de formação de atletas que pudessem representar o Brasil em competições nacionais e internacionais. Com o propósito de formação e treinamento de equipes esportivas nas escolas, este período, conhecido como esportivista, tem fortes críticas por limitar o conteúdo da Educação Física aos esportes e por privilegiar apenas uma minoria de alunos com mais facilidade nos gestos técnicos, em detrimento à maior parte do grupo, geralmente deixada em segundo plano (BARROSO, 2018).

De acordo com Daolio (2004) e González (2018) este modelo foi tão evidenciado na Educação Física que ainda hoje ele é utilizado por muitos profissionais da área,

embora não existam mais referenciais teóricos que sustentem essa abordagem, que também é denominada tradicional.

González (2018) afirma que nessas aulas as atividades não estão destinadas a assegurar que os alunos aprendam uma modalidade para usufruir da sua prática no tempo livre e sim, voltadas geralmente para a melhora do desempenho e conquista de torneios e campeonatos estudantis, orientando-se apenas aos mais habilidosos e adquirindo um caráter excludente. A diferença de oportunidades dadas a meninos e meninas de participar das atividades é outra característica dessa prática.

Além disso, por assumir um formato de treino, orientada apenas para a melhora de aspectos técnicos, conteúdos importantes para a compreensão do esporte, enquanto fenômeno sociocultural, acabam sendo deixados de lado.

Apesar de ser ainda utilizado, esse modelo passou a ser questionado a partir da década de 1980, quando se iniciou um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência na área da Educação Física. Surgiram, neste período, os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física e ocorreu um aumento no número de publicações e de eventos científicos que contribuíram para as mudanças no modo de pensar a Educação Física, sua natureza e seus objetivos no âmbito escolar. O aluno passou a ser concebido como ser humano integral. A visão de área biológica foi ampliada e as dimensões psicológicas sociais, cognitivas e afetivas foram incluídas. (DARIDO, 2003).

Confrontando com a abordagem esportivista, ou tradicional, surgem novas tendências pedagógicas com o propósito de romper com este modelo, historicamente enraizado na Educação Física Escolar. Encontram-se entre estas abordagens a da psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a da saúde renovada, os jogos cooperativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outras (DARIDO, 2003).

Segundo Barroso (2015), estas novas abordagens despertaram principalmente nos profissionais atuantes no ensino superior, a reflexão de aspectos importantes da Educação Física, em detrimento aos aspectos exclusivamente mecanicistas até então enfatizados nas aulas. Um dos resultados deste processo foi a concepção do termo Cultura Corporal do Movimento, adotado por alguns autores (BETTI, 1991; DAOLIO, 2004; DARIDO e RANGEL, 2005) que defendem a ideia de que a cultura é fator determinante no modo como o ser humano pensa e se movimenta.

Para Daolio (2004 p. 2) “cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural [...], expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997a) muitas dessas manifestações produzidas por diversas culturas humanas foram incorporadas pela Educação Física e encontram representatividade em seus conteúdos, como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica. Para Impolcetto (2012) tais manifestações, que têm características lúdicas, também podem e devem ser reproduzidas com outras finalidades como promoção de saúde, estética, forma de expressão, lazer e para o rendimento.

Nota-se, dessa maneira, que o esporte passou a ser visto de maneira mais crítica pelos estudiosos da área, que buscaram refletir sobre o modo como esse conteúdo deveria ser abordado nas aulas de Educação Física, indo além da prática meramente recreativa ou da busca por um rendimento máximo (BARROSO, 2018).

Um dos maiores críticos dessa prática, Valter Bracht, apoiou-se na teoria de que o esporte de rendimento possui os mesmos elementos que nós encontramos nas relações sociais contemporâneas: “forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis ou regras, etc” (BRACHT, 2001 p. 15). Segundo o autor, ao ser assimilado pela Educação Física, o esporte de rendimento foi aos poucos se impondo e modificando seus objetivos e este movimento não foi acompanhado de uma reflexão crítica, transformando a Educação Física Escolar em sinônimo do *esporte na escola*, em detrimento ao *esporte da escola*, defendido pelo autor (BRACHT, 2001).

As críticas apontadas por Bracht (2001) quanto à presença do esporte na escola fizeram surgir uma série de mal-entendidos e equívocos, como: “Quem critica o esporte é contra o esporte”, “tratar criticamente o esporte é ser contra a técnica esportiva”, “a pedagogia crítica da Educação Física contrapõe o rendimento ao lúdico (o rendimento é ruim e o lúdico é bom)” e “tratar criticamente do esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão” (BRACHT, 2001).

O autor busca esclarecer esses mal-entendidos, defendendo, por exemplo, que o esporte não pode ser abolido, por se tratar de uma construção histórico-social humana, mas deve ser tratado pedagogicamente, a partir de uma perspectiva crítica.

Quanto ao aspecto técnico, Bracht (2001) aponta que este deve se fazer presente para que os movimentos sejam realizados. No entanto, o seu valor relativo

deve ser diferente daquele que se atribui ao esporte de rendimento, onde as ações são julgadas pelo seu resultado final. No sistema escolar a técnica deve ser usada como meio e não como fim.

No que diz respeito à oposição do lúdico ao rendimento, o autor afirma que “o lúdico não existe na sua forma pura, ele está mais ou menos presente em uma série de práticas humanas, portanto, moldado culturalmente” (BRACHT, 2001 p. 17) e que o esporte enquanto jogo também promove os benefícios relacionados à aptidão física, que está sempre relacionada ao rendimento. Finalmente, Bracht (2001) esclarece que tratar criticamente o esporte não é transformar a Educação Física em disciplina exclusivamente teórica. “Não se trata de substituir o movimento pela reflexão, mas de fazer esta acompanhar aquele” (BRACHT, 2001 p. 18).

Apoiado nesta nova perspectiva da Educação Física, desde 2015 o Governo Federal tem trabalhado de maneira coletiva no desenvolvimento de um currículo de abrangência nacional com o objetivo de estruturar os direitos e objetivos de aprendizagem nas diferentes etapas da escolarização em todas as disciplinas, visando orientar a elaboração dos currículos e promover maior coesão sobre o que é ensinado nas escolas do país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que propunha que a União firmasse um pacto entre os diversos níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos (BNCC/BRASIL, 2017).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação reafirmou a necessidade de se estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e de criar uma base nacional que orientasse os currículos de todas as unidades da federação. Iniciou-se então a elaboração da BNCC, por especialistas de cada área do conhecimento, contando com o envolvimento de profissionais de ensino e da sociedade civil. Cada uma das três versões foi debatida em seminários e audiências públicas até a sua homologação pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. Esta última, contudo, ainda não contemplava o Ensino Médio, cuja proposta foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2018 e homologada em 19 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Tomando como base as necessidades e os direitos básicos de aprendizagem dos estudantes ao final do processo formativo em cada disciplina, esse documento prevê a organização e o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem para todas

as redes de ensino, sejam elas públicas ou particulares. Um dos principais objetivos é delinear uma base de conhecimentos para cada componente curricular, ou seja, definir quais são os direitos de aprendizagem do aluno em cada fase educacional. Deste modo, a BNCC pretende proporcionar uma maior organização curricular no país, permitindo que saibamos minimamente o que esperar de um aluno ao final de cada ciclo (DINIZ, 2017).

Trata-se de um documento elaborado a partir de experiências bem-sucedidas em outros países, sendo nítida a intenção de trazer melhorias para o sistema educacional brasileiro. Apesar de não contar com a resolução imediata dos inúmeros problemas que a educação nacional apresenta atualmente, espera-se que a implementação da BNCC desperte ações positivas e melhoras nos quadros destes problemas, especialmente no âmbito da Educação Física (DINIZ, 2017).

A autora salienta ainda que tal documento possui grande relevância e significado para a Educação Física, justamente pela falta de tradição da área no que diz respeito à organização curricular.

Na BNCC, a Educação Física é apresentada na perspectiva da Cultura Corporal, pois considera as práticas corporais como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Nesse contexto, a Educação Física tem a propriedade de oferecer aos alunos diversas experiências motoras, estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas que oportunizam aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BNCC/BRASIL, 2017).

O documento categoriza as práticas corporais em seis unidades temáticas, os Jogos e Brincadeiras, o Esporte, as Ginásticas, as Danças, as Lutas e as Práticas Corporais de Aventura, privilegiando as oito dimensões de conhecimento propostas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

No âmbito escolar as práticas derivadas dos esportes devem manter suas características formais de regulação das ações, mas devem ser adaptadas de acordo com a realidade da escola, com o seu espaço, com o número de alunos, de material disponível etc. (BNCC/BRASIL, 2017).

A unidade temática Esportes segue uma classificação proposta por González (2004) baseada na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Cabe destacar que o autor se apoiou nos trabalhos de outros autores, especialmente

Parlebas (2001). Dessa maneira, a unidade temática é organizada em sete objetos de conhecimento: os esportes de marca, de precisão, os técnico-combinatórios, de campo e taco, de rede/parede, de invasão e de combate.

Para o primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) a BNCC orienta o trabalho com os esportes de marca e precisão, enquanto os esportes de campo e taco, rede/parede e de invasão são indicados para o segundo ciclo (3º ao 5º ano).

Para os esportes de invasão, a BNCC propõe como habilidades, ou objetivos específicos, que os alunos se tornem capazes de:

Experimental e fruir estes esportes, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer) (BNCC/BRASIL, 2017 p.227).

Neves *et al.* (2013, p. 133) afirma que o Rúgbi configura-se como uma interessante modalidade esportiva a ser incluída nas aulas de Educação Física “com a possibilidade de minimizar a violência instrumental contida no jogo, buscando diversificar o conteúdo e incluir todos em uma mesma aula, minimizando a seleção por aptos e inaptos”. Através de variações como *Bitoque* e *Tag-Rúgbi*, o intenso contato físico desse esporte é substituído por outras ações.

No caso do *Bitoque*, ou *Touch*, a queda existente no rúgbi (tackle) é substituída pelo toque simultâneo das mãos do defensor no jogador com posse de bola (também conhecido como touch, em virtude da necessidade de se tocar o adversário, geralmente com as duas mãos na altura da cintura ou nas costas e ombros). Já a versão Tag-Rúgbi, utiliza fitas presas ao calção dos jogadores e o objetivo é tentar retirar essas fitas dos adversários, evitando-se, ao mesmo tempo, que as próprias fitas sejam retiradas por eles (NEVES *et al.*, 2013).

Um aspecto a se destacar no Rúgbi, diz respeito ao seu código de ética e valores. As leis do Rúgbi contidas no manual da Rugby Union (2016) priorizam o prazer de jogar, a amizade, o respeito (às regras, aos colegas, aos adversários, aos árbitros), a camaradagem, a disciplina, a solidariedade, fornecendo “um espírito unificado que conduz a amizades [...] que transcendem as diferenças culturais, geográficas, políticas e religiosas” (WORLD RUGBY, 2016, p. 18).

A conclusão da Carta do Jogo, um documento complementar às leis do Rúgbi, diz que “numa época em que muitas virtudes desportivas tradicionais estão sendo diluídas ou mesmo desafiadas, o Rúgbi orgulha-se da sua capacidade de manter altos padrões de espírito esportivo, comportamento ético e jogo limpo” (WORLD RUGBY, 2016, p 23).

Neves *et al.* e Zumpano (2013) defendem que são necessárias adaptações para o ensino da modalidade na escola. No entanto, essas adaptações, somadas à simplicidade das regras (NEVES *et al.*, 2013), tornam o jogo possível de ser ensinado a qualquer faixa etária. O manual da Rugby Union reforça esse raciocínio ao afirmar que “a variedade de habilidades e requisitos físicos necessários para o jogo indica uma grande oportunidade para indivíduos de todas as formas, tamanhos e aptidões, para participar em todos os níveis” (WORLD RUGBY, 2016 p. 15).

Além de todas essas características, Neves *et al.* (2013) defendem que o ensino do Rúgbi, fornece ainda uma ferramenta para a reflexão de questões como gênero, a violência no esporte, as diferenças nos níveis de habilidade, além de proporcionar uma diversificação nas aulas de Educação Física e o contato com a cultura de outros povos.

A versão mais difundida sobre o surgimento do Rúgbi, de acordo com Chadunelli (2007), diz respeito a um fato ocorrido durante uma partida de *football* na Universidade de Rúgbi, na Inglaterra, em 1823. Em determinado momento do jogo, o aluno Willian Webb Willis, pegou a bola com as mãos e disparou a toda velocidade em direção ao lado oposto do campo, esquivando-se dos colegas que tentavam interceptá-lo. Este episódio teria dado origem a uma variação do *football*, nomeada pelos praticantes de *Rúgbi Football*.

Segundo o autor, oficialmente sabe-se que no início do século XIX, havia um interesse de unificar as regras do esporte conhecido hoje como Futebol. Naquele momento, cada um dos poucos times que existiam na Inglaterra jogava com suas próprias regras, que eram acordadas pelos capitães no dia da partida. As regras eram bem parecidas em seis escolas e somente em uma delas, na cidade de Rúgbi, se jogava uma versão muito diferente, mais brutal, onde os “encontrões”, golpes e rasteiras eram permitidos.

Mesmo assim, de acordo com Chadunelli (2007), a popularidade do futebol de Rúgbi cresceu e se expandiu por todo o mundo. No entanto, o alto número de lesões graves e até mesmo de mortes ocorridas durante as partidas fizeram emergir a

necessidade da regulamentação do esporte e de diversas modificações que foram realizadas no decorrer da sua história, como a redução do número de jogadores, a presença dos árbitros, o uso de cartões, a padronização do *tackle*, entre outros, até que se chegasse ao jogo conhecido atualmente.

Apesar de ser a mais difundida, não há evidências de que a história do jovem William Webb Ellis seja realmente o marco inicial do surgimento da modalidade. A partir de registros dos séculos XVI e XVII, os estudos do sociólogo Eric Dunning (1999) evidenciam que o Futebol e o Rúgbi modernos são descendentes de jogos populares medievais que, na Grã-Bretanha, adotavam diversos nomes como *football*, *camp ball*, *hurling* e *knappan*. As variações desses jogos em outros países eram conhecidas como *la soulle*, na França e *gioco del pugno* (jogo do punho), na Itália.

Dunning (1999) afirma que em todos esses jogos a bola era transportada com as mãos e lançada ou rebatida com tacos ou com os pés e as partidas se davam tanto nas ruas como em campo aberto. O número de jogadores variava sem critérios, chegando a passar de mil. Não havia igualdade no número de jogadores nas equipes e as regras eram determinadas oralmente e variavam de lugar para lugar.

Apesar das variações regionais, segundo o autor, os jogos compartilhavam pelo menos uma característica. Eram disputas que toleravam um grau de violência física que hoje seria considerado um tabu. De um modo geral se praticava com um elevado índice de violência, superior ao aceito atualmente nas partidas de Rúgbi ou de Futebol, sendo que foi somente no século XIX, que o Rúgbi, como outras modalidades com bola adquiriu um formato mais regular e civilizado (DUNNING, 1999).

No Brasil, de acordo com Zumpano (2013, p. 14), assim como o futebol, o Rúgbi também foi trazido por marinheiros ingleses e inicialmente praticado exclusivamente em clubes de elite, tendo como seu maior difusor, Charles Miller, também conhecido como o “pai do futebol” no Brasil. Segundo o autor, apesar de pouco difundido neste país, é considerado o segundo esporte mais praticado no mundo, tendo inclusive, grande popularidade na vizinha Argentina.

Atualmente, o Rúgbi tem como principais características que o diferencia das outras modalidades coletivas: a forma como se deve passar a bola, com as duas mãos; o passe, que deve ser executado jogando a bola sempre para um

companheiro de equipe posicionado mais próximo da linha de defesa (“in-goal”) e a forma como se marca o ponto, chamado de “Try”, encostando a bola no solo, no “in-goal”, área que está localizada no final do campo do adversário (NEVES *et al.*, 2013).

No Brasil, por não ser um esporte tão difundido, poucas pesquisas tratam dessa modalidade no âmbito escolar, como os estudos de Zumpano (2013), Neves *et al.* (2013) e Andrade (2019). Ainda assim, tratam-se de pesquisas que tiveram como participantes, alunos do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, diferente do presente estudo, que foi implementado nos anos iniciais.

Nas bases de dados das bibliotecas virtuais, como a Scielo, e as da Fapesp e Capes, as publicações, dissertações e teses referentes ao Rúgbi, tratam, em sua maioria, de questões relacionadas à fisiologia, à nutrição e à medicina esportiva, sendo raros os estudos no contexto educacional. Em levantamento realizado por Andrade (2019), dos 135 resultados encontrados a partir do descritor Rugby na Scielo e na Capes, nenhum se referiu ao trabalho com a modalidade na escola.

De acordo com Martins (2011), por se tratar de uma dinâmica tão diferente dos outros esportes mais conhecidos, é necessário que o professor contextualize o surgimento das regras que caracterizam o Rúgbi, para que os alunos possam melhor compreender e praticar o esporte. Tal procedimento encontra sustentação de documentos federais como os PCN (PCN/BRASIL, 1997) e autores como Darido (2018), que defendem que os conteúdos da Educação Física devem ir além da dimensão procedimental, dando ênfase também à dimensão conceitual e atitudinal.

No estudo realizado por Neves *et al.* (2013), os autores constataram que os alunos, ao final de 10 aulas, demonstraram compreender as regras básicas, participar de uma partida e recriar o jogo. Também foram observados comportamentos relacionados à diversidade e inclusão, que segundo os PCN (PCN/BRASIL, 1997), incluem ter conhecimento e valorizar as diferenças culturais presentes nos demais países do mundo, inclusive o próprio e posicionar-se contra diferenças de gênero e demais características sociais e individuais. Na BNCC (BNCC/BRASIL, 2017), esses valores também estão incluídos entre as 10 competências específicas da Educação Física, para o ensino fundamental, que incluem:

“Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.” (p. 221).

Esta competência transita nas dimensões Compreensão, relacionada ao conhecimento do contexto sociocultural das práticas corporais, e Construção de Valores, relacionada à aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania, especialmente àqueles voltados ao respeito às diferenças e ao combate a qualquer tipo de preconceito.

Para Zumpano (2013), dois fatores exercem apelo a quem descobre o Rúgbi: a cultura e a filosofia de vida. O autor defende que o esporte vai além da prática e da diversão, sendo considerado pelos seus praticantes um estilo de vida, que estimula a disciplina, companheirismo e honestidade. Quanto à ação do jogo, o autor relata que “abnegação e espírito de equipe são essenciais, portanto, não é um esporte que favorece o egoísmo, sendo ótimo para auxiliar na formação do caráter de crianças e jovens” (p. 15).

Neste estudo, assim como no de Neves *et al.* (2013), o autor também concluiu que os estudantes assimilaram os valores e princípios do jogo, além de conseguirem desenvolver as noções táticas necessárias. Capacidades cognitivas como a tomada de decisão e o uso do raciocínio lógico também foram indicadas nos resultados.

Em ambos os estudos, os autores afirmaram que a unidade didática proporcionou momentos de descontração e diversão aos estudantes, aspecto que Bracht (2001) considera relevante para o desenvolvimento dos conteúdos em Educação Física.

Outro fator comum aos dois estudos foi o uso da variação Tag-Rúgbi, que os autores recomendam e apontam como sendo a melhor opção, por se mostrar inclusiva e não ter contato físico, diminuindo o risco de lesões e acidentes durante a prática (ZUMPANO; NEVES *et al.*, 2013; MELLO e PINHEIRO, 2014). Mesmo assim, o Rúgbi proporciona a oportunidade de se debater assuntos relacionados à violência, seja aproveitando a forma com que a modalidade é jogada oficialmente, seja pelos conflitos que podem emergir nas situações de jogo durante a prática nas aulas.

1.1 OBJETIVO

Analisar o processo de ensino do Rúgbi para o 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da BNCC.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, optou-se pelo Modelo Escandinavo, elaborado por Cyrino e Pimentel (2017) e publicado na “Instrução Normativa nº 01/2017- PEF - Modelo Escandinavo”. Esse modelo contempla todos os elementos preliminares do formato tradicional, porém com uma estrutura de textos na forma de artigos em língua portuguesa, inglesa ou espanhola.

A Instrução Normativa orienta que os artigos devem ser estruturados de modo que contenham título, resumo (apenas em português), introdução, material e métodos/metodologia, resultados, discussão e conclusão (CYRINO e PIMENTEL, 2017).

2 ARTIGO - Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC

2.1 Introdução

Esta pesquisa é fruto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, que, entre outras diretrizes, propõe que o trabalho de conclusão do curso seja construído na prática pedagógica do professor, caracterizando-se ainda como um processo de formação profissional.

O aprofundamento oferecido pelo Programa em diversos assuntos relacionados à Educação Física Escolar, proporcionou um maior contato e melhor compreensão de diversos textos e documentos, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elaborada com o propósito de orientar a construção dos currículos nos diversos níveis de ensino em todo o país, ela organiza o componente curricular Educação Física em seis unidades temáticas, a saber, Jogos e Brincadeiras, Esporte, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (BNCC/BRASIL, 2017).

A escolha dessas unidades temáticas apoia-se na concepção da Cultura Corporal de Movimento, adotada por importantes estudiosos da Educação Física Escolar (BETTI, 1991; DAOLIO, 2004; DARIDO e RANGEL, 2005) que entendem que a cultura é fator determinante no modo de pensar e de agir dos seres humanos, influenciando na criação e transformação das diversas práticas corporais.

Para cada uma dessas unidades, espera-se que os estudantes adquiram determinadas competências e habilidades ou objetivos de aprendizagem. Para tal, são estabelecidas oito dimensões do conhecimento, que indicam “como” essas competências e habilidades serão desenvolvidas (BETTI, 2018).

A unidade temática *esportes* segue a classificação proposta por González (2004), baseada na lógica interna das modalidades, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação, organizando-os em sete categorias: esportes de marca, precisão, técnico-combinatórios, campo e taco, rede/parede, invasão e combate. Essa classificação surgiu a partir de critérios propostos para a categorização dos esportes indicados por estudiosos da área, sobretudo Parlebas (2001), que apresenta as definições de lógica interna e lógica externa.

Apesar do movimento renovador que se iniciou da década de 1980 a favor de uma Educação Física Escolar mais abrangente em seus conteúdos e que se preocupe mais com a formação cidadã dos estudantes do que com o desempenho e a performance (BETTI, 1991; DARIDO, 2003), muitos professores ainda optam pela abordagem tradicional em suas aulas, privilegiando o ensino dos esportes, com ênfase naqueles mais populares, como o futebol/futsal, o basquetebol, o voleibol e o handebol, conforme aponta a literatura mais recente (BARROSO, 2015; GONZÁLEZ, 2018).

Ao privilegiar este conteúdo, dando atenção apenas a algumas modalidades, o professor está privando os alunos da diversidade de conhecimentos que a Educação Física pode proporcionar (BARROSO, 2015), inclusive no que diz respeito ao esporte, que deve sim constar no planejamento deste componente curricular, por ser uma construção histórico-cultural, mas que deve ser tratado pedagogicamente em vez de se resumir a intermináveis repetições de exercícios (BRACHT, 2001).

Barroso (2015) afirma que o esporte tem ganhado considerável atenção no cotidiano de crianças e jovens. Assim, aliado ao fato de já ser tradicionalmente um conteúdo da Educação Física Escolar brasileira, apresenta-se ainda mais significativa a sua abordagem no ambiente escolar, pois se mostra necessário o tratamento de assuntos que fazem parte da vida dos alunos.

No intuito de diversificar o conteúdo e procurar fazer os alunos desenvolverem habilidades que vão além daquelas relacionadas ao aspecto motor, professores têm incluído o Rúgbi nas suas aulas de Educação Física escolar e percebido que além de aprender uma nova prática corporal, os participantes vivenciam situações que proporcionam a reflexão e o debate a respeito da violência, da cooperação, do jogar pelo prazer de jogar, do convívio e valorização das diferenças e do espírito de equipe (NEVES *et al.*, ZUMPANO, 2013; TEODORO, 2015; ANDRADE, 2019).

Neves *et al.* (2013) e Andrade (2019), apontam alguns aspectos particulares do Rúgbi, como a bola e o modo de jogar, que contribuem para que os alunos se sintam curiosos e motivados a aprender e praticar a modalidade. Somado a esses fatores, o Rúgbi incorpora valores tais como a integridade, a solidariedade, a disciplina e o respeito, princípios sobre os quais o jogo é baseado (WORLD RUGBY, 2016).

Por se tratar de um documento recente, poucos estudos são encontrados relacionando o ensino das unidades temáticas e as habilidades propostas pela BNCC. A exemplo, Diniz (2017) pautou-se nas orientações do documento, que estava na sua

segunda versão, para desenvolver um estudo sobre dança na Educação Física. Andrade (2019), também utilizou o documento como um dos referenciais para o ensino do Rúgbi. Os dois estudos foram realizados com turmas do ensino médio.

Os estudos encontrados sobre o Rúgbi no contexto escolar utilizaram de uma metodologia que faz o uso de pequenos jogos e atividades específicas para as diferentes habilidades exigidas durante as partidas – atividades que envolvem o lançamento da bola para trás, ou a progressão em linha. A proposta de ensino do Rúgbi no presente estudo é abordá-lo a partir de um jogo conhecido pela maioria das crianças, o Pique-Bandeira, com adaptações que proporcionem a vivência de situações reais do esporte, durante a prática do jogo.

A falta de referências nesses contextos - o ensino a partir de um jogo tradicional e de acordo com a proposta da BNCC para a Educação Física - contribuem para a configuração do problema da pesquisa: é possível ensinar o Rúgbi, a partir da BNCC?

Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo de ensino do Rúgbi para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da BNCC.

2.2 Método

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem aplicada, com referencial teórico na pesquisa-ação. É qualitativa, pois não prevê o uso de análises estatísticas de dados e tampouco usará dados que possam ser mensurados dessa maneira, devido à sua complexidade (RODRIGUES; LIMENA, 2006). Segundo Appolinário (2011), nessa modalidade a preocupação do pesquisador é com o fenômeno, por isso, os dados são analisados subjetivamente e a partir de interações sociais.

No que diz respeito à abordagem, configura-se como aplicada porque, como afirma Appolinário (2011, p. 146) busca “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Del-Masso *et al.* (2018a) apontam que nessa modalidade, muitas vezes as situações “emergem do contexto profissional e podem ser sugeridas pela instituição para que o pesquisador solucione uma situação-problema” (DEL-MASSO *et al.*, 2018a p. 5).

Finalmente, caracteriza-se como do tipo pesquisa-ação, por tratar-se de uma modalidade de pesquisa sistemática e empiricamente fundamentada, que visa aprimorar a prática, conforme define Tripp (2005).

Del-Masso *et al.* (2018a) complementam esta afirmação ao apontar que as análises da pesquisa-ação normalmente buscam a transformação, envolvendo a ação. Segundo as autoras, trata-se de um método onde “a prática docente se torna sujeito da própria análise” (p. 17), se caracterizando em uma ferramenta que professores e pesquisadores podem utilizar para “aprimorar o seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Para Franco (2005) ao optar pela pesquisa-ação, o pesquisador assume a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas na busca da transformação de determinada prática, sendo que a direção, o sentido e a intencionalidade desta transformação são os eixos que vão determinar a caracterização da pesquisa-ação, que segundo a autora, pode ser conceituada de três maneiras.

A primeira é a pesquisa-ação colaborativa, onde a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores. Neste caso, a função do pesquisador será a de cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo.

A segunda é a pesquisa-ação crítica. Nessa, já existe um trabalho inicial do pesquisador com o grupo e, a partir deste trabalho surge a percepção da necessidade de uma transformação, sustentada por uma reflexão crítica, na intenção de promover mudanças nas condições consideradas opressivas e visando a emancipação dos sujeitos do grupo. A pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo (FRANCO, 2005).

A terceira conceituação é denominada pesquisa-ação estratégica, pois ao contrário da segunda, a transformação é previamente planejada pelo pesquisador, que acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, sem a participação dos sujeitos nessa fase (FRANCO, 2005).

A metodologia desta pesquisa enquadra-se na caracterização da pesquisa-ação estratégica, pois parte da iniciativa do professor/pesquisador, que percebe a possibilidade de melhora da sua prática e faz o planejamento das ações necessárias para a implementação de um método de ensino que espera ser mais eficaz para um conteúdo específico, nesse caso, o Rúgbi.

No entanto, conforme defende Franco (2005), é importante que se esteja ciente da importância da flexibilidade dos procedimentos planejados e da possibilidade de ajustes na metodologia, por se tratar de uma pesquisa sobre a prática, e como tal, envolve não só a complexidade, como a imprevisibilidade da investigação.

Nota-se que neste tipo de pesquisa o ciclo ação-reflexão-ação se faz presente como característica fundamental. No caso desse estudo, ele se apresentou de duas maneiras. A primeira foi como gatilho para a investigação, uma vez que ela surgiu a partir da necessidade de sistematizar o ensino de um conteúdo que tem feito parte do trabalho docente. A segunda ocorreu durante a sua execução, na aplicação da unidade didática, especialmente ao final das aulas, quando se fazia a análise das observações presentes no diário de campo e notava-se a necessidade de adaptações e mudanças nas atividades previstas nos planos de aula.

O processo metodológico de uma pesquisa realizada no âmbito educacional, aplicada diretamente no contexto da atividade docente, envolve uma gama de fatores que vão além da aplicação dos instrumentos e análise dos dados - atividades que já apresentam suas próprias complexidades.

O presente estudo iniciou-se com a reflexão sobre uma sequência de aulas que eram utilizadas para o ensino do Rúgbi. Tal sequência não possuía uma sistematização, mas sim uma espécie de roteiro que era seguido e que sofria modificações e até interrupção, de acordo com os vários elementos e problemas que fazem parte do universo da Educação Física Escolar.

Desta reflexão sobre o modo como o conteúdo vinha sendo ensinado, iniciou-se o processo de sistematização, com o planejamento da unidade didática. Para tal, além da sequência de atividades, foi necessário que se levasse em conta as particularidades das turmas eleitas para participarem, os dias e horários das aulas, as condições do espaço destinado à prática, as opções de materiais disponíveis e o tempo de aula, que deveria ser administrado para que se garantisse os momentos essenciais - a parte introdutória, a prática das atividades planejadas e o momento final, com a roda de conversa - além do tempo para a hidratação e para a transição entre uma turma e outra. Um aspecto de grande importância nesse momento de planejamento foi o de atrelar ao conteúdo as habilidades propostas pela BNCC.

Seguiu-se então para a implementação da unidade didática, momento que apresentou muitos desafios, pois apesar do conteúdo ser o mesmo pra todos, cada turma tem as suas particularidades. Algumas apresentam mais problemas de

aprendizagem ou de disciplina, fazem aula em horários de sol muito intenso, têm menos tempo de aula (no primeiro horário eles utilizam os minutos iniciais da aula para se alimentarem, fazerem a higienização, se trocarem e no último horário saem mais cedo devido ao transporte escolar), havendo ainda os casos em que o horário da Educação Física é tomado por outros motivos.

2.2.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal da cidade de Rio Claro, no Estado de São Paulo. A mesma, localizada na região Sul do município, atende alunos do bairro no qual se situa e de outros 11 da periferia da cidade. Para chegarem à escola, esses alunos fazem uso de transporte cedido pela Prefeitura Municipal de Rio Claro. No quadro pessoal, contava, no ano de 2019, com 23 professores (dois deles de Educação Física), 14 funcionários e 418 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, somando os períodos da manhã e da tarde.

2.2.2 Participantes

Participaram do estudo 52 alunos, de duas turmas do 5º ano do ensino fundamental, regularmente matriculados no período da manhã. Todos os procedimentos foram realizados durante as aulas de Educação Física e a unidade didática fez parte do planejamento anual da disciplina para que os alunos não tivessem qualquer tipo de prejuízo em relação aos conteúdos desse componente curricular. Destaca-se que a intervenção foi feita pelo próprio pesquisador, que é efetivo na escola desde o início de 2018 e é também o professor responsável pelas turmas.

2.2.3 Instrumentos

Durante o período da pesquisa, foi usado um diário de campo (Apêndice A) para registros referentes ao estudo. Esse diário constou de anotações e da transcrição de gravações de áudio, que foram feitas pelo pesquisador durante as aulas e nos momentos de roda de conversa. Ao final da unidade didática foi realizada uma sessão de grupo focal com alunos representantes das duas turmas, orientada

por um roteiro de questões (Apêndice B), cujos registros também foram feitos em gravações de áudio e posteriormente transcritos. Por fim, foi aplicada uma avaliação com oito questões abertas relacionadas às dimensões do conhecimento Análise, Compreensão e Construção de Valores (Apêndice C) a todos os alunos participantes.

2.2.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Para a implementação dessa pesquisa foi elaborada uma unidade didática de Tag-Rúgbi, composta por sete aulas, que se iniciaram com a apresentação de vídeos sobre o Rúgbi e o Tag-Rúgbi, a introdução aos conceitos de jogo e esporte e a caracterização dos Esportes de Invasão, sugeridos pela BNCC. As aulas que se seguiram foram baseadas no jogo Pique-Bandeira, cujas ações foram sendo modificadas aos poucos até que se chegasse ao Tag-Rúgbi, jogo popularmente utilizado para o ensino do Rúgbi.

Cada aula teve a duração de 50 minutos e ocorreu concomitantemente com os outros componentes curriculares, nos horários que já eram destinados à Educação Física. Os planos de aula da unidade didática são apresentados no Apêndice D.

O diário de campo, segundo Del-Masso (2018b) é um instrumento de coleta muito comum em pesquisas pedagógicas e pode ser feito em um caderno, numa caderneta, numa agenda, no próprio computador ou em outra ferramenta. No caso desse estudo, ele foi constituído de gravações de áudio das observações do pesquisador e das rodas de conversa feitas ao final de cada aula e transcritos na sequência. Foram registrados os pontos positivos e negativos, a participação dos alunos e as observações realizadas pelos mesmos, os comportamentos em relação às situações conflituosas, aos valores, às questões de gênero, ao respeito às diferenças, aos colegas e professor, bem como as limitações encontradas e o impacto do material e do espaço utilizados nas atividades.

Um oitavo encontro foi realizado para a avaliação da unidade didática, cujos registros, juntamente com os do diário de campo, forneceram os dados que serão apresentados e discutidos na sequência. Para esta avaliação, foram utilizados os outros instrumentos, uma sessão de grupo focal composta por oito participantes, sendo quatro de cada turma, e uma prova com questões abertas realizada em duplas. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes do grupo focal foram a frequência nas aulas, a igualdade no número de meninos e meninas de cada turma e

a heterogeneidade no nível de habilidade, uns mais habilidosos e outros menos habilidosos. Os alunos foram convidados pessoalmente instantes antes do início da sessão.

O grupo focal é uma modalidade de pesquisa qualitativa amplamente desenvolvida na psicologia social realizada com um grupo específico de participantes sobre um determinado tema (DEL-MASSO, 2018b). Gatti (2005) afirma que o grupo focal é um procedimento que permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais [...] permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005 p. 9). Quanto ao número de participantes, Morgan (1997) recomenda que se constitua grupos de seis a 10. Menos do que seis pode deixar a discussão difícil de ser sustentada e mais que 10, pode dificultar o controle da discussão, favorecendo a ocorrência de conversas paralelas e de formação de subgrupos, justifica o autor.

2.2.5 Procedimentos para a análise de dados

Para a análise dos dados transcritos dos diários de campo e do grupo focal, bem como das avaliações, foi utilizado o método de Categoria de Codificação, proposto por Bogdan e Biklen (1994). Farias (2017) afirma que este método é realizado a partir de três passos fundamentais: a leitura dos documentos (ler atentamente os materiais), a codificação dos materiais (encontrar códigos de cada documento) e a categorização (aglutinar todos os códigos).

Para o primeiro dos três passos, foi realizada uma leitura minuciosa de todo o material. Esta etapa foi de grande valia, pois possibilitou um primeiro contato com os dados. Segundo Farias (2017) este passo permite que o pesquisador possa perceber as impressões, teor, conflitos e uma série de constatações que a leitura oferece, quando feita de modo aprofundado, e visa atingir a compreensão dos significados que perpassam os materiais.

O segundo passo, da codificação dos dados, foi o momento em que se isolaram dos textos transcritos, as expressões que mais se identificavam com o objetivo da pesquisa, constituindo-se de um extenso período de análise, em que cada documento passou por um processo de filtragem em três ou quatro etapas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) esse é o momento no qual o pesquisador percorre os dados procurando identificar regularidade e padrões, representando esses padrões

por meio de expressões e frases. Os autores afirmam que um código é gerado à medida que o pesquisador percorre os dados e destaca palavras, frases, comportamentos, situações e acontecimentos que envolvem os sujeitos da pesquisa.

O Quadro 1, elaborado a partir de um trecho dos registros do Grupo Focal, ilustra esse processo.

Quadro 1 – Etapas da Codificação (Grupo Focal)

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Código
“Professor teve uma coisa que eu não gostei . Porque se você tenta passar e a pessoa tira a fita , a pessoa do seu time fica brava porque você não conseguiu passar e fazer ponto” .	uma coisa não gostei se você tenta passar e a pessoa tira a fita, seu time fica brava porque você não fazer ponto .	não gostei seu time brava porque você não fazer ponto .	SITUAÇÕES CONFLITUOSAS

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Bogdan e Biklen (1994) destacam que uma tarefa imprescindível nessa fase é a elaboração de uma lista de codificação e em seguida o agrupamento da mesma de maneira organizada. Essa listagem, contendo os códigos de cada documento, pode ser nomeada por meio de números ou letras, o que permite compor uma sequência organizada com os dados coletados. Para se chegar a essa lista, o uso de planilhas eletrônicas foi um facilitador, por permitir uma melhor organização dos dados. Foram elaboradas três planilhas eletrônicas: uma para as transcrições do diário de campo, uma para a transcrição do grupo focal e uma para as respostas da avaliação aplicada a todos os alunos ao final da unidade didática. Para cada uma foi gerada uma listagem de códigos, conforme ilustrado no quadro 2.

Quadro 2 – Lista de códigos dos documentos.

Diário de Campo	Grupo Focal	Avaliação
1.Mídia no esporte	1.Compreensão Esportes de Invasão	1.Problemas na conceituação Esportes de Invasão
2.Relação com outras modalidades	2.Classificação dos esportes	2.Exemplos de outros Esportes de Invasão
3.Compreensão esportes de invasão	3.Noções táticas	3.Confusão no conceito Jogo x esporte
4.Compreensão lógica interna	4.Jogo x Esporte	4.Compreensão lógica interna
5.Jogo x Esporte	5.evolução do conteúdo	5.Compreensão do jogo
6.Dificuldades relacionadas ao jogo	6.Compreensão do jogo	6.Relação do Pique Bandeira com o Rúgbi
7.Compreensão do jogo	7.Dificuldades dos alunos	7.Noções táticas
8.Autonomia dos alunos	8.Dificuldade de organização	8.Noções estratégicas
9.Questões de gênero	9.Participação dos alunos	9.Trabalho em equipe
10.Valores do Rúgbi	10.Envolvimento dos alunos nas atividades	10.Valores do Rúgbi
11.Habilidosos x menos habilidosos	11.Habilidosos x menos habilidosos	11.Habilidosos x menos habilidosos
12.Individualismo	12.Situações excludentes	12.Cooperação
13.Trabalho em equipe	13.Individualismo	13.Questões de gênero
14.Evolução na cooperação	14.Questões de gênero	14.Individualismo
15.Motivação dos alunos	15.Trabalho em equipe	15.Impressões
16.Eficiência da UD	16.Evolução na relação interpessoal	
17.Benefícios do uso do vídeo	17.Diferenciais positivos do Rúgbi	
18.Influência do material	18.Fator motivacional do conteúdo	
19.Adaptações nas atividades	19.Benefícios do uso do vídeo	
20.Limitações	20.Situações conflituosas	
	21.Limitações	

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Como se pode verificar no Quadro 2, para o Diário de Campo foram encontrados 20 códigos, para o Grupo Focal 21 códigos e para a Avaliação 15 códigos.

Realizada a codificação de todos os instrumentos, chegou-se à última etapa, chamada de categorização, feita através do diálogo entre os diversos códigos que emergiram no processo de codificação (FARIAS, 2017). Nessa etapa, cada lista de códigos é etiquetada em categorias. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que se deve percorrer e agrupar os códigos em categorias abrangentes e que estas consigam descrever os elementos que ali estão.

Assim, um novo processo de organização foi realizado para a etapa de categorização, onde os códigos dos três instrumentos foram reunidos, originando as

duas categorias de análise: a categoria Dimensões do Conhecimento - conforme a proposta da BNCC - e a categoria Implementação da Unidade didática. Nessa etapa, houve uma redução do número de códigos, já que alguns apareceram em mais de um instrumento, como se pode constatar no quadro 2.

Para uma melhor visualização e organização dos dados, os códigos foram destacados com diferentes cores. A primeira categoria em tons mais suaves e a segunda em tons mais fortes, como se pode verificar no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de Codificação com os respectivos códigos.

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	IMPLEMENTAÇÃO DA U.D.
Mídia no esporte	Motivação dos alunos
Autonomia dos alunos	Eficiência da U.D.
Questões de gênero	Benefícios do uso do vídeo
Valores do Rúgbi	Influência do material
Habilidosos x menos habilidosos	Diferenciais positivos do Rúgbi
Individualismo	Fator motivacional do conteúdo
Trabalho em equipe	Impressões
Cooperação	Adaptações nas atividades
Evolução na cooperação	Limitações
Situações excludentes	Situações conflituosas
Evolução na relação interpessoal	
Dificuldades relacionadas ao jogo	
Compreensão do jogo	
Dificuldades dos alunos	
Dificuldade de organização	
Evolução do conteúdo	
Envolvimento dos alunos nas atividades	
Participação dos alunos	
Relação com outras modalidades	
Classificação dos esportes	
Compreensão lógica interna	
Confusão no conceito Jogo x Esporte	
Jogo x Esporte	
Compreensão Esportes de Invasão	
Problemas na conceituação Esportes de Invasão	
Exemplos de outros Esportes de Invasão	
Noções estratégicas	
Noções táticas	
Compreensão do jogo	
Relação do Pique Bandeira com o Rúgbi	

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Cada categoria foi dividida em subcategorias, para uma melhor descrição dos dados. A categoria Dimensões do Conhecimento foi subdividida em Experimentação, Reflexão sobre a Ação, Construção de Valores, Análise e Compreensão. Já a categoria Implementação da Unidade didática foi subdividida em Possibilidades e Desafios. Este procedimento de categorização é resumido no quadro 4.

Quadro 4 – Categorias e Subcategorias de análise com os respectivos códigos.

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	IMPLEMENTAÇÃO DA U.D.
COMPREENSÃO	POSSIBILIDADES
Mídia no esporte	Motivação dos alunos
REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO	Eficiência da U.D.
Autonomia dos alunos	Benefícios do uso do vídeo
CONSTRUÇÃO DE VALORES	Influência do material
Questões de gênero	Diferenciais positivos do Rugby
Valores do Rugby	Fator motivacional do conteúdo
Habilidosos x menos habilidosos	impressões
Individualismo	LIMITAÇÕES
Trabalho em equipe	Adaptações nas atividades
Cooperação	Limitações
Evolução na cooperação	Situações conflituosas
Situações excludentes	
Evolução na relação interpessoal	
EXPERIMENTAÇÃO	
Dificuldades relacionadas ao jogo	
Compreensão do jogo	
Evolução do conteúdo	
Compreensão do jogo	
Dificuldades dos alunos	
Dificuldade de organização	
Participação dos alunos	
Envolvimento dos alunos nas atividades	
ANÁLISE	
Relação com outras modalidades	
Classificação dos esportes	
Compreensão lógica interna	
Confusão no conceito Jogo x esporte	
Jogo x Esporte	
Compreensão Esportes de Invasão	
Problemas na conceituação Esportes de Invasão	
Exemplos de outros Esportes de Invasão	
Noções estratégicas	
Noções táticas	
Compreensão do jogo	

Relação do Pique Bandeira com o rugby	
---------------------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

2.2.6 Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Unesp, campus de Rio Claro-SP. Os responsáveis legais e os participantes do estudo foram consultados previamente e, ao aceitarem participar do estudo, preencheram e assinaram, respectivamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE F).

2.3 Resultados e discussão

Nessa sessão serão apresentadas as categorias e subcategorias que emergiram do processo de categorias de codificação dos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

2.3.1 Dimensões do Conhecimento

Para a Educação Física, enquanto área de conhecimento, a BNCC propõe o ensino das práticas corporais a partir de competências e habilidades específicas, privilegiando oito dimensões do conhecimento, cada qual com as suas próprias características e graus de complexidade, mas que coexistem, podendo ser abordadas de modo integrado (BRASIL, 2017).

Os códigos gerados na análise dos dados apontam que durante o desenvolvimento da unidade didática, foram contempladas cinco dimensões do conhecimento, que serão analisadas a seguir.

2.3.1.1 Compreensão

Esta dimensão está relacionada com a lógica externa das práticas corporais, ou seja, as características e/ou significados sociais que uma prática esportiva

apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural, permitindo aos estudantes

interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo [...], os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (BRASIL, 2017 p. 219).

A dimensão ficou evidente durante o primeiro contato dos alunos com o Rúgbi, na aula introdutória, quando foram exibidos vídeos da modalidade. Apesar de ter sido planejada para tratar da violência no esporte, na expectativa de que os alunos pudessem ser impactados ao assistir os momentos de intenso contato físico na prática do esporte, essa aula acabou sendo direcionada para a questão do tratamento midiático dado a alguns esportes em detrimento de outros, conforme registrado no Diário de Campo:

“Quando falei para os alunos que nós iniciáramos o conteúdo ‘esporte’, alguns meninos gritaram “futebol!” (DIÁRIO DE CAMPO 1).

Diante dessa manifestação, seguiu-se discussão:

“Por que é que toda vez que um professor de Educação Física fala em ‘esporte’, a primeira coisa que nos vem à cabeça é o futebol?”
(PROFESSOR)
(após alguns instantes de silêncio) “Porque é o mais famoso” (ALUNO 1).

A partir da resposta, iniciou-se a reflexão sobre o espaço que o futebol ocupa em relação a outras modalidades na mídia televisiva no Brasil e em outros lugares:

“Professor, lá nos Estados Unidos, eles sabem que tem futebol, mas não conhecem muito. Mas se você falar de esporte, eles (os alunos) não vão falar um só. Eles vão falar basquete, beisebol...” (ALUNO 1).
“Futebol Americano” (ALUNO 2).
“É, porque não tem só um esporte na televisão lá” (ALUNO 1).
“E por que vocês acham que a televisão aqui passa mais futebol do que outros esportes?” (PROFESSOR).
“Porque dá mais dinheiro” (ALUNO 3).
“Mas professor, não é só futebol. Outro dia eu e o meu pai tava [sic] assistindo basquete” (ALUNO 4).
“Eu assisto UFC” (ALUNO 2).
“Então. Mas foi em que canal da TV? E quando vocês assistiram esses outros esportes? Eles passam toda quarta-feira a noite e todo domingo à tarde? A Televisão faz mudanças na programação para passar o jogo de basquete e o UFC no horário que as pessoas costumam estar acordadas em casa, junto com a família?” (PROFESSOR).

Leite (2008) explica que na atual relação entre a mídia e o esporte moderno, este está sujeito àquela, que determina os dias e horários de transmissão, levando as entidades esportivas a adequarem seus calendários e tabelas segundo os seus interesses.

Não é de surpreender, portanto, que crianças em idade escolar tenham muito mais acesso a informações sobre o futebol do que sobre outras modalidades, já que os jogos e programas direcionados ao futebol são transmitidos em canais abertos e em horários favoráveis, além da forte influência dos familiares e do apelo de mercado. Betti (2002) aponta que as empresas provavelmente tenham descoberto, no futebol, uma melhor relação custo-benefício para a publicidade.

Ao final da unidade didática, durante o grupo focal, o tema voltou a aparecer quando, durante a discussão a respeito da questão 'jogo x esporte', um dos alunos mencionou uma de suas principais diferenças, que se trata da separação entre homens e mulheres.

"É que nem no futebol, existe a seleção masculina e a seleção feminina"
(ALUNO 2).

Nota-se que mesmo demonstrando algum conhecimento a respeito dos fatores sócio-culturais que influenciam os esportes, como o fato de homens e mulheres não ocuparem o mesmo espaço, o aluno usa como referência o futebol, modalidade que, como evidencia Betti (2002), possui prevalência na programação esportiva da televisão.

Leite (2008) afirma que a mídia atua na formação e disseminação da visão do esporte que é passada atualmente para a sociedade como mercadoria e consumo, na forma de espetáculo. Atualmente, a relação da mídia com o esporte vai além da sua transmissão, tendo papel decisivo na sua produção, transformação e ressignificação (LEITE, 2008).

Do mesmo modo, Betti (2002) e Barroso (2015) referem-se ao esporte-espetáculo como aquele que nos é apresentado principalmente pela mídia televisiva, que não promove nenhum tipo de reflexão ou contextualização e que, para atender aos seus próprios interesses, chega até mesmo a promover modificações, como aconteceu com a pontuação do voleibol a partir do ano de 1998, como exemplifica Barroso (2015).

Vale ressaltar que a educação através do esporte não é, de fato, papel da mídia, mas quando esse esporte é levado para o contexto educacional, através dos meios de comunicação, a escola precisa fazer esse tratamento didático. Barroso (2015) lembra que esse é o esporte característico da modernidade e que temas relacionados à sua transformação devem ser abordados durante as aulas de Educação Física. Não se pode esquecer que “o esporte não teria alcançado a importância política, econômica e cultural de que desfruta hoje não fosse sua associação com a televisão” (BETTI, 2002 p. 1).

2.3.1.2 Reflexão sobre a ação

Na BNCC essa dimensão diz respeito aos conhecimentos gerados a partir da observação e análise das próprias ações e daquelas realizadas por outros. É um ato intencional que tem como fim:

- (a) resolver desafios peculiares à prática realizada;
- (b) apreender novas modalidades;
- (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização [...]. (BRASIL, 2017 p. 219).

Nota-se a presença dessa dimensão do conhecimento em situações nas quais os alunos tomam decisões, adotam estratégias e realizam mudanças de forma autônoma, a partir da observação de problemas ou dificuldades que surgem decorrente da prática.

Essas situações foram observadas na maior parte das aulas realizadas durante a unidade didática, desencadeadas por dois tipos de desafios. O primeiro diz respeito à resolução de dificuldades encontradas durante a realização das tarefas que os jogos propunham. O segundo refere-se à resolução de conflitos que surgiam nas diversas situações que fazem parte do universo do jogo, especialmente no âmbito da Educação Física.

Quanto às dificuldades encontradas para a realização das atividades, os alunos buscaram soluções, de forma autônoma, para problemas relacionados à organização, às formas mais eficientes de atingirem o objetivo dos jogos e à inclusão e participação de todos nas ações.

“[...] mesmo que eu não tivesse mencionado nada a respeito da troca de passes, alguns alunos combinaram entre si de jogar a bola para um colega

que deveria ficar próximo à linha divisória. [...], este jogador poderia pegar a bola e passar com ela pela linha, marcando o ponto” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

“Todos eles compreenderam a importância de se organizar e adotar algum tipo de estratégia. Sempre havia um momento de reunião (por iniciativa deles mesmos) onde eles combinavam quem ia atacar e quem ia defender” (DIÁRIO DE CAMPO 4).

Neves *et al.* (2003), fizeram registros semelhantes ao desenvolverem o Rúgbi com turmas dos sextos anos de uma escola pública. Os autores identificaram situações nas quais, no decorrer dos jogos, os alunos passavam a se organizar de maneiras que se assemelhavam às posições originais da modalidade, como a formação e o avanço da linha defensiva, por exemplo, sempre de maneira livre, sem a intervenção do professor.

Quanto à resolução de conflitos, uma das situações foi desencadeada pela presença do “jogador curinga”, uma adaptação feita em uma das turmas devido ao número de alunos para a pouca quantidade de material disponível. Todos queriam ser o curinga.

“[...] a aluna que na aula anterior não queria que os times permanecessem os mesmos relatou: ‘A gente conseguiu um acordo com o ‘curinga’ que era assim: quem não tinha sido ‘curinga’ ia ser dessa vez, e aí deu mais certo que antes porque tava dando muita briga” (DIÁRIO DE CAMPO 5).

Apesar de ser um relato a respeito de uma adaptação que precisou ser feita na atividade, cabe mencionar que se trata também da resolução de um problema, sem a intervenção do professor, mostrando a melhora na cooperação daquela equipe em relação à última aula.

Além dessas, os relatos nos Diários de Campo também evidenciaram situações nas quais os alunos resolveram autonomamente, conflitos gerados pelas dificuldades encontradas durante os jogos.

“Como a fonte do problema era a falta de compreensão, houve várias intervenções para mediar as situações. Além disso, observei que enquanto os colegas jogavam, os alunos que estavam de fora usavam este momento para resolver estes conflitos ao lado da quadra” (DIÁRIO DE CAMPO 6).

Se por um lado os alunos encontraram problemas em todas as aulas, por outro, eles foram capazes de resolvê-los com autonomia na maior parte dos casos, como mostram os registros dos diários.

O fato de haver sempre um ou dois times observando o jogo dos colegas, certamente contribuiu tanto para que eles visualizassem as situações que exigiam

reflexão, como para que tivessem tempo para encontrar meios de superar as dificuldades e resolver esses problemas, como se pode notar nos relatos da última aula.

“Os conflitos foram menores em número e em intensidade e os alunos conseguiam resolver, com diálogo, durante os jogos mesmo, ou nos intervalos enquanto aguardavam a vez de jogar” (Diário de Campo 7).

Essa atitude dos alunos, de fazer uso do tempo de espera para entrar ou retornar ao jogo, é resultado de um processo desenvolvido nas aulas de Educação Física, ao longo dos anos, no qual os mesmos são estimulados frequentemente a dialogar e pensar em estratégias coletivas.

Os PCNs tratam a autonomia como um princípio didático geral, que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas experiências, conhecimentos prévios e a interação com os colegas e com os professores, procurando promover a passagem de uma posição de passividade a uma posição em que ele tenha condições de dirigir as situações (PCN/BRASIL, 1997b).

Por sua vez, a BNCC, prevê que por meio da dimensão Reflexão Sobre a Ação, o aluno desenvolva conhecimentos a partir da observação e da análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros (BNCC/BRASIL, 2017).

Os PCN enfatizam a importância de se utilizar os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças em situações sociais, “que solicitem da criança a resolução de um problema, seja no plano motor, na organização do espaço e do tempo, na utilização de uma estratégia ou na elaboração de uma regra” (PCN/BRASIL, 1997a, p. 61).

Ainda segundo os PCN, faz parte das atribuições deste componente curricular, capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e exercê-las com autonomia de forma social e culturalmente adequada. De acordo com o documento a “compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades contribuem para que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos” (PCN/BRASIL, 1997a, p. 51).

Essas habilidades apareceram durante os momentos supracitados, quando os alunos, observando suas próprias ações e as dos colegas, tomaram a iniciativa de reunirem-se para modificar a maneira como estavam jogando, para reorganizarem-se,

ou para criar uma estratégia mais eficiente, além das pequenas reuniões feitas ao lado da quadra, procurando resolver os conflitos que emergiram na partida, enquanto aguardavam a vez de jogarem novamente.

A BNCC também defende o papel da Educação Física no desenvolvimento da autonomia dos estudantes para a utilização e apropriação da Cultura Corporal de Movimento em suas diversas finalidades, favorecendo a sua ação autoral na sociedade (BNCC/BRASIL, 2017). Pelos relatos dos diários de campo, observou-se o quanto valiosa a Educação Física pode ser neste sentido. Como mencionado anteriormente, esse contexto vem sendo construído com os alunos participantes da pesquisa desde que ingressaram no 4º ano do ensino fundamental. É um processo lento, que tem respostas diferentes em cada turma, mas que se torna mais visível à medida que uma relação de confiança mútua é estabelecida entre professor e alunos.

Durante a Unidade didática, os alunos observaram e vivenciaram situações que se mostraram desafiadoras e que exigiram decisões para resolver desafios, para apreender a modalidade proposta e para tornar a prática possível e interessante para eles mesmos e para os seus colegas, conforme é descrito na própria BNCC, ao conceituar a dimensão Reflexão Sobre a Ação (BNCC/BRASIL,2017).

2.3.1.3 Construção de Valores

Essa dimensão está relacionada aos conhecimentos provenientes da tematização das diversas situações que ocorrem durante as práticas corporais, favorecendo a aprendizagem de normas e valores voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática, com enfoque naqueles relacionados ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC/BRASIL, 2017).

Com relação a tais valores, a questão da diferença de gêneros se fez presente em diversas situações, como apontam os relatos que seguem.

“Algumas alunas reclamaram que os meninos não estavam permitindo que elas pegassem a bola. Coloquei então os alunos sentados em roda e fizemos um pequeno debate, com as meninas expondo suas reclamações e os meninos tentando se defender. Ficou claro para todos que a participação das meninas estava reduzida. Não impus nenhuma punição, nem propus nenhuma alteração na dinâmica do jogo. Apenas mediei o debate para todos se ouvissem. Feito isso voltamos ao jogo, que aconteceu de modo mais democrático, com as meninas participando mais e marcando pontos” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

Este relato evidencia a preocupação de fazer os alunos compreenderem que todos querem e têm o direito de participar das atividades e que as oportunidades devem ser iguais. Daí a preferência pelo debate em vez de simplesmente adaptar as regras para aumentar a participação das meninas, hábito comum a muitos professores de Educação Física, mas ineficiente ao propósito de inclusão e de conscientização a respeito da igualdade entre os gêneros quando realizado de forma arbitrária, ou seja, sem que se promova a reflexão sobre os motivos que levam a essas adaptações (DARIDO, 2003; ANDRADE; DEVIDE, 2006).

No entanto, por se tratar de uma questão cultural, esse problema deve ser tratado cotidianamente, cabendo ao professor de Educação Física, discutir esses temas nas aulas, conforme indica Daólio (1995). O autor afirma que as diferenças entre homens e mulheres estão tão arraigadas na dinâmica cultural da nossa sociedade, que apenas a conscientização do processo e o desejo de mudança não bastam para a transformação da realidade.

A retomada constante da discussão sobre as diferenças deve fazer parte do cotidiano do professor de Educação Física escolar, o que ficou evidente nesta pesquisa, pois apesar de se notar uma mudança na postura dos meninos na referida aula, os conflitos ocasionalmente voltavam a acontecer, causados principalmente pela imposição dos meninos sobre as meninas. Na aula 4, uma das alunas se queixou da postura do colega:

“Ah, o (aluno 7) não saiu do ataque nem um minuto. Eu saí, eu disse que não ia sair, mas eu voltei e fiquei lá na defesa, porque ele não ia voltar” (DIÁRIO DE CAMPO 4).

Situações semelhantes aconteceram na aula seguinte, a exemplo do seguinte relato.

“Eu falei para os alunos que havia observado que em uma das equipes, duas meninas ficaram o tempo todo atuando na defesa. [...] indaguei se este era o acordo da equipe e se elas estavam satisfeitas, mas elas responderam que sim e que gostaram do modo como participaram da atividade. [...] Ao ser questionada, uma delas me respondeu: ‘É que eu gosto mais de ficar na defesa, tentando pegar as fitas’. [...] em particular a aluna me procurou ao final da aula dizendo que queria sim participar do ataque, mas o aluno 8, a obrigava a jogar na defesa” (DIÁRIO DE CAMPO 5).

Nota-se, pelo teor das falas dos alunos, que os meninos muitas vezes excluíam as meninas justamente por se perceberem mais hábeis que as mesmas. Elas, por sua

vez, percebendo-se menos hábeis acabavam por sujeitar-se aos colegas. Problema semelhante foi encontrado por Andrade (2019), que ao investigar uma unidade didática de Rúgbi no ensino médio, relatou que os meninos, por se acharem superiores ou mais habilidosos que as meninas, ignoravam a presença delas em quadra.

Tal situação pode acarretar diversos prejuízos, incluindo o abandono das práticas corporais, como indica o estudo de Andrade e Devidé (2006), a respeito da autoexclusão de meninas das aulas de Educação Física. Os autores identificaram, dentre outros motivos, a falta de habilidade das meninas com relação aos meninos e o constrangimento causado pelos comentários dos colegas. O estudo citado encontra fundamentação em Darido (2003), que aponta para a necessidade da formação de uma autoimagem positiva por parte das meninas, no caso das aulas mistas, alertando ainda que situações de fracasso vivenciadas por elas podem acentuar uma relação de dominação entre os gêneros.

Algumas respostas das avaliações retratam o pensamento que há por trás da postura de alguns meninos. Para a questão número 7 - *“Na sua opinião, por que as meninas reclamavam de não receber a bola nas primeiras aulas? Vocês acham que essa situação melhorou ou não nos últimos jogos?”*, três das 25 respostas obtidas chamam a atenção:

“Porque elas reclamavam, elas não prestavam atenção na bola. Sim, melhorou porque agora elas prestam atenção”
 “Porque não prestavam atenção e o jogo melhorou”
 “Porque elas não pediam” (AVALIAÇÃO).

O tema também se fez presente na sessão de Grupo Focal.

[...] Por que elas reclamavam tanto?” (PROFESSOR).
 “Porque não passavam a bola pra gente” (ALUNA 1).
 “Porque alguns meninos acham que são mais rápidos que as meninas e querem passar que nem um foguete pra fazer um monte de ponto... e acabam esquecendo das meninas e deixam elas de lado” (ALUNA 2).
 “Mas isso aconteceu nos primeiros jogos, né?” (ALUNO 1).
 “É” (ALUNA 2).
 “E tem uns meninos que se acham, falam: ‘as meninas não conseguem fazer ponto’. E quando vê nem os meninos conseguem e as meninas conseguem no final” (ALUNO 2).
 “Quando vocês resolviam incluir as meninas vocês percebiam...” (PROFESSOR).
 “...que as meninas conseguiam fazer ponto que os meninos não conseguiam” (ALUNO 2).

Embora não se possa afirmar que esta problemática tenha sido resolvida, os registros das últimas aulas da Unidade didática apontam para uma evolução no modo de pensar e de agir dos alunos.

“E comparado ao outro jogo, agora a gente já está bem melhor. A gente está conseguindo fazer vários passes, os meninos estão passando mais para as meninas, eu gostei bastante” (RELATO DE ALUNA. DIÁRIO DE CAMPO 6).

Também foi possível perceber essa evolução no seguinte trecho retirado da conversa registrada durante o Grupo Focal.

“(a situação dos meninos com as meninas) melhorou bastante! Só que às vezes ainda tinha dessas coisas. Mas está muito pouco” (ALUNA 1).

“Na minha sala mesmo. Quando começou isso daí a gente não passava a bola pra nenhuma das meninas, depois que nós começamos a passar a bola” (ALUNO 2).

As respostas da questão número 7 da avaliação também apontaram para uma melhora na postura dos alunos com relação ao tema. Com exceção daquelas descritas anteriormente, as opiniões abaixo representam a maior parte dos registros feitos pelos alunos.

“Porque os meninos esqueciam que as meninas também são capazes de fazer pontos. Essa situação mudou muito durante os últimos jogos, mudou para melhor.”

“Porque os meninos só passavam a bola para outros meninos e quando as meninas pediam a bola eles às vezes passavam a bola para as meninas. Sim, porque com conversas os meninos compreenderam o que as meninas queriam, que era para eles passarem a bola para as meninas” (AVALIAÇÃO).

Para Daólio (1995), as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, uma construção cultural, ou seja, não são determinadas biologicamente, sendo por isso, passíveis de alterações. O autor explica que os estímulos motores dados aos meninos, sendo muito maiores que aqueles dados às meninas, contribuem para determinar as diferenças nos níveis de habilidade motora. Isso, é claro, se dá de modos diferentes em cada sociedade e em cada época.

No entanto, se a falta de habilidade das meninas é influenciada pela tradição, os professores possuem prestígio para iniciar o processo de mudança desses conceitos, cabendo-lhes a tarefa de respeitar as diferenças e proporcionar as mesmas oportunidades a todos (DAÓLIO, 1995). Não se pode deixar de mencionar que os impactos do tratamento diferenciado entre meninos e meninas vão muito além.

Pensando em competências técnico-táticas, por exemplo, notam-se diferenças também na compreensão, leitura e tomada de decisão no jogo.

Andrade e Devede (2006) criticam a postura de muitos professores de Educação Física, que se fazem omissos à questão das diferenças entre gêneros, inviabilizando o desenvolvimento de uma proposta co-educativa, que contribuiria para a transformação do atual quadro de “naturalização das diferenças” e para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às desigualdades nas práticas corporais. Souza Júnior e Darido (2003) alertam que, ao assumir como naturais essas situações, reforça-se a cultura sexista já existente.

Apesar do enfoque de gênero relacionado à discriminação sofrida pelas meninas, o problema da exclusão dos menos competentes do ponto de vista técnico-tático pelos mais habilidosos também se fez presente. As reclamações que pesavam sobre esses alunos muitas vezes vinham de outros meninos.

“É que eu e (aluno 9), a gente só ficava na defesa, mas o aluno 8 (aluno que tem bastante liderança na turma) não deixava a gente atacar” (RELATO DE ALUNO. DIÁRIO DE CAMPO 4).

“Tinha gente que se achava o bonzão e quando pegava a bola ia correr e não passava para os outros” (RELATO DE ALUNO. DIÁRIO DE CAMPO 4.)

Em algumas ocasiões, os alunos mais habilidosos reconheceram a sua postura individualista.

“Acontecia a mesma coisa: os mais rápidos pegavam a bola, quando era eu, o senhor deu uma bronca em mim aí eu parei, aí eu falava: ‘não, nós vamos no ataque porque nós somos mais rápidos, aí as pessoas ficavam só na defesa e ficavam bravas” (ALUNO 5. GRUPO FOCAL).

“Eu principalmente só queria mandar e ficava brigando com todo mundo.” (AVALIAÇÃO)

Apesar da melhora observada, alguns alunos costumam se comportar dessa maneira, não só durante as aulas de Educação Física, como nas diversas atividades do cotidiano escolar, evidenciando as limitações no papel transformador do sistema educacional e da atividade docente.

“Eu acho que ainda está tendo um problema que algumas pessoas querem mandar no que você tem que fazer” (ALUNA 1).

“Isso é uma coisa desse jogo que nós estamos aprendendo ou é um comportamento desta pessoa sempre?” (PROFESSOR).

“Da pessoa!” (PARTICIPANTES DO 5ºA).

“Se for outra atividade ela vai fazer a mesma coisa?” (PROFESSOR).

“Sim” (PARTICIPANTES DO 5ºA).

“Sim, porque ela faz isso sempre...” (ALUNA 1).

“Toda vez!” (ALUNA 3).

Ao investigar a questão da exclusão entre os gêneros, Altmann (1998), constatou que a diferença no nível de habilidade é um fator determinante, verificando que meninas habilidosas também costumam assumir esse comportamento e que entre os meninos ocorre exclusão dos menos habilidosos. Para Darido e Rangel (2005), é papel do professor identificar todo tipo de situação dessa natureza e encaminhar alternativas, que podem ser construídas em conjunto com os estudantes.

Além das rodas de conversa e das intervenções feitas durante as atividades quando as situações de exclusão eram percebidas, houve momentos em que se viu a necessidade da adoção de estratégias, a fim de que os alunos se conscientizassem e incluíssem os colegas nas ações do jogo, conforme o relato abaixo.

Na aula anterior, ele e o aluno 10 haviam entendido melhor o jogo, e acabavam realizando jogadas apenas entre eles, deixando o restante do time com uma participação reduzida. Na aula de hoje, eu solicitei que eles evitassem essa situação e procurassem passar a bola somente para os outros colegas de time. Fazendo isso, eles também orientavam os colegas sobre a ação seguinte a de receber a bola: avançar, ou passar para outro jogador. Isso fez com que o seu time tivesse uma participação mais homogênea e eficiente (DIÁRIO DE CAMPO 7).

Os registros dos instrumentos utilizados na pesquisa mostram que os alunos tiveram contato ainda com outros valores, que fazem parte do código de conduta prezado pelo Rúgbi e que incluem valores como a honestidade, a solidariedade, o trabalho em equipe, a disciplina, a lealdade e o respeito (WORLD RUGBY, 2016).

Nas primeiras aulas, surgiram diversas situações que refletiam problemas como a desonestidade, a falta de cooperação e a exclusão dos menos habilidosos. Os relatos indicam, contudo, que no decorrer da unidade didática, houve uma evolução na postura dos alunos em relação a esses valores.

“Perguntei. ‘Houve trabalho em equipe?’ Aluno 11: “Perfeito professor, todo mundo revezou” Aluna 4: “todo mundo atacou, defendeu, por mim não mudava nada no time” (DIÁRIO DE CAMPO 4).

“[...] mesmo meu time ganhando, eu também gostei da parte deles (os adversários), porque eles não roubaram, não trapacearam e se eles faziam falta, eles já voltavam e começavam tudo de novo” (RELATO DE ALUNA. DIÁRIO DE CAMPO 6).

A este último relato, segue a observação do professor:

“Trata-se de uma turma que apresenta bastante problema com relação à indisciplina e a atitudes excludentes, sendo comuns os conflitos entre os alunos não só nas aulas de Educação Física, mas nos diversos momentos

vividos no cotidiano escolar. A fala da aluna diz respeito a um comportamento comum dos alunos dessa turma, que são as atitudes antiéticas” (DIÁRIO DE CAMPO 6).

Algumas opiniões registradas na avaliação, também refletem a compreensão dos alunos, quanto aos valores:

“O Tag-Rugby é um jogo que toda a equipe participa.”
“É um jogo muito legal onde você só ganha se trabalhar em equipe.”
“A vitória e a derrota não importam, o importante é que nós nos divertimos muito” (RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO).

Os dados do presente estudo corroboram outros, no que diz respeito à dimensão do conhecimento Construção de Valores, que também analisaram o Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar, como os de Zumpano (2013), Neves *et al.* (2013) e Teodoro (2015) que afirmam ter observado diversas atitudes relacionadas à inclusão dos menos habilidosos, trabalho em equipe, companheirismo e respeito.

Durante a Unidade Didática, as intervenções não eram feitas somente no sentido de orientar os alunos a resolverem os problemas relacionados ao jogo. Situações relacionadas aos valores e atitudes não passaram despercebidas e foram o tempo todo, discutidas e problematizadas. Os alunos puderam se expressar, expor seus pontos de vista, se defenderem e ouvirem seus colegas. Provavelmente, isso tenha contribuído para as melhoras observadas com relação aos valores e, conseqüentemente, ao jogo propriamente dito.

Para Mello e Pinheiro (2014), o Rúgbi é um esporte construtor de caráter, em que os aspectos formativos e educativos são muitas vezes mais valorizados do que os competitivos, dialogando com a formação cidadã sugerida por diversos autores (BRACHT, 2001; DARIDO, 2003) e documentos federais (BRASIL, 1997a; 2017).

De fato, Guimarães *et al.* (2001), afirmam que as situações e os conflitos vividos durante as aulas de Educação Física permitem e são propícios ao trabalho com atitudes, pois envolvem aspectos afetivos, cognitivos e morais, que implicam a busca de soluções.

Darido (2005) afirma que o papel da Educação Física ultrapassa o de ensinar as práticas corporais em seus fundamentos e técnicas, mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, as atitudes que os alunos devem ter nas e para as práticas corporais.

Ficam evidentes, portanto, a eficiência do Rúgbi como ferramenta para o trato dos valores e a importância do trabalho do professor de Educação Física na contribuição para a formação de cidadãos aptos para o convívio em sociedade.

2.3.1.4 Experimentação

Essa dimensão refere-se ao conhecimento originado através da prática em si, que não pode ser acessado sem que se passe pela vivência corporal, sem que seja efetivamente experimentado (BRASIL, 2007). No caso desta pesquisa, são as situações ligadas especificamente à vivência do Tag-Rúgbi.

Durante qualquer processo de aprendizagem, especialmente no âmbito escolar, é comum que se observe um número considerável de erros e dificuldades, mesmo quando as atividades são adaptadas ou simplificadas para que os alunos tenham uma melhor compreensão, sendo que os erros muitas vezes são também a fonte de conflitos, conforme observou Andrade (2019), durante seu estudo com Rúgbi no ensino médio.

No presente estudo, observou-se que os alunos sentiram dificuldades em diversos aspectos, principalmente quanto à compreensão de algumas regras, à adaptação aos movimentos característicos do Tag-Rúgbi – como o passe e a captura das tags, à ausência do contato físico e tomada de decisão nas diferentes situações do jogo.

Notou-se também, ao analisar os instrumentos aplicados, que na maior parte das aulas os alunos sentiram dificuldades em alguns aspectos, mas evoluíram em outros. E que na medida em que as aulas avançavam, os problemas relacionados às atividades diminuía e os jogos se tornavam mais dinâmicos e interessantes para os alunos.

“Quando estavam na equipe que ataca, os alunos demoravam muito para encontrar espaços e tomar decisões. E quando eles invadiam, era difícil passar pelos marcadores” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

“Tinha gente na defesa que não prestava a atenção. Quando as pessoas começavam a passar, eles ficavam olhando só a frente e não olhavam atrás. Tinha que olhar pra trás também para não deixar os jogadores que entraram sair” (RELATO DE ALUNA. DIÁRIO DE CAMPO 4).

[...] compreenderam que deveriam passar a bola para dar continuidade à ação ofensiva. Compreenderam também que o jogador que está com a bola

não pode ficar sozinho, de modo que sempre havia algum colega para auxiliar” (DIÁRIO DE CAMPO 5).

“Todo mundo estava pensando rápido e passando a bola para trás e para o lado, na aula passada a gente só ficava passando a bola pra frente” (RELATO DE ALUNA. DIÁRIO DE CAMPO 7).

Durante a sessão de Grupo Focal, os alunos participantes lembraram-se das situações de dificuldades e conflitos gerados por essas dificuldades. Mas reconheceram a evolução no aprendizado do jogo:

“Eu acho que teve gente que era assim, meio ruim no jogo, e que está melhorando, está conseguindo jogar” (ALUNA 3)

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Andrade (2019), que observou, em alunos do ensino médio, dificuldades na execução das ações características do Rúgbi, como o passe, a recepção e a progressão com a bola nas mãos, e na compreensão da dinâmica do jogo.

Uma dificuldade comum entre o presente estudo e o de Andrade (2019), reside no fato dos alunos, ao fixarem seu pensamento na necessidade de passar a bola para trás, esquecerem de correr com ela nas mãos, inviabilizando a progressão do jogo.

A autora apoia-se em Souza e Souza (2012) para explicar que o erro faz parte do processo de ensino e aprendizagem e permite ao professor reavaliar sua prática, modificando as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos, ampliando as possibilidades de compreensão por parte dos mesmos.

A avaliação e modificação de estratégias ocorria a todo momento, quando sentia-se a necessidade de interromper a partida para explicar, com outras palavras, aquilo que já havia sido dito antes, mas que os alunos pareciam não terem compreendido. Em alguns momentos, optou-se por utilizar as tags ou o os coletes e realizar algumas ações junto com os alunos, para exemplificar e explicar melhor aquilo que eles pareciam não ter assimilado.

A dimensão da Experimentação possui grande importância no universo da Educação Física Escolar, pois “trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito ‘de carne e osso’” (BRASIL, 2017, p. 218).

Desse modo, houve grande preocupação em garantir que todos tivessem acesso à experiência, de maneira prazerosa, procurando fazê-los compreender que se tratava de algo novo para todos e que os erros faziam parte de qualquer

aprendizado, devendo todos serem pacientes consigo mesmos e com os colegas. A expectativa era de que, com esse esclarecimento, se amenizassem os conflitos e as frustrações e se evitasse a evasão das aulas ou a rejeição da prática corporal em questão.

Devido a essas preocupações, procurou-se aproveitar ao máximo o tempo destinado às práticas, fazendo o maior número de jogos possível em cada aula. Para isso, eventuais adaptações se fizeram necessárias e serão discutidas posteriormente, na categoria Implementação da Unidade Didática. Deste modo, foi possível observar a evolução dos alunos em diversos aspectos relacionados a essa dimensão. Do primeiro contato com a modalidade até a última aula da unidade didática, os alunos passaram de um jogo caótico para um jogo mais organizado, melhorando a compreensão dos diversos aspectos que envolvem a prática, vencendo as dificuldades e, com isso, sentindo-se mais motivados e participando cada vez mais das atividades.

Ressalta-se que, seguindo o mesmo princípio do estudo de Andrade (2019), não se deu grande importância aos resultados dos jogos, enfatizando-se prioritariamente a aprendizagem do conteúdo e não a vitória ou a competição.

2.3.1.5 Análise

Essa dimensão do conhecimento está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (BNCC/BRASIL, 2017). Conhecer a classificação dos esportes, compreender a lógica interna das modalidades e diferenciar os conceitos de jogo e esporte são saberes que fazem parte dessa dimensão.

A classificação dos esportes, segundo a proposta de González (2004) e utilizada pela BNCC, já havia sido tratada com as turmas antes do início da unidade didática, de modo que logo na primeira aula, os alunos já sabiam identificar o Rúgbi como um esporte de invasão, baseando-se apenas nas breves informações do vídeo exibido, conforme a observação do diário de campo.

“O narrador do vídeo inicia dizendo que o objetivo do jogo é levar a bola para a linha de fundo oposta ao seu campo. Diante disto eu perguntei em que categoria o Rúgbi se encaixa e eles responderam prontamente que era a dos esportes de invasão” (DIÁRIO DE CAMPO 1).

No entanto, um dos alunos participantes (ALUNO 1) ingressou na escola no início da implementação da pesquisa e não havia tido acesso a esse conceito. Assim, decidiu-se retomar o assunto para que ninguém chegasse ao final da unidade didática sem ter ao menos uma noção a respeito da classificação dos esportes. O diálogo a seguir foi registrado durante o grupo focal.

“Existem várias categorias de esportes [...] A qual dessas pertence o Rugby?” (PROFESSOR).

“Invasão” (Os participantes responderam juntos).

“Precisão, porque no Rúgbi mesmo eles têm aquele poste que eles têm que acertar a bola” (ALUNO 1).

“Mas de invasão porque a gente tem que invadir o espaço do outro” (ALUNA 1).

“A gente tem que conseguir levar a bola até o outro campo [...] Então é um esporte de invasão (ALUNA 2).

Para que o conceito ficasse mais claro para o aluno, optou-se por continuar um pouco mais a conversa sobre o tema.

“O que é precisão?” (PROFESSOR).

“Quando você tem que ter um lugar exato, um alvo” (ALUNA 2).

“Por exemplo o...” (PROFESSOR).

“Tiro ao alvo” (ALUNO 1).

“E qual o objetivo de um esporte de invasão? (PROFESSOR).

“Levar a bola até o outro campo?” (ALUNA 3).

“Pra quê?” (PROFESSOR).

“Pra poder fazer o ponto” (ALUNA 1 e ALUNA 3).

“Mas ao mesmo tempo precisa defender pra eles não fazerem ponto” (ALUNO 1).

“Então essa é a característica dos esportes de invasão, entendeu? Quando a gente for falar de esportes de precisão vocês vão ver que acertar o alvo é a única ação desses esportes e no Rúgbi tem muitas ações” (PROFESSOR).

As respostas dos alunos condizem com a definição de González (2004, p. 1) que caracteriza os esportes de invasão como “aquelas modalidades em que as equipes tentam ocupar o setor da quadra/campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta, touchdown), ao mesmo tempo em que têm que proteger a própria meta”.

Na avaliação com questões abertas, também foi solicitado que os alunos dessem outros exemplos de esportes de invasão e as respostas foram semelhantes às dadas no grupo focal. Com exceção do Futebol Americano, que os alunos provavelmente associaram com as características comuns ao Rúgbi, o futebol, futsal e basquetebol foram os exemplos mais utilizados.

A classificação dos esportes proposta por González (2004) tem como critério a lógica interna das modalidades, definindo-a como os “aspectos peculiares de uma modalidade que exigem aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p.18).

Assim, observou-se que os alunos compreenderam não só o objetivo central do jogo, mas os meios que podem e devem ser utilizados para alcançá-lo, bem como foram capazes de compreender os princípios táticos e de construir estratégias para chegarem à meta.

“Todos eles compreenderam a importância de se organizar e adotar algum tipo de estratégia” (DIÁRIO DE CAMPO 4).

“Eu achei melhor, porque quando a gente perde a fita, a gente já passa bola e é que nem no basquete, é melhor você passar que você consegue fazer ponto”. A aluna frequenta escolinha de basquete há dois anos. Sua fala referiu-se à maior facilidade que eles encontram em usar o passe para avançar, bem como ao entendimento da importância da manutenção da posse de bola (DIÁRIO DE CAMPO 7).

No que diz respeito à diferenciação entre jogo e esporte, trata-se de uma das habilidades propostas pela BNCC para o ensino dos esportes, no segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora esse tema já tivesse sido tratado em outras oportunidades, os conceitos ainda não estavam tão claros para os alunos no início da unidade didática. Ao serem questionados a respeito do jogo que haviam vivenciado na primeira aula prática (uma adaptação do Pique-Bandeira com alguns elementos do Rúgbi), a maior parte do 5º A respondeu se tratar de um esporte. Foi solicitado então, que cada um desse uma justificativa para a sua resposta. Abaixo, algumas afirmações dessa turma.

“Esporte porque a gente tem que correr, jogar a bola.”

“É esporte porque a gente está fazendo exercício físico.”

“É os dois porque a gente está fazendo a brincadeira do Pique-Bandeira e ao mesmo tempo jogando Tag-Rugby” (ALUNOS DO 5º ANO A. DIÁRIO DE CAMPO 2).

Já no 5º B houve divisão de opiniões. No entanto, os alunos que responderam ser um jogo não conseguiram justificar. Para uma das alunas a atividade daquela aula se tratava de um esporte, pois

“[...] se fosse uma brincadeira não seria assim tão difícil, quando é brincadeira é mais fácil. É meio difícil pegar o colete dos adversários” (ALUNA 7. DIÁRIO DE CAMPO 2).

A fim de esclarecer estes conceitos, os alunos foram questionados se aquela atividade assemelhava-se mais ao Pique-Bandeira ou ao Rúgbi:

“Nas duas turmas os alunos disseram ser com o Pique-Bandeira. Então eu prossegui: ‘E o Pique-Bandeira é um jogo ou é um esporte?’ Da mesma maneira, os alunos respondiam em uníssono: ‘É um jogo!’ (DIÁRIO DE CAMPO 2).

Feitas as analogias, os alunos foram lembrados de que os jogos, como o Pique-Bandeira, são passíveis de modificações e adaptações e podem ter diferentes nomes e formas de jogar, de acordo com a época e com a região. Por outro lado, os esportes possuem regras fixas e regulamentações, que possibilitam a organização de campeonatos e permitem que jogadores de partes distintas do mundo possam praticar juntos sem precisarem estipular as condições para as partidas (DARIDO *et al.*, 2017).

Após algumas experiências práticas, o tema foi retomado a fim de se verificar se os alunos haviam compreendido melhor essa diferenciação. Embora houvesse ainda alguma dificuldade, uma parte significativa das turmas já tinha o conceito mais claro, conforme se pode constatar no relato a seguir.

[...] aproveitei para fazer novamente a pergunta da Aula 2, se o Pique-Bandeira é um jogo ou um esporte[...]. No 5º B todos concordaram ser um jogo. A justificativa da aluna 11 foi que ele é um jogo porque dá para fazer modificações nas regras. A aluna 12 complementou dizendo que ‘nos esportes dá pra fazer um monte de campeonatos’ (DIÁRIO DE CAMPO 4).

Durante a sessão de grupo focal, os alunos também demonstraram ter assimilado melhor esse conhecimento.

“Por que nós começamos a aprender o Tag-Rúgbi com o “Pique-Bandeira?” (PROFESSOR).

“Porque as características do Pique-Bandeira são semelhantes às do Tag-Rúgbi” (ALUNA 1).

“Você tem que invadir o campo, pegar a bola e voltar pra lá” (ALUNA 3).

“Só que Pique-Bandeira é uma brincadeira. Rúgbi é um esporte” (ALUNA 2).

Durante o ensino de uma determinada modalidade na Educação Física Escolar, os jogos são utilizados como ferramenta didática para facilitar a compreensão e proporcionar vivência às crianças, sendo rara a utilização de todas as regras oficiais. De acordo com Darido *et al.* (2017), é comum as pessoas confundirem

a prática do jogo com o esporte, no entanto, é essencial que os alunos compreendam as diferenças entre essas duas categorias de práticas corporais para que tenham consciência do tipo de atividade que estão realizando, bem como sejam capazes de identificar essas manifestações fora do ambiente escolar.

Ao final da unidade didática a avaliação em duplas com questões abertas explorou alguns aspectos da dimensão Análise. As respostas dos alunos, embora sucintas, mostram o que eles aprenderam neste sentido. Algumas delas são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Questões da avaliação relacionadas à dimensão Análise

Por que o Rugby é considerado um esporte de invasão? Aponte mais um esporte desta categoria.	Por que nós utilizamos o Pique-Bandeira para iniciar o aprendizado do Tag-Rugby?	Qual é o objetivo principal do Tag-Rugby?	O que a minha equipe precisa fazer para evitar o “Try” (o ponto) da outra equipe?	Aponte duas irregularidades (faltas) que os jogadores não podem cometer no Tag-Rugby.
Porque você tem que invadir a área do seu adversário para marcar ponto. Basquete. (ALUNOS 1 e 2)	Porque o Pique-Bandeira é mais ou menos Tag-Rugby e é para nós sabermos os esquemas e para a gente saber como é o Tag-Rugby mais ou menos. (ALUNOS 1 e 2)	Ultrapassar a barreira adversária, marcar pontos e evitar que o adversário faça. (ALUNOS 3 e 4)	É preciso uma estratégia de cada um marca um e tirar a tag da outra equipe. (ALUNOS 9 e 10)	Girar o corpo e passar para frente. (ALUNOS 3 e 4)
Porque a bola está do outro lado, por isso invadimos. Basquete e Futebol. (ALUNOS 5 e 6)	Porque o Pique-Bandeira também é de invasão. (ALUNOS 7 e 8)	O objetivo principal é fazer o try (levar a bola até o campo do oponente) e retirar o tag (ALUNOS 7 e 8)	Trabalhar em equipe para defender seu campo. (ALUNOS 13 e 14)	Passar a bola para frente e pegar a bola do oponente. (ALUNOS 7 e 8)
Porque tem que invadir o outro campo para fazer ponto. (ALUNOS 15 e 16)	Porque o Pique-Bandeira é um jogo de invasão que temos que pegar a bola e levar para o nosso campo, então isso é um treino. (ALUNOS 15 e 16)	Fazer ponto e defender. (ALUNOS 13 e 14)	Tirar a fita da outra equipe e marcar os outros. (ALUNOS 15 e 16)	Sair do campo, usar a mão para proteger a fita. (ALUNOS 9 e 10)

Porque eles também invadem o campo inimigo para fazer pontos. Futebol. (ALUNOS 29 e 30)	É porque ambos os jogos são de invasão e têm o objetivo em comum. (ALUNOS 37 e 38)	O objetivo do Tag-Rugby é atravessar o campo do time adversário sem sofrer “tag” e marcar ponto. (ALUNOS 31 e 32)	Trabalhando em equipe, protegendo o campo e fazendo o “tag”. (ALUNOS 27 e 28)	Girar para proteger a fita e jogar a fita do colega no chão. (ALUNOS 17 e 18)
Porque para marcar o ponto você em que atravessar e invadir o campo do time adversário, como o basquete. (ALUNOS 36 e 37)	Porque a brincadeira Pique-Bandeira também é um jogo de invasão e como Tag-Rugby, para marcar ponto o time tem que desviar para não ser pego e atravessar o campo para marcar ponto, por isso o Pique-bandeira ajuda o desenvolvimento do Tag-Rugby. (ALUNOS 41 e 42)	Invadir o campo inimigo para fazer ponto. (ALUNOS 47 e 48)	Defender e fazer o “tag” sem que o time adversário consiga atravessar o campo e marcar o “try”. (ALUNOS 33 e 34)	Passar a bola para a frente. Ter contato com os jogadores, ou seja, segurar os jogadores do time adversário. (ALUNOS 29 e 30)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Alguns momentos da unidade didática foram planejados especificamente para o trabalho com os conhecimentos relacionados à Análise. No entanto, assim como as outras dimensões, esta não foi tratada isoladamente, mas era retomada a cada aula e, conforme os alunos praticavam e aprendiam o Tag-Rúgbi, esses conhecimentos se tornavam mais claros. As respostas da avaliação indicam que eles conseguiram compreender onde o Rúgbi se situa na classificação dos esportes, qual a sua relação com o jogo utilizado no início das aulas e os aspectos relacionados à lógica interna, como o seu objetivo e os meios para alcançá-lo e para evitar a pontuação do adversário.

2.3.2 Implementação da Unidade Didática

Esta categoria trata das situações que interferiram diretamente na implementação da unidade didática, fossem elas positivas ou negativas. Assim como

na categoria anterior, essa também foi dividida em subcategorias: Desafios e Possibilidades.

Quanto aos Desafios foram analisados os fatores que se fizeram limitantes para a implementação da unidade didática, exigindo adaptações e alterações nas atividades, no tempo de aula ou de jogo e no cronograma da pesquisa.

Já na subcategoria Possibilidades foram apresentados os aspectos positivos da unidade didática, com os dados que mostram em que ou em quais sentidos, o programa utilizado para o ensino do Rúgbi foi eficiente.

2.3.2.1 Desafios

Para Rangel *et al.* (2005), a tarefa de ensinar não é tão simples como julgam muitas pessoas. No caso dos professores de Educação Física, os autores afirmam que em apenas uma aula, existe um contexto altamente complexo a ser gerenciado, do qual fazem parte o tempo, o espaço, o número de alunos, o conteúdo, o processo de ensino e aprendizagem, as brigas, o barulho, o clima, a falta de material e os acidentes que podem acontecer em qualquer aula com as crianças.

Andrade (2019) elenca alguns desafios encontrados pelos professores de Educação Física ao tentarem diversificar o seu conteúdo, com esportes alternativos e lutas, por exemplo, citando a falta de materiais e de espaço adequado, ausência de apoio da equipe pedagógica e - no caso das lutas e do Rúgbi - o receio dos pais, alunos e gestores da escola, pela segurança das crianças devido à agressividade contida na "matriz espetacularizada" (ou de alto rendimento) dessas práticas

De fato, a escola onde foi realizado este estudo não contava com materiais próprios para a prática do Tag-Rúgbi e a quadra é descoberta, de piso áspero, com várias rachaduras e postes de concreto próximos às linhas demarcatórias, sendo que dois deles servem de base para as tabelas de basquetebol (que não existem) e dois em cada lateral, que servem para sustentar os holofotes, que eram utilizados há muitos anos, quando havia aulas noturnas na escola.

A quadra situa-se no centro da escola, sendo ladeada pelas salas de aula. Entre esses dois espaços – quadra e salas – há uma área livre utilizada pelas crianças durante os intervalos, que coincidem com alguns dos horários de Educação Física, havendo concorrência com o barulho do recreio e eventuais “invasões” de alunos de outras turmas, que passam desatentos pela quadra durante as atividades.

Finalmente, a quadra foi construída a alguns centímetros acima do nível do chão, terminando com um degrau nos quatro lados. Tudo isso faz com que a preocupação com a segurança dos alunos seja uma constante no cotidiano dos professores de Educação Física desta escola.

Contudo, esses fatores, embora limitantes, não devem ser considerados como impeditivos para o ensino. O próprio formato de jogo utilizado, o Tag-Rúgbi, foi criado para que se possibilitasse a prática em locais com pisos duros e espaços reduzidos, como a realidade de muitas escolas brasileiras (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY, 2012). Mesmo assim, as condições oferecidas pelo espaço físico levaram a algumas adaptações para que as atividades fossem mais bem aproveitadas pelos alunos, especialmente nas primeiras aulas.

“[...] a quadra não é muito grande, deixando os alunos com a sensação de que o espaço de jogo é reduzido. Isso fez com que muitos acabassem passando por fora das linhas demarcatórias, ocasionando alguns conflitos” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

“[...] os alunos demoravam muito para encontrar espaços e tomar decisões. E quando eles invadiam, era difícil passar pelos marcadores. O fato de as turmas serem numerosas contribuiu para isso” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

Um fator importante a ser considerado é o tempo destinado às aulas. Diversas adaptações foram realizadas para que se conseguisse proporcionar, da melhor forma possível, uma boa participação dos alunos em todos os momentos.

“A aula do 5º B é sempre menor [...]. Para valorizar o tempo, não fiz a chamada e dividi eu mesmo as duas equipes. Adaptei a aula para que todos experimentassem as duas formas de jogo ao menos uma vez e, faltando 5 minutos para os alunos do projeto saírem eu iniciei a roda de conversa final. Com o tempo restante nós realizamos mais duas partidas com os alunos que ficaram. Com a turma reduzida o jogo foi muito mais dinâmico” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

Uma das turmas tinha aula no último horário, que acaba sendo reduzido, já que os alunos que usam transporte escolar vão embora mais cedo. Além desses, os alunos que frequentam o projeto social no contraturno da escola também são retirados antes do final do período. A fim de aproveitar melhor o tempo de aula, algumas providências foram tomadas, deixando a chamada de lado, priorizando os alunos que saem mais cedo, fazendo com eles as primeiras partidas e excluindo o uso dos coletes para distinguir os times, já que a distribuição e colocação deste

material costumava tomar um tempo a mais, além daquele já utilizado para o ajuste das cintas com as tags.

No que diz respeito à disponibilidade de materiais, a fim de que os alunos tivessem uma boa vivência e se sentissem mais motivados, optou-se por fazer a compra da bola de Rúgbi e das cintas com as tags via internet, com investimento próprio. A escola possui baixa arrecadação e a direção opta por destinar seus recursos a questões consideradas essenciais, como compra e manutenção de equipamentos de secretaria e reparos nas instalações. Para a aquisição de materiais de Educação Física, a orientação é solicitar diretamente com a supervisão, devendo submeter-se a um processo burocrático, cuja demora e a possibilidade de ter a solicitação negada, fazem com que muitos professores adquiram os materiais com seus próprios recursos.

A unidade didática já havia começado quando o material chegou. Até esse momento, as atividades eram realizadas com outras bolas e os alunos penduravam coletes na cintura para substituir as tags.

“O fato de não utilizarmos bolas de Rugby não influenciou na atividade, [...]. Aliás, utilizamos bolas diferentes [...], com formas, texturas e pesos diferentes, fazendo com que os alunos experimentassem formas diferentes de pegar, conduzir e lançar as bolas” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

A chegada do material despertou ainda mais o interesse dos alunos, mas nos primeiros momentos, representou um novo desafio. O formato oval da bola trouxe dificuldades para o seu controle e manuseio até mesmo para os mais habilidosos. Durante os jogos realizados antes do Tag-Rúgbi, os alunos foram se adaptando a ela, mas no momento em que eles perceberam a necessidade e passaram a realizar mais passes, houve muita queda de bola, prejudicando a dinâmica das partidas.

“O formato da bola dificulta as ações de passe e de recepção. Talvez este primeiro contato com o jogo no seu formato original deva ser feito com uma bola de manuseio mais fácil” (DIÁRIO DE CAMPO 6).

Quanto ao restante do equipamento, o kit contém cintas feitas de elástico e velcro, que é utilizado para unir as pontas e prender as duas tags nas laterais do corpo. Esse material também necessitou de adaptação, pois os alunos encontraram dificuldade em compreender o modo correto de utilizá-lo, como se pode verificar nos relatos a seguir.

“É a primeira aula com as tags, todos precisam se adaptar ao material, por isso perdeu-se bastante tempo ajudando a colocar os cintos, acertando o lado correto e aderindo as tags” (DIÁRIO DE CAMPO 3).

“Ainda precisei ajudar muitos alunos a colocarem as cintas com as fitas, mas houve também os casos em que aqueles que já estavam prontos ajudavam os outros” (DIÁRIO DE CAMPO 4).

Outro aspecto a ser considerado a respeito do material é que o kit possui 10 pares de cintas, com duas cores diferentes de tags, possibilitando a formação de duas equipes com cinco jogadores em cada, o que faz com que as partidas sejam realmente mais disputadas e os jogadores tenham mais oportunidades. Esperava-se poder formar quatro equipes durante as aulas, assim, enquanto duas jogavam, as outras duas descansariam e poderiam observar os colegas. No entanto, com as turmas sempre numerosas, essa quantidade de equipes não seria possível.

Em conjunto com os alunos, optou-se por manter quatro equipes com um número de participantes superior a cinco. Os jogadores que não tinham tags foram chamados de curinga. Esses tinham a vantagem de não perderem tags e poderiam chegar livremente à linha do Try, onde deveriam realizar um passe para um colega de equipe tentar concluir a jogada. Esse papel era revezado entre os jogadores de cada equipe.

“No 5ºA o material às vezes parece ser insuficiente. A turma é dividida em 4 equipes, e ainda assim pelo menos duas ficam com jogadores curinga” (DIÁRIO DE CAMPO 5).

Outras opções foram sugeridas, como formar mais equipes, ou manter as quatro e realizar substituições nas equipes que tinham mais jogadores, mas nesses casos haveria redução no tempo de participação nos jogos.

A equipe gestora da escola apoiou a pesquisa, não demonstrando nenhuma preocupação que se caracterizasse como um empecilho para a sua implementação, ao contrário do que aconteceu no estudo de Andrade (2019), em que foi necessária a intervenção da supervisão e da coordenação geral da Educação Física do município, pois a direção da escola não quis permitir a realização do projeto de Rúgbi (*essa redação foi melhorada atendendo sugestão do Osmar, para deixar mais claro que a situação diz respeito ao estudo de Andrade*) alegando que a modalidade incitaria a violência entre os alunos.

No entanto, houve dois eventos que influenciaram totalmente na dinâmica das aulas de Educação Física e na rotina da escola. O primeiro deles foi uma

assembleia com todo o corpo docente e discente, convocada pela diretora sem prévio aviso, que interrompeu uma das aulas e avançou até a metade do horário da aula seguinte.

“A eventualidade que ocorreu na escola neste dia prejudicou o 5ºB. Os alunos que saem mais cedo não jogaram e os que vão embora no fim da aula não conseguiram experimentar o jogo direito” (DIÁRIO DE CAMPO 6).

O segundo foi a visita de uma escritora local à escola. Ela fez uma “contação de histórias” no refeitório, que se situa próximo à quadra, de modo que para não atrapalhar o evento com o barulho da aula de Educação Física, foi solicitado que a aula ocorresse em um espaço alternativo.

“O espaço de jogo foi bastante reduzido e, apesar de possibilitar a prática, oferecia mais riscos aos alunos, como chocar-se com as árvores, tropeçar nas raízes e enroscar-se no alambrado”(DIÁRIO DE CAMPO 7).

Alguns alunos também perceberam que o novo local não era o mais adequado para a atividade.

“Eu gostei mais de hoje do que da outra aula [...] mas eu prefiro lá na quadra. Aqui eu achei bem apertado” (RELATO DE ALUNO. DIÁRIO DE CAMPO 7).

Outros estudos também apresentam dados sobre como a rotina da escola pode influenciar no desenvolvimento das unidades didáticas. Cagliari (2018) e Lucca (2019) descrevem a necessidade que tiveram de readequar atividades planejadas e alterar parte do planejamento, além do prejuízo sofrido em partes dos seus estudos, devido a eventos, projetos, interferências e reuniões, que acontecem muitas vezes de forma imprevista e que ocupam o horário ou o espaço destinado à Educação Física.

Cagliari (2018) afirma que esse tipo de situação é frequente, o que prejudica o prestígio da disciplina, o andamento e o planejamento pedagógico desenvolvido ao longo do ano escolar.

As situações conflituosas foram também um desafio encontrado durante as aulas de Rúgbi. Elas ocorriam principalmente devido aos erros que os alunos cometiam e ao modo como ele era encarado pelos colegas, com pouca tolerância, resultando em autoexclusões, discussões e pedidos para trocar de equipe. Algumas dessas situações foram citadas durante o grupo focal.

“Professor, teve uma coisa que eu não gostei. Porque se você tenta passar e a pessoa tira a fita, a pessoa do seu time fica brava porque você não conseguiu passar e fazer ponto” (ALUNA 3).

“Isso também acontecia porque às vezes a pessoa não queria ficar no mesmo time. [...] A gente foi jogar, mas ela não queria jogar com o mesmo time da última aula, daí ela ficou de mau humor o tempo inteiro, não quis jogar, não quis fazer nada. E também porque às vezes a pessoa fazia as coisas errado e alguém no time falava: ‘ah, fica aí que depois a gente te adiciona no ataque’ [...] Aí a pessoa não gostava disso e parava de jogar, ficava só andando” (ALUNA 1).

O erro no jogo foi uma das principais situações geradoras de conflitos observadas em estudo realizado por Mello e Campos (2018) com alunos do 5º ano do ensino fundamental durante as aulas de Educação Física. Errar o alvo, perder a posse de bola e sofrer pontos foram os erros que mais alavancaram desentendimentos, seguidos de ataques físicos, verbais e psicológicos entre os alunos.

Os autores concluíram que a prática pedagógica licenciada dos professores dá abertura para o surgimento de situações de conflito. Essa prática é caracterizada pelo trabalho pedagógico desestruturado, desprovido de orientação teórica, didática e metodológica, em que os professores não apresentam compromisso com a profissão, não estabelecem limites para as ações dos alunos, não possuem o controle das atividades e permanecem alheios aos seus acontecimentos e desdobramentos (MELLO; CAMPOS, 2018).

Sobre essas situações, Darido (2003) lembra que um dos objetivos da Educação Física é fazer com que os alunos considerem o adversário não como um inimigo a ser aniquilado, mas como um adversário sem o qual o jogo torna-se impossível. O potencial socializador e educativo da Educação Física defendido por Mello e Campos (2018) constitui-se em uma importante ferramenta para o debate acerca desses conflitos, pois “suas atividades proporcionam experiências afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais que podem contribuir com o processo saudável de relacionamento interpessoal” (p. 741).

Em uma pesquisa com professores de Educação Física, Darido (2003) concluiu que ao assumir uma postura inclusiva e despreocupada apenas com o desempenho motor, o professor tem uma maior probabilidade de participação maciça dos alunos nas aulas. A autora constatou ainda que quando os professores se preocupavam excessiva e exclusivamente em obter o rendimento máximo dos alunos, aqueles com

menos condições sentiam-se desprezados e, portanto, desmotivados a participarem das aulas.

Desse modo, o trabalho realizado durante a unidade didática visou a aprendizagem do Tag-Rúgbi de maneira lúdica e sempre recordando aos alunos que a grande maioria não o conhecia e que por isso os erros eram mesmo esperados, mas que o importante era que eles aprendessem o jogo e não que tivessem uma ótima performance.

Os conflitos eram problematizados no momento em que aconteciam, mas sempre dando voz para que os alunos se expressassem e pudessem se defender ou justificar suas ações. Quando havia necessidade, essas situações eram retomadas nas rodas de conversa, onde os alunos eram levados a refletirem e a se colocarem no lugar do outro, questionando-os sobre como eles se sentiriam, por exemplo, se fossem duramente criticados por deixarem a bola “escapar” das mãos ou ao perceberem que os colegas ignoravam sua presença na equipe durante os jogos.

Por tentar manter as mesmas equipes em pelo menos duas aulas consecutivas, na maior parte das vezes foi possível verificar que essas ações tiveram um efeito positivo, já que os alunos que se envolviam em discussões ou que se excluía das atividades apresentavam outro comportamento na aula seguinte.

2.3.2.2 Possibilidades

Essa subcategoria trata dos aspectos que tornaram a unidade didática viável e contribuíram para o ensino e a aprendizagem do Tag-Rúgbi. Dentre esses elementos estão o uso dos vídeos, a estratégia de ensino utilizada (ensino por meio de jogos), o material específico do Tag-Rúgbi e as particularidades da modalidade.

Optou-se por iniciar a unidade didática com a apresentação de vídeos de curta duração, por proporcionarem um tempo favorável para a retenção da atenção dos alunos (FARIAS, 2017). O uso desse recurso como um primeiro contato com a modalidade, além de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, serviu também como um facilitador para o seu ensino, ajudando-os a assimilarem as informações e a compreenderem o modo de jogar.

“Alguns alunos já tinham tido uma breve vivência do Tag Rúgbi no ano anterior. Mas nenhum deles havia assistido um vídeo de Rúgbi ou de Tag

Rúgbi. Por isso, os vídeos foram uma grande novidade” (DIÁRIO DE CAMPO 1).

"A respeito da devolução da tag para o adversário atacante, só combinamos de devolver nas mãos. Contudo, lembrando-se dos vídeos da primeira aula, a maior parte dos alunos já levantava o braço gritando "Tag!". Quando alguém não o fazia, os alunos chamavam a atenção" (DIÁRIO DE CAMPO 3).

"Novamente, houve quem chamasse atenção para o fato de os atacantes realizarem o giro para fintar os defensores, lembrando de uma das regras vistas no vídeo da primeira aula" (DIÁRIO DE CAMPO 5).

Os vídeos contribuíram ainda para que os alunos tivessem uma melhor noção dos sistemas de jogo do Tag-Rúgbi, embora o número de aulas não tenha sido suficiente para que eles conseguissem colocá-los em prática. Uma das perguntas disparadoras feitas na sessão de grupo focal foi se os participantes conseguiam indicar alguma semelhança entre o modo como eles tinham jogado na última aula e o jogo que eles assistiram nos vídeos apresentados.

"Sim, estavam mais semelhantes do que no início, né? Com certeza" (ALUNA 1).

"O jogo estava bem semelhante, mas a formação nem um pouco". [...] Na nossa formação, três estão na frente, um está atrás... eu vi no vídeo que eles ficavam um do lado outro e avançando junto" (ALUNO 1).

O uso de vídeos tem se mostrado uma importante ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física (IMPOLCETTO, 2012; DINIZ 2017; FARIAS, 2017) e de modo específico para o ensino do Rúgbi (ZUMPANO, 2013; ANDRADE, 2019), embora muitos professores encontrem barreiras como dificuldades em acessar, gravar e reproduzir vídeos para os alunos e a concorrência dos recursos audiovisuais da escola, conforme relatos de professores que participaram da pesquisa de Impolcetto (2012).

O que se observou com relação ao uso de vídeos, enquanto possibilidade para o ensino do Rúgbi está em consonância como estudo de Farias (2017), que afirma que a inclusão de vídeos nas aulas de Educação Física "possibilitam uma abrangência de saberes conceituais, pois ampliam o acervo de leituras, textos, histórico de determinada prática corporal, curiosidades e o aprendizado de regras" (p. 28).

Outro fator que contribuiu para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos foi a estratégia de ensino utilizada para essa modalidade esportiva, buscando, embora nem sempre com sucesso, promover uma prática cooperativa, em que todos se divertissem, se sentissem incluídos e importantes nas partidas. A opção pelo uso do

Pique-Bandeira como um caminho para se chegar ao Tag-Rúgbi, apoiou-se nas perspectivas atuais da Pedagogia do Esporte, onde o uso de jogos reduzidos para o ensino dos esportes coletivos tem sido recomendado por alguns autores (IMPOLCETTO, 2012). Garganta (1998) defende que o jogo, enquanto ferramenta de ensino, deve focar nos aspectos relacionados à lógica interna e deve estar presente em todas as fases do processo de ensino e aprendizagem, devido ao seu fator motivacional e por ajudar na identificação da evolução e das limitações que os alunos apresentam.

Outras propostas como a do Teaching Games for Understanding (TGfU), também baseada no uso de jogos reduzidos na iniciação esportiva, têm sido utilizadas e divulgadas na literatura. Bolonhini e Paes (2009), afirmam que para os autores que seguem essa linha teórica, a prática desses jogos contribui para a compreensão da lógica tática do jogo formal.

Enquanto jogavam o Pique-Bandeira, com as adaptações que foram realizadas a cada aula, os alunos estiveram o tempo todo experimentando alguma ação relacionada à lógica interna do Tag-Rúgbi no decorrer das partidas, tornando as aulas mais interessantes e eficientes para a aprendizagem do que seriam caso se optasse pelo modo tradicional de ensino. Os registros dos instrumentos utilizados mostram o quanto as atividades despertaram o interesse dos alunos.

“Durante a discussão, algum aluno sempre pedia: “Vamos jogar mais um professor!”, o que me faz pensar que a atividade foi bastante motivante, prazerosa” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

“Apesar do jogo ter um objetivo específico (atravessar com a bola nas mãos em um tempo menor que o do adversário), os alunos que não estão participando efetivamente desta ação, também se sentem integrados no jogo. O aluno 12 comentou que não pegou a bola nenhuma vez na primeira rodada, mas que mesmo assim ele se divertiu bastante. Ele conseguiu atravessar o campo algumas vezes sem ser pego. E quando estava na defesa, conseguiu capturar os coletes de alguns colegas (isso bastou para que ele sentisse que estava tendo uma participação ativa e contribuindo com a equipe). Uma vantagem de ensinar os esportes desta maneira, em vez de formar filas e ficar trabalhando fundamentos” (DIÁRIO DE CAMPO 2).

O material específico do Tag-Rúgbi – a bola e as tags – também contribuíram para o interesse na modalidade, de acordo com os relatos feitos pelos alunos.

“O uso das fitas deixou os alunos muito curiosos e ainda mais empolgados e motivados. O material é bem colorido e de fácil utilização. A maior parte dos relatos dos alunos foi referente à vantagem do uso das fitas” (DIÁRIO DE CAMPO 3).

“O material diferenciado é um aspecto bastante relevante. [...]. Nesta aula, a grande novidade foi a bola, que não tinha na escola e que eu comprei e levei para ser usada.” (DIÁRIO DE CAMPO 4)

Ainda que a escola não disponha desses recursos e não se opte pela compra, tais materiais podem ser facilmente adaptados. As cintas podem ser feitas com um elástico comum e as tags com tiras de TNT ou outro tecido, que podem também ser colocadas na própria bermuda dos alunos, no elástico da cintura. A bola pode ser substituída pela de futebol americano, caso a escola possua, ou por uma de outra modalidade, murcha ou furada, que pode ser dobrada até atingir a forma oval e enrolada com uma corda de varal ou fita adesiva para dar sustentação.

No que diz respeito às particularidades da modalidade, os alunos estão acostumados com alguns elementos comuns aos jogos e esportes coletivos com interação com os adversários, onde os passes são preferencialmente feitos na direção da meta e a recuperação da posse de bola se dá principalmente pela sua captura das mãos ou dos pés do oponente. Como o Tag-Rúgbi possui uma dinâmica diferente para se atingir o objetivo do jogo, os alunos sentiram algumas dificuldades, mas gostaram dos desafios impostos por essa nova forma de jogo.

“Eu achei que ficou até melhor assim, porque você tem um pouco mais de trabalho pra você chegar lá. Você tem que tocar pra trás, isso dificulta um pouco, mas o jogo fica mais legal” (RELATO DE ALUNA. DIÁRIO DE CAMPO 7).

“Eu gostei que tem o trabalho em equipe no jogo e também que você tem que passar a bola pra trás e isso complica muito o jogo” (GRUPO FOCAL. ALUNO 5).

Andrade (2019) também observou que os fundamentos e regras da modalidade despertaram o interesse dos alunos, atribuindo este fato à experimentação de novas técnicas e habilidades diferentes daquelas usualmente vivenciadas nas aulas de Educação Física. A autora relata que, durante as aulas, houve momentos de motivação e curiosidade, manifestados a partir desse contato com o novo.

Estes fatores contribuíram para que durante a unidade didática os alunos fossem gradualmente aprendendo os fundamentos, compreendendo a lógica interna e assumindo uma postura solidária. Observou-se ao final da última aula, que as turmas, de fato, jogaram o Tag-Rúgbi.

Ao se adotar esta estratégia, utilizando jogos, promovendo discussões e procurando garantir a participação de todos, procurou-se despertar um novo olhar para o esporte enquanto objeto de conhecimento, diferente daquele propagado pelas mídias, escolinhas de esporte e até mesmo por diversos professores de Educação Física: descontextualizado, excludente, sério e com uma metodologia de ensino focada na prática e no aperfeiçoamento dos fundamentos.

2.4 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de ensino do Rúgbi para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, a partir da BNCC.

Esta análise apontou para a viabilidade da proposta da BNCC ao sugerir as habilidades que devem ser desenvolvidas durante o ensino dos esportes de invasão, por meio das dimensões do conhecimento Experimentação, Análise e Compreensão. Além dessas, as diversas situações ocorridas durante as aulas forneceram oportunidades de se desenvolver habilidades relacionadas à Construção de Valores e à Reflexão sobre a Ação.

Vale ressaltar que não existe uma hierarquia ou ordem a ser seguida no desenvolvimento dessas dimensões, já que cada uma exige diferentes abordagens e graus de complexidade para se tornarem relevantes e significativas. A BNCC destaca ainda a importância de trabalhar cada dimensão de modo integrado com as outras, não sendo possível operar como se elas pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta. Do mesmo modo, o documento esclarece que a organização das habilidades expressa um arranjo possível, entre outros, dando abertura ao professor para estruturar o seu planejamento, de acordo com seus interesses e possibilidades (BNCC/BRASIL, 2017).

Durante o desenvolvimento da unidade didática, apresentaram-se alguns desafios como a estrutura da quadra, que oferecia riscos, a organização dos horários da escola, que prejudicava uma parte da turma do último horário, a quantidade de alunos, os eventos que impediram o uso da quadra e que interromperam uma das aulas e as situações conflituosas.

Por outro lado, houve fatores que foram facilitadores no desenvolvimento da unidade didática e se apresentaram como possibilidades. O uso dos vídeos, a

abordagem utilizada, através de jogos, o material específico do Tag-Rúgbi e as particularidades do jogo (a captura das tags, o passe para trás, o *try*) foram aspectos que despertaram o interesse dos alunos pela modalidade e contribuíram para que as turmas aprendessem o jogo, como foi possível observar na última aula.

Os alunos, ao serem apresentados ao conteúdo, tiveram acesso a conhecimentos que extrapolam o saber como jogar, aprendendo outros conceitos relacionados ao esporte e tendo a oportunidade de refletir sobre os seus valores e colocá-los em prática nas diversas situações que surgiram durante as aulas. Não foi possível, no entanto, realizar um fechamento deste momento, oportunizando às duas turmas um contato entre si, através de um evento culminante, como um pequeno torneio, por exemplo, no qual os alunos poderiam ainda exercer outras funções como a de técnicos ou árbitros das partidas.

Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos que abordem o Rúgbi no contexto escolar e a BNCC enquanto referencial para a abordagem da unidade temática *esportes* e seus objetos de conhecimento, a fim de se ampliar a discussão a respeito desse documento e fornecer um novo olhar para esse conteúdo, que pertencente à Cultura Corporal de Movimento, apresenta uma grande diversidade de saberes a serem explorados.

Esta pesquisa, assim como o próprio PROEF, o programa de mestrado no qual ela se insere, se apresentou como um marco na caminhada profissional do professor/pesquisador que a protagonizou, evidenciando novas maneiras de organizar e estruturar o ensino dos diversos conteúdos da Educação Física e de como tratá-los nos diferentes anos escolares. Trouxe uma nova perspectiva sobre o papel deste componente curricular no contexto escolar e na vida dos alunos. Quais as suas responsabilidades, possibilidades e seus limites. Deste modo, espera-se que essas contribuições aqui apresentadas também favoreçam a prática pedagógica de outros profissionais e, em especial, a dos contemplados por este Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRADE, J. L. **O Rugby nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: desafios e possibilidades**. 2019. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Autoexclusão nas aulas de educação física escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero. **Fiep bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 318-321, 2006.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.
- BARROSO, A. L. R. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar**. 2015. 305f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.
- _____. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 5 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 30 de Nov. 2018.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, Ano IV, v. 1, p. 156-175, Jul. 2018. Disponível em: <<https://www.rebecolar.com/Conpefe/A-VERS%C3%83O-FINAL-DA-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DICA-%28ENSINO-FUNDAMENTAL%29%3A-MENOS-VIRTUDES%2C-OS-MESMOS-DEFEITOS>>. Acesso em: 29 Jan. 2020.
- _____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 17, jan. 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5929>. Acesso em 19 de Nov. 2019.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora, 1994.
- BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A proposta pedagógica do *Teaching Games for Understanding*: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**, 12/2: 1-4,

2009. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/5694/4784>. Acesso em 05 de Fev. 2020.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 14-29, 2000/2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v. 1. 1997b.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, v.7. 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC Ensino Médio. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio> Acesso em 21 de jun. 2019.

CAGLIARI, M. S. **Pedagogia do esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na Educação Física Escolar**. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

CAMPOS, R.W.S. **A prática técnico-pedagógica do professor de educação física em referência à análise da qualidade do ensino em escolas públicas de 2º grau**. 1995. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=877&listaDetalhes%5B%5D=877&processar=Processar. Acesso em 31 de Dez. 2019

CHADUNELI, B. La evolución del Rúgbi: de deporte violento a deporte regulado. **Rev. Cienc. Salud, Bogotá**, v. 5, n. 2, p. 116-121, 2007. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732007000200012&lang=pt Acesso em 21 de jul. 2018

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY (CBRu). **Tag Rugby: Manual do Professor**. 2012. Disponível em: https://bahiarugbydoc.files.wordpress.com/2015/08/tag_rugby_nas_escolas_-_manual_do_professor.pdf Acesso: 06 de fev. 2018

CYRINO, E. S.; ASSIS, G. G. **Instrução normativa nº 01/2017-pef - modelo escandinavo**. Pós - graduação stricto-senso Educação Física UEL, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgef/portal/pages/arquivos/Arquivos%20UEL/MODELO%20E%20SCANDINAVO%2031-01-17.pdf>. Acesso em: 29 de Nov. 2019.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os conteúdos da Educação Física na escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (org). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64 – 79.

_____. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 2 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 20 de Jul. 2018.

DARIDO, S. C; RANGEL, I.C.A (org.). **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. et al. **Práticas Corporais**. Educação Física: 3º a 5º anos: manual do professor. São Paulo. Moderna, 2017.

DAOLIO, J. A Construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “Antas”. *In*: Romero, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995, v. 01, p. 99-108.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DE LUCCA, M. H. S. **TIC e Sport Education**: Uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

DEL-MASSO, M. C. S; COTTA, M. A. de CASTRO; SANTOS, M. A. P. **Ética em pesquisa científica**: conceitos e finalidades. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018a. Trata-se do texto 2 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 12 de Nov. 2018.

DEL-MASSO, M. C. S; SANTOS, M. A. P; COTTA, M. A. de CASTRO. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018b. Trata-se do texto 5 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 20 de Nov. 2018.

DINIZ, I. K. S. **A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TIC**. 2017. 358f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

DUNNING, E. **El Fenomeno Deportivo**. Estudios sociologicos en torno al deporte, la violencia y la civilizacion. Barcelona: Paidotribo, 1999.

FARIAS, A.N. **Livro Didático e as TIC: limites e possibilidades para as aulas de Educação Física do município de Caucaia/CE**. 2017.146f. Tese (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia -Tecnologias nas Dinâmicas Corporais) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

FRANCO, M. A. S. A Pedagogia da pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, fascículo 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300011&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 05 de Dez. 2018.

GARGANTA, J. M. O ensino dos jogos desportivos colectivos – perspectivas e tendências. **Movimento**, ano IV, n. 8, 1998. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2373>. Acesso em 05 de Fev. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília. Líber Livro, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, abr., 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm> >. Acesso em: 20 de mar. 2018.

_____. **Educação Física Escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 13 de Set. 2018.

GONZÁLEZ, F. J; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

GUIMARÃES, A. A; PELLINI, F.C; ARAUJO, J.S.R; MAZZINI, J.M. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, [S. l.], v. 7, n. 1, p.17-22, Jan- Jun 2001. Semestral. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/Guimaraes.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

IMPOLCETTO, F.M. **Livro didático como tecnologia educacional: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol**. 2012. 320f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

LEITE, W.S.S. Ilusão em massa: o papel da mídia no esporte. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 123, n. 13, p.1-8, ago. 2008. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd123/ilusao-em-massa-o-papel-da-midia-no-esporte.htm>. Acesso em 19 de Nov. 2018.

MARTINS, F.B. **Apresentando o rúgbi como um conteúdo específico da Educação Física na escola**. 2011. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011. Disponível em <http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/felipe.pdf> Acesso em 21 de Jul. 2018.

MELLO, J.B; PINHEIRO, E.S. O Rugby na Educação Física Escolar. Relato de uma prática. Uruguaiana – Universidade Federal do Pampa. **Cadernos de Formação RBCE** p. 20 – 32, Uruguaiana, 2014. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2024>. Acesso em 19 de Dez. 2019

MELLO, T. L.; CAMPOS, D. A. Situações de violência nas aulas de educação física e a prática pedagógica do professor. **Pensar a prática**. v. 21, n.4, p. 740-750, 2018. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/48285/pdf>. Acesso em 20 Dez. 2019.

MORGAN, D.L. **Focus group as qualitative research**. Planning and research design for focus groups. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1997. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/6895/650998233a7bb52efcdaa39b0e42d2102f3c.pdf> . Acesso em 18 de Set. 2019.

NEVES, R.B.P. *et al.* Rúgbi na escola?!... Perspectivas de uma proposta diversificada, pautada na pedagogia do esporte para a Educação Física escolar do ensino fundamental. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 12, n. 4, p. 127-134, 2013.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

RANGEL, I.C.A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (org). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 103 – 121.

RODRIGUES, M. L; LIMENA, M. M. C. (org.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

SOUSA, G. S. R. B.; SOUSA, M. P.; O erro no processo de construção da aprendizagem. Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). REALIZE editora, Campina Grande, 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/7e1d842d0f7ee600116ffc6b2d87d83f.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

SOUZA JR., O, M; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.143-151, set./dez. 2003.

TEODORO, M.A. **O rúgbi e seus valores educacionais na escola**. Monografia apresentada à Universidade Estadual Paulista. 2015. Rio Claro, 2015, 48 f.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 Nov. 2018.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**. Rio Grande do Sul, Ano III, nº 5, p. 4 – 17. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>. Acesso em 28 Dez. 2019.

WORLD RÚGBI, **Leis do Jogo Rugby Union**. Incorporando o Documento do Jogo. 2016. Disponível em: https://cdn.shopify.com/s/files/1/1219/8728/files/World_Rugby_Laws_2016.pdf?17811610976167305882 Acesso em 27 de jul. de 2018.

ZUMPANO, R.L.F. **O Tag-Rúgbi como conteúdo de aulas de Educação Física escolar**: análise de uma experiência em uma escola pública de São Carlos. Monografia apresentada à Universidade Federal de São Carlos. 2013. São Carlos, 2013, 67 f.

APÊNDICES

APENDICE A

Roteiro para o Diário de Campo

Dia / horário:

Conteúdo Desenvolvido

- O objetivo foi alcançado?
- Houve imprevistos e/ ou alteração do conteúdo?

Participação dos alunos:

- Houve a participação dos alunos?
- Se não houve, qual foi o motivo?
- **Se apropriaram do conteúdo proposto? Como? Relatos**
- **Postura dos alunos em relação à problemas/relações conflituosas:**

Avaliação da aula - conteúdo

- Pontos positivos
- Pontos negativos

Recursos materiais e espaço físico

- Impacto nas atividades
- Limitações e facilidades

APÊNDICE B

Roteiro utilizado para a sessão de Grupo Focal

1. A qual categoria de esportes pertence o Tag-Rúgbi? Esportes de marca, de precisão, técnico-combinatório, de campo e taco, de rede/parede, de invasão ou de combate?
2. Você sabe explicar por quê o Tag-Rúgbi pertence a esta categoria?
3. Você consegue dar mais exemplos de esportes que pertencem a esta categoria?
4. Nós começamos a aprender o Tag-Rúgbi com o “Pique Bandeira”. O “Pique Bandeira é um esporte ou um jogo? Por quê?
5. O que você achou mais interessante no Tag-Rúgbi?
6. O que você menos gostou no Tag-Rúgbi? Por quê?
7. Além das regras, o que mais você aprendeu com o Tag-Rúgbi?
8. Na sua opinião, o Tag-Rúgbi pode ser jogado por meninos e meninas juntos, ou é melhor os meninos e as meninas jogarem separados?

APÊNDICE C

Avaliação da unidade didática de Rúgbi.

Avaliação em dupla.

Nome: _____

Nome: _____

Questões:

- 1 – Por que o Rúgbi é considerado um esporte de invasão? Aponte mais um esporte desta categoria.
- 2 – Por que nós utilizamos o Pique-Bandeira para iniciar o aprendizado do Tag-Rúgbi?
- 3 – Qual é o objetivo principal do Tag-Rúgbi?
- 4 – O que é preciso para que a minha equipe faça um bom jogo e marque pontos?
- 5 – O que a minha equipe precisa fazer para evitar o “Try” (o ponto) da outra equipe?
- 6 – Aponte duas irregularidades (faltas) que os jogadores não podem cometer no Tag-Rúgbi.
- 7 – Na sua opinião, por que as meninas reclamavam de não receber a bola nas primeiras aulas? Vocês acham que essa situação melhorou ou não nos últimos jogos?
- 8 – Dê a sua opinião sobre o Tag-Rúgbi.

APÊNDICE D

Planos de aula da unidade didática de Tag-Rúgbi

Aula 1 - Tema da aula: Conhecendo o Rúgbi e o Tag-Rúgbi.

- **Objetivos:** Conhecer as regras básicas do Rúgbi e as suas adaptações para o Tag-Rúgbi, tornando-o um esporte possível de ser praticado em diversos ambientes e por qualquer pessoa. Identificar as semelhanças e diferenças com outros esportes mais conhecidos.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise e Compreensão: O tratamento midiático dado a algumas modalidades esportivas em decorrência de outras, que acabam tendo menos visibilidade e se tornando menos conhecidas. O Rúgbi no contexto dos Esportes de Invasão e as diferenças e semelhanças entre o Rúgbi e o Tag-Rúgbi.

- **Materiais:** Equipamento de áudio e vídeo.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda de conversa, tematizando o esporte:

- Quais são mais conhecidos?
- O que leva alguns esportes a serem mais populares que outros?
- Onde eles costumam assistir os esportes?
- Por que alguns esportes podem ser chamados de Invasão?
- Se já ouviram falar, já assistiram ou já vivenciaram o Rúgbi. Onde?

- **Parte principal e discussão:**

Apresentação dos vídeos “The Rules of Rugby Union” (<https://www.youtube.com/watch?v=smnuRhNtT2E>) e “Nestum Tag Rúgbi 12 - Como Jogar Tag Rúgbi” (Formas de Jogar) (<https://www.youtube.com/watch?v=k-sVjd0R6ME&t=4s>) , que contém as regras básicas do Rúgbi e do Tag-Rúgbi, respectivamente. Durante a exposição dos vídeos, procurar estimulá-los a observar as semelhanças e diferenças com outros esportes conhecidos e as relações entre o Rúgbi e a variação Tag-Rúgbi, não só em relação à regras, mas também quanto ao número de jogadores, o local do jogo, a presença de jogadores de diferentes idades e a constituição mista das equipes, bem como a diferença entre o contato físico permitido neste e em outros esportes e a violência dentro do esporte.

Aula 2 - Tema da aula: A lógica interna do Tag-Rúgbi.

- **Objetivos:** Compreender as dimensões táticas do esporte, através do jogo Pique-Bandeira.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise: Relacionar a atividade desenvolvida com os vídeos da aula anterior, procurando estabelecer as diferenças entre o jogo e o esporte.

Experimentação: Praticar o jogo Pique-Bandeira, de forma adaptada, identificando os elementos comuns aos do Tag-Rúgbi.

- **Materiais:** Bolas de iniciação esportiva e coletes coloridos.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda inicial de conversa, perguntando o que eles lembram do esporte visto nos vídeos da aula anterior e explicando aos alunos que a partir deste momento eles irão começar a aprender o Tag-Rúgbi, através de um jogo que eles já conhecem e que em cada aula serão acrescentados elementos do Tag-Rúgbi a este jogo.

- **Parte principal e discussão:**

A turma é dividida em duas equipes, uma de cada lado da quadra. Duas bolas de iniciação esportiva são colocadas na área de gol da Equipe A. Esta área é defendida pela Equipe A, mas não pode ser invadida pelos seus jogadores. A equipe B deve invadir o campo adversário, chegar até a área onde estão as bolas e levá-las, uma de cada vez, para o seu campo. Os jogadores da Equipe A devem impedir a progressão dos adversários tocando neles. Ao ser tocado por um defensor, o atacante deve parar com os braços erguidos e aguardar até que um colega de equipe o salve. A Equipe B deve cumprir sua tarefa em até 3 minutos. Passado o tempo, as equipes invertem as funções.

Depois de vivenciado o jogo, faz-se uma roda final de conversa, investigando:

- O que os alunos acharam do jogo;
- Quais os pontos positivos e negativos;
- Se todos participaram;
- Caso negativo, quais os motivos;
- Se eles compreenderam como devem agir para marcar pontos;
- Se eles compreenderam como devem agir para impedir o adversário de pontuar;
- Se eles conseguem definir se a atividade se tratava de um jogo ou de um esporte.

Aula 3 - Tema da aula: Aprendendo a jogar com as fitas.

- **Objetivos:** Reforçar o conteúdo da aula anterior, adicionando-se o uso das fitas do Tag-Rúgbi.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise: Compreender que a pontuação efetuada por um jogador é fruto da cooperação entre todos os membros do time.

Experimentação: Praticar o jogo Pique-Bandeira, de forma adaptada e com a utilização das fitas, identificando os elementos comuns aos do Tag-Rúgbi.

- **Materiais:** Duas bolas diferentes (uma de borracha e uma de basquete, por exemplo), coletes coloridos e fitas, que podem ser de TNT ou de outro tecido.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda inicial de conversa, perguntando o que eles lembram do jogo da aula anterior, o que é necessário para pontuar e o que é necessário para evitar que a equipe adversária faça pontos. É importante que os alunos compreendam que a tarefa da defesa não é só bloquear os adversários individualmente, mas dificultar o ataque não deixando espaços no seu campo. Do mesmo modo, a eficiência do ataque não está só na habilidade do jogador que passa com a bola, mas na cooperação de toda equipe que ajuda a criar oportunidades para este jogador.

- **Parte principal e discussão:**

O jogo é realizado da mesma maneira que a aula anterior. No entanto, os jogadores do ataque terão duas fitas penduradas uma de cada lado na sua cintura. Para parar a progressão do atacante, os jogadores da defesa deverão retirar uma das fitas. Não é permitido tocar em nenhuma parte do corpo do atacante. Depois de retirada, a fita deve ser devolvida nas mãos do jogador, que deverá voltar para o seu campo e recolocá-la para poder continuar no jogo. Para resgatar as bolas, é permitido aos jogadores realizar passes, mas a bola deve passar pela linha que divide os dois campos nas mãos de um jogador.

Depois de vivenciado o jogo, faz-se uma roda final de conversa, investigando:

- O que os alunos acharam do jogo;
- Quais os pontos positivos e negativos;
- Quais as vantagens e desvantagens de se utilizar as fitas;
- Se houve cooperação entre os jogadores ou se as jogadas foram individuais;
- Quais os motivos que levaram este ou aquele time a fazer mais pontos.

Aula 4 - Tema da aula: Trabalhando com o ataque e a defesa.

- **Objetivos:** Aprender a utilizar estratégias de ataque e defesa, aprender o procedimento correto de retirada e devolução das fitas e ter o primeiro contato com o passe do Rúgbi.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise: Compreender a importância do uso de uma estratégia que garanta a eficiência do ataque, sem negligenciar a defesa, despertando a consciência de que a organização e a cooperação entre os membros da equipe são fundamentais para a dinâmica do jogo.

Experimentação: Praticar o jogo Pique-Bandeira, no seu formato tradicional, utilizando a captura das fitas para bloquear os adversários e realizando o passe do Rúgbi, para o lado ou para trás.

- **Materiais:** Duas bolas de Rúgbi, ou duas bolas quaisquer, coletes coloridos e fitas, que podem ser de TNT ou de outro tecido.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda inicial de conversa, perguntando aos alunos o que eles lembram da aula anterior, como eram realizados os pontos, como os atacantes deveriam agir para pontuar e como os defensores deveriam agir para bloquear os adversários. Em seguida, é explicado que a atividade desta aula será o Pique-Bandeira no seu formato tradicional, com as duas equipes atacando e defendendo ao mesmo tempo, mas que a forma de parar o adversário é a mesma da aula anterior, ou seja, retirando-lhe uma das fitas, e que haverá a necessidade de uma boa organização das equipes e de bastante cooperação, pois se todos os jogadores resolverem atacar, a defesa ficará vulnerável.

A bola de Rúgbi é levada para a sala para que todos os alunos possam experimentá-la um pouco. Ao observar e sentir a bola, os alunos devem passá-la ao colega que se senta atrás, lembrando que no Rúgbi, o passe é sempre feito no sentido contrário ao da sua meta.

- **Parte principal e discussão:**

O Pique-Bandeira será jogado normalmente. Neste jogo, todos os jogadores recebem as fitas, pois todos poderão atacar e defender. Novamente, é permitido que se realizem passes dentro do campo adversário, mas desta vez o jogador que recebe a bola deve estar mais distante em relação à meta do que o jogador que executa o passe.

Ao retirar a fita de um colega adversário, o jogador deve erguer a mão com a fita e gritar "Tag!". Em seguida, a fita é devolvida nas mãos do colega, que deverá recolocá-la para poder voltar ao jogo. Se este jogador estiver com a bola quando perder a fita, ele deve entregá-la ao jogador da outra equipe, que irá voltar com a mesma para a base.

Entre um ponto e outro, as equipes podem ter alguns instantes para bolarem estratégias e se organizarem para a rodada seguinte.

Depois de vivenciado o jogo, faz-se uma roda final de conversa, investigando:

- O que os alunos acharam do jogo;
- Quais as dificuldades em relação aos jogos que foram realizados nas aulas anteriores;
- Se todos participaram;
- Se houve cooperação dentro das equipes e como as mesmas se organizaram;
- Se todos os jogadores tiveram a oportunidade de atacar e defender;
- Se houve troca de passes;
- Se houve dificuldade em realizar os passes e por quê.

Aula 5 - Tema da aula: Passando a bola no ataque e marcando na defesa.

- **Objetivos:** Aprender a utilizar o passe no momento certo e da maneira correta. Aprender a se posicionar para receber a bola. Organizar o posicionamento da equipe no momento de defender.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise: Compreender a importância do uso de diferentes estratégias de ataque e defesa, reforçando a importância da cooperação entre os membros da equipe.

Experimentação: Continuar a vivência da aula anterior, reforçando e reinventando estratégias para a solução de novos problemas impostos pelo aumento na complexidade do jogo.

- **Materiais:** Duas bolas de Rúgbi, ou duas bolas quaisquer, coletes coloridos e fitas, que podem ser de TNT ou de outro tecido.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda inicial de conversa, perguntando aos alunos o que eles lembram da aula anterior: como era o jogo, quais foram as dificuldades e as facilidades que eles encontraram durante a prática. Em seguida, os alunos são informados que esta é a última aula com o Pique-Bandeira, por isso o jogo sofrerá algumas modificações, se aproximando ainda mais do Tag-Rúgbi, que será vivenciado nas próximas aulas.

- **Parte principal e discussão:**

A base do jogo será a mesma da aula anterior. Porém, apenas o jogador que está com a posse de bola pode ter a sua fita capturada. Quando isso acontecer, este jogador deverá passar a bola para um colega da mesma equipe, que poderá continuar a ação. Como é feito no Tag-Rúgbi, ao retirar a fita, o jogador deve gritar "Tag!" e devolvê-la nas mãos assim que o passe for realizado. O jogador que recebe a bola deve estar posicionado na mesma linha ou atrás da linha daquele que realizou o passe.

Depois de vivenciado o jogo, faz-se uma roda final de conversa, investigando:

- O que os alunos acharam do jogo;
- O que eles acharam das novas regras;
- Se as novas regras facilitaram ou dificultaram o jogo;
- O que eles acharam da forma de realizar os passes;
- Quais as relações deste com o jogo que foi assistido em vídeo na primeira aula;
- Se houve compreensão da importância da cooperação;
- Se todos os jogadores tiveram a oportunidade de atacar e defender;

Aula 6 - Tema da aula: Experimentando o Tag-Rúgbi.

- **Objetivos:** Experimentar o Tag-Rúgbi no seu formato oficial. Compreender a importância da manutenção da posse de bola para pontuar.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise: Compreender a lógica do Tag-Rúgbi, associando as suas ações com os jogos vivenciados anteriormente.

Experimentação: Praticar o Tag-Rúgbi, utilizando as regras que foram sendo adicionadas em cada uma das aulas anteriores.

- **Materiais:** Bolas de Rúgbi, ou uma bola qualquer, coletes coloridos e fitas, que podem ser de TNT ou de outro tecido.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda inicial de conversa, explorando a compreensão dos alunos a respeito das atividades vivenciadas desde o primeiro momento, bem como o que eles lembram do vídeo “Nestum Tag Rúgbi 12 - Como Jogar Tag Rúgbi (Formas de Jogar)”, uma vez que nesta aula, eles devem vivenciar o jogo como ele é realizado no vídeo.

- **Parte principal e discussão:**

A turma é dividida em equipes de 5 a 7 jogadores, todos com as fitas presas à altura da cintura. As duas equipes que jogam têm o objetivo de realizar o “Try”, ou seja, passar pela linha de fundo da equipe adversária com a bola nas mãos de um dos jogadores. Para parar a progressão do jogador que está com a bola, o adversário deve retirar uma de suas fitas, esperar que ele realize o passe e devolver a fita nas mãos deste jogador, observando a sequência aprendida na Aula 4. A bola deve ser passada sempre para um jogador que esteja mais distante em relação à meta, conforme realizado nas aulas 4 e 5. Se o passe for feito para frente, uma falta é marcada e a bola passa para a equipe adversária, que reinicia o jogo no local onde ocorreu a falta. Tentar impedir um jogador de retirar a fita usando a mão ou girando o corpo também configura uma falta. Sempre que o jogo é iniciado, ou quando a posse de bola é transferida para a outra equipe (no caso de uma falta, uma saída lateral ou um “try”), a equipe que defende deve se posicionar a pelo menos 5 metros atrás da linha da bola.

É importante que as equipes que estejam aguardando para jogar, assistam a partida dos colegas, observando seus erros e acertos para melhor compreender a dinâmica do jogo.

Depois de vivenciado o jogo, faz-se uma roda final de conversa, investigando:

- O que os alunos acharam do jogo;
- Quais foram as maiores dificuldades;
- O que é preciso para que a equipe consiga realizar o “try”;
- Se o jogo que eles realizaram estava parecido com o que eles viram no vídeo da Aula 1;
- Caso negativo, quais foram os motivos;
- Quais foram os pontos positivos e negativos em relação aos jogos experimentados nas aulas anteriores;
- Se todos os tiveram a oportunidade de participar efetivamente do jogo;

Aula 7 - Tema da aula: Jogando o Tag-Rúgbi.

- **Objetivos:** Dar continuidade à vivência da aula anterior, jogando o Tag-Rúgbi no seu formato oficial. Compreender a importância da manutenção da posse de bola para pontuar e do correto posicionamento de cada jogador de acordo com a sua função.

- **Dimensões do Conhecimento:**

Análise e Construção de Valores: Compreender a lógica do Tag-Rúgbi, almejando a coletividade e buscando superar atitudes individualistas e excludentes.

Experimentação: Jogar o Tag-Rúgbi, buscando compreender e superar as dificuldades encontradas no primeiro contato com o jogo.

- **Materiais:** Bola de Rúgbi, ou uma bola qualquer, coletes coloridos e fitas, que podem ser de TNT ou de outro tecido.

- **Número de aulas:** 1 (50 minutos).

- **Parte Inicial:** Roda inicial de conversa, buscando resgatar a memória da experiência da aula anterior, as dificuldades encontradas, os conflitos, as dúvidas e estimulando os alunos a expressarem suas opiniões sobre como superar essas dificuldades, resolver esses conflitos e esclarecendo as dúvidas que surgirem.

- **Parte principal e discussão:**

Como na aula anterior, a turma é dividida em equipes de 5 a 7 jogadores, podendo-se manter as equipes da última aula. As duas equipes que jogam têm o objetivo de realizar o “Try”, ou seja, passar pela linha de fundo da equipe adversária com a bola nas mãos de um dos jogadores. Para parar a progressão do jogador que está com a bola, o adversário deve retirar uma de suas fitas, esperar que ele realize o passe e devolver a fita nas mãos deste jogador, observando a sequência aprendida na Aula 4. A bola deve ser passada sempre para um jogador que esteja mais distante em relação à meta, conforme realizado nas aulas 4 e 5. Se o passe for feito para frente, uma falta é marcada e a bola passa para a equipe adversária, que reinicia o jogo no local onde ocorreu a falta. Tentar impedir um jogador de retirar a fita usando a mão ou girando o corpo também configura uma falta. Sempre que o jogo é iniciado, ou quando a posse de bola é transferida para a outra equipe (no caso de uma falta, uma saída lateral ou um “try”), a equipe que defende deve se posicionar a pelo menos 5 metros atrás da linha da bola.

É importante que as equipes que estejam aguardando para jogar, assistam a partida dos colegas, observando seus erros e acertos para melhor compreender a dinâmica do jogo.

Depois de vivenciado o jogo, faz-se uma roda final de conversa, investigando:

- O que os alunos acharam do jogo de hoje em relação à aula anterior;
- Jogaram melhor ou pior? Por quê?
- Houve uma melhor compreensão do jogo?
- Os conflitos foram resolvidos? Surgiram novos conflitos?

- Quais as principais dificuldades encontradas?
- Quais são os pontos que mais chamam a atenção neste jogo?
- O Tag-Rúgbi é um jogo ou um esporte?
- Se o jogo que eles realizaram estava parecido com o que eles viram no vídeo da Aula 1;
- Se todos os tiveram a oportunidade de participar efetivamente do jogo;

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Tiago de Souza Megale, portador do RG: 32.787.838-1, aluno do curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF) da Unesp, campus Rio Claro, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Cândido Soares Del-Masso, venho por meio deste, convidar o(a) adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

O título da pesquisa é: “Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC.” e tem por objetivo avaliar o processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva Rúgbi em turmas do quinto ano do ensino fundamental.

As atividades que envolverão a participação do(a) adolescente sob sua responsabilidade serão desenvolvidas na escola em que ele estuda durante as aulas regulares de Educação Física, pelo próprio professor responsável pela turma, que é também o responsável por esta pesquisa. O docente vai dar aulas com diversos jogos visando a aprendizagem do Rúgbi e usará um diário de campo para fazer anotações.

Em seguida, após o término dessa etapa, ele(a) poderá ser convidado para participar de um “Grupo Focal”, para avaliar essas aulas. As respostas dos alunos serão gravadas em áudio.

Em relação aos benefícios, a colaboração do(a) adolescente sob sua responsabilidade nesta pesquisa possibilitará analisar os desafios e facilidades de ensinar o Rúgbi para turmas do quinto ano e o produto final desta pesquisa poderá auxiliar outros professores de Educação Física na inclusão deste conteúdo em suas aulas.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, que são mínimos e são próprios das aulas de Educação Física, como quedas e torsões. Para minimizar estes riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, como a realização das atividades em espaço livre de obstáculos, evitando pisos escorregadios. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o encaminhamento do(a) aluno para o posto de Pronto Atendimento mais próximo e o contato com seus pais ou representante legal. Durante as aulas, o(a) adolescente sob sua responsabilidade poderá deixar de participar de qualquer atividade se sentir algum desconforto. Pode também pedir que qualquer parte da observação não seja registrada no diário de campo.

No Grupo Focal, o(a) adolescente sob sua responsabilidade pode se sentir constrangido, desconfortável ou tímido. Para minimizar estes riscos algumas providências serão tomadas, como o uso de local privado e sem interferência de terceiros e o participante poderá ter acesso ao material e às perguntas antes da gravação, caso seja de sua vontade. Além disso, me comprometo a esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, bem como a remarcar a data do grupo focal caso solicitado pelo participante e a aceitar o pedido de interrupção da gravação, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco. Se o(a) adolescente sob sua responsabilidade preferir, a gravação em áudio poderá ser interrompida e as respostas serão anotadas em um caderno.

O(a) adolescente sob sua responsabilidade terá liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, assim como você poderá solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. A não autorização da participação do seu filho/filha não acarretará qualquer diferença na participação como aluno da atividade e na sua avaliação na disciplina. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento do estudo. Destaca-se que não haverá nenhum tipo de despesa bem como remuneração aos participantes desta pesquisa, ou seja, a participação é totalmente voluntária.

Os dados coletados e os resultados obtidos ao longo dessa investigação serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que a identidade pessoal do(a) adolescente sob sua responsabilidade será mantida em sigilo.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo de Consentimento, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com o pesquisador.

Rio Claro _____ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal (se
for o caso)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Do Jogo ao Esporte: Ensinando o Rugby na Escola.

Pesquisador Responsável: Tiago de Souza Megale

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp

Cargo/Função: Mestrando

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – CEP 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: (19) 3526-4334, e-mail: tsmegale@gmail.com

Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

Cargo/Função: Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede - PROEF - Mestrado Profissional.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho nº 737 - Campus Universitário - CEP 17525-900 – Marília/SP

Dados para Contato: fone (11) 2066-5817 e-mail: del.masso@unesp.br

Dados do participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados do responsável ou representante legal do participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 352696785

Número do parecer: 3.147.663

APÊNDICE F

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Tiago de Souza Megale, portador do RG: 32.787.838-1, aluno do curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF) da Unesp, campus Rio Claro, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cândido Soares Del-Masso, convido você para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

O título da pesquisa é: “Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC.” e tem por objetivo avaliar o processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva Rúgbi em turmas do quinto ano do ensino fundamental.

As atividades que envolverão sua participação serão desenvolvidas na sua escola e serão dadas pelo seu professor, que é também o responsável por esta pesquisa, durante as aulas de Educação Física. Nessas aulas você vai praticar diversos jogos visando a aprendizagem do Rúgbi e o professor utilizará um diário de campo para fazer anotações sobre essas aulas.

Em seguida, após o término dessa etapa, você poderá ser convidado para participar de um “Grupo Focal”, para avaliar essas aulas. As respostas serão gravadas em áudio.

Em relação aos benefícios, a sua colaboração na pesquisa possibilitará analisar os desafios e facilidades de ensinar o Rúgbi para turmas do quinto ano e o produto final desta pesquisa poderá auxiliar outros professores de Educação Física na inclusão deste conteúdo em suas aulas.

Durante a participação nas atividades você pode sofrer algum risco físico, próprios das aulas de Educação Física, como quedas e torções. Para minimizar estes riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, como a realização das atividades em espaço livre de obstáculos, evitando pisos escorregadios. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o seu encaminhamento para o posto de Pronto Atendimento mais próximo e o contato com seus pais ou representante legal. Você poderá deixar de participar de qualquer atividade se sentir algum desconforto. Pode pedir que qualquer parte da observação não seja registrada no diário de campo.

Durante o grupo focal, você poderá se sentir constrangido, desconfortável ou tímido. Para minimizar estes riscos algumas providências serão tomadas e você poderá ter acesso ao material e às perguntas antes da gravação, caso seja de sua vontade. Além disso, me comprometo a esclarecer possíveis dúvidas sobre a sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, bem como a remarcar a data do grupo focal caso você solicite e a aceitar o pedido de interrupção da gravação, caso observe alterações de humor ou saúde que o coloquem em risco. Se você preferir, a gravação em áudio poderá ser interrompida e as respostas serão anotadas em um caderno.

Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A sua não participação não acarretará qualquer diferença na participação como aluno da atividade e na sua avaliação na disciplina. Todas as dúvidas e informações que você precisar poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento. Não haverá nenhum tipo de gasto ou remuneração para participar desta pesquisa, ou seja, a sua participação é voluntária.

Os dados coletados e os resultados obtidos ao longo dessa investigação serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que a sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo de Assentimento, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Rio Claro _____ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:**Título do Projeto:** Do Jogo ao Esporte: Ensinando o Rugby na Escola.**Pesquisador Responsável:** Tiago de Souza Megale**Instituição:** Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp**Cargo/Função:** Mestrando**Endereço:** Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – CEP 13506-900 – Rio Claro/SP**Dados para Contato:** (19) 3526-4334, e-mail: tsmegale@gmail.com**Orientadora:** Maria Candida Soares Del-Masso**Instituição:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp**Cargo/Função:** Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede - PROEF - Mestrado Profissional.**Endereço:** Avenida Hygino Muzzi Filho nº 737 - Campus Universitário - CEP 17525-900 – Marília/SP**Dados para Contato:** fone (11) 2066-5817 e-mail: del.mass@unesp.br**Dados do participante da Pesquisa:**

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 352696785

Número do parecer: 3.147.663