



ANDREOLLE AUGUSTO DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DO FUTEBOL AMERICANO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES
À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NO PIBID/UFLA (2020-
2022)**

LAVRAS - MG

2022

ANDREOLLE AUGUSTO DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DO FUTEBOL AMERICANO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NO
PIBID/UFLA (2020-2022)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS - MG

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Andreolle Augusto dos.

Pedagogia do Futebol Americano nas aulas de Educação Física escolar: algumas contribuições à formação crítico-reflexiva no PIBID/UFLA (2020-2022) / Andreolle Augusto dos Santos. - 2022. 155 p.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Pedagogia do Esporte. 2. Jogo. 3. Educação Física Escolar. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

ANDREOLLE AUGUSTO DOS SANTOS

PEDAGOGIA DO FUTEBOL AMERICANO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NO PIBID/UFLA (2020-2022)

PEDAGOGY OF AMERICAN FOOTBALL IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES: SOME CONTRIBUTIONS TO CRITICAL-REFLECTIVE FORMATION AT PIBID/UFLA (2020-2022)

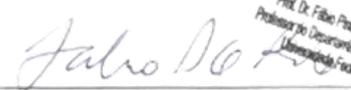
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 03/03/2022

Prof. Dr. Fábio P. G. dos Reis – UFLA

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi – UFLA

Prof. Dr. Ricardo Ducatti Colpas - UFSJ



Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Professor do Departamento de Educação Física
Universidade Federal de Lavras

Professor Associado
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS - MG

2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela dádiva da vida, por ter me possibilitado chegar até aqui com saúde e ajudado a superar os obstáculos durante esse processo.

Agradeço imensamente aos meus pais, Mauri e Luiza, sem esses dois nada seria possível. Tudo que eu sou hoje, devo a vocês dois, que mesmo sem ter a oportunidade de estudar, compreendem a importância da educação e jamais pouparam esforços para que eu chegasse até aqui. Sei que muitas vezes, vocês abriram mão dos seus desejos pessoais para que eu pudesse estudar, isso não tem preço e eu nunca vou conseguir retribuir a altura. Vocês são tudo na minha vida.

Agradeço a minha noiva, grande companheira de todos os momentos. Me ajudou diretamente na construção desse trabalho e não me deixou desanimar nas horas mais difíceis quando tudo parecia não dar certo. Te amo, Fabi!

Agradeço a todos meus familiares e amigos, que sempre tiveram importância fundamental em minha vida. Tenho certeza que a vida seria mais difícil sem vocês ao meu lado.

Agradeço ao professor Fábio que aceitou me orientar nessa pesquisa, pelos ensinamentos e pela parceria dentro e fora do ambiente acadêmico. Ao professor Alessandro Bruzi, que foi meu grande mentor na graduação e topou auxiliar na construção desse trabalho. Ao professor Ricardo Colpas pela contribuição enriquecedora nessa pesquisa.

Agradeço imensamente aos professores Fernando e José Francisco, que me ajudaram, questionaram, participaram ativamente e contribuindo para que o curso de Futebol Americano pudesse ocorrer da melhor maneira possível. Ainda, fica meu agradecimento especial, a todos estudantes do PIBID – Educação Física que participaram da pesquisa, vocês foram parte fundamental disso tudo, aprendi muito com vocês nos nossos encontros. Gratidão.

Por fim, registro o meu agradecimento à Universidade Federal de Lavras, a todos os professores, servidores e colaboradores. Mesmo com os ataques covardes que as instituições públicas de ensino sofrem constantemente, mesmo com o desprezo pela ciência nesse país sem governo, a UFLA segue firme, exercendo grande impacto na sociedade. Nelson Mandela disse que *“a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”*, eu sou a prova viva desse poder transformador, pois a educação pública, de qualidade, transformou a minha vida. Valeu UFLA!

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Rubem Alves)

RESUMO

Na educação física escolar existe um contexto histórico, no qual há pouca diversificação dos conteúdos abordados. Diante disso, é notável um grande predomínio no ensino de esportes tradicionais nas aulas, sendo eles: futebol, handebol, vôlei e basquete - o que chamamos de "quarteto fantástico". Assim sendo, o objetivo dessa pesquisa foi conhecer quais as possíveis contribuições que um curso sobre Futebol Americano (FA) pode acrescentar na formação crítico-reflexiva dos participantes do PIBID – Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Para isso, utilizamos os conceitos referentes à pedagogia do esporte, que busca planejar, organizar, sistematizar, executar e avaliar os processos de intervenção, ensino e vivência do FA na/da escola. Além disso, esse curso abordou outras questões que atravessam a prática pedagógica, tais como a história, as problematizações étnico-raciais e de gênero, com a finalidade de oferecer possibilidades para se ensinar essa modalidade esportiva na escola. Posteriormente, analisamos de maneira qualitativa os materiais empíricos produzidos no curso com os participantes, que foram obtidos através das atividades escritas, das narrativas e demais observações. Como resultado, pudemos observar uma contribuição positiva na formação dos professores, apresentando o FA, quebrando possíveis preconceitos quanto a sua prática na escola. Dessa forma, permitindo que eles/as possam trabalhar essa modalidade esportiva de maneira significativa em sua prática docente, ampliando seus territórios formativos.

Palavras-chave: Pedagogia do esporte. Jogo. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

In school physical education there is a historical context, in which there is little diversification of the contents covered. In view of this, there is a great predominance in the teaching of traditional sports in classes, namely: football, handball, volleyball and basketball - what we call the "fantastic quartet". Therefore, the objective of this research was to know what are the possible contributions that a course on American Football can add to the critical-reflexive training of the participants of PIBID - Physical Education at the Federal University of Lavras. For this, we use the concepts related to the pedagogy of sport, which seeks to plan, organize, systematize, execute and evaluate the processes of intervention, teaching and experience of Football in/from school. In addition, this course addressed other issues that cross pedagogical practice, such as history, ethnic-racial and gender problematizations, in order to offer possibilities for teaching this sport at school. Subsequently, we qualitatively analyzed the empirical materials produced in the course with the participants, which were obtained through written activities, narratives and other observations. As a result, we could observe a positive contribution in the training of teachers, presenting the football, breaking possible prejudices regarding its practice at school. In this way, allowing them to work this sport in a significant way in their teaching practice, expanding their training territories.

Keywords: Sport Pedagogy. Game. School Physical Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.2	Construindo nosso plano de jogo: percursos metodológicos	16
3	EXISTE FUTEBOL AMERICANO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? Uma revisão da literatura	25
4	CONHECENDO AS REPRESENTAÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES ACERCA DO FUTEBOL AMERICANO: pelo o que eu sei, é um esporte extremamente violento porque os dois amigos meus que treinavam eram dois cavalos	37
3.1	Discutindo os aspectos gerais do Futebol Americano, problematizando preconceitos: o jogo não é um UFC da vida, é um jogo de invasão, que é bem estratégico	50
3.2	A Educação Física escolar e o Futebol Americano	68
3.3	Como podemos ensinar Futebol Americano na escola?	77
3.4	Pedagogia do Futebol Americano e as Temáticas Transversais	100
3.5	Construção de uma proposta sistemática voltada à Pedagogia do Futebol Americano	114
3.6	Contribuições do curso à formação crítico-reflexiva dos pibidianos: o curso teve uma importância gigantesca na minha formação, pois dificilmente teria contato ou até mesmo pensaria em trabalhar com o futebol americano na escola	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

Ao olhar para trás e visualizar o caminho percorrido, fica fácil compreender os motivos que me trouxeram até esse texto. Toda minha trajetória de vida foi profundamente marcada pelo envolvimento com modalidades esportivas. De um modo geral, essas experiências estão marcadas em meu corpo, na minha memória e me remetem à momentos inesquecíveis com familiares e amigos.

Antes mesmo de ingressar na escola e ter as primeiras aulas de Educação Física, eu fui arrebatado pela pedagogia da rua quando era apenas um garotinho. Nesse sentido, Freire (2011, p. 3) destaca que a “rua tem a pedagogia da liberdade, da criatividade, do desafio e até da crueldade”. Nessa época, lembro muito bem de me juntar às crianças todas as tardes, a fim de brincarmos de rouba-bandeira, pega-pega, pique-esconde, bolinha de gude, pipa, bicicleta, ou mesmo com o objetivo de ficar pulando nos barrancos de terra que haviam no final da rua.

Ainda quando criança, fui mais um dentre os milhões de brasileiros que sonham em ser jogador de futebol. Naquela época, eu dormia e acordava com a bola embaixo do braço, minha companheira número um. Ela era feita de meia, de papel, de “dente de leite” ou tampinha de garrafa. O material era o que menos importava, afinal, o que realmente valia era o fato daquele artefato lúdico estar sempre comigo.

Nessa mesma rua, em frente onde eu morava havia um campo de futebol de terra. Por várias vezes eu invadia as ‘peladas’ organizadas pelo meu pai para tentar jogar no meio dos adultos, mas rapidamente, era retirado por eles. Contudo, conforme fui crescendo, comecei a jogar praticamente todos os dias com o grupo.

Tenho muitas memórias daquele tempo, do golzinho feito de pedra ou chinelo, sempre jogando descalço, pé todo sujo de terra, sendo que, muitas vezes, voltava para casa sem a “tampa do dedão”. Sem dúvidas, adquiri diversos conhecimentos significativos vivendo a pedagogia da rua, contudo essas experiências também foram imbuídas de conflitos, mas que geralmente eram resolvidos entre os envolvidos visando à continuidade do **jogo**. Ali, de igual modo lidávamos com as frustrações, alegrias, tristezas, raiva, dentre outros sentimentos. Diante dos aspectos do jogo, Huizinga (2001) defende que além de ultrapassar a esfera humana, tornasse-se algo imaterial, ou seja, extrapola os limites da realidade física.

Na varanda de casa a fantasia tomava conta daquela criança brincante, uma vez que lá eu me transformava em um supercraque do futebol e imitava meus heróis – tais como Ronaldo Fenômeno, Edmundo, Romário... O gol era a mesa que minha mãe utilizava para passar roupa, tendo em vista que nessa mesma varanda já disputei várias Copas do Mundo, Campeonatos

Brasileiro, Copa Libertadores e internacionais na esfera do imaginário. A fantasia só era interrompida quando algum craque errava o chute e quebrava algum objeto da minha mãe.

Assim sendo, com o passar dos anos comecei a treinar em uma equipe de futebol, disputar jogos e campeonatos dentro e fora da cidade. Já cursando a escola, pude representar a instituição em várias edições dos jogos escolares, visto que naquele período da minha vida, tudo se resumia em jogar bola: treinava, jogava na escola, na rua e em casa. Nesse contexto, vale destacar que, para além dos troféus e medalhas conquistadas nessa época, várias outras aquisições ultrapassaram as linhas do campo esportivo como, por exemplo, grande parte dos amigos que tenho hoje em dia, conheci na ‘escolinha’ de futebol.

Sempre tive uma relação muito próxima com o esporte, dado que além de jogar, eu acompanhava praticamente tudo sobre o assunto na televisão, desde a mais tenra infância. Nesse momento, já havia me tornado um apaixonado por tal fenômeno, daqueles que acordava de madrugada para assistir corrida de Fórmula 1, dentre outras programações, também deixava de ir em determinado compromisso para assistir os jogos. Cheguei até mesmo pedir à minha mãe me deixar faltar na aula para assistir futebol, de maneira que já naquela época, não existia ‘Andreolle’ sem esporte.

Diante de tal envolvimento, meu destino na graduação não poderia ser outro, pois estava escrito, teria que ser a Educação Física. Entretanto, em um primeiro momento enfrentei resistência e preconceito de mim mesmo para com o curso. Assim, terminando o Ensino Médio fui cursar Engenharia Elétrica na cidade de São Paulo, sendo que essa aventura durou apenas um ano, pois logo percebi que aquilo não tinha nada a ver comigo. Meu percurso me levou até a Educação Física, afinal, é esse campo de conhecimento que tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento que se manifesta no jogo, **no esporte**, na dança, na luta/arte marcial, na ginástica, no circo, dentre outras. Além disso, ao refletir sobre meu estilo de vida, estava evidente que esse era o único curso que me possibilitaria estudar e trabalhar com aquilo que eu sempre gostei desde criança.

Logo no início, quando entrei no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Lavras (UFLA), deparei-me com a primeira desconstrução em relação ao esporte. Durante toda minha trajetória na ‘escolinha’ de futebol e na escola básica, essa manifestação sempre foi abordada de maneira mecanicista, a qual ensinava-se o ‘modo’ de fazer separado das ‘razões’ do fazer, ou seja, o ensino das técnicas descontextualizadas prevalecia amplamente sobre o ensino tático do jogo (GARGANTA, 1995).

Com essa possibilidade de reflexão tive a oportunidade de olhar para trás e analisar que na Educação Física da minha época de escola, principalmente no Ensino Fundamental,

prevalecia a tendência com enfoque esportivista, pois eram abordados durante as aulas apenas as quatro modalidades esportivas mais tradicionais, a saber: futsal, handebol, basquete e vôlei. Nesse sentido, Neira (2011) chama-nos atenção sobre o daltonismo cultural dos professores na seleção das manifestações corporais, na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino, ignorando, assim, o “arco-íris de culturas” que consiste reconhecer os vários conteúdos que devem ser trabalhados no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, durante a graduação as discussões nas disciplinas de Introdução à Educação Física Escolar, Didática da Educação Física Escolar e Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio foram de extrema importância para desestabilizar algumas dessas representações enraizadas em minha história de vida. Sem dúvida, as mencionadas discussões nas disciplinas ampliaram minha concepção sobre a Educação Física escolar e, conseqüentemente, acerca do esporte. Por efeito, foram essenciais à minha formação docente.

Nesse ínterim, participei do projeto de extensão “Esporte Educacional para crianças socialmente vulneráveis”, do Laboratório de Comportamento Motor (LACOM). Sabemos que o investimento na educação não tem alcançado a verdadeira demanda da realidade escolar, formando cada vez mais crianças prejudicadas por esse sistema que, muitas vezes, acabam tendo suas infâncias e direitos negados. Assim, visando uma possível melhoria na educação e qualidade de vida das crianças, que procuramos implantar programas de educação em tempo integral no município de Lavras-MG. Neste projeto, a perspectiva de educação em tempo integral era utilizada como base para ofertarmos aulas de esportes, objetivando a formação ampliada que extrapola os muros da escola e vinculam o processo de ensino-aprendizagem à vida.

Esse projeto me possibilitou o primeiro contato com a pedagogia do esporte. Segundo Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p. 600) “a pedagogia do esporte, enquanto área de intervenção investiga as práticas esportivas corporais e os sujeitos condicionantes de sua existencialidade e revela um panorama atual e propenso a grandes discussões”. A respectiva experiência durante um ano de projeto marcou muito minha trajetória formativa. Além do crescimento acadêmico, foi muito gratificante servir como ‘ponte’ de acesso às crianças terem acesso ao esporte em um bairro periférico da cidade. Era perceptível no momento das aulas, que talvez ali fosse uma das únicas oportunidades delas terem contato com o esporte que, em grande proporção, não fazia parte da sua realidade.

Entretanto, como todo início de trabalho, surgiram algumas dificuldades e inadequações, pois em diversos momentos as aulas não davam certo, mas penso que todo

enfrentamento faz parte do processo de constituição da identidade docente. Segundo Tardif (2012), o professor possui uma natureza social, ou seja, isso significa que os saberes docentes não se dão apenas na formação inicial. Eles estão interligados com toda a complexidade vivenciada, sua identidade, experiência de vida, história profissional e na relação com as crianças e a escola. Desse modo, não é algo pronto e acabado, pois está sempre em construção. As dificuldades daquelas aulas, certamente fizeram parte do meu processo de desenvolvimento profissional e contribuíram para formar o professor que sou hoje.

Outro fator relevante durante minha trajetória acadêmica, foi quando descobri o curso “Princípios para ensinar bem o futebol” da Universidade do Futebol. Este curso foi realizado de forma online e gratuita, sendo o espaço-tempo de formação no qual tive contato pela primeira vez com alguns autores de referência na pedagogia do esporte, tais como João Batista Freire, Júlio Garganta e Alcides Scaglia. Considero que o curso foi um ‘divisor de águas’ na minha trajetória relacionada à Educação Física, de tal maneira que me despertou a curiosidade em querer estudar mais sobre o ensino do esporte às crianças.

A partir desse curso, juntamente com o avanço na graduação e conclusão dos meus estágios, fui me percebendo cada vez mais como um professor. Nesse processo de descoberta, não posso deixar de citar a importância do projeto “Residência Pedagógica” na minha formação. O programa:

[...] é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018, p.1).

Desse modo, a Residência Pedagógica me possibilitou o privilégio de vivenciar uma rica imersão na cultura escolar enquanto estava na graduação, em razão de poder acompanhar a professora de Educação Física da escola, além de assumir maior protagonismo na ministração de aulas. Sem dúvidas, o programa também teve uma enorme importância para o meu desenvolvimento profissional docente. Durante a graduação me envolvi com alguns projetos de pesquisa, dentre esses destaco o que resultou no meu trabalho de conclusão do curso, que investigava o uso de estratégias metacognitivas na Educação Física escolar. Em outros ditos, a metacognição se refere ao ato de pensar sobre o próprio pensamento, no caso, detive-me a investigar a ação docente na educação do município.

Além do interesse pela docência e pela pedagogia do esporte, outras questões foram surgindo com o desenrolar da graduação. Sempre gostei muito de assistir esportes, como havia citado mais acima, porém, acompanhava de perto apenas os mais populares ou tradicionais, tais

como o futebol, vôlei, basquete, handebol, Fórmula 1, além de outros praticados nos Jogos Olímpicos de verão. Diante desse contexto, convém destacar que o ‘Futebol Americano’ ainda era uma incógnita na minha vida, ao passo que o acesso à informação sobre ele era mais difícil porque na minha casa só haviam canais de TV aberta e a internet ainda não tinha se popularizado.

Nesse sentido, recordo-me de uma vez que resolvemos jogar ‘Futebol Americano’ no gramado da escola onde estudava, devia estar no 3º ano do Ensino Fundamental. Naquele dia, nós saímos correndo com a bola nas mãos e tentávamos desviar dos adversários que buscavam nos derrubar. Apesar disso, tudo não passou de uma brincadeira que surgiu dos próprios alunos e não foi tematizada, muito menos contextualizada pela professora de Educação Física na época.

Após muito tempo, especificamente no início de 2015 quando já estava na Universidade, por curiosidade coloquei em um canal que estava passando Futebol Americano na TV. O jogo era *New England Patriots x Indianapolis Colts*, confronto válido pela final da Conferência Americana da National Football League (NFL)¹. A impressão inicial que tinha sobre o Futebol Americano era a de um esporte extremamente violento, pelo fato de valer quase tudo para os jogadores recuperarem a posse da bola. Contudo, no decorrer daquele jogo pude anotar que não era bem assim. Haviam regras, aliás muitas regras, então quando a partida terminou com a vitória do *New England Patriots*, constatei que era uma modalidade esportiva bastante complexa pelo fato de eu não ter entendido quase nada do que havia ocorrido ali.

Posteriormente, movido pela curiosidade de entender qual era a lógica do jogo, fui buscar mais informações sobre a dinâmica de funcionamento da modalidade. Logo me apaixonei, costumo dizer que conforme você começa a compreender mais o Futebol Americano, dificilmente não se encantará por ele. Trata-se de um esporte extremamente estratégico, que possui como premissa básica a **conquista de território**. Alguns especialistas costumam fazer uma analogia do Futebol Americano com o xadrez, no qual as peças avançam pelo campo de batalha até chegar ao objetivo principal do jogo: xeque-mate no xadrez e *touchdown*² no Futebol Americano.

A partir da compreensão da lógica básica do jogo, desde àquela primeira partida que assisti até o fim, passei a acompanhar quase todas as partidas da NFL. Aos poucos fui me

¹ A NFL é a liga esportiva profissional de futebol americano dos Estados Unidos. São 32 equipes, divididas igualmente em duas conferências: a National Football League (NFC) e a American Football League (AFC).

² Touchdown é a pontuação máxima do Futebol Americano, é conseguido quando o jogador recebe um passe dentro da *end zone* ou estando com a posse da bola cruza a linha de *goal* adversária.

tornando um apaixonado pelo Futebol Americano e, atualmente, sem sombra de dúvidas, posso afirmar que ele é uma das grandes paixões da minha vida, dividindo espaço apenas com o futebol, que ocupa esse lugar desde a infância.

Além disso, joguei alguns meses no time de Futebol Americano da UFLA, o Lavras Falcões, razão pela qual participei de um curso referente à formação de árbitros em Minas Gerais e atualmente escrevo para um *site* sobre o *New England Patriots*. Em face do exposto, no período final da graduação algumas questões surgiram durante minhas reflexões, pois, ao sabermos que o Futebol Americano é um elemento da cultura corporal de movimento, por que ele nunca foi me apresentado durante os tempos de escola? Se fosse oportunizado o contato anterior, qual teria sido a influência disso na minha vida, já que me identifiquei tanto com ele depois de adulto?

Essa modalidade esportiva teve ampliação da sua popularidade no contexto brasileiro conforme apontado pela ESPN, emissora essa que detém os direitos de transmissão dos jogos da NFL no país, que nos apresentou os números da audiência evidenciando o crescimento expressivo de 800% entre os anos de 2013 e 2016. De acordo com os dados da Kantar Ibope, a temporada 2019/2020 que começou no dia 05 de setembro de 2019, levou o canal a liderança de audiência entre tantos outros no Brasil, além de colocar a ESPN como a emissora mais assistida da TV (fechada) pelo público jovem masculino com idade entre 18 e 24 anos. Além disso, o Futebol Americano faz parte da cultura corporal de movimento, portanto, deve ser tematizado nas aulas (CESAR, 2019).

De acordo com Betti (1998), os temas abordados pelos meios de comunicação expõem preocupações comuns a todos jovens. Assim, faz-se necessário estarem presentes no contexto escolar, de maneira que os conhecimentos construídos permitam uma análise crítica dos valores sociais presentes no esporte, que podem acabar se transformando em instrumentos de exclusão e discriminação social.

No entanto, especificamente quando nos referimos ao Futebol Americano, cabe destacar que ainda se trata de uma prática pouco difundida nas escolas do nosso país, bem como, existem poucos estudos investigando o ensino da modalidade na Educação Física escolar. Em decorrência disso, muitos professores acabam optando por não trabalhar esse conteúdo em suas aulas, possivelmente devido ao pouco conhecimento, ou mesmo por um preconceito em relação à modalidade, visto que no senso-comum ela possui a fama de ser muito violenta. Dessa forma, o Futebol Americano pode se tornar um tema invisível no fazer docente de professores da área.

De acordo com Garcia (2009), durante o processo de desenvolvimento profissional docente, deve-se dar atenção às representações sociais, crenças e preconceitos dos professores. Estas irão impactar diretamente a aprendizagem da docência, possibilitando ou dificultando mudanças. Por essa razão, é preciso expor as representações iniciais, tomar distância e analisá-las criticamente junto aos professores, encontrando formas para transformá-las. Se o Futebol Americano, por exemplo, não é abordado e problematizado na formação inicial, como o docente poderá desenvolvê-lo de uma maneira significativa na escola?

Assim sendo, este trabalho justifica sua importância no campo educacional, pois o Futebol Americano faz parte da cultura corporal de movimento, portanto, deve ser trabalhado durante as aulas. No sentido de ultrapassar algumas barreiras e romper com alguns paradigmas da Educação Física escolar, essa investigação tem como objetivo discutir os aspectos teórico-metodológicos referentes ao ensino do Futebol Americano no decorrer das aulas. Além disso, propomos refletir sobre quais seriam as principais contribuições que um curso de extensão (virtual) tematizando o Futebol Americano pode corroborar com a formação crítico-reflexiva de professores e graduandos de Educação Física? Quais aprendizagens, experiências formativas, desafios e possibilidades emergem?

A princípio, a proposta do curso girou em torno da discussão, análise e desenvolvimento de conceitos sobre essa modalidade esportiva, incluindo sua história, bem como, buscou construir caminhos que favorecessem uma proposta de sistematização do ensino do Futebol Americano às aulas de Educação Física escolar a partir do aporte teórico da pedagogia do esporte. Na próxima seção vamos aprofundar tal proposição de intervenção.

1.2 Construindo nosso plano de jogo: percursos metodológicos

O estudo em voga tem como base a pesquisa de campo e se ancora em uma abordagem qualitativa. De acordo com Sampiere, Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa é utilizada para compreender e aprofundar os fenômenos explorados a partir da perspectiva dos participantes no ambiente natural, mais do que isso, busca se aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados. Os autores também recomendam que o enfoque qualitativo seja utilizado quando o tema de estudo foi pouco explorado, que é o caso da presente investigação, dado que investigará o Futebol Americano na formação inicial e continuada de professores/as de Educação Física.

Em um primeiro momento realizamos um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses, vinculados ao portal de periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Scielo

e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o intuito de encontrar produções que tematizaram o Futebol Americano, dando maior destaque para trabalhos que se aprofundaram na Educação Física escolar.

Posteriormente, a partir dos temas que foram estudados, utilizamos os conceitos da pedagogia do esporte, da prática reflexiva e dos saberes docentes, a fim de desenvolvermos um curso de extensão que tematizou o ensino do Futebol Americano na escola. O curso foi planejado para ser realizado de maneira remota devido as condições de distanciamento impostas pela pandemia da Covid-19 que ainda assola todo o planeta. Portanto, os quatro encontros do curso foram realizados por meio da plataforma *Google Meet*, dessa forma pudemos gravar todas intervenções para análise posterior.

Quanto aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da UFLA com o parecer número 4.823.848. Assim, no início do curso apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser aceito ou não a cada participante, **somente os sujeitos que concordaram com o TCLE, tiveram seus dados e informações utilizados no estudo**, contudo ressaltamos que não tivemos nenhuma resposta negativa neste aspecto.

Assim sendo, participaram da pesquisa 10 estudantes da Licenciatura em Educação Física da UFLA participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) juntamente com os dois professores supervisores que atuam no projeto. Neste contexto formativo, o PIBID, lócus onde desenvolvemos nossa pesquisa, surge como uma “iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, s/d). O programa, instituído pela Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010 tem como finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena matriculados em instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos. Na realidade, o programa busca aprimorar a formação dos educadores, valorizar a docência e contribuir para ampliação da qualidade da educação básica. Dessa forma, o programa está baseado em cinco objetivos:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, Portaria n. 72/2010).

Para Canan (2012), um dos grandes diferenciais do programa é a concessão de bolsas aos universitários dos cursos de licenciaturas que participam dos projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior, em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Esse incentivo financeiro, juntamente com a possibilidade de desenvolver práticas docentes no decorrer do curso, é primordial para o sucesso do programa.

O incentivo financeiro concedido por intermédio de bolsas, não se restringe aos universitários, há também para a supervisão, que são destinadas para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo cinco e no máximo dez bolsistas da licenciatura; de igual modo para a Coordenação da área, que são os professores das licenciaturas que coordenam subprojetos (como no caso da Educação Física) (CANAN, 2012).

Os projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior devem oportunizar a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Para que possam atuar no PIBID, os bolsistas devem estabelecer um planejamento e receber acompanhamento dos coordenadores de área das universidades, como também dos supervisores das escolas, integrando ações e compartilhando boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem, vivenciando, a relação entre teoria e prática (CANAN, 2012). O programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as realidades escolares e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura – fato que pode causar impacto significativo na formação desses sujeitos, pois ao chegarem nos estágios e no próprio exercício da profissão, poderão se sentir mais preparados para os desafios da docência. Nesse sentido:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o

primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, o diálogo e a interação proporcionados entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Especificamente, o PIBID/Educação Física da UFLA aborda a formação, na qual a Educação Física escolar ocupa o status epistemológico de área do conhecimento dedicada ao estudo e ensino da cultura corporal de movimento. Além disso, o projeto busca superar, entre outros aspectos, a noção de corpo como simples substrato biológico, caminhando na direção oposta da perspectiva reducionista de aptidão física sobre a qual, ao longo de muito tempo, a disciplina sustentou seu trabalho pedagógico. Diante disso, este subprojeto possui como foco as discussões epistemológicas (teórico-metodológicas) para compreensão da formação docente em Educação Física, misturando a formação inicial e a continuada, de forma que a mesma oportunize experiências formativas, didaticamente organizadas e analisadas.

Assim sendo, os objetivos do PIBID/Educação Física são os seguintes:

- Proporcionar a imersão no cotidiano da realidade escolar, a fim de que os/as professores de educação básica e os discentes da UFLA reconheçam seus desafios, potenciais e necessidades no campo geral e específico do trabalho docente;
- Possibilitar articulação entre teoria e prática (práxis) em uma dimensão ética e política, considerando a especificidade da Educação Física Escolar nas redes de ensino em Lavras;
- Fomentar reflexões (científicas, filosóficas, estética) a respeito dos itinerários de formação discente e docentes, cujos efeitos permitir-se-ão aos/as envolvidos/as a constante análise da formação inicial recebida, no interior da matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFLA, assim como pensar o desenvolvimento da formação em serviço dos supervisores *in loco*;
- Problematicar as situações de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Física Escolar, com vistas a uma epistemologia da prática;
- Colocar em constante diálogo e perspectiva às práticas de ensino, os saberes docentes e o conhecimento científico, haja vista que a instituição escolar pode fomentar um auspicioso projeto ético-político-pedagógico, pelo qual a formação humana e o aprimoramento pessoal são tecidos, tendo a Educação Física escolar, um papel relevante para sua concretude;
- Estabelecer relação entre as atividades de ensino-pesquisa-extensão no curso de licenciatura em Educação Física, em especial, todas que possuem envolvimento dos coordenadores de área do PIBID/Educação Física;

- Cooperar para aperfeiçoar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares que recebem pibidianos, de maneira que os/as acadêmicos/as nutram o trabalho docente realizado pelos supervisores do programa, que por sua vez, retroalimentam a formação profissional dos/as aspirantes a docência. Isso fornecerá dados científicos e epistemológicos para subsidiar, alimentar e aprimorar a formação dos coordenadores, ao passo de que esse projeto incida (de alguma maneira) na formação inicial;
- Contribuir para constituição de uma identidade docente, da qual os professores em exercício profissional e os pretendentes a carreira construam aferentes consistentes, tanto no plano formativo quanto nas questões que afligem a vida em comunidade, a fim de que se construa uma sociedade mais justa e igualitária (REIS; CARNEIRO, 2020, p. 2)

Após a caracterização do lócus e a exposição dos objetivos do PIBID/Educação Física, anunciamos que iremos preservar a identidade dos participantes, impedindo qualquer desconforto e mantendo sigilo na exposição das narrativas. Em nosso estudo, optamos pela identificação dos estudantes a partir de nomes de jogadores da NFL e jogadoras da Seleção Brasileira de *Flag Football* que disputaram o último Campeonato Mundial da modalidade, realizado em Israel em dezembro 2021. Os dois professores supervisores de área do PIBID, serão identificados com nomes de treinadores da liga profissional americana. Dessa forma, no quadro abaixo segue a exposição sistematizada dos participantes e o período qual se encontravam matriculados no curso de licenciatura em Educação Física na UFLA.

INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Nome	Período
Alessandra Souza	5º
Ariane Lozada	5º
Carolina Lima	6º
Lara Ferraz	6º
Luíza Martins	6º
Cam Newton	5º
Tom Brady	6º
Mahomes	5º
Kyler Murray	5º
Russel Wilson	5º
Mike Tomlin	Professor de Ed. Física (supervisor do PIBID), Mestrando em Educação, atua no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em uma Escola Estadual de MG
Brian Flores	Professor de Ed. Física (supervisor do PIBID), Mestre em Educação, atua no Ensino Médio em uma Escola Estadual de MG

O curso “Pedagogia do Futebol Americano na Educação Física escolar” teve como objetivo identificar as representações iniciais dos sujeitos acerca do Futebol Americano, bem como apresentar a modalidade - a história, as regras e como pode ser jogado – e por fim, pensar caminhos didáticos juntamente com os participantes. De igual modo, visou oferecer condições básicas para que esses professores possam trabalhar de maneira significativa com essa modalidade esportiva em suas aulas de Educação Física.

Dessa forma, o curso foi planejado para ser realizado em quatro momentos. Este planejamento foi fundamental para que pudéssemos contribuir com a formação desses professores e professoras, mas que também garantisse que as atividades desenvolvidas por eles produzissem o material empírico desta pesquisa. De acordo com Bueno (2000), a articulação entre pesquisa e formação remete ao processo de superação de algumas formas convencionais de pesquisa-formação. Segundo a autora, tem-se observado ao longo da história, que as pesquisas em educação reduzem os professores a amostras e, portanto, a objetos de estudo. Em uma tentativa de problematizar tal modelo, tem se colocado o desafio para pesquisadores da área educacional, em propor investigações que estabeleçam uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino.

Sobre o mote, vale ressaltar que não é qualquer pesquisa que pode ser utilizada com a finalidade de agenciar a formação, razão pela qual Bueno (2000) destaca que apenas aquelas que possibilitam a participação efetiva dos professores e apresentam flexibilidade em relação ao conteúdo investigado, podem atuar nesse sentido. Aliado a isso, o presente trabalho igualmente se baseia na pesquisa colaborativa, pois essa abordagem vem apresentando resultados significantes no que se refere à formação de professores e ao ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o pesquisador possui o objetivo de refletir juntamente com o professor a realidade de seu trabalho e as dificuldades encontradas, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para uma possível implementação de novas/outras práticas ao invés de apenas adentrar no ambiente educativo para observar o que está ou não adequado (BORTONI-RICARDO, 2011). Para Bortoni-Ricardo (2011), trata-se de uma proposta de pesquisa na qual todo o processo é conduzido em **coparticipação entre professor e pesquisador**, visando sempre a reelaboração do trabalho com a linguagem em situação de ensino.

Assim sendo, apresentamos na tabela a seguir a estrutura do curso de formação docente que fora elaborado, considerando os aspectos salientados anteriormente:

Tabela 1. Proposta do curso de extensão para o ensino do Futebol Americano na escola

CURSO: PEDAGOGIA DO FUTEBOL AMERICANO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
MOMENTO 1
Conhecendo as <u>representações iniciais</u> acerca dos conceitos sobre o Futebol Americano
MOMENTO 2
Futebol Americano
<ul style="list-style-type: none"> • O que é? • Qual o seu contexto histórico? <ul style="list-style-type: none"> • Como se joga? • Qual a lógica básica do jogo? <ul style="list-style-type: none"> • É só pancadaria?
MOMENTO 3
Por que Futebol Americano na Educação Física Escolar?
O que pode sustentar o ensino da modalidade na escola?
Como ensinar Futebol Americano?
Métodos tradicionais x Novas tendências em Pedagogia do Esporte
MOMENTO 4
Como ensinar mais que Futebol Americano nas aulas?
Temas transversais
Caminhos e possibilidades construídas para o ensino
Reflexão sobre algumas atividades propostas durante o curso, mais algumas sugestões de atividades

Fonte: os autores

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos a transcrição de trechos das gravações dos encontros e as três atividades que foram entregues por escrito no decorrer do curso, por meio da plataforma *Google Forms* e por *e-mail*, sendo as seguintes:

ATIVIDADE I:	<p>a). Quais elementos você considera essenciais para o ensino do Futebol Americano na escola?</p> <p>b). Considerando a resposta acima, elabore uma proposta de aula com uma (ou mais) atividade (s) que explore esse elemento. Sua proposta deve conter: objetivo da aula, etapa de</p>
---------------------	---

	ensino (infantil, fundamental ou médio) e a descrição da atividade.
ATIVIDADE II:	<p>Como discutimos durante o encontro, de acordo com os princípios da Pedagogia do Esporte sugeridos por Freire (2011), é necessário ensinar bem o Futebol Americano para todos, <u>ensinar mais que Futebol Americano</u> e ensinar todos a gostarem da modalidade.</p> <p>Dessa forma, como podemos ensinar mais que Futebol Americano?</p> <p>Construa um texto em que apresente quais temas transversais podem ser discutidos em uma proposta trabalhando o Futebol Americano. Posteriormente, escolha um desses temas e desenvolva com mais detalhes sobre como ele pode ser explorado nas aulas sobre a modalidade.</p>
ATIVIDADE III:	<p>a). Quais as contribuições da Pedagogia do Esporte nos processos de ensino do Futebol Americano?</p> <p>b). Como professor/a, quais os limites e possibilidades você identifica no ensino do Futebol Americano na escola?</p> <p>c). QUE BOM! Destacar as aprendizagens, experiências e principais contribuições do curso para a sua formação:</p> <p>d). QUE PENA! Apontar os desafios e obstáculos do processo de ensino-aprendizagem com base no que foi desenvolvido no curso:</p> <p>e). QUE TAL! Sugerir mudanças ou acréscimos no curso, visando minimizar os obstáculos ou desafios</p>

Ainda utilizamos o registro das nossas impressões e sentimentos em um diário de bordo, de acordo com Flik (2009), haja vista que tal instrumento carrega a essência do pesquisador e

sua subjetividade reflexiva em relação à pesquisa, servindo de fonte complementar no desenvolvimento do trabalho. De igual modo analisamos as narrativas orais e escritas que os estudantes produziram no transcorrer do curso buscando verificar quais foram os limites e as potencialidades desse curso na formação crítico-reflexiva dos participantes, além de outras questões atinentes aos saberes docentes.

Em relação à interpretação e organização dos materiais empíricos, utilizamos a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). A mencionada perspectiva consiste em um método de análise qualitativa dos dados, cujo o objetivo é identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir das fontes elaboradas. De acordo com Souza (2019), a análise temática possui características parecidas com procedimentos que são adotados tradicionalmente na análise qualitativa, sendo eles: busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nos temas e heterogeneidade externa, dentre os temas. Ainda segundo a autora, a proposta da Análise Temática pode contribuir devido a sua praticidade e ampla aplicabilidade, podendo ser utilizada em grande parte das análises desenvolvidas em estudos qualitativos.

Em síntese, de acordo com Braun e Clarke (2006) *apud* Souza (2019), a análise temática se organiza em seis etapas: 1 – Familiarização com os dados; 2- Gerando códigos iniciais; 3 – Buscando temas; 4 – Revisando os temas; 5 – Definindo e nomeando os temas; e 6 – Produzindo o relatório. Sendo assim, esse é o caminho que iremos seguir.

2 EXISTE FUTEBOL AMERICANO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? Uma revisão da literatura

Nesta seção apresentaremos uma revisão assistemática da literatura cujo objetivo foi mapear a produção acerca do Futebol Americano, especificamente no interior da Educação Física escolar. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos o descritor “Futebol Americano” no portal Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Como critério de inclusão, foram considerados artigos, teses e dissertações publicadas em português até o ano de 2019 que apresentassem o descritor no título, no resumo ou nas palavras-chave. Por último, foram excluídos os estudos que apareceram duplicados nas plataformas utilizadas na consulta, além de artigos publicados em periódicos que não constavam no sistema QUALIS – CAPES³.

Após realizada a busca e aplicação de nossos critérios de seleção pré-estabelecidos, obtivemos um total de trinta e nove trabalhos, sendo trinta artigos, oito dissertações e uma tese.

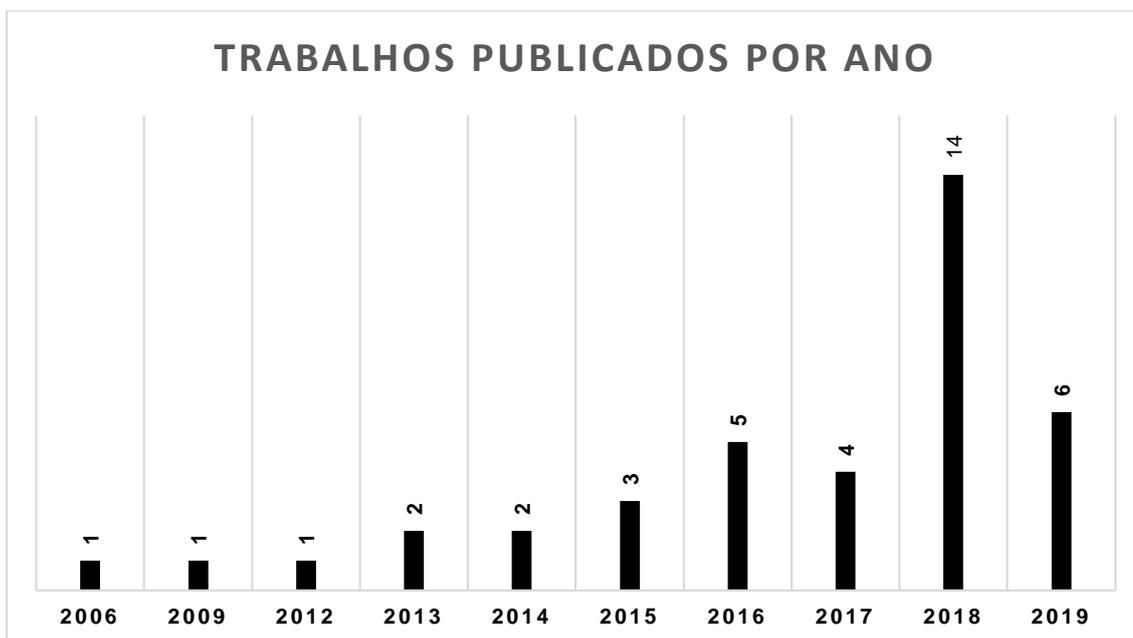
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos selecionados

QUANTIDADE DE TRABALHOS SELECIONADOS	
Artigos	30
Dissertações	08
Teses	01
TOTAL	39

Fonte: os autores

De maneira mais detalhada, consoante observamos na Figura 2 abaixo, explicitamos a quantidade de trabalhos divididos por ano de publicação.

³ É o sistema utilizado pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

Figura 2. Trabalhos publicados por ano.

Fonte: os autores

Diante dos resultados expostos, podemos constatar que existem poucos trabalhos publicados em torno dessa temática. Além disso, anotamos que no ano de 2006, quando o interesse pela modalidade começou a se ampliar devido o processo de popularização da Internet (TANCREDI, 2019), foi publicado o primeiro artigo sobre a modalidade em nosso país, cujo título é “Futebol Americano no Brasil: estratégias e limitações no país do futebol” (FRONTELMO; RIBEIRO, 2006).

No que se refere ao número de publicações por ano, é perceptível o crescimento exponencial das pesquisas com o passar do tempo, sobretudo, no ano de 2018 em que observamos o maior índice de publicações acadêmicas sobre tal manifestação (14). A expansão dos estudos acompanhou o crescimento apresentado tanto na audiência da NFL, quanto no número de praticantes em nosso país (MONTEIRO *et. al*, 2019).

Posteriormente ao processo de levantamento dos textos, optamos por dividi-los em três categorias para análise a partir de temas recorrentes, quais sejam: Treinamento Esportivo, Aspectos Socioculturais e Educação Física Escolar. No eixo “Treinamento Esportivo” foram considerados os estudos que têm como centro da discussão aspectos fisiológicos, biomecânicos, nutricionais, antropométricos e psicológicos pautados no esporte de rendimento. Assim, ficaram distribuídos de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3. Trabalhos da categoria “Treinamento”

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	PERIÓDICO/UNIVERSIDADE
1	Avaliação da força de membros inferiores em jogadores de Futebol Americano através do hop test single	ARAÚJO; DE OLIVEIRA; BOSSO	2009	Artigo	Cinergis
2	Efeito da aplicação de sobrecarga em saltos horizontais e sprints com e sem mudança de direção sobre o desempenho físico de jogadores de Futebol Americano	Gil	2013	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)
3	Efeito da fadiga na SPA da articulação tibiotársica em atletas de Futebol Americano	MACHADO	2013	Dissertação	Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa
4	Avaliação da perda hídrica e do grau de conhecimento em hidratação de atletas de Futebol Americano	PINTO; BERDACKI; BIESEK	2014	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
5	Desempenho anaeróbio e características antropométricas de jogadores de Futebol Americano de uma equipe Brasileira	COMACHIO <i>et. al</i>	2015	Artigo	Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício
6	Motivação de atletas brasileiros de	SOUZA; SILVA; PICOLO	2015	Artigo	Lecturas Educación Física y Deportes

	Futebol Americano				
7	Efeito agudo da facilitação neuromuscular proprioceptiva e do flexionamento estático na agilidade de atletas de Futebol Americano	MAIEWSKI <i>et. al</i>	2016	Artigo	Fisioterapia & Saúde Funcional
8	Estratégias de hidratação durante o exercício físico em atletas de Futebol Americano	BUBLITZ; POLL	2016	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
9	Atletas de taekwondo têm melhor controle postural do que atletas de handebol e Futebol Americano	SHIRABE <i>et. al</i>	2017	Artigo	Revista Brasileira de Medicina do Esporte
10	Avaliação da frequência cardíaca e desempenho dos atletas de Futebol Americano durante o treino de tiro: uma atuação da liga acadêmica de fisioterapia cardiovascular da universidade de Brasília (LIFICAR – UNB)	RUIVO <i>et. al</i>	2017	Artigo	Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia
11	Desempenho Isocinético de Flexores e Extensores de Joelho em	SILVEIRA <i>et. al</i>	2017	Artigo	Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano

	Jogadores de Futebol Americano do Brasil				
12	Inteligência computacional aplicada ao Futebol Americano	RODRIGUES	2018	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
13	Gerenciamento dos treinamentos isotônico, isométrico e pliométrico para identificar a variação da força muscular dos membros inferiores de atletas amadores de Futebol Americano	SOARES	2018	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP)
14	A influência do treino de força na musculatura posterior de membro inferior para salto horizontal dos atletas de Futebol Americano da cidade de Gaspar –SC	PEREIRA; PRIM; PEDRINI	2018	Artigo	Revista Científica JOPEF
15	Avaliação do estado nutricional e intervenção dietética em atletas de Futebol Americano de Petrolina-PE	NOGUEIRA; CAVALCANTE ; SILVA	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
16	Avaliação do perfil antropométrico dos atletas de um time de Futebol	LACERDA <i>et. al</i>	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva

	Americano de Belém-PA				
17	Composição corporal dos jogadores de Futebol Americano do Piracicaba Cane Cutters	JUNIOR; MAESTA	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
18	Correlação entre o estilo de vida e o perfil antropométrico de jogadores de Futebol Americano	BARBI; ALMEIDA; EVANGELISTA	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
19	Estado de hidratação e composição corporal de jogadores de Futebol Americano flag	ALCKMIN <i>et. al</i>	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
20	Estado de hidratação em atletas de Futebol Americano: uma análise pré e pós-treino	INVENÇÃO <i>et. al</i>	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
21	Perfil antropométrico, uso de recursos ergogênicos e perda hídrica de jogadores de Futebol americano	AFONSO; ALVES	2018	Artigo	Revista Brasileira de Nutrição Esportiva
22	Protetor bucal confecção e instalação em atleta de Futebol Americano: relato de caso	FREITAS <i>et. al</i>	2018	Artigo	Archives of Health Investigation
23	Análise das frequências dos polimorfismos I/D do Gene da enzima	NASCIMENTO <i>et. al</i>	2019	Artigo	Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício

	conversora de angiotensina I (eca I) e r577x do gene actn3 em Jogadores de Futebol americano				
24	Motivação em atletas amadores de Futebol Americano de um time da cidade de São Paulo	MONTEIRO <i>et. al</i>	2019	Artigo	Revista Científica UMC
25	Um olhar sobre a motivação no Futebol Americano jogado no Brasil	OLIVEIRA	2019	Dissertação	Universidade do Porto
26	Pedagogia do esporte: o conhecimento dos treinadores sobre o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do Futebol Americano no estado de São Paulo	TANCREDI	2019	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Nesse sentido, fica notório que a maioria dos estudos publicados se encontram no campo do treinamento esportivo, representando 66,66% dos trabalhos concernentes à temática. Vale ressaltar que a BFA (Brasil Futebol Americano) é a principal competição nacional da modalidade atualmente, razão pela qual a maior parte dos estudos publicados estão voltados para o desenvolvimento de equipes e atletas, com enfoque no treinamento, questões nutricionais, motivacionais e psicológicas relacionadas aos praticantes.

Enquanto que na categoria “Aspectos Socioculturais” foram alocados os estudos que abordavam questões sobre desenvolvimento, processo de esportivização e consumo da modalidade pela sociedade. Dessa forma, ficaram distribuídos conforme a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4. Trabalhos da categoria “Aspectos Socioculturais”

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	PERIÓDICO/UNIVERSIDADE
1	Futebol Americano no Brasil: estratégias e limitações no país do futebol	FRONTELMO; RIBEIRO	2006	Artigo	Lecturas Educación Física y deportes
2	Futebol Americano no país do futebol: o caso do Cuiabá Arsenal	RODRIGUES <i>et. al</i>	2014	Artigo	Barbarói
3	O Futebol Americano em Cuiabá Mato Grosso: a construção de uma demanda esportiva	BUENO	2016	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
4	Análise do processo de inserção e desenvolvimento do Futebol Americano em Curitiba/PR	SANTOS <i>et. al</i>	2016	Artigo	Revista ALESDE
5	O Futebol Americano no estado de São Paulo: disputa por legitimidade entre entidades reguladoras no período de 2012 a 2014	JUNIOR; MARQUES	2016	Artigo	Pensar a Prática
6	O Futebol Americano e a teoria dos campos: a análise histórica da modalidade nos Estados Unidos na perspectiva da obra de Pierre Bourdieu	JUNIOR; MARQUES	2017	Artigo	Revista ALESDE
7	O consumo produtivo dos fãs brasileiros da National Football League (NFL): uma netnografia da interação	MOURA	2018	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

	virtual estabelecida a partir das transmissões nacionais dos jogos da principal liga de Futebol Americano do mundo				
8	O subcampo do Futebol Americano no estado de São Paulo entre 2015 a 2017: rupturas, aproximações e disputas por poder entre ligas e federação	JÚNIOR	2018	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)
9	Esporte Universitário, Flag e Lazer Sério	FERREIRA; RIBEIRO	2018	Artigo	LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
10	A construção de uma demanda esportiva: o surgimento do Futebol Americano em Cuiabá/MT	RODRIGUES; BUENO	2019	Artigo	Sinais

Na categoria concernente aos aspectos socioculturais, podemos destacar alguns trabalhos que investigaram o desenvolvimento da modalidade no Brasil. Em especial, chamamos a atenção para o estudo de Frontelmo e Ribeiro (2006) por fazer uma reflexão sobre como o esporte chegou ao país, quais foram as dificuldades naquele momento e como os praticantes adaptaram a modalidade de acordo com a sua realidade, a fim de que fosse possível jogar. Em outra instância, Rodrigues *et. al* (2014), Bueno (2016) e Santos *et. al* (2016) focaram o processo de esportivização da modalidade em suas respectivas cidades.

No que diz respeito ao prisma sociológico, Júnior e Marques (2016) abordam a gênese e organização do Futebol Americano nos Estados Unidos a partir da Teoria dos Campos, elaborada pelo francês Pierre Bourdieu. Esse trabalho foi relevante para nossa investigação por realizar uma análise do fenômeno esportivo no decorrer da história nacional e americana.

Por último, na categoria “Educação Física Escolar” foram alocadas as pesquisas que buscaram descrever experiências com o Futebol Americano nas aulas de Educação Física na educação básica. Os trabalhos inseridos na referida categoria podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 5. Trabalhos da categoria “Educação Física Escolar”

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	PERIÓDICO/UNIVERSIDADE
1	Apresentação do Flagfootball como possibilidade pedagógica	PERFEITO et. al	2012	Artigo	Revista Augustus
2	Futebol Americano e Beisebol em aulas de educação física: experiências em debate	BAIA; MACHADO; BONIFÁCIO	2015	Artigo	Iniciação & Formação Docente
3	Flag Football escolar: uma possibilidade pedagógica	ARAÚJO et. al	2019	Artigo	Brazilian Journal of Development

Fonte: os autores

Diante do exposto numérico, podemos observar uma lacuna na literatura referente ao tema, tendo em vista que tais os estudos representam apenas 7,69% dos trabalhos já publicados no Brasil. Assim sendo, o estudo de Baia, Machado e Bonifácio (2015) expõe suas experiências ao abordar o Futebol Americano nas aulas de uma escola pública de Viçosa - MG. Essas práticas desenvolvidas perpassaram pelo ensino do Futebol Americano em um projeto do PIBID, intitulado como “Esportes não-tradicionais na escola”, cujo o eixo foi dividido com a modalidade Beisebol. Ainda nesta perspectiva, os trabalhos de Perfeito *et. al* (2012) e Araújo *et. al* (2019) trazem o *flag football* como uma estratégia pedagógica para inserção do Futebol Americano na Educação Física escolar. Assim, o *flag* por meio do jogo de invasão favorece um caminho à iniciação, vivência e aprendizagem do Futebol Americano, já que substitui a necessidade do contato físico pelo ato de arrancar a fita da cintura do oponente.

No entanto, vale destacar que de todos os três trabalhos que incluíram o Futebol Americano na Educação Física escolar, apenas o de Perfeito *et. al* (2012) foi desenvolvido com maior disponibilidade de tempo, visto que envolveu 24 encontros. Nos outros dois manuscritos foram realizadas intervenções bem pontuais no interior da escola, sendo o de Baia, Machado e Bonifácio (2015) em 7 aulas, enquanto que Araújo *et. al* (2019) utilizou-se de apenas 5 encontros.

Com base nos referidos materiais, podemos observar um consenso quanto às potencialidades do Futebol Americano e/ou *flag football* como conteúdo da Educação Física na escola, com destaque para sua utilização como uma opção à diversificação das manifestações nas aulas. De igual modo, a modalidade aparece como uma forma de contraponto aos esportes

tradicionais (futebol/futsal, basquete, vôlei e handebol), que ocupam espaço majoritário nas práticas pedagógicas escolares. Os autores ainda sugerem que o Futebol Americano pode ser considerado uma nova oportunidade esportiva aos alunos por ser uma prática não hegemônica em termos da cultura corporal de movimento brasileira, o que favorece a construção de um esporte ‘da’ escola (BAIA, MACHADO, BONIFÁCIO, 2015; PERFEITO *et. al.*, 2012, ARAÚJO *et. al.*, 2019). Justificando o argumento, tal modalidade pode permitir um ajuste inicial acerca do conhecimento prévio dos estudantes e das experiências corporais necessárias para jogar, evitando assim, pelo menos em tese, a exclusão dos menos habilidosos (PERFEITO *et. al.*, 2012).

Além disso, todos os trabalhos que focalizaram o debate em torno do contexto escolar, em um primeiro momento destacaram a tentativa dos professores em desconstruir o preconceito existente em relação à modalidade ser aparentemente violenta. Este preconceito ocasionou uma inibição por parte dos alunos no que diz respeito à participação nas aulas, porém, fez-se necessário uma adaptação para que eles pudessem vivenciar a modalidade, garantindo a integridade física de todos, sem descaracterizar o jogo (BAIA, MACHADO, BONIFÁCIO, 2015).

Por um lado, parte-se de uma desconstrução do esporte ‘na’ escola, aquele que é simplesmente reproduzido na perspectiva do alto-rendimento no ambiente educativo, privilegiando somente os aspectos técnicos da modalidade, o “saber fazer”. Por outro lado, faz-se necessário a construção de um esporte ‘da’ escola, aquele que preza pela construção de uma cultura escolar de esporte educacional, considerando a sua prática a partir dos códigos construídos no interior da própria instituição (VAGO, 2012).

No artigo de Frontelmo e Ribeiro (2006), os autores ressaltaram que inicialmente as maiores dificuldades para o desenvolvimento do Futebol Americano no Brasil foram a falta de materiais e território para jogar. Contudo, eles chamaram a atenção para a capacidade de adaptação do nosso povo, que utilizou as praias do Rio de Janeiro para alterar algumas regras e artefatos que favoreceram a vivência da modalidade. Nesse sentido, podemos fazer um paralelo com o ambiente escolar que, muitas vezes, possui condições precárias relacionadas à disponibilidade de materiais e estrutura. De fato, dificilmente encontraremos bolas de Futebol Americano oficiais na maioria das escolas, todavia, cabe ao professor, juntamente com as/os estudantes, refletirem acerca de transformações didáticas que permitam a prática naquele ambiente. De igual modo, que todos os envolvidos possam ter a liberdade de construir juntos um Futebol Americano ‘da’ escola, considerando as especificidades do jogo e as singularidades de cada espaço educacional.

Outro ponto importante a ser destacado é que todos os três trabalhos com o Futebol Americano na escola foram desenvolvidos a partir de programas de iniciação à docência, reforçando a relevância do PIBID e da Residência Pedagógica à formação de professores. Esses programas de iniciação à docência permitem uma aproximação entre o ambiente escolar e a Universidade, haja vista que Roldão (2007) destaca a necessidade de superarmos a visão dicotômica entre esses dois lócus de formação. A respeito disso, Darling-Harmond e Baratz-Snowden (2005) afirmam que a aprendizagem da docência evolui de maneira significativa quando futuros professores trabalham juntamente com os mais experientes e com estudantes para experimentar o que eles estão apreendendo.

Em outra perspectiva, ainda é preciso anotar que classificamos a pesquisa de Tancredi (2019) na categoria “Treinamento”, justamente por ter como foco principal a investigação do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento sob a perspectiva do conhecimento de técnicos de Futebol Americano. Contudo, podemos identificar uma contribuição desse material à Educação Física escolar ao discutir alguns conceitos-chave em relação ao ensino da modalidade, integrando aspectos importantes da pedagogia do esporte ao tema.

Diante do exposto, podemos concluir que necessitamos de mais investigações acerca dessa modalidade esportiva pelo fato de ainda ter pouca inserção em nosso país. Em especial, que mais estudos possam surgir e tematizar tal manifestação da cultura corporal de movimento na escola, tendo em vista a pequena quantidade de trabalhos encontrados nessa área.

Dessa forma, na próxima seção do trabalho apresentaremos de forma entrelaçada com a literatura, o que foi desenvolvido no curso de extensão que tematizou o ensino do Futebol Americano na educação física escolar com os professores/as e discentes do PIBID.

3 CONHECENDO AS REPRESENTAÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES ACERCA DO FUTEBOL AMERICANO: pelo o que eu sei, é um esporte extremamente violento porque os dois amigos meus que treinavam eram dois cavalos

O primeiro encontro do curso de extensão foi realizado anteriormente à nossa intervenção direta, pois foi solicitado que participassem do encontro apenas os discentes e professores supervisores do PIBID. Esta estratégia constituiu-se pelo fato do grupo poder expor mais espontaneamente as suas representações sociais acerca da modalidade, bem como as experiências que já carregavam consigo no âmbito da prática, ou até mesmo do conhecimento via televisão. Desse modo, optamos por não participar para deixar os participantes mais confortáveis para exporem suas dúvidas, saberes e curiosidades, já que os integrantes já vinham trabalhando juntos desde 2020. Cabe destacar que tal levantamento dialogado foi gravado e assistido pausadamente por mim e teve a duração de aproximadamente uma hora, contando com a participação de 10 estudantes e os dois supervisores.

O conceito de representação social foi explorado por Durkheim (1989) ao diferenciar representações individuais e coletivas. Esta diferenciação teórica fazia parte do esforço para construir um objeto específico da sociologia, distanciando-se da psicologia e da biologia. Dessa forma, o autor partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a diferença entre o individual e o coletivo. Portanto, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade.

Durkheim (1989) reafirmando a importância das representações, cita que o pensamento coletivo deve ser estudado tanto na sua forma como no seu conteúdo, pois uma representação social, por ser coletiva, já apresenta condições de objetividade. Portanto, as produções sociais não são concretizações de indivíduos isolados, a partir de suas experiências sensíveis imediatas, como acredita a premissa empirista. O autor busca a origem dos conceitos, sustentando que estes formam a base do pensamento lógico para constituir a ferramenta para a comunicação das inteligências humanas.

Diante disso, consideramos que as narrativas dos estudantes são importantes para compreendermos as representações iniciais evidenciadas sobre essa modalidade esportiva, que nos auxiliaram a ir ajustando didaticamente o curso. Essas representações que cada indivíduo carrega consigo são construídas de acordo com suas histórias de vida e possibilitam outras

interpretações de mundo (CHARTIER, 1991). Nessa direção, Jodelet (2001) afirma que as representações sociais são importantes, dado que nos auxiliam na maneira pela qual nomeamos e definimos em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na forma de interpretá-los, e se preciso, tomar uma posição a respeito e defendê-la. Além disso, a autora destaca que essas representações podem ser observadas nos discursos, tendo em vista que são carregadas pelas palavras veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais.

Segundo Resende (2018) a representação é sempre uma marca ou traço visível, que engloba todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas a linguagem. Ainda sobre o tema, ela pode ser considerada como uma maneira de atribuir sentido em um sistema linguístico e cultural, por essa razão, buscamos conhecer as representações iniciais dos participantes a respeito do Futebol Americano cuja finalidade era identificar uma compreensão sobre como a vivência, as dimensões sociais e a leitura de mundo impactaram na compreensão do fenômeno. Ademais, ao evidenciarmos as representações dos discentes e docentes envolvidos por meio das narrativas, isso nos fornece elementos para desconstruí-las, tomando como base que elas não são fixas, pois apesar de funcionarem como convenções sociais, elas não são imutáveis (RESENDE, 2018).

Para esse levantamento, elaboramos um roteiro de questões a serem exprimidas no decorrer do encontro, vale dizer, que foram enviadas previamente para os professores supervisores, responsáveis por conduzir o encontro a partir desse material. A estrutura desse roteiro orientador pode ser observada no quadro a seguir.

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O 1º ENCONTRO

1. Alguém já ouviu falar em Futebol Americano? Se sim, o localizou em quais artefatos? Jogo, filmes, séries, etc?
2. Quais regras conhecem?
3. Como se joga? Quais os objetivos técnicos/táticos?
4. Por que o Futebol Americano pode ser considerado como uma manifestação esportiva?
5. Dentro das classificações de esporte, como o Futebol Americano poderia ser classificado? Por que?
6. Por que ele deveria ser ensinado nas aulas de Educação Física?
7. Como ensinar o Futebol Americano nas aulas de Educação Física para as diferentes faixas etárias ou grupos culturais específicos? Qual metodologia você utilizaria?

SITUAÇÃO-PROBLEMA

A primeira questão abordava se os estudantes já tinham ouvido falar em FA, e se sim, quais os locais identificaram tal manifestação (filmes, jogos, séries, etc.)? De modo geral, os estudantes relataram pouco conhecimento acerca do mote, tal como podemos observar nas narrativas abaixo:

Não entendo nada, tive dois amigos que praticaram, pude observar o jogo mesmo só em filmes, mas entender o jogo, sinceramente: nada! (Mahomes)

Eu só pude ver nos filmes (Alessandra Souza)

Eu só vi em filmes, mas não pude praticar nem nada, pois nunca soube de algo próximo da minha cidade que tivesse essa oportunidade de jogar (Cam Newton)

Só vi em algumas séries na Netflix, é muito popular nos Estados Unidos né? Aí sempre em séries que são produzidas lá, acabam mostrando na faculdade, em escolas, mas eu não entendo nada (Russel Wilson).

Além disso, outros estudantes afirmaram por meio do *chat* que já haviam assistido na televisão. Posteriormente, o professor Brian Flores questionou se alguém já teve a experiência com a modalidade na escola durante o período que frequentaram a educação básica. Nesse sentido, **nenhum estudante apontou que sim**, o que chamou atenção e despertou a indignação do grupo em geral e do docente em específico:

Me parece que a nossa experiência com o Futebol Americano ela sempre foi mediada. Inclusive a minha, eu até chegar na UFLA onde eu tive contato com o time que tinha lá, a minha experiência foi sempre mediada pelos aparatos dos jogos na TV e também nos filmes, pois a gente assiste muitos filmes norte-americanos e a modalidade sempre está lá (Brian Flores)

Com a finalidade de interpretar tal narrativa, apoiamo-nos em Thompson (1998) ao salientar que as relações sociais intermediadas pelos meios de comunicação de massa, opõem-se do caráter contínuo, imediato e pré-reflexivo da experiência vivida. Mais do que isso, essa mediatização da experiência possibilita que um conjunto de características próprias da mídia, se infiltrem inextricavelmente no tecido da vida social. Assim, toda a sociedade é imersa em um sonho acordado e acaba vivendo um “estado de televisão” no qual as interações sociais reconstituem diariamente a cultura, a cidadania, os saberes e conhecimentos, as identidades, as

sensibilidades, as representações e as alianças de poder (OZORCO-GOMEZ, 2002). Com efeito, torna-se importante um distanciamento da mera reprodução midiática para compreender, criticar e problematizar o fenômeno em questão, no caso do FA. Nessa perspectiva cabe à Educação Física, mediada a partir do trabalho docente, a função de confrontar, discutir, vivenciar e experimentar as mais variadas dimensões da modalidade no ambiente escolar.

Na sequência de interações do grupo, o roteiro de questões abordava aspectos relacionados às regras, como se joga e quais os objetivos técnicos/táticos da modalidade em tela. Diante disso, vale ressaltar que apenas três estudantes demonstraram ter um conhecimento mínimo referente à pontuação, afirmando conhecerem o *touchdown* e o *field goal*, consoante podemos anotar:

A única coisa tática que vem à mente, é no começo que está todo mundo alinhado, então tem que mandar a bola para um, para depois passar para outro... geralmente o primeiro está posicionado mais atrás, algo assim... o resto eu não sei nada mesmo. Acho que esse negócio de ter futebol “normal” aqui no Brasil, eles acabam preferindo só isso, é bem difícil ter algo diferente (Tom Brady)

Sei que a pontuação principal se chama touchdown! (Kyler Murray)

Já ouvi falar em touchdown também e no chute entre as traves (Russel Wilson).

Considerando que os dois professores supervisores apresentaram ter um conhecimento básico e alguns estudantes apenas viram o jogo somente na TV, filmes ou séries, observamos que os saberes prévios dos demais envolvidos eram bem superficiais. Este fato caminha na contramão, conforme explicitamos anteriormente, do crescimento de audiência apontado pela emissora que transmite os jogos no Brasil, como destaca o próprio professor supervisor:

Vai ser bem legal o curso né, por que além de nos ensinar sobre a perspectiva da pedagogia, o Andreolle vai ter que nos ensinar sobre o jogo também, né... Pois a gente ainda está engatinhando em relação ao Futebol Americano, então vai ser bem legal esse processo do curso e que bom que nós vamos ter mais três encontros. Por que é um fato a ser destacado aqui, que na nossa cultura o Futebol Americano não tem tanta presença, então a gente acaba que de certa maneira negligencia o jogo mesmo ele estando tão presente na mídia. Por que me parece que a gente se aproxima daquilo que a gente tem interesse e a partir disso a gente pode aprender mais sobre ele. Então acho que o curso vai servir bastante para isso, porque por mais que a gente tenha conhecimento de algum modo na veiculação dele em jogos na TV ou filmes como eu falei, mas conhecendo mais afundo acho que a gente vai ter uma relação mais interessante com isso, inclusive para escolher ou não como conteúdo pedagógico na escola. Então, **esse nosso encontro de hoje, mostrou que a**

gente está sabendo pouco. Eu mesmo me incluo nisso, estou sabendo pouco de Futebol Americano e vou para o curso de maneira bem aberta para ele trazer as questões do jogo, do esporte e também algumas questões relacionadas a pedagogia do esporte, como que ele está pensando a prática do esporte no universo da escola” (Brian Flores).

Na esteira das reflexões, ao debaterem os aspectos táticos relacionados à modalidade, o professor supervisor Mike Tomlin trouxe à tona uma experiência que já havia realizado com suas turmas na escola, sobretudo, em relação à utilização do jogo rouba-bandeira:

Eu tenho uma experiência, que talvez seja interessante de relatar, onde eu fiz um jogo de rouba-bandeira que ao atravessar a quadra tinha um jogo de rouba-bandeira tradicional, ou seja, no início do jogo era um rouba-bandeira normal. Depois, que eles pegavam a bandeira, eles tinham que fazer um lançamento e/ou uma corrida para conseguir chegar no outro campo e para parar o adversário tinha que tirar o colete que estava pendurado na cintura. Então a tática do jogo, ficou muito parecida com o jogo de Futebol Americano (Mike Tomlin)

De igual modo, o outro professor relatou sua experiência didática que aproxima a modalidade do referido jogo tradicional infantil:

Eu tive uma experiência parecida com essa sua, que foi de inverter as vezes o rouba-bandeira, onde ao invés de buscar a bandeira, eles deveriam levar a bandeira. Então, isso está relacionado com a modalidade sendo um esporte de invasão, então a partir daí a gente já começa a ter uma ideia, onde você tem que ganhar campo, avançar jardas até se chegar na zona de pontuação com a bola. E o retrato do rouba-bandeira nos ajuda a visualizar isso né... por meio dessa experiência que o Mike Tomlin narrou de usar colete para parar o adversário e também como invasão para levar a bola para o outro lado. Então dá para começar a ter uma noção de como que funciona o jogo (Brian Flores).

Em ambas narrativas apresentadas, quando questionados sobre os aspectos táticos relacionados ao fenômeno, é interessante notar a presença dos saberes experienciais na formação e no desenvolvimento profissional docente, conforme apontou Tardif (2012). É oportuno dizer que tais relatos compartilhados marcaram os participantes, de tal modo que foram rememorados ao longo de todo processo, bem como, foram utilizados como exemplo na elaboração de atividades propostas no curso.

Ainda em relação aos elementos técnicos/táticos discutidos naquele momento, foi mencionado a especificidade da modalidade que permite os praticantes “agarrarem” os adversários durante o jogo, como sinaliza o professor Mike Tomlin:

Tem outros elementos, que eu também acho que são interessantes de ressaltar que também tem a ver com essa questão nossa cultural, por exemplo, **é um jogo que pode agarrar...** Qual jogo que a gente joga na nossa cultura que agarra?! Eu não vejo isso, por exemplo: no Futebol você não pode agarrar, é uma falta; no vôlei você não vai agarrar, tem uma rede no meio; no basquete você não pode agarrar, enfim, no Futebol Americano pode agarrar! Então, aí gera um outro combate corporal diferenciado do que é o que a gente tem costume de pensar nos nossos esportes mesmo que sejam de invasão, mesmo que possuam lógicas parecidas, **mas a ideia do agarrar acho que é interessante para gente pensar e como que a gente mobiliza isso na escola? Como que você cria possibilidades de o jogo existir e ao mesmo tempo tem a possibilidade de avançar para ter esse agarrar ou não, que pode depender da turma ou da condição que você tem** (Mike Tomlin).

Para além do debate acerca do ato de agarrar, ao mesmo tempo foi questionado se os pibidianos consideravam o FA uma modalidade violenta, já que afirmaram ter tido contato com tal manifestação em filmes, jogos, séries, etc. Nesse sentido, podemos observar a seguir algumas narrativas produzidas sobre o mote:

Em questão de o esporte ser violento, **na minha visão sim!** Pelo o que eu sei, **é um esporte extremamente violento** porque os dois amigos meus que treinavam era dois cavalos. Teve até um evento, do Cosplay Lavras que eles chegaram, depois de muito tempo sem eu ver eles, que eles chegaram nisso de: ah, to fazendo Futebol Americano! E aí queriam vir para cima de todo mundo, brincando né. Mas pareciam dois cavalos vindo, era medo total, os caras assustavam (Mahomes).

É um esporte muito violento, toda vez que aparece em algum lugar, são pessoas extremamente fortes e brutas (Carolina Lima)

Parece que um quer matar o outro por causa da bola (Lara Ferraz)

Até o uniforme parece com armadura de guerra (Cam Newton)

O estigma da modalidade como um esporte violento, partindo de uma visão do senso-comum, fica evidente nos argumentos dos estudantes acima. Perfeito *et al.* (2012) reconhecem esse fato e chamam a atenção para a cautela que devemos ter ao introduzirmos a modalidade nas aulas de Educação Física, adotando inicialmente uma abordagem informativa e parcimônia. Ademais, o autor indica a necessidade de um trabalho colaborativo entre os envolvidos, a fim de que não apareçam e se efetivem atitudes agressivas durante as atividades. Concomitantemente, outro ponto que pode ser associado com a representação do FA como violento, apareceu na resposta de um dos participantes quando perguntado sobre qual o objetivo de ensiná-lo nas aulas de Educação Física. Segundo ele, “[...] **para trabalhar o autocontrole dos alunos, para eles cumprirem os objetivos e não se machucarem**” (Kyler Murray).

Diante disso, podemos fazer um paralelo do FA com o ensino das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, pois existe a crença de que o trabalho com esse conteúdo incita atitudes violentas nos estudantes. De acordo com Ueno e Souza (2014), o pouco conhecimento aprofundado sobre temáticas que implicam o contato corporal intencional, contribui para uma visão preconceituosa da prática. Para eles, isso ocorre principalmente pela forma distorcida que a mídia apresenta determinadas práticas corporais na história da humanidade e na sociedade atual. Desse modo, podemos fazer um paralelo ao modo que o FA vem sendo representado nesses aparatos de comunicação, pois, quase sempre, aparece como atividade agressiva e hostil.

Além disso, ainda identificamos nos questionamentos a respeito do por que ensinar o FA na escola, o seguinte argumento referente à violência:

Acho que vem aquela questão de por que não ensinar né? Eu não vejo problema nenhum em ensinar ele na escola. **É claro que tem a questão da violência**, mas ele pode ser adaptado igual a questão do colete. Então, eu não vejo motivos para não ensinar (Ariane Lozada).

Assim, percebemos que a representação do FA ser uma prática “violenta” apresentou-se de forma evidente no diálogo do grupo. A partir desta constatação, procuramos organizar o planejamento do curso de formação considerando o mencionado equívoco, tendo em vista problematizar o assunto e propor possibilidades de intervenção.

Na sequência, a questão pautada foi a respeito de como podemos ensinar FA na escola, ao passo que uma participação por meio do *chat* nos instigou e se destacou. O enunciado foi produzido pela pibidiana Alessandra Souza, que expos o seguinte: “*Ao mesmo tempo que o FA é um esporte diferente, possui características semelhantes que são trabalhadas em outros jogos*”.

Como se pode notar, o relato chama à baila o debate concernente à pedagogia do esporte, mesmo que de forma intuitiva, ao que parece. Ocorre que já identificamos uma metodologia possível de trabalharmos tal modalidade no ambiente escolar, ou seja, a que considera como ponto de partida as características comuns existentes em todos os jogos esportivos coletivos, conforme apontam Scaglia *et al.*, (2011) Scaglia; Reverdito; Galatti (2013) Galatti *et al.* (2017). Além disso, essas propostas podem surgir a partir de jogos que os estudantes já conhecem, tal como no exemplo citado pelos professores supervisores com o rouba-bandeira. Ainda referente a esse aspecto do FA, o professor Mike Tomlin destacou a existência de alguns saberes intrínsecos à modalidade em questão, os quais o sujeito só terá condição de apropriar-se deles por meio da vivência. Segundo ele:

Eu gostei da resposta da Alessandra Souza, acho que é exatamente por aí. Penso que ao mesmo tempo que é um esporte diferente, tem algumas características que alargam o nosso conhecimento em relação aos esportes de invasão. Então a gente vai jogar o futsal, que é um esporte de invasão, beleza, ele tem características, e aí esse sujeito vai ter saberes, ele vai se apropriar de saberes, que vai possibilitar que ele se insira no mundo da cultura corporal de movimento a partir daquele saber. Se ele não tem saberes que só existem no Futebol Americano, ou que só existem no Frisbee, ou que só existem no balé clássico, ele não vai ter condições de se inserir nesse tipo de ambiente da cultura corporal. Então a gente vai chegar lá, vai olhar aquele monte de brucutu e vai falar nossa essa cara são tudo maluco, dão porrada um no outro, então eu vou ficar de fora dessa. Quando por exemplo, existem posições que não dão porrada um no outro, que flutuam, que correm, que andam em um espaço muito mais aberto e que no máximo são derrubados, mas em um ambiente de grama que dá para você cair legal. E ainda há a possibilidade da (re) significação como vocês já apontaram também (Mike Tomlin).

Cabe ressaltar que o professor faz menção à cultura corporal de movimento, dando protagonismo para o papel do ambiente escolar na inserção do sujeito na sociedade a partir da experiência vivenciada naquele espaço. Além disso, podemos notar na narrativa acima que o protagonismo da Educação Física nesse processo é essencial para problematizar alguns preconceitos existentes em relação ao FA. De igual modo, reafirma-se o papel do professor enquanto mediador do processo formativo na busca de desconstruir tais representações, sobremaneira, as que prejudicam ou colocam barreiras ao acesso dos estudantes à prática.

No que se refere à saberes específicos da modalidade, o professor Brian Flores ainda chamou a atenção da turma para a questão da diversidade de tipos físicos que podem ser integrados à lógica do jogo, uma vez que, neste caso, a multiplicidade corporal é considerada com um valor importante:

Como é um esporte muito complexo porque ele exige técnica, mas ele exige também bastante estratégia, tática... Ele exige também biótipos diferentes de corpos. A gente pode pensar assim, eu vou falar, numa **democracia corporal** aqui, não sei nem se existe esse termo, mas é que nele há espaço para o brutamonte que precisa de força para derrubar o cara para pegar a bola, precisa do marcador que precisa ter um peso corporal para agarrar, para ajudar a proteger para não chegar no cara que está com a bola, ele precisa do cara mais leve, que é mais rápido. **Então eu acho que dá para conciliar vários biótipos corporais no mesmo jogo. Acho isso um elemento interessante inclusive para ser debatido, além de ser experimentado do ponto de vista do jogo, da prática, mas também para ser debatido.** Por exemplo, com os alunos do ensino médio, será que o esporte é um espaço só para aquele estereótipo corporal, definido, forte, robusto ou há espaço para outros padrões corporais? Por que se a gente for pegar os jogadores de Futebol Americano, a gente tem vários corpos, seja no âmbito profissional ou amador. Então isso bem interessante, e claro com as adaptações visando a segurança de não se machucarem. (Brian Flores)

As diferenças corporais favorecem a reflexão sobre os processos de inclusão pautados nos estereótipos e até mesmo nas fobias, o que por si só, já indica um potencial educativo significativo se devidamente explorado.

Em outra instância, o docente Flores frisou o fato de que ser apenas uma modalidade diferente ou supostamente inclusiva, não sustentar profundamente a sua presença no ambiente escolar, conforme relatou:

Então a gente fica naquela: ah porque é um esporte diferente! Isso vai, em última instância, limitar as nossas escolhas ou não né!? É um esporte diferente sim, é legal ampliar um pouco o horizonte do universo das práticas esportivas, isso é interessante. Mas além de ser um esporte diferente, o que ele tem que dá para ensinar e que pode ser um conteúdo a ser trabalhado na Educação Física? (Brian Flores).

Logo na sequência, o estudante Mahomes respondeu:

Eu penso que a questão do trabalho em grupo é bem diferente dos outros esportes pela questão que tem mais contato direto e tem que ter uma estratégia bem definida ali, acho que isso é bem diferente dos esportes mais tradicionais. Acho que seria bem interessante por esse lado, por que oferece outros elementos (Mahomes).

Posteriormente, a questão problematizada na reunião foi a seguinte: como ensinar o Futebol Americano nas aulas de Educação Física para as diferentes faixas etárias? Qual metodologia você utilizaria? Assim sendo, o estudante Russel Wilson deu a seguinte resposta:

Acho que é possível ensinar, por que por exemplo, você vai ensinando dos jogos mais simples que contém os elementos do Futebol Americano. Na Educação Infantil você pode introduzir a partir do rouba bandeira adaptado à faixa etária, já no Ensino Médio você pode **ensinar mais a técnica do esporte**. Assim, as possibilidades de trabalhar o Futebol Americano seriam do simples para o mais complexo, conforme a faixa etária da escola, da sua turma (Russel Wilson)

Nessa narrativa, notadamente podemos perceber a persistência em um pensamento tecnicista enraizado no ensino de esportes na escola, argumento esse que já havia surgido envolvendo os jovens do Ensino Médio. Contudo, defendemos que, “*ensinar mais a técnica do esporte*” por meio de exercícios analíticos que buscam a repetição de uma determinada técnica até a ‘perfeição’ para, posteriormente, aplicá-la no contexto do jogo, **não dá conta de toda a complexidade** imbricada nos jogos esportivos coletivos (GALATTI *et al.*, 2014). Nesse

sentido, mais adiante no trabalho aprofundaremos essa questão metodológica e como ela foi discutida no decorrer do curso de formação com os participantes.

Como fechamento dessa primeira parte do curso, subsidiados por Schön (2000), apresentamos a primeira *situação-problema* do curso, que foi exposta aos participantes:

Você é o/a professor/a de Educação Física de uma escola particular da cidade, então de acordo com o seu planejamento, você começou a trabalhar o Futebol Americano com as suas turmas. No entanto, após algumas semanas, a diretora da escola te chamou até a sala dela para conversar. Durante a conversa, ela te comunicou que alguns pais e mães souberam das suas aulas de FA e reclamaram, alegando que isso era um esporte extremamente violento e que poderia machucar os alunos. O que você faria neste caso? Qual a melhor saída você pensaria para resolver esse problema?

Em um primeiro momento, os professores supervisores deram um tempo para que os estudantes refletissem a respeito da problemática em questão, mas, logo em seguida, o professor Mike Tomlin não aguentou e expos o seu ponto de vista:

Eu vi um documentário sobre o Rúgbi na Nova Zelândia, onde mostra as crianças brincando de Rúgbi né, e aí correndo em grama e uma segurando a outra, caindo na grama sabe? Enfim, as vezes a gente fica com um pouco de medo né?! Nossa, pode cair... pode! Verdade! Pode machucar, pode ralar... pode! Pode mesmo, mas jogando Futsal também! Brincando de pega-pega também! Jogando queimada também! Então, outra coisa também é as vezes pensar em outros ambientes, por exemplo, nós temos várias escolas na cidade que têm ambientes de gramado, que dava para fazer algumas brincadeiras ou alguns jogos que possibilitassem aí um “agarrão” ou colocar no chão para vivenciar essas situações, eu acho que é bacana (Mike Tomlin)

Com maestria, Tomlin sublinha que, muitas vezes, temos receio com algumas práticas que não fazem parte da nossa cultura porque apresentam o risco dos jogadores caírem no chão e se machucarem, mas destaca que essa possibilidade aparece igualmente em outras manifestações mais populares. Além disso, o professor levanta a questão do uso de outros ambientes, quando possível, para a realização das experiências educativas, podendo ser desenvolvidas em um gramado, por exemplo. Ainda tivemos outros dizeres que corroboraram com esse raciocínio, por meio dos quais alguns discentes acrescentaram a prerrogativa de que existe a possibilidade de ressignificarmos o FA:

Acho que nesse caso, se fosse pensar em machucar e violência, todo esporte tem esse fator de machucar ou não. Pode ser um acidente, se for assim a gente não faz nada. Além disso, **existe a adaptação** (Mahomes)

Olha, eu falaria com ela que o esporte **foi adaptado e não é aquela coisa violenta**, e talvez mandaria um bilhete explicando toda metodologia, para ver se os pais ficam mais calmos (Carolina Lima)

No que se refere a essa “adaptação”, uma estratégia bastante utilizada no ensino do FA, pode se dar por intermédio do *Flag Football*⁴, dentre outras formas, um jogo em que os praticantes utilizam uma fita presa na cintura e o oponente deve arrancá-la para conter o avanço e a conquista de espaço. Nesse caso, é interessante observar que os pibidianos apresentaram a necessidade de transformação didática do conteúdo, visto que ela coincidentemente, também foi uma das estratégias utilizadas por nós em outro momento do curso.

O que foi mencionado como ‘adaptação’ no discurso de alguns participantes do curso, Kunz (1991) denomina de **transformação didática do esporte**, ou seja, o autor defende um rompimento com a normatização e padronização das práticas esportivas no ambiente escolar, que impedem outras possibilidades de movimento, restringindo-se a ações regulamentadas e padronizadas. Nesse sentido, a reprodução desse modelo no espaço educativo deve ser questionada:

Assim, os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte atualmente, são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola] estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influencias que vem sofrendo) e o comercio e consumo no esporte e seus efeitos (KUNZ, 1991 p. 24).

A transformação didática defendida por Kunz (1991) surge como uma possibilidade de libertar os alunos de falsas ilusões, interesses, desejos, criados e construídos a partir do contexto sociocultural onde vivem. Assim, o professor tem o dever de propiciar confrontos do aluno com a realidade cotidiana, gerando uma sequência de experimentações, aprendizagens e criações em torno da prática esportiva.

Para além do método, diversas questões brotaram ao longo do encontro, dentre elas uma que acalorou o encontro quando um estudante, por meio do *chat*, trouxe à tona a sugestão de

⁴ O flag football é uma modalidade muito semelhante ao Futebol Americano, no entanto os jogadores utilizam um cinto de flag. Dessa forma, se o jogador de defesa retirar este cinto, o time que está atacando termina sua jogada e começa outra daquele mesmo ponto.

convidar a família para acompanhar a aula. Face ao exposto, os professores supervisores aproveitaram o ensejo para problematizar a propositura:

Eu chamaria os pais para acompanharem uma aula (Luíza Martins)

Luíza, vamos pensar em uma situação ideal então, que o pai foi para a escola, que é uma coisa muito difícil. Só que o pai foi, assistiu a aula do filho dele e justamente nessa aula o filho dele cai. O que você faria João? (Brian Flores)

Acho que é interessante a ideia de trazer os pais e a ideia de expor a metodologia que está sendo utilizada, acho que isso é essencial, poucos professores fazem isso, não só da educação física, poucos professores tem a coragem de expor a sua metodologia do momento em que ele entra na sala ao momento que ele sai. Maioria dos professores tem um pouco de medo de expor o seu espaço né? Mas acho que a gente poderia pensar em algumas coisas que fossem critérios da educação física. Aí eu acho que a resposta que a Livia deu para pergunta anterior (elementos em comum com outras práticas), eu acho que talvez seria mais interessante. (Mike Tomlin)

Em decorrência disso, constatamos que a situação-problema colocada por nós favoreceu a aprendizagem prática, na qual os discentes foram introduzidos em um “ambiente projetado para uma tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático [...] (SCHÖN, 2000, p. 40). Segundo o autor, essas situações em que os sujeitos aprendem fazendo, assumindo situações que **simulam a prática**, promove a reflexão mais apurada dos envolvidos por estarem livre das pressões, distrações e riscos que o mundo real oferece. Assim, ao discutirem determinada situação-problema de ensino, o grupo foi incitado a imersão, mesmo que virtual, em situações que acontecem no cotidiano da escola.

De maneira complementar, o professor Tomlin destacou outras problemáticas do trabalho docente em torno de outras manifestações da cultura corporal de movimento:

Além disso, a gente pode pensar em outras questões, como a problemática do Futebol Americano está em se machucar, mas a gente pode se deparar com essa situação a partir de outras problemáticas: Ah meu filho está dançando, isso é coisa de gay! Ah minha filha está lutando, minha filha vai ficar masculinizada! Ah minha filha está fazendo capoeira, isso é coisa de negro! Enfim, então a gente pode se deparar com essa problemática em outras esferas. Então, a gente tem que tentar trazer para o nosso campo, para o campo da Educação Física, bom sua filha vai lutar e só por isso vai se masculinizar? A gente sabe que isso é uma inverdade, isso é um preconceito. Enfim, temos que pensar o por que a gente está ensinando as lutas? É um elemento da cultura corporal, que existe e se manifesta em diversos lugares do mundo e que o sujeito saber sobre esse elemento proporciona que ele se insira de forma autônoma, crítica, que ele conheça o que está acontecendo. É a mesma coisa no caso do Futebol Americano, pensar, machucar a gente pode machucar, pode acontecer e tal... a gente está fazendo adaptações para minimizar, para

não machucar. Só que tem elementos e saberes aqui que são essenciais para a Educação Física, para a cultura corporal. Então a gente não pode pensar em abrir mão do nosso currículo e das nossas ideias (Mike Tomlin)

Nesse sentido, Brian Flores enfatiza o papel da autonomia do professor na escolha do conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, bem como alerta sobre a importância da formação para oferecer condições ao docente dialogar com as diferentes esferas da comunidade escolar.

Temos também a questão da **autonomia do professor**, pois quem é a melhor pessoa para escolher o conteúdo, não escolher de maneira espontânea, mas escolher respaldado por uma literatura, por um material institucional, por uma orientação que é a BNCC ou CBC. Então, quem que é a pessoa mais capacitada para fazer essa escolha? É o professor! Então, o professor tem que ter uma autonomia, o professor tem condições de desenvolver um atendimento para o aluno dos mais variados esportes que ele vai controlar o ambiente, onde ele vai fazer adaptações, vai (re) significar algumas questões. Na Educação Física, muita gente de fora dá palpite né? Porque geralmente as nossas aulas acontecem em ambiente aberto e as pessoas veem nossos conteúdos na televisão, nos filmes, nos jogos então todo mundo acha que pode falar um pouco sobre isso. Mas o professor ele tem que ter condições e ele **tem formação para isso, e por isso que a gente tem que valorizar a formação crítica**, de desenvolver uma atividade sobre qualquer esporte e debater vários desses assuntos com quem quer que seja, desde a direção escolar até os pais, onde eu já tive experiência sobre isso com alguns temas, mas é um pouco desse horizonte, de valorização da formação do professor para ele ter condições de dialogar em diferentes esferas, desde a estrutura burocrática da escola até os pais (Brian Flores)

Ao refletirmos sobre o conceito de autonomia, percebemos que essa palavra vem do grego, significando: autogoverno, governar-se a si próprio. De um modo geral, na educação, a autonomia seria uma forma de melhorar as relações existentes no contexto escolar, de pensar no papel da escola e do professor na formação do aluno (ARENDR, 2002). Freire (1996) a reconhece como a capacidade de agir por si, poder escolher, expor ideias e agir com responsabilidade. Em sua obra *“Pedagogia da Autonomia”*, o autor ressalta que tal noção corresponde a capacidade do indivíduo de tomar decisões, ser responsável por suas atitudes, de conhecer o mundo de maneira crítica e de ter dignidade.

Considerando esses apontamentos, percebemos o quanto a autonomia do professor também é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois ninguém conhece melhor as necessidades pedagógicas dos estudantes do que ele. Em síntese, o docente necessita ser crítico para formar pessoas críticas, ser livre para promover liberdade, ser consciente para superar a alienação, crer na mudança para possibilitar modificações, refletir sobre sua prática à luz de

uma teoria, sem desprezar os saberes e a cultura de cada um, respeitar para ser respeitado, e por fim, ser autônomo para formar para a autonomia (FREIRE, 1996).

Ao endossarmos a perspectiva da autonomia, da formação crítico-reflexiva e o seu lugar no desenvolvimento profissional docente, fica evidente, a partir da estrutura e estratégias problematizadoras, o papel deste curso aos integrantes do PIBID. A abordagem inicial utilizada para levantarmos e posteriormente buscarmos desconstruir algumas representações expressadas a respeito do FA, foi importante para ajustarmos os respectivos conteúdos e metodologias do curso oferecido.

É oportuno deixar registrado que, em certa medida, alcançamos o objetivo deste primeiro encontro ao acessarmos as representações que os participantes carregavam consigo no que se refere ao FA. Assim, podemos concluir que se tratava de uma modalidade pouco conhecida pelo grupo, mas que havia consenso em relação à violência no interior do jogo e, por efeito, da necessidade de ressignificá-la no ambiente escolar. Por esse motivo os pibidianos reconheceram, mesmo que inicialmente, saberes específicos presentes na modalidade, temas e metodologias afins. Partimos agora para outra seção na qual a minha presença como mediador passou a se fazer presente.

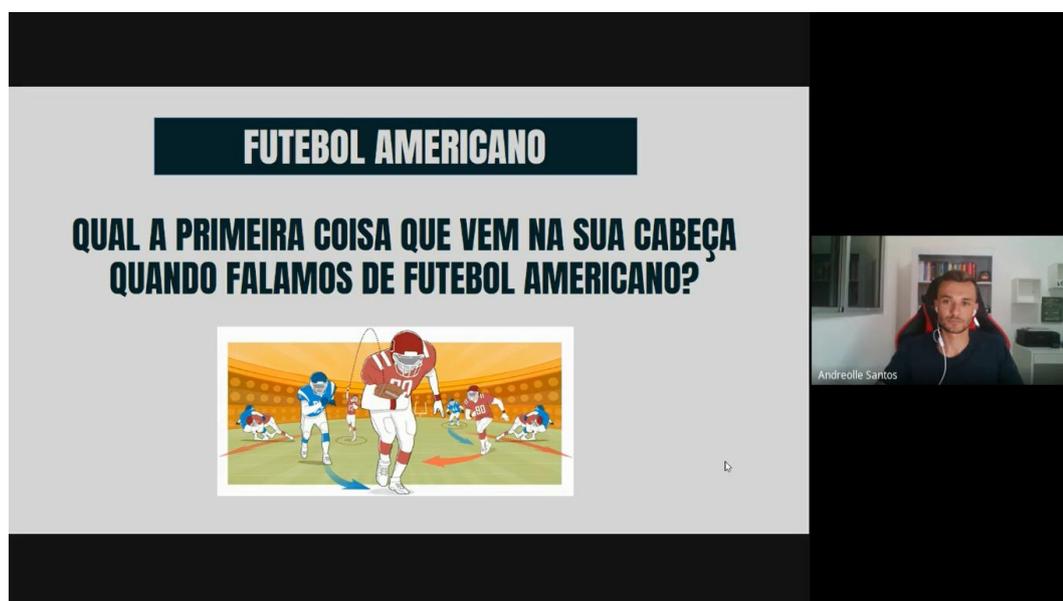
3.1 Discutindo os aspectos gerais do Futebol Americano, problematizando preconceitos:

o jogo não é um UFC da vida, é um jogo de invasão, que é bem estratégico

Neste momento do curso estabeleci o primeiro contato direto com os pibidianos, já que optamos por não participar diretamente do encontro anterior, conforme justificativa explicitada anteriormente. Assim sendo, nossa intervenção teve a duração de uma hora e meia, cujo o objetivo foi discutir e aprofundar basicamente as seguintes indagações: 1) o que é Futebol Americano? 2) qual a lógica básica do jogo? 3) É só ‘pancadaria’ mesmo? Será que estamos tratando de uma modalidade esportiva violenta?

Inicialmente, após a minha apresentação pessoal, encetamos uma provocação que estimulasse o grupo a se expressar verbalmente, a saber: *qual a primeira coisa que vem à sua cabeça quando falamos de Futebol Americano?*

Figura 3 – Perguntando durante o curso aos participantes: Qual a primeira coisa que vem à sua cabeça quando falamos de Futebol Americano?

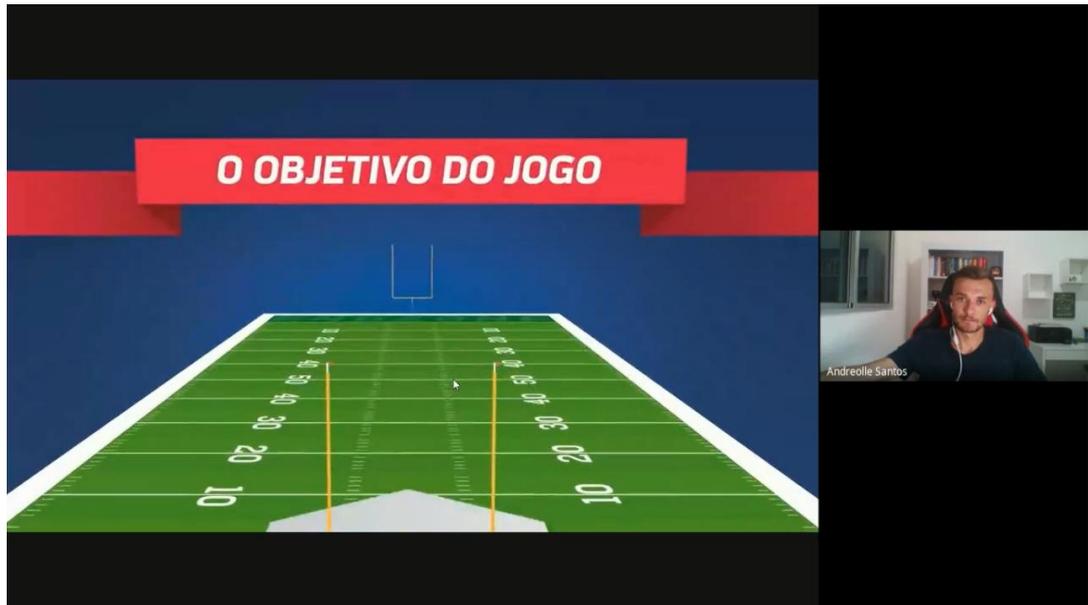


Fonte: os autores

Após alguns segundos, os discentes se sentiram à vontade para falar e as respostas principais foram surgindo: **algo agressivo** – “porque não é muito representado no Brasil”, “a gente tem pouca convivência”; **tem bola em formato diferente** (bola oval); **cultura americana**, “oportunidade da high school para entrar na Universidade”; **touchdown** como forma de pontuação. Em face do exposto, pudemos ratificar os saberes expressos pelos participantes no encontro anterior, como uma espécie de conhecimento prévio e representação concernente à modalidade.

Logo na sequência, apresentamos um vídeo explicando os elementos básicos do jogo aos participantes, de igual modo solicitamos que registrassem e apontassem aspectos importantes acerca da modalidade para terem condições básicas de ensiná-la nas aulas de Educação Física escolar.

Figura 4 – Explicando os aspectos básicos do Futebol Americano



Fonte: imagem os autores. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/0Qh0TmJdMCI>

A partir do vídeo foram surgindo dúvidas sobre os elementos básicos da modalidade, tais como: *quais as formas de pontuação? O que pode e o que não pode fazer na partida? Qual o limite do contato?* Assim sendo, respondi que o jogo funciona basicamente da seguinte maneira: são onze jogadores para cada lado do gramado, sendo que o ataque busca avançar no campo do oponente até chegar na parte final dele, que é denominada de “*end zone*” (na Figura 5 abaixo, podemos observar as *end zones* no final do campo, onde está escrito NFL BRASIL). Os avanços ofensivos se dão por meio de passes ou corridas com a posse de uma bola oval.

Figura 5: Posições de ataque e defesa do Futebol Americano.



Fonte: Disponível em: www.instagram.com/NFLBrasil Acesso em 3 de fev. 2021

Figura 6: Jogador recebendo um passe.



Foto de Patrick Smith/Getty Images. Disponível em:

<https://www.patspulpit.com/2019/3/26/18282083/ranking-12-best-plays-of-rob-gronkowski-career-new-england-patriots-retirement> Acesso em 3 de fev. 2021

Figura 7: Jogador de ataque correndo com a bola.



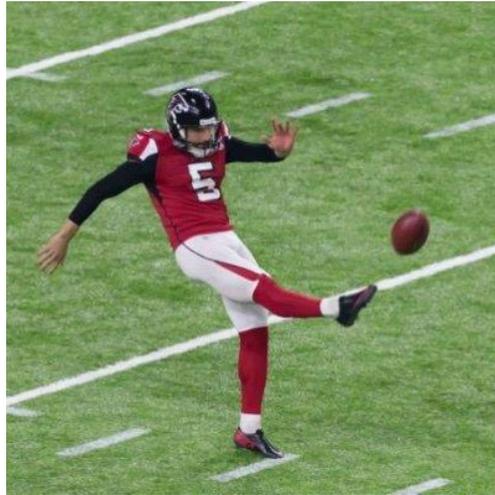
Foto de USA TODAY SPORTS. Disponível em:

<https://www.theinsider.com/2013/1/5/3839850/2012-nfl-playoffs-schedule-wildcard-weekend-television-coverage> Acesso em 3 de fev. 2021

Além disso, cada equipe possui quatro tentativas para avançar pelo menos 10 jardas no campo adversário. Quando consegue esse realizar esse feito, o ataque ganha mais quatro para continuar conquistando território e, assim por diante, até chegar ao objetivo final, que é entrar na *end zone* e marcar o *touchdown*, pontuação máxima do jogo: 6 pontos. Expliquei que após o *touchdown*, a equipe de ataque ainda possui o direito de uma pontuação extra, que pode ser obtida por meio de um chute (*extra point*) que vale mais 1 ponto; ou então pode tentar uma conversão de 2 pontos, para isso, deve entrar novamente na *end zone* do oponente (IFAF, 2019).

Assim, surgiram outras indagações em relação às regras do jogo, conforme podemos observar: *mas e se a equipe não conseguir esse avanço nas quatro tentativas?* Pois bem, ressaltai que o ataque pode optar por devolver a bola para a outra equipe, por intermédio de um “chutão” chamado de *punt* ou pode tentar um chute de campo para acertar o “Y” que fica dentro da *end zone*, marcando 3 pontos, o que é chamado de *field goal*.

Figura 8: Punt



Disponível em: https://pbs.twimg.com/profile_images/1167480378074025985/msUlvhVP.jpg Acesso em 3 fev. 2021

Figura 9: Field Goal



Disponível em

http://s.glbimg.com/es/ge/f/original/2012/01/23/nfl_newyorkgiants_sanfrancisco49ers_reu620.jpg

Acesso em 3 fev. 2021

Afirmar ao grupo que, geralmente, o que mais ocorre nos jogos é a seguinte situação: o ataque tenta três jogadas para avançar as dez jardas, se não conseguir e estiver muito longe do “Y” para tentar o *field goal*, ele devolve a bola para o adversário com o *punt*. Pois, se o ataque tenta avançar a quarta vez e não obtém êxito, a outra equipe recomeçará o jogo do ponto onde a bola estava, ou seja, próximo a zona de sua pontuação.

No que se refere a defesa, expus que ela deve tentar impedir o avanço do ataque, evitando que os adversários consigam entrar em sua *end zone* com a posse de bola. Para isso, deve-se parar as jogadas derrubando o jogador ofensivo que detém a posse de bola no chão, o que é chamado de *tackle*. Após derrubar o adversário, uma nova jogada terá início a partir do lugar que foi realizado essa ação tática. Além disso, a defesa pode recuperar a posse da bola interceptando o passe do oponente, de modo que a unidade defensiva também pode forçar um “*fumble*” arrancando a bola das mãos do jogador de ataque e recuperando a posse.

Figura 10. Jogador de defesa (uniforme branco) fazendo o tackle



Disponível em: https://ideiafix.files.wordpress.com/2011/10/tackle_cardinals-e-raiders1.jpg Acesso em 3 de fev. 2021

Figura 11: Interceptação do jogador de defesa



Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/Brent_Grimes-Hamburg_Sea_Devils.jpg/1200px-Brent_Grimes-Hamburg_Sea_Devils.jpg Acesso em 3 fev. 2021

Figura 12: Defesa (jogador de uniforme verde) forçando o fumble

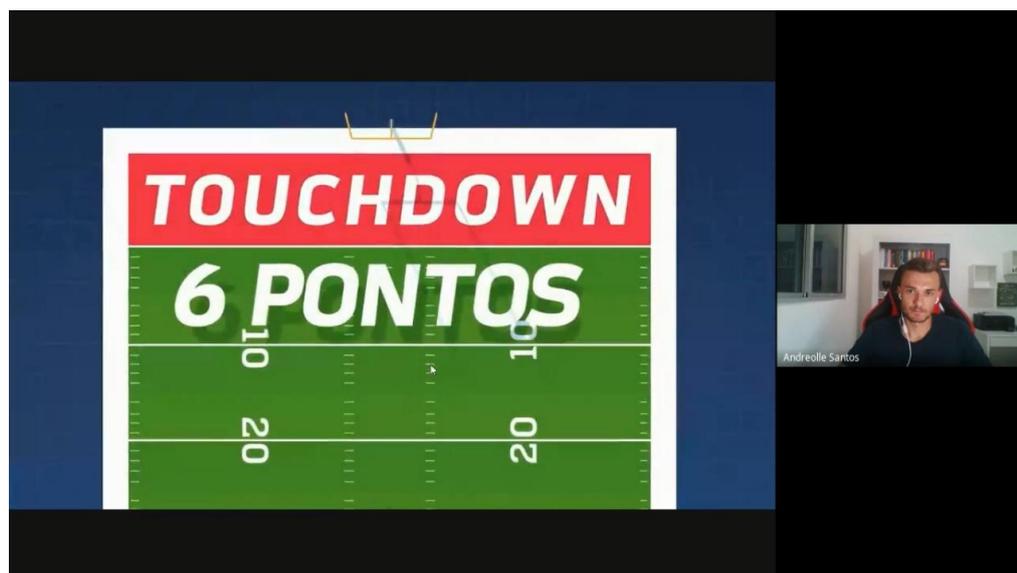


Foto de USA TODAY SPORTS. Disponível em <https://billypenn.com/2018/06/25/tom-bradys-super-bowl-fumble-will-be-on-a-billboard-in-new-england/> Acesso em 3 de fev. 2021

Apesar da complexidade das regras, complementei que ainda existe uma forma específica da defesa pontuar, o que é chamado de *safety*, segundo a qual se concretiza quando a defesa consegue derrubar o jogador ofensivo dentro de sua própria *end zone*, marcando 2 pontos no placar.

Em síntese, no que se refere à pontuação, recapitulei com os participantes todas as formas possíveis e expostas ao longo apresentação: **TOUCHDOWN** - vale **6 pontos** mais a **pontuação extra** que pode ser **1 ponto** no chute ou **2 pontos** em uma nova tentativa de entrar na end zone; **FIELD GOAL** – o chute de campo no “Y” que vale **3 pontos**; por último o **SAFETY** – derrubar o oponente que detém a posse da bola dentro de sua própria end zone, vale **2 pontos**.

Figura 13 – Contextualizando os aspectos básicos do jogo durante o curso – pontuações



Fonte: os autores

Quanto à duração das partidas, salientei que na NFL cada jogo é dividido em quatro quartos de 15 minutos, sendo que o relógio é parado após pontuações, passes incompletos, faltas e várias outras situações. Entretanto, no FA universitário e na BFA, o tempo de jogo é um pouco menor, ou seja, é praticado em quatro quartos de 12 minutos. Após o final do jogo, a equipe que obtiver a maior pontuação no placar é declarada a vencedora.

Por fim, chegamos à conclusão que o FA é um esporte de intenso contato físico, entretanto isso é parte do processo e da lógica interna do jogo, o que não significa ser uma prática violenta. Existem muitas estratégias táticas por trás de cada jogada realizada, além disso podemos observar a complexidade de cada passe, corrida ou rota tracejada para que o jogador se situe em uma posição estratégica no campo. Assim como todo esporte coletivo, cada movimento realizado pelo ataque exige uma leitura e resposta imediata por parte da defesa, a fim de solucionar o problema exposto na situação tática (GARGANTA, 1995).

Além disso, durante o encontro pedimos que os participantes apreciassem outro vídeo com imagens reais de um jogo da NFL, porém, com a imagem de uma câmera panorâmica (câmera All-22⁵), a fim de que os participantes pudessem ter uma visão mais ampla do jogo. Reforcei que os participantes deveriam prestar atenção nos elementos presentes na modalidade, que poderiam ser explorados na escola.

⁵ Câmera que permite o espectador ver todos os 22 jogadores em campo durante qualquer jogada. A visão da câmera posicionada atrás de cada *end zone* é um dos muitos ângulos que os treinadores da NFL usam para estudar os vídeos das jogadas de seus times e dos oponentes.

Figura 14 – Contextualizando a modalidade e esclarecendo as dúvidas gerais a partir da câmera panorâmica do jogo.



Fonte: os autores. Disponível em: <https://www.nflgamepass.com/pt>

Nesse momento, a estratégia de utilizar o vídeo com a câmera panorâmica para explicar o jogo foi adotada justamente para permitir o grupo perceber e se apropriar da complexidade tática inerente ao FA, ao mesmo tempo poder colocar em suspeição a representação de violência constantemente evidenciada. A princípio, o jogo parece ser apenas uma pancadaria sem fim quando o telespectador olha apenas para o posicionamento da bola, razão pela qual o contato físico pode acabar se tornando mais chamativo. Esse fato pode ser explicado pela agressividade nas trincheiras do início da jogada e na tentativa de parar o adversário, derrubando-o no solo. Porém, ao analisarmos com um pouco mais de calma e darmos atenção para outros aspectos do jogo, podemos considerar o FA como uma modalidade muito estratégica e que possui como essência principal, a **conquista de território**.

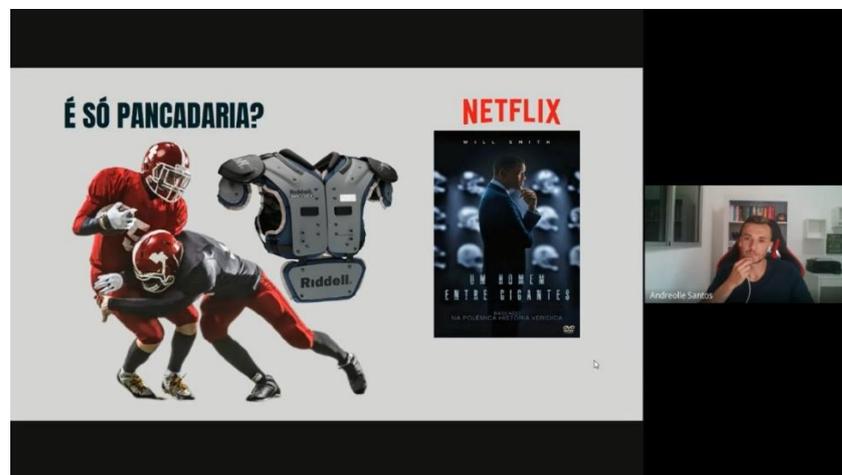
Essa câmera panorâmica é muito utilizada por analistas e treinadores da NFL, podendo ser encontrada no *NFL Gamepass*, o serviço de *stream* da liga. Desse modo, busquei enfatizar a complexidade estratégica presente no jogo para o avanço de território no campo do adversário em detrimento da pancadaria e violência que, vale ressaltar, podem ganhar mais destaque durante uma transmissão convencional da TV, filmes, séries, dentre outros.

Cabe sublinhar que tal problematização contribuiu para ponderarmos a questão da violência a partir da dimensão técnico-tática, o que de fato interferiu na representação inicial dos envolvidos no curso. Nesse sentido, debatemos que o FA é um dos únicos esportes (muito similar ao Rúgbi) que permite o contato no tórax, uma região considerada vital no corpo

humano, por efeito, isso pode causar um pouco mais de receio por parte de quem não está acostumado com a modalidade. Entretanto, exige-se no jogo formal o uso de equipamentos de proteção para absorver parte do impacto ocasionado pelo *tackle*.

Ademais, na NFL existe um protocolo rigoroso quanto às concussões ocorridas durante as partidas, motivo pelo qual sugerimos aos integrantes do PIBID apreciarem a obra cinematográfica: Um homem entre gigantes (Concussion). Filme esse que conta a história, baseada em fatos reais, de um médico nigeriano que desafiou os dirigentes bilionários da NFL, ao descobrir uma doença degenerativa chamada ETC (encefalopatia traumática crônica) causada pelas pancadas que os jogadores recebiam na cabeça ao longo da carreira. A batalha do médico Bennet Omalu contra a NFL, gerou muita polêmica e uma série de processos de ex-jogadores contra a liga, além disso obrigou-a a mudar constantemente as regras do jogo visando a segurança dos atletas. De igual modo, a liga criou o Protocolo de Concussão e investiu mais de U\$ 100 milhões no desenvolvimento de tecnologias e apoio à investigação médica nesses casos. Com isso, tem sido observado uma menor quantidade de colisões mais perigosas ao longo dos anos na NFL (KAMPFF, 2021).

Figura 15 – É só pancadaria? Indicação do filme Um homem entre gigantes

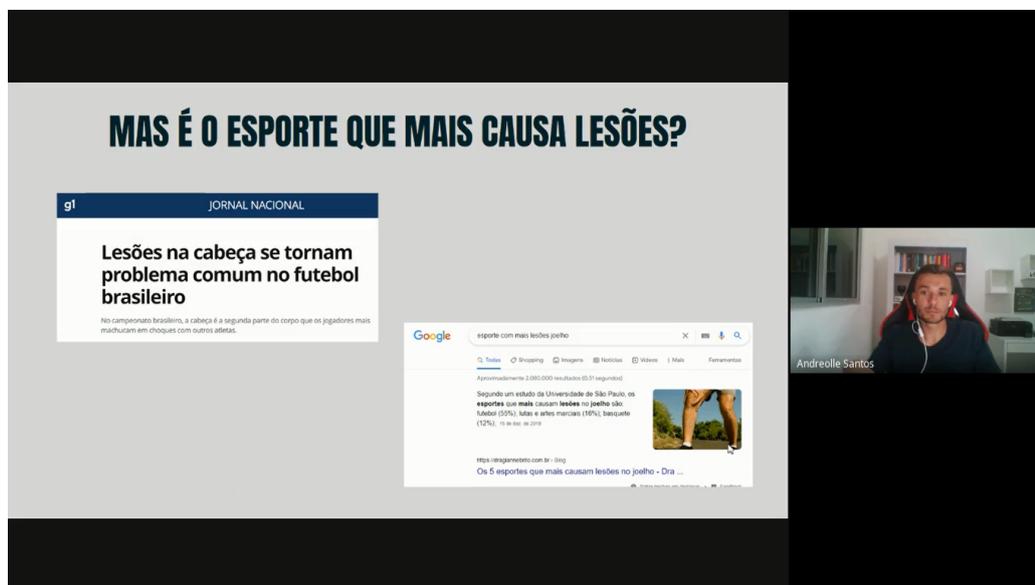


Fonte: os autores

Além disso, outro ponto levantado nesse contexto foi quando discutimos a comparação do FA com outros esportes mais populares, tal como o futebol, que em 2020 mudou parte das regras visando proteger os atletas contra concussões. Diante disso, os pibidianos foram percebendo que o protocolo do futebol ainda está muito atrasado em relação ao da NFL, uma vez que busca apresentar soluções mais comprometidas para o problema, como a inclusão de médicos independentes para realizar avaliações na beira do gramado (KAMPFF, 2021). Outro ponto interessante é que o “*sliding tackle*”, traduzido em inglês do popular “carrinho”, possui

nomenclaturas muito similares em jogadas defensivas nas duas modalidades, entretanto no futebol, mais popularizado, não é visto com o mesmo viés violento do FA.

Figura 16 – O FA é o esporte que mais causa lesões?



Fonte: os autores

Após a discussão referente ao FA e os elementos imbricados nessa manifestação corporal, retomamos a situação-problema que foi apresentada no primeiro encontro, por intermédio da qual apresentou-se determinada situação hipotética de ensino em que alguns familiares apontaram preocupações com a violência no esporte. Nossa intenção, curiosamente, foi verificar como seriam constituídos os argumentos do grupo após a introdução aos elementos básicos do FA. Assim, destacamos o relato abaixo:

Explicar que o jogo não é um UFC da vida, **explicar que é um jogo de invasão, que é bem estratégico. Eu estava pensando aqui, posso até dizer que a estratégia é similar ao xadrez, sendo que qualquer mancada sua é touchdown e já era, seis pontos para o adversário.** Então, explicando um pouco, mostrando que é **diferente do que a gente vê no cinema**, porque toda vez que aparece é a imagem de alguém sangrando. Acho que as pessoas ficariam menos com medo de ver seus filhos praticando esse esporte, porque lesão pode ter em qualquer esporte, até na própria corrida onde a pessoa está sozinha pode acontecer alguma coisa, como você mostrou aí na apresentação (Mahomes)

Como podemos constatar, a nossa mediação problematizadora contribuiu de alguma forma à mudança de representação em relação a “violência” supostamente inerente à manifestação, tendo em vista que o mesmo estudante, **agora, ponderou tal relação trazendo outros argumentos como a estratégia e a invasão de território ao debate.** Além disso, o

discente Mahomes apresentou uma analogia bem interessante ao comparar a similaridade estratégica entre o FA e o Xadrez, distanciando-se da forma convencional como a modalidade é representada no senso-comum.

Com base em referida contextualização, buscamos explorar as lacunas expostas pelos próprios participantes acerca do tema, visto que a interação pedagógica foi se desenvolvendo a partir dos “não saberes” que os sujeitos apresentaram no primeiro encontro, bem como, das dúvidas levantadas. Nossa intenção foi aprofundar conhecimentos referentes ao FA com base nas demandas consideradas importantes, a fim de termos condições de ensiná-lo nas aulas de Educação Física escolar.

Após esse primeiro momento, apresentamos mais uma situação-problema, que dessa vez estava relacionada aos elementos técnico-táticos presentes no FA e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem da modalidade no ambiente escolar. Então, a cena apresentada se encontra descrita logo abaixo:

Você é a/o professora de Educação Física de uma escola pública e resolveu trabalhar o Futebol Americano em suas aulas. Nesse contexto, durante o planejamento você se depara com o desafio de inserir alguns elementos importantes para ensinar essa modalidade, no sentido de sistematizar todos os temas possíveis. Dessa forma, quais estratégias você considera essenciais para o ensino do FA?

Ao cotejarmos as informações obtidas sincronamente no transcorrer do curso com a atividade escrita proposta por meio da plataforma *Google Forms*, obtivemos a predominância dos seguintes temas abaixo visando a resolução da problemática:

<i>Quais elementos você considera essenciais para o ensino do Futebol Americano na escola?</i>	
Temas	Quantidade que apareceu
Invasão e Conquista de território	5
Trabalho em equipe	4
Aspectos históricos e socioculturais	4
Estratégia	3
Regras	2
Fundamentos Técnicos	2
Materiais e Equipamentos	2
Fair Play	1

Vale ressaltar que cada participante era livre para apontar quantos elementos julgasse importante no processo de ensino da modalidade. Em um primeiro momento, podemos evidenciar que após o debate introdutório sobre a lógica básica do jogo, o aspecto destinado a **conquista de território** foi preponderante. Além disso, se colocarmos o tema estratégia juntamente com a conquista de território, teríamos um domínio ainda mais significativo dentre os elementos que os participantes consideram importantes para o ensino da modalidade na escola.

Coincidentemente, a primeira narrativa exposta foi a do estudante Mahomes, por meio da qual ele destacou a conquista de território:

Primeiramente, **controle de terreno**, porque tem a questão das jardas né? Para ter um pouco de controle ali. Na outra reunião foi até falado, que para trabalhar isso seria bom fazer um jogo de invasão tipo um rouba-bandeira para dar início. E aí, tentar fazer algo que limite os contatos, mas que tenham contato proporcionando os bloqueios. Fazer algum tipo de bola também seria interessante, para ter mais elementos específicos da modalidade (Mahomes).

Nessa perspectiva, evidenciamos que ao mergulharmos na modalidade, indo um pouco além das representações iniciais, fizemos com que os participantes se atentassem para múltiplos aspectos a serem amplamente explorados no interior da escola. Simultaneamente outros elementos se destacaram, tais como o “*Trabalho em equipe*” e “*Aspectos históricos e socioculturais*”.

Na esteira do debate, o professor supervisor ressaltou ‘a questão cultural’ imbricada ao FA, conforme observamos no relato abaixo:

Alguns aspectos culturais, **acho que dá para falar um pouco sobre a criação**, como que começou a utilização daquelas proteções, se sempre teve, por que que começou as proteções de capacete, ombreira. Acho que isso seria um diálogo interessante, porque eu estou pensando no ensino médio né? Para falar um pouco sobre o jogo, a cultura americana (Brian Flores)

Em face do exposto, optamos por abordar a perspectiva histórica da modalidade nesse encontro, explorando alguns aspectos do seu surgimento, quais sejam: em que circunstâncias o FA foi criado? Como ele apareceu e foi estruturado? Alguma pessoa inventou essa manifestação esportiva partindo do nada?

Segundo Curti (2017), o Futebol Americano é uma das grandes manifestações da cultura esportiva norte-americana, pois surgiu em um momento histórico de conformação dos Estados

Unidos como uma nação, em oposição ao eurocentrismo do século XIX. Portanto, o esporte evoluiu do rúgbi e do futebol, esportes ingleses, para se tornar uma modalidade essencialmente americana, de acordo com as ideias e essência de seu povo (FUNK, 2008).

Ao refletirmos sobre a história dos seus antecessores, o futebol e o Rúgbi, sabemos que os jogos com bola envolvendo o contato físico são praticados há milênios pelas sociedades humanas. Na região da Itália, os romanos vivenciavam o Harpastum, que tinha características muito similares ao Rúgbi moderno, nas quais os jogadores divididos em duas equipes buscavam carregar uma bola até a outra extremidade do campo, empurrando seus oponentes. Ainda na Itália, na região de Florença, era praticado o Calcio Storico cuja as regras foram sistematizadas em 1580, sendo que o objetivo do jogo similarmente consistia em conduzir uma bola até o outro lado do campo. De igual modo tiveram os celtas que desenvolveram o Caid, jogo esse que teve uma grande influência sobre o Rúgbi (JÚNIOR, 2007).

Assim, com essa ampla sucessão de influências a partir do contexto apresentado acima, o Rúgbi teve suas regras escritas no ano de 1845 na Inglaterra. Com a devida proximidade entre os ingleses e americanos em razão do processo de colonização, o FA foi criado nos Estados Unidos sob forte influência do Rúgbi. Grande parte dos historiadores costumam colocar o ano de 1869, como o de origem do Futebol Americano, tendo como marco o jogo entre as universidades de Rutgers e Princeton. A princípio, este jogo ‘embrião’, foi inspirado nas regras do futebol e do rúgbi por meio das quais dois times com 25 jogadores disputavam o controle de uma bola que poderia ser rebatida com as mãos, pés ou cabeça (FUNK, 2008).

Ainda segundo Curti (2017), após 4 anos do primeiro relato visto do jogo em questão, as universidades de Yale, Columbia e Princeton se reuniram para determinar regras mais específicas, com o objetivo de diferenciar o futebol dos Estados Unidos e o dos ingleses. Em contrapartida, a Universidade de Harvard preferia o estilo de futebol norte-americano por ser mais parecido com o rúgbi, no qual um jogador poderia carregar a bola com as mãos em direção ao gol do adversário. Apesar disso, mesmo Harvard estando sozinha contra as outras três universidades, a sua versão foi a que aos poucos começou a prevalecer, ganhar popularidade e evoluir até a contemporaneidade.

De acordo com Funk (2008), durante a década de 1880, o treinador e ex-jogador Walter Camp da Universidade de Yale modificou algumas regras, reduzindo o número de jogadores para 11 em cada equipe, alterando o tamanho do campo e criando o sistema de *downs* (descidas) – que pode ser considerado como a lógica básica do jogo para o avanço territorial no campo do adversário. Por fim, ele também transformou o sistema de pontuação ao acrescentar pontos por chutes, em virtude disso, o *touchdown* se tornou oficial em 1912.

Entretanto, em 1890 o presidente dos Estados Unidos Teddy Roosevelt proibiu o jogo naquela época, devido a quantidade de lesões e mortes causadas por jogadas violentas. Essa interdição demandou que houvessem transformações no fenômeno visando maior segurança dos jogadores com a utilização de equipamentos de proteção. Em decorrência disso, houve um ambiente favorável a criação da National Collegiate Athletic Association (NCAA), a liga universitária na época (FUNK, 2008).

Consoante a isso, outro personagem essencial surgiu para assegurar um jogo “mais seguro” e a evolução da modalidade, trata-se de John Heisman. Heisman, que foi um dos responsáveis por mudanças nas regras que objetivavam o banimento de formações e ações consideradas perigosas. Dentre as modificações estava a permissão da realização de um passe para frente a cada jogada finalizada, o que possibilitou a criação do protótipo do jogo observado hoje em dia.

Posteriormente, em 1922 foi criada a NFL, a liga profissional de FA dos Estados Unidos que ao longo dos anos se consolidou como a mais popular do país e atualmente possui 32 equipes. Acontece que a final do campeonato, chamada de *Super Bowl*, é o evento com a maior audiência da TV americana, atraindo cerca de 103.4 milhões de telespectadores (ADVERTISING AGE, 2018).

Em uma sociedade globalizada, a modalidade também se difundiu por todos os cantos do planeta, atualmente o FA é praticado em todas as regiões do Brasil (RODRIGUES *et al.*, 2014). No que se refere a sua história em nosso país, Frontelmo e Ribeiro (2006) destacam que a prática do FA se iniciou no ano de 1986 nas praias do Rio de Janeiro. De acordo com os autores, a iniciativa partiu de um grupo de amigos que eram admiradores da NFL e de esportes americanos, então resolveram se reunir para jogar na praia de Copacabana. Além disso, a modalidade começou a ganhar mais evidência no Brasil durante a década de 1990 com as transmissões de partidas realizadas por Luciano do Valle no canal Bandeirantes. Ademais, com a popularização da internet, após 2006, o público brasileiro começou a ter acesso maior ao espetáculo das transmissões americanas que sempre buscaram criar produções cinematográficas relacionadas ao jogo, com intuito de atrair ainda mais o público, focando no entretenimento (TANCREDI, 2019).

Frontelmo e Ribeiro (2006) afirmam que em 2006 já havia um número significativo de praticantes em nosso país. Perfeito *et al.* (2012) ainda discorrem sobre a popularização do esporte no Brasil a partir da introdução do *flag football* nas escolas de São Paulo em 1990. Atualmente, além da grande audiência da NFL, o Brasil também conta com um número expressivo de praticantes da modalidade. Em contrapartida, Rodrigues *et al.* (2014) evidenciam

que ainda sabemos pouco sobre esse esporte no país, pois são escassas as produções acadêmicas e, por isso, não existem dados precisos sobre a quantidade de equipes em nosso contexto.

Apesar disso, a Confederação Brasileira de Futebol Americano (CBFA) realiza estatísticas na tentativa de contabilizar esses dados, contudo existem novas equipes que se formam e não são registradas imediatamente. Em última análise, estima-se que existem mais de 100 equipes, femininas e masculinas, em território nacional. Apesar do crescimento expressivo da modalidade, não é possível afirmar que o Futebol Americano é um esporte popular no país, visto que ainda existem muitas dificuldades na busca por patrocínios e parcerias para estruturá-lo profissionalmente (RODRIGUES *et al.*, 2014), sobretudo, pela escassez do trabalho com tal manifestação no âmbito das aulas de Educação Física.

Alicerçados por essas informações históricas apresentadas a respeito do surgimento do FA no Brasil e no mundo, incitei o grupo de pibidianos a pensar o quanto esses elementos também podem se inserir como saberes a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, como ilustra a imagem abaixo:

Figura 17 – Discutindo o contexto histórico da modalidade



Fonte: os autores

Nessa direção, logo acima está o momento em que expus mais uma problematização aos participantes do curso, a saber:

De que forma esse contexto histórico da modalidade poderia ser abordado nas aulas de Educação Física?

A finalidade de tal questionamento refere-se, assim como nas situações-problema colocadas anteriormente, trazer mais uma **reflexão sobre prática** para o curso, a fim de estimular os estudantes não apenas conhecerem o contexto histórico da modalidade, mas que igualmente criassem possibilidades de ensino a partir de toda teoria debatida e interpretada. Assim sendo, diante da indagação o estudante Mahomes retomou a lembrança de uma aula de vôlei que ele havia participado enquanto bolsista do PIBID na escola onde o professor Brian Flores atua.

Estou tirando essa ideia, **de acordo como o Brian Flores trabalhou com o Vôlei nas aulas**. Trabalhar de acordo com a evolução das regras e passes que foram surgindo historicamente – igual no Rúgbi, onde você falou que só pode passar para o lado e para trás. Então, trabalhar para mostrar como era antes e depois indo gradativamente de acordo com a evolução (Mahomes)

Na narrativa exposta acima, podemos identificar os saberes da prática abordados por Tardif (2000), ao passo que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, uma vez que provêm de diversas fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, **na experiência de certos professores** e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14) (grifo nosso).

Nesse sentido, corroborando com o relato de Mahomes, o professor Brian Flores chamou atenção para a sua experiência com o Ensino Médio, compartilhando com o grupo que ao trabalhar a perspectiva histórica de uma modalidade, existe a chance de estabelecermos interlocuções com diversos assuntos:

Seguindo nessa linha de raciocínio, o bacana de trabalhar essa evolução histórica, como eu procuro trabalhar com meus alunos, é mostrar como que é transitório, como que foi composto essa prática corporal. Você trouxe muito bem né Andreolle, você fala assim, o Futebol Americano não surgiu da cabeça de um cara.... E como que as práticas corporais, mesmo essas mais institucionalizadas, elas sofrem alteração ao longo do tempo e essas alterações são por vários motivos. Por motivos comerciais ou por motivos para melhorar a dinâmica do jogo, motivos de adaptação ao espaço (grama, salão, areia...) O Futebol Americano dá para mostrar essas variações né? Porque por exemplo, você trouxe muito bem, por que que ele se diferenciou do Rúgbi? Ah, a gente introduziu o lançamento para frente, isso dá para fazer várias interlocuções,

melhorou ou não a jogabilidade? Acho que tem esse potencial. Isso sem falar dos outros elementos, se a gente for falar na exploração comercial da modalidade como um produto também é interessante de se fazer, sobre a cultura norte-americana. Então, eu acho que é muito rico! Pensando na minha realidade, no ensino médio, acho que é um conteúdo muito rico para trabalhar para além da dimensão prática da experiência do jogo (Brian Flores)

Em meio a essa riqueza de enunciados e interações entre discentes e docentes, consideramos que o grupo se apropriou dos aspectos básicos de funcionamento do FA, bem como mitigou as representações vinculadas à violência do jogo. A discussão aprofundada sobre os elementos presentes na modalidade permitiu darmos maior destaque aos seus aspectos estratégicos de conquista de território e historicidade, apontando caminhos para serem explorados na escola.

Posto isso, na seção seguinte lançaremos luz ao terceiro encontro do curso, o qual partimos de três problematizações que julgamos fundamentais ao FA, quais sejam: O que pode sustentar a presença do FA no ambiente escolar? Quais as justificativas para trabalhar essa modalidade esportiva na escola? De que forma (s) podemos desenvolver a modalidade de maneira significativa em tal ambiente?

3.2 A Educação Física escolar e o Futebol Americano

O terceiro encontro do curso de extensão teve a duração de aproximadamente 1 hora e 20 minutos e buscou discutir aspectos que justificassem o ensino do FA na Educação Física escolar. Cabe ressaltar que posteriormente problematizamos formas possíveis de ensiná-lo com base na pedagogia do esporte e do jogo. Ao darmos início à intervenção, relembramos o que já havia sido abordado anteriormente, logo em seguida apresentamos uma situação-problema visando refletir criticamente acerca dos aspectos que **justificam** a presença do FA na Educação Física escolar, conforme a seguir:

Você decidiu trabalhar o FA em suas aulas, porém, a diretora da escola lhe questionou o motivo da escolha desse conteúdo e não de outro. Segundo ela: “por que o FA deve ser trabalhado na Educação Física? Isso não é esporte de gringo?”

Quais argumentos você utilizaria?

Após uma pausa para reflexão, o estudante Mahomes atentou para o fato de que existem outras modalidades e conhecimentos que não foram criados no Brasil, mas que mesmo assim,

são abordados sem serem questionados, como no caso do FA. Segundo ele, “*eu responderia simplesmente que a gente não trabalha somente com esporte nacional. Vôlei por exemplo não foi criado aqui, também é gringo, acho que poderia ser algo em torno dessa questão cultural diversificada*” (Mahomes).

Quando nos referimos a acepção de cultura, Daólio (2018) destaca que esse conceito se tornou fundamental à Educação Física, visto que todas as manifestações corporais humanas são concebidas na malha cultural, expressando-se de diferentes formas e com significados específicos para cada grupo. O autor ainda acrescenta que:

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano e suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e aos movimentos humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. (DAÓLIO, 2018, p. 3)

Ao buscarmos dar alicerce ao mencionado argumento, corroboramos com Neira (2011) ao defender que:

[...] a educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também, **assegura a diversidade cultural**, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (p. 24).

Dada a importância política e pedagógica do compromisso de formar identidades culturais democráticas e reconhecer à diversidade cultural da sociedade, todos os currículos que rompam com a tradição da área (elitista, excludente, classificatória e monocultural) são bem-vindos. Assim sendo, se objetivamos corresponder as demandas da contemporaneidade, adotando inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos, precisamos romper com o monoculturalismo que asfixia o componente curricular, adotando a cultura corporal como objeto de estudo (NEIRA, 2011).

Então, ao adotarmos um currículo cultural da Educação Física, prestigiaremos desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Assim como, valorizaremos a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal dos estudantes para, posteriormente, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com diferentes vozes e outras manifestações corporais (NEIRA, 2011). Segundo o autor, no currículo cultural:

[...] a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas (NEIRA, 2011, p.200)

Com efeito, o multiculturalismo crítico propõe a análise crítica das relações de poder entre as culturas e os sujeitos, rompendo com o preconceito de ideias e valorizando posturas reivindicatórias em oposição ao modelo neoliberal de formação da cidadania que valoriza o sujeito apenas como consumidor. O currículo cultural promove hibridismos culturais e busca superar processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de aulas em que os estudantes sejam estimulados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos (NEIRA, 2011).

Desse modo, ao buscarmos a diversidade cultural na Educação Física escolar, podemos possibilitar vivências que amplie o alcance dos envolvidos em uma perspectiva mais crítica, que não se baseia apenas na assimilação da cultura do outro, ou mesmo, na mistura dos processos entre diferentes. Vale ressaltar que, mesmo o FA sendo uma manifestação essencialmente norte-americana, país que tem um histórico de opressão e que exerce uma grande influência cultural em todo planeta, é importante abordá-la na escola. Conforme os argumentos apresentados, o currículo cultural da Educação Física busca colocar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribui com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Por fim, o currículo supracitado privilegia a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, bem como vislumbra a escola como **espaço-tempo multicultural de formação** (CANDAU, 2008). Assim, a modalidade em questão permite problematizar uma série de temas relevantes nas aulas de Educação Física, dado seu histórico e especificidade.

De posse dessa justificativa teórica, na sequência o estudante Kyler Murray trouxe para o debate a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com suas impressões, *“acho que dependendo do ano, lá na BNCC tem esportes do mundo inteiro. Essa poderia ser uma justificativa também, pois está presente em um documento oficial que vem do Ministério da Educação”* (Kyler Murray).

Cabe assinalarmos que este documento possui caráter normativo e define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2021). Conforme o ordenamento:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Com efeito, ele organiza as modalidades esportivas em categorias baseadas na lógica interna dos jogos, adotando como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Nesse sentido, o FA é citado na categoria “Invasão ou territorial”:

Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, **touchdown** etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, **futebol americano**, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.) (BRASIL, 2018, p. 217).

A BNCC ainda destaca a questão das modalidades esportivas possuírem características formais que regulam suas ações, no entanto, podem se adaptar conforme as demandas institucionais, os interesses dos participantes, as características do espaço, número de jogadores, material disponível, dentre outros. Isso assegura, pelo menos em tese, que em um jogo de dois contra dois em uma quadra utilizando a bola de FA, os participantes estão jogando a modalidade mesmo que não estejam compartilhando das regras oficiais. Nesse sentido, surge a problemática do esporte **na** escola e o esporte **da** escola, como apontou Bracht (1997).

Para aprofundarmos essa questão, é preciso rememorar que o esporte atingiu amplo desenvolvimento no mundo após a 2ª Guerra Mundial, ao passo que posteriormente, ele se firmou gradativamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como um elemento hegemônico da cultura corporal de movimento (BRATCH, 1997). De acordo com Darido (2012), a cultura corporal trata de um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos que englobam o jogo, brincadeira, luta, dança, ginástica e os **esporte**.

Em 1992, o Conselho Europeu do Esporte (*European Sports Charter*) definiu o esporte como uma forma de atividade corporal mediada por uma participação ocasional ou organizada dos sujeitos, visando a melhora das condições físicas e no bem-estar mental, assim como aporte na construção de relações sociais ou promoção de competições em todos os níveis.

De acordo com Tubino (1987), o esporte formal teve sua gênese no início do século XX, na Inglaterra com Thomas Arnold, quando foram incorporados métodos educacionais à sua prática, incluindo os princípios do fair play⁶. Do mesmo modo, a universalização das regras foi outro aspecto importante para a institucionalização do esporte.

Segundo Martins e Altmann (2007), os principais elementos que marcaram a transição entre os jogos da antiguidade e o esporte moderno foram: o rompimento com os rituais religiosos; a criação de tempo-espaço definido para acontecer e a suposta igualdade formal de chances entre os jogadores. Assim sendo, o esporte se destaca na sociedade moderna como uma das manifestações que possui relevância ao assumir o papel de protagonista em decisões políticas, sociais e econômicas. Por isso, essa manifestação tem sido alvo de estudos com o objetivo de conhecer os seus desdobramentos nos comportamentos e estilo de vida dos praticantes, sejam eles estudantes, atletas, treinadores árbitros e espectadores.

No entanto, a notoriedade e a importância que possui no mundo contemporâneo ocorreu devido a dois fatores fundamentais, quais sejam: o uso do esporte como **meio de promoção política** a partir de 1936⁷ em razão da maior intervenção do Estado; e o **surgimento de intelectuais** que tinham como intuito discutir os exageros dos comportamentos humanos que surgiam frequentemente nas competições esportivas (TURBINO, 1987; 2001).

Ainda de acordo com Tubino (2001), as transformações estabelecidas ao longo do tempo resultaram em uma revisão conceitual do esporte, que foi marcada pelo posicionamento crítico dos intelectuais em oposição aos exageros esportivos da época, sobretudo, em relação aos resultados e aos usos do corpo. Acontece que por meio do movimento ‘Esporte Para Todos’, pautado em uma perspectiva mais democrática, observou-se o início do momento de transição entre o esporte moderno e o contemporâneo.

Vale ressaltar que a crítica realizada na época era direcionada ao uso exclusivo do esporte para a busca de resultados a qualquer custo. Nesse sentido, os intelectuais problematizaram essa situação, na medida em que compreendiam o fenômeno para além dessa perspectiva reducionista, propondo que ele pudesse ser praticado por todas as pessoas, em variados espaços, tais como na escola e no tempo livre (MACHADO, 2012).

Um dos documentos que marcaram este período foi a Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da UNESCO (UNESCO, 1978), que reconheceu o caráter formativo relacionado aos valores humanos por intermédio da Educação Física e do esporte. Os seus

⁶ No dicionário Oxford Languages, o fair play é definido como tratamento imparcial, equidade e jogo limpo.

⁷ Nos Jogos Olímpicos de 1936, Adolf Hitler utilizou o evento para fazer propaganda do nazismo.

artigos reforçam o direito ao acesso de todos às práticas, permitindo a apropriação dos elementos essenciais da educação e da cultura, objetivando o desenvolvimento integral dos seus praticantes.

Houve um alargamento no conceito de esporte a partir dessas transformações, o que fez ampliar consideravelmente o número de praticantes, por efeito instigou o interesse da mídia para com esse fenômeno (MACHADO, 2012). Nesta perspectiva, Tubino (2001) afirma que podemos compreendê-lo por meio de três dimensões: **esporte-educação; esporte-participação e esporte-performance.**

Para o autor, o esporte-educação se relaciona com a prática esportiva na escola, conectando a sua dimensão social com a função formativa de crianças e adolescentes, diferentemente do que é atribuído ao esporte-performance. Segundo Tubino (2001), o tratamento do esporte escolar tem como objetivo principal a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento da cidadania, devendo, portanto, desvincular-se dos padrões pré-estabelecidos de rendimento. Assim sendo, essa dimensão está orientada por princípios socioeducativos, sendo eles: participação, cooperação, coeducação, integração e corresponsabilidade.

No que se refere ao esporte-participação, de acordo com Tubino (2001) essa dimensão está relacionada ao lúdico e ao bem-estar dos praticantes que, quando relacionado ao tempo livre de lazer, acaba oportunizando práticas esportivas para todos que quiserem vivenciá-las.

Por último, a dimensão esporte-performance é voltada à prática pelos supostos talentos esportivos, fazendo com que se distancie dos preceitos democráticos, tendo em vista a exclusividade de acesso por um grupo seletivo de indivíduos. É importante ressaltar que o esporte escolar deve tomar o caminho oposto de tal dimensão, evitando a seletividade entre os estudantes e proporcionando uma prática inclusiva, ou seja, que permita o acesso e aprendizagem de todos (TUBINO, 2001).

Por outro lado, é necessário ter uma visão ampla, compreendendo que essa separação pode causar uma fragmentação do esporte, dificultando sua compreensão. Diante disso, precisamos entender que tal fenômeno sempre está vinculado a propostas educativas, seja na educação formal, não-formal e informal (PAES, 2001). Ainda, segundo Paes (1996; 2001) e Paes e Balbino (2009), a prática esportiva deve ser pautada em dois referenciais, a saber: o **Técnico-Tático**, que se refere aos aspectos motores, fundamentos, técnicas e táticas; e o **Socioeducativo**, que se preocupa com as atitudes e os valores importantes para a educação. Por fim, os autores ressaltam que o referencial Socioeducativo não se limita apenas ao ambiente escolar, mas sim à toda esfera ambiental que o fenômeno esportivo abrange.

Além disso, de acordo com Reverdito e Scaglia (2009) o esporte deve ser entendido como fenômeno de ordem **sociocultural**, ou seja, é resultante de relações, interações e manifestações intrínsecas da atividade humana, que são estabelecidas e transformadas ao longo da história. De igual modo devemos percebê-lo a partir do ser humano que realiza a prática, a fim de promovê-lo de forma sistematizada e organizada a partir da realidade cultural onde ele é vivenciado. Desta maneira, seus conhecimentos são de grande importância à ampliação cultural dos estudantes e a compreensão da realidade social na qual estão inseridos. Assim sendo, consideramos que **o esporte possui um lugar fundamental no espaço escolar**, pois **essa manifestação faz parte da cultura corporal de movimento**, portanto, deve ser trabalhado de maneira significativa no ambiente escolar.

Em contrapartida, podemos perceber que o esporte tomou o espaço escolar fazendo com que a Educação Física ficasse subordinada e refém de todos os seus códigos. Essa perspectiva esportivista, em se tratando dos meios utilizados para o ensino do esporte, também foi denominada de tecnicista, tradicional, mecanicista e se constituiu em uma visão predominante da Educação Física durante as décadas de 1970,1980 e 1990 (DARIDO, 2012).

Darido (2012) ainda salienta algumas características das aulas que seguem esse modelo, a saber: privilegia apenas os mais habilidosos, exclui os estudantes com dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência, visa o treinamento dos fundamentos isolados dos esportes (passe, drible, chute, saque etc.), pautam-se nos treinos repetitivos dos gestos esportivos, leva os estudantes a realizarem alongamentos e corridas em volta da quadra sem problematizar os motivos de fazerem isso, determinam que todos alunos cumpram as mesmas tarefas, não suportam os seus erros e objetivam exclusivamente à participação em competições esportivas.

Nesse contexto é que o esporte **‘na’** escola se deu como um prolongamento da própria instituição esportiva, reproduzindo integralmente seus códigos, que são pautados no princípio do rendimento atlético/esportivo, na competição, na comparação de rendimentos, na regulamentação rígida, no sucesso exclusivamente na vitória e na racionalização de meios e técnicas (BRATCH, 1997).

Entretanto, advogamos na contramão do discurso de submissão do espaço escolar aos interesses da indústria esportiva de maneira passiva, ao passo que o consideramos como autônomo. Nesse sentido, Dayrell (1996) reforça a ideia da escola como um espaço sociocultural:

[...] próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus

sujeitos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (p. 2).

Além disso, Dayrell (1996) ainda chama a atenção para o fato da escola ser uma instituição única, que possui como principal função, garantir a todos e todas o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Para além da construção de saberes, ela também é um espaço de produção cultural, ou seja, um lugar autônomo que é capaz de constituir a sua cultura específica com seus próprios códigos e critérios. Além disso, a mencionada instituição também possui condições de estabelecer relação com as culturas em conflitos na sociedade (VAGO, 1996).

Visando pensar o esporte no ambiente escolar é que Vago (1996) sugere a criação de um esporte **'da'** escola, produzindo outras possibilidades para os estudantes se apropriarem dele:

Problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo. Agindo assim, ela produz uma outra forma de apropriação do esporte, produz um outro conhecimento acerca do esporte. Enfim, produz uma outra prática cultural de esporte. Com ela, a escola vai tencionar com os códigos dominantes da sociedade agregados ao esporte (principalmente com a exclusão da prática cultural de esporte a que a ampla maioria dos alunos é submetida e com a ideia de rendimento e performance que predominantemente orientam seu ensino na escola) (VAGO, 1996, p. 12).

Nesse sentido, o autor ainda reforça que não se trata da instituição escolar agir para que tenha o seu próprio esporte, mas sim problematizar essa prática cultural no sentido de reinventá-la, recriá-la, reconstruí-la e, principalmente, produzi-la a partir das especificidades de cada contexto, a fim de tencionar as formas que a sociedade o incorporou ao longo do tempo (VAGO, 1996).

Ainda segundo Vago (1996), já que não é possível a escola se isolar da sociedade, então cabe a ela a tarefa de debater o esporte, criticá-lo e produzi-lo. No que tange especificamente à Educação Física, os docentes devem oferecer às crianças e os jovens outras formas de praticá-lo, ou seja, produzir novos conhecimentos explorando suas características lúdicas, a solidariedade esportiva, a participação e o respeito à diferença.

Considerando o exposto acima, questionei os participantes do curso qual seria a função da Educação Física na escola a partir da sua percepção como um espaço sociocultural? É possível que o FA tenha relevância nesse espaço? Assim sendo, o professor Tomlin, destacou os aspectos epistemológicos que o grupo já havia estudado no decorrer das reuniões do PIBID.

Vale a pena sempre trazer elementos que são de ordem mais epistemológicas e a gente estudou muito isso no PIBID. **Estudamos sobre a cultura corporal de movimento, as abordagens...** Pensando de um ponto de vista bem pragmático, a diretora não espera que você traga questões mais profundas de uma orientação mais clara de um todo que a gente tem dentro de uma formação para professores. Então, eu mostraria para ela todo o planejamento do que vai ser feito durante o ano e explicaria os motivos de cada um. Acho que a gente pode trazer isso para a diretora, temos alguns elementos que são únicos do Futebol Americano, então por isso ele deve ser trabalhado. Então, se a gente faz com que os alunos tenham uma vivência mais ampla, ele pode se inserir das mais diversas formas dentro dos elementos da cultura corporal de movimento na sociedade”. (Mike Tomlin)

Ao refletirmos sobre os aspectos que justificam o FA na Educação Física escolar, precisamos pensar qual a função de tal componente curricular nesse espaço de resistência e formação crítica. Assim, de acordo com Darido, “a Educação Física trata na escola de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e **esportes**, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos” (2012, p. 44). Acrescenta a autora que a Educação Física possui uma enorme tradição e conhecimentos ligados à essas práticas que fazem parte da cultura corporal de movimento, ou seja, objeto de intervenção que possui um acervo ampliado de saberes historicamente situados.

De igual modo, Vago (2012) considera um grande avanço pensar a Educação Física na escola no plano da cultura. De acordo com o autor, as questões que esse pensamento envolve desestabilizaram alguns discursos e algumas certezas que estavam há muito tempo enraizadas no campo, o que ampliou a compreensão sobre as possibilidades educativas da Educação Física escolar.

Ademais, podemos considerar que quando professores de Educação Física ensinam, estão intervindo na cultura de seus alunos e suas alunas, limitando-a ou alargando-a. Além disso, é preciso que esses sujeitos envolvidos também sejam capazes de produzir cultura, com protagonismo, e não sejam apenas meros reprodutores de gestos, códigos, modelos e ações (VAGO, 2012).

Após a discussão que visou justificar a presença do FA nas aulas de Educação Física, partimos agora para o tópico que abordará como podemos ensiná-lo, para isso, buscaremos embasar nossa problematização a partir dos conceitos da **Pedagogia do Esporte**.

3.3 Como podemos ensinar Futebol Americano na escola?

Após a justificativa que sustenta o ensino do FA na escola, demos início a reflexão de como podemos ensinar a modalidade nesse ambiente, entretanto, para iniciar esse movimento, faz-se necessário apresentarmos com profundidade os principais conceitos, elementos e aspectos referentes à **Pedagogia do Esporte**. Para tanto, partiremos das discussões relativas ao campo da **Pedagogia** que, segundo Libâneo (1994), é a ciência da e para a educação, tendo como seu principal objetivo o estudo dos princípios educativos, bem como, da instrução e o ensino. Para o autor, então, a pedagogia é a teoria e a prática educativa:

Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Pedagogia é, então, o **campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação**, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2002, p. 30).

Na tentativa de síntese, podemos compreender a pedagogia como a ciência da prática educativa que tem como objetivo a humanização da sociedade e a emancipação dos indivíduos. Em última análise, podemos considerá-la como organizadora da práxis docente.

Em outra instância, Paulo Freire (2011) define a pedagogia como uma ação cultural executada a partir do contexto que ela é praticada, defendendo a necessidade de uma ação problematizadora para tanto. Pedagogia essa em que o processo de ensino-aprendizagem é construído coletivamente na relação entre professor-estudantes, incentivando os últimos a pensarem criticamente o mundo ao seu redor. Nesta perspectiva, o próprio meio onde os indivíduos vivem é visto como um “problema”, razão pela qual é necessário que os professores explorem o contexto vivenciado pelos estudantes em suas práticas pedagógicas.

A partir disso, podemos compreender que a pedagogia estuda a educação de forma ampla, englobando o ambiente formal e não-formal. Ademais, estabelece seu campo investigativo nos diferentes aspectos imbricados à realidade educacional, o que possibilita a ela estruturar os objetivos e os processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à aprendizagem dos saberes e modos de ação (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Machado (2012) aponta que um dos papéis da pedagogia é possibilitar a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento no processo de ensino, vivência e aprendizagem, sobretudo, em relação ao esporte. Dessa forma, seu principal objetivo é estruturar uma **prática**

educativa baseando-se em **ações intencionais e planejadas**, sempre levando em consideração o desenvolvimento humano e a formação do indivíduo que vive em sociedade.

De acordo com Libâneo (2002), podemos vincular toda prática educativa intencional à uma pedagogia, por efeito, considera-se também a intencionalidade do professor presente no ensino-aprendizagem do esporte. Nessa direção, Reverdito e Scaglia (2009) acrescentam que a pedagogia é um campo de conhecimento que procura entender as questões teóricas e práticas da educação, considerando tudo que foi produzido pela sociedade ao longo do tempo, preocupando-se prioritariamente com a formação humana. Portanto, se o esporte é resultado de uma construção social, ele deve ser compreendido por meios educacionais e pedagógicos.

Ao refletirem sobre a pluralidade de manifestações esportivas e seus significados, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) salientam que a pedagogia do esporte é uma disciplina recente das Ciências do Esporte, que emergiu a partir do crescente interesse da sociedade pelas práticas corporais esportivas. Além disso, ela se pauta nas experiências culturais, uma vez que o esporte é um fenômeno social, uma criação da humanidade que está cercada por valores, ideologias, padrões, educação, dentre vários outros temas (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Enquanto disciplina das Ciências do Esporte, Gallati et al. (2014) definem a pedagogia do esporte como:

Objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos (GALATTI et al., 2014, p. 153).

Já, de acordo com Bento (1995), a pedagogia do esporte busca:

Analisar, interpretar e compreender as diferentes formas de ação lúdico-desportivas à luz de perspectivas pedagógicas, portanto é uma ciência da ação, confrontando-se com a complexidade de questões pedagógicas que despontam da prática (BENTO, 1995, p. 82).

A pedagogia do esporte busca compreender o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento, levando em consideração todas as variáveis que estão imbricadas neste processo, com destaque para os diferentes personagens, cenários e significados. De igual modo essa área trata da **organização, sistematização, aplicação e avaliação** das diferentes modalidades esportivas existentes na sociedade (SCAGLIA; SOUZA, 2004).

No que se refere a necessidade de organizar, Libâneo (2002) ressalta que em um processo de ensino coerente, o professor deve ter definido claramente **o que ensinar**, ou seja,

quais os conteúdos serão selecionados; **para que ensinar**, definindo quais os objetivos serão estabelecidos; **para quem ensinar**, levando em consideração as necessidades e limitações, adequando o ensino aos sujeitos; **como ensinar**, utilizando diferentes métodos de ensino com intuito de atingir os objetivos pré-estabelecidos no planejamento. Vale ressaltar que no processo de organização, é fundamental buscar compreender o contexto da intervenção, considerando os diferentes aspectos sociais e culturais, selecionando conteúdos que se relacionem com a realidade em questão, respeitando os limites, potencialidades e necessidades dos sujeitos (GALATTI *et al.*, 2017).

Quanto a sistematização dos conteúdos, Galatti *et al.* (2017) afirmam que o ensino deve ser estruturado pedagogicamente com o intuito de estabelecer intencionalidade no processo, sendo o papel do professor/treinador determinar claramente os significados e objetivos de cada intervenção. Com efeito, Machado (2012) preconiza que a sistematização se relaciona com a organização dos conteúdos respeitando os níveis de ensino, buscando definir o que ensinar, em que momento e com qual complexidade e evolução. A autora destaca que o planejamento é uma estratégia de organização do processo de ensino, aprendizagem e vivência, acrescentando que um currículo organizado e sistematizado pode contribuir à reflexão da prática pedagógica pelo professor, possibilitando-o abordar mais conteúdos durante este processo.

Já a aplicação relaciona-se com o “como ensinar”, ao passo que Libâneo (2002) defende a utilização de diferentes métodos de ensino pelo professor com a intenção de atingir os objetivos estabelecidos previamente na organização e sistematização. Nesse sentido, o ensino deve buscar fazer relação entre os procedimentos pedagógicos e os objetivos, permitindo que a aprendizagem seja significativa aos praticantes.

No que tange a avaliação, Zabala (1998) afirma que por muito tempo seu aspecto foi voltado apenas à busca de resultados numéricos que definiam se o estudante deveria ser aprovado ou não. Contudo, o autor salienta que o processo avaliativo vai muito além dessa quantificação numérica, razão pela qual devemos compreendê-lo como um importante instrumento educativo que informa e valoriza todo o processo, contribuindo para que a prática educativa seja adequada à necessidade dos estudantes. Ele complementa dizendo que o intuito da avaliação é o de aperfeiçoar a prática educativa, possibilitando que todos os estudantes possam atingir os objetivos da intervenção e se desenvolverem plenamente, visto que esse é o maior benefício do processo. Nesse sentido, o docente deve avaliar se os objetivos definidos na organização e sistematização tiveram significado para os estudantes, tornando claro as funções de cada conhecimento adquirido, suas aplicações, para que eles possam interpretar e compreender o processo vivenciado.

Na esteira do debate, quando a pedagogia se volta para nutrir à aprendizagem do esporte não propõe discussões exclusivas sobre as possibilidades de como ensiná-lo, mas também se atenta para os **motivos de ensiná-lo**, em suas diversas manifestações (RUFINO, DARIDO, 2011). Nesse sentido é que Bento (2006) compreende a pedagogia do esporte como sendo originária da pedagogia geral e da ciência do esporte, na medida em que busca proporcionar tanto a **função de desenvolver aspectos pedagógicos**, quanto fomentar a utilização do esporte para a **formação e educação humana**.

Ainda nesta perspectiva educativa, Machado (2012) aponta que uma das funções da pedagogia do esporte é colaborar na criação de ambientes que favoreçam o processo de ensino, vivência e aprendizagem, com o objetivo de estruturar uma prática educativa que se pautem em ações intencionais e planejadas, considerando o desenvolvimento humano e a formação do indivíduo. Além disso, a autora afirma que é fundamental a pedagogia do esporte levar em consideração o processo de formação integral do sujeito, visto que o esporte pode contribuir não apenas para o desenvolvimento de aspectos motores, mas também das esferas morais, sociais, afetivos e cognitivas.

Desse modo, o processo de ensino, vivência e a aprendizagem de modalidades esportivas também deve se preocupar com o sujeito que joga, sejam eles crianças, adultos, idosos, jovens, pessoas com deficiências ou atletas profissionais. Trata-se de focalizar a formação global, ampliar a experiência dos indivíduos para além da mera repetição de gestos técnicos e adequar as intervenções às individualidades dos envolvidos.

Ainda é válido ressaltar que no esporte sempre existe um componente educacional (dependendo da concepção de educação) em qualquer contexto de sua prática, pois com ele as pessoas têm a oportunidade de interação, troca de informações e vivências de relações interpessoais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Segundo Galatti *et al.* (2008), essa complexidade de valores e modos de comportamento que se manifestam na vivência esportiva, demanda o trato pedagógico adequado, a fim de potencializar que esse componente educacional se evidencie.

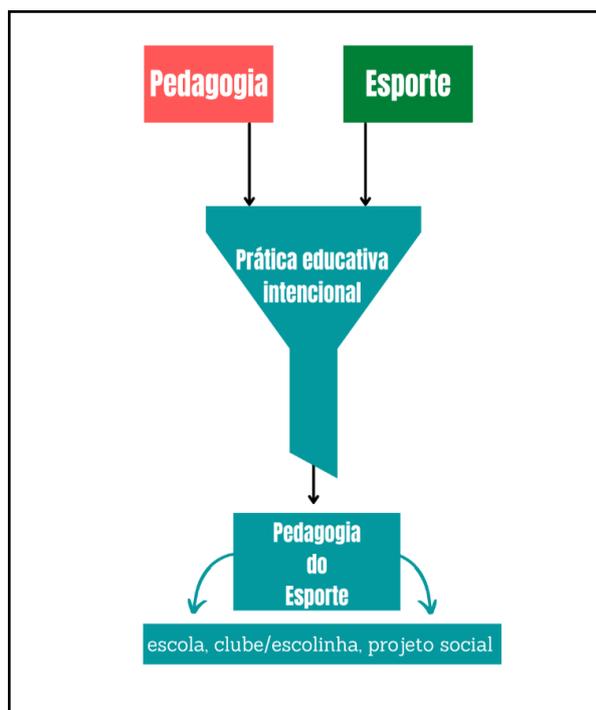
Nesse sentido, a pedagogia do esporte deve ser responsável por organizar o processo de ensino dos esportes em ambientes formais ou não-formais, de maneira consciente e comprometida. Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), a pedagogia do esporte auxilia na reflexão sobre todo o contexto que a ação educativa está envolvida, promovendo práticas que são comprometidas, intencionais, dirigidas, organizadas e responsáveis, bem como, ofereçam ambientes em que os sujeitos construam conhecimentos. Ainda segundo os autores, o fato do professor ser um especialista em determinado assunto não é o suficiente, pois é **necessário que**

ele conheça como organizar e sistematizar o processo adequando o conteúdo ao indivíduo, relacionando-se com a realidade e (re) significando à prática. Para os autores:

O ato de pedagogizar o esporte deve ser entendido como uma intervenção desenvolvida dentro de um processo de ensino e aprendizagem que leve em conta o sujeito aluno, criando possibilidades para a construção desse conhecimento, inserindo-o e fazendo-o interagir com o que o aluno já sabe, ampliando-se assim, sua bagagem cultural e, por conseguinte, sua inteligência de corpo inteiro, mediada, intencionalmente, por um pedagogo do esporte. Consequentemente, estamos nos referindo a um processo organizado, sistematizado, aplicado e avaliado, com o objetivo de realizar o ensino, a aprendizagem e a vivência do esporte, observando o sujeito envolvido no processo, o cenário em que esse processo ocorre, os significados atribuídos por esse sujeito ao conhecimento apreendido e as finalidades dessa prática (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014, p. 52).

Como foi possível anotar, a compreensão da pedagogia do esporte enquanto abordagem pedagógica demanda um investimento na interface entre os conceitos envolvidos, no caso ‘pedagogia’ e ‘esporte’.

Figura 18. A relação entre Pedagogia e o Esporte



Fonte: os autores

Percebemos que o ponto comum entre a pedagogia e o esporte se estabelece na **prática educativa intencional**, a qual potencializa o desenvolvimento do sujeito não apenas no âmbito motor, mas também na direção da construção de uma sociedade democrática (MACHADO, 2012). Nesse sentido, Galatti (2006) reforça a importância da pedagogia do esporte para que a experiência formativa possa transcender o aspecto esportivo, tendo em vista que a

aprendizagem vai além do gesto e/ou da inteligência tática e técnica. Por isso é necessário promover um processo educativo que busque mitigar as desigualdades e injustiças sociais, considerando a transdisciplinaridade inerente ao fenômeno esportivo, os diferentes campos do conhecimento, as realidades da prática, os processos de ensino adequados que produzam sentido para os sujeitos. Nessa direção, Scaglia (1999) acrescenta que:

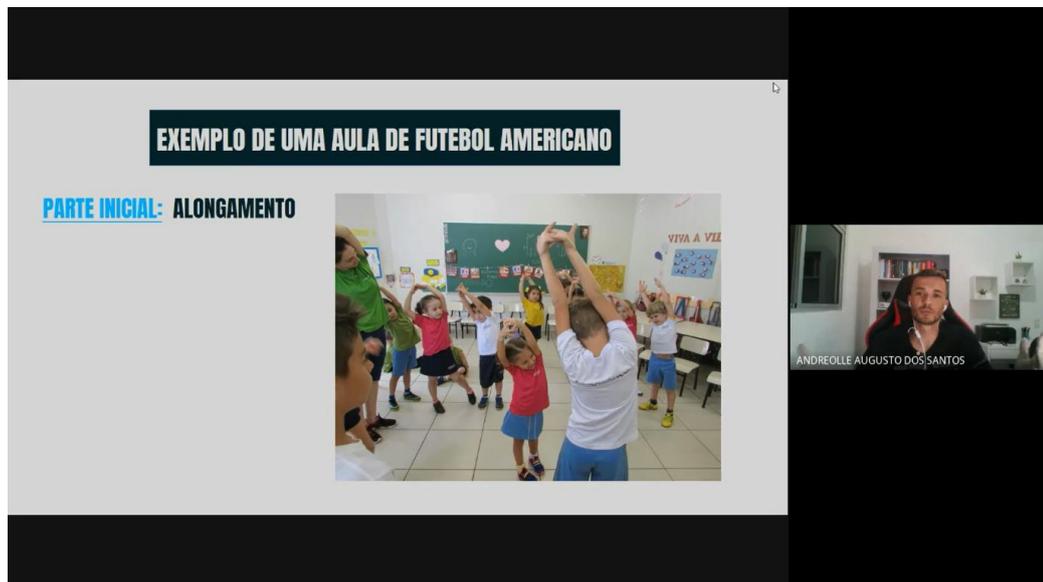
Ensinar não é, e nem nunca será, tarefa simples e desprovida de responsabilidades. Ao ensinar tem-se o compromisso com o formar. Formar o cidadão que, para se superar e ser sujeito histórico no mundo, necessita desenvolver sua criticidade, sua autonomia, sua liberdade de expressão, sua capacidade de reflexão, sintetizando, sua cidadania. Assim sendo, aluno/sujeito/cidadão, lapidado por quem ensina, não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando sua marca na história (SCAGLIA, 1999, p. 26).

Buscando dialogar com a proposta do curso, ou seja, prático, crítico e reflexivo, apresentamos um exemplo de aula baseada na perspectiva do **esporte na escola**, ou seja, abordagem essa que consiste considerar o fenômeno sob a égide do rendimento (da performance) no ambiente escolar. Com isso, visávamos, mais uma vez, trazer uma situação experiencial de ensino, mesmo que virtualmente (SCHON, 2000), a fim de problematizar e dialogar com os objetivos do nosso estudo.

Diante disso, o exemplo contava com a seguinte estrutura:

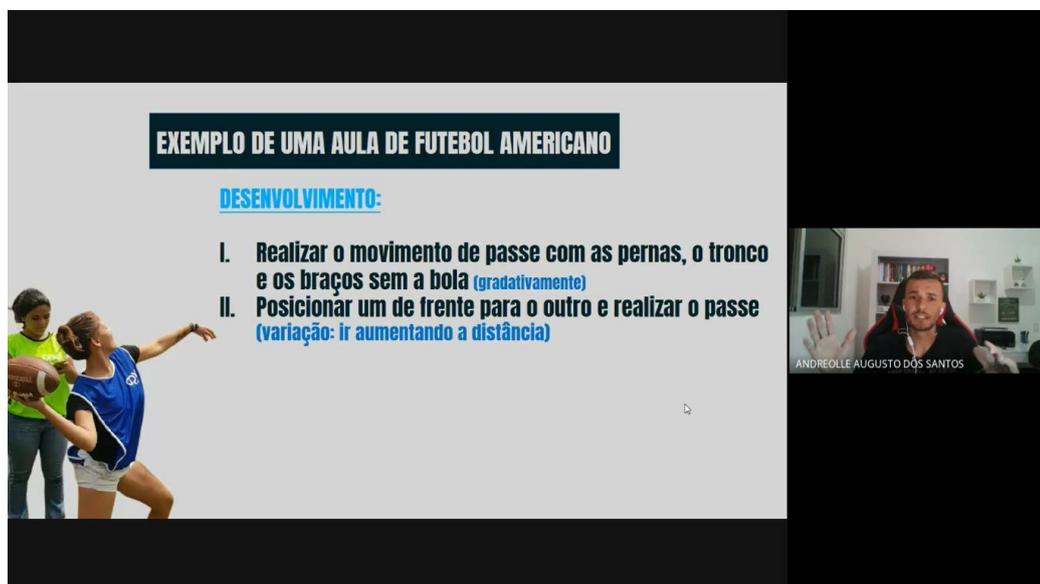
I. Objetivo da aula	Trabalhar o passe;
II. Parte inicial	Alongamento
III. Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de um vídeo ensinando a técnica “correta” para lançar a bola • Realizar o movimento das pernas, depois do tronco e por último do braço sem a bola; depois com a bola; • Posicionar um aluno de frente para o outro e realizar o lançamento dando ênfase na técnica supostamente “correta” de se fazer o passe (variação: aumentar a distância entre os estudantes);
IV. Parte final – volta a calma	Batata quente com a bola oval.

Figura 19 a – Exemplo de aula sobre o Futebol Americano com ênfase em trabalhar a técnica eficiente



Fonte: os autores

Figura 19 b – Exemplo de aula sobre o Futebol Americano com ênfase em trabalhar a técnica supostamente correta



Fonte: os autores

Após a exposição desse exemplo de aula, elaboramos algumas questões para refletirmos coletivamente sobre as possibilidades de ensino do FA partindo da abordagem centrada no gesto esportivo.

Como vocês veem o ensino do Futebol Americano a partir da perspectiva apresentada? Quais seriam os limites e potencialidades dessa aula? Você faria algo diferente?

Perante tais dilemas, obtivemos duas respostas alinhadas com a perspectiva apresentada, compreendendo que dividir o fenômeno esportivo em partes para ensiná-lo poderia ser mais didático aos indivíduos envolvidos no processo, conforme a narrativa abaixo:

Acredito que ficaria mais didático dessa forma para ensinar. Pensando por exemplo no ensino fundamental, ir construindo o conhecimento de pouquinho em pouquinho, fica muito legal para eles aprenderem porque dá para gente dar uma auxiliada e eles entenderem o que realmente precisa fazer naquele esporte (Mahomes)

Como vai trabalhar parte por parte, trabalharia aquilo que é específico na aula, isso seria um lado bom. Mas acredito o limite seria que isso é apenas uma técnica (Kyler Murray)

É interessante notar uma contradição no enunciado do estudante Murray, dado que o mesmo afirma que *“trabalhar parte por parte”* facilitaria o processo de aprendizagem pelos sujeitos, contudo, aponta que ao centrar-se na técnica estaríamos restringindo a potência formativa do FA. Para aguçar o debate, intervi questionando se *“na hora do jogo isso daria certo? O aluno teria êxito em aplicar essas partes que foram trabalhadas, a fim de construir o jeito “certo” de lançar em um ambiente imprevisível”*? Prontamente outro discente refletiu e esclareceu *“que no começo eles não fariam muito certo, dependendo da turma ainda não é uma técnica perfeita que tem que ser feita, tem que ser algo próximo, mas não seria perfeita”* (Mahomes).

A partir das interações expressadas, constatamos que a concepção de ensino do esporte por meio de uma metodologia tradicional, tecnicista, ainda é muito comum no cotidiano da Educação Física. Entretanto, a formação do professor não se dá apenas na universidade, pois ele carrega consigo as experiências que obteve enquanto estudante, ainda na educação básica e continua por toda a vida (IMBERNÓN, 2002).

Diante disso, reconhecemos a consolidação do esporte como uma manifestação que possui grande destaque em nossa sociedade, é possível afirmar que ele tem sido marcado por constantes **transformações significativas**, que começaram pela análise da natureza do jogo, gestão das informações e procedimentos aplicados no âmbito da intervenção (iniciação, especialização e evolução da vivência e performance) (GALATTI *et al.*, 2014).

Nesse contexto, as transformações que ocorreram ao longo do tempo no campo esportivo, foram pautadas sob o guarda-chuva da Ciência Tradicional, por consequência, seguiram alguns pressupostos que a orientam, tais como: **simplicidade**, dividindo os objetos de estudos em partes simples para compreender o todo; **estabilidade**, crença em fenômenos previsíveis, bem como, no controle deles; e por última **objetividade**, tomando como critério uma única verdade absoluta (GALATTI *et al.*, 2014).

Ao relacionarmos esses pressupostos com as transformações ocorridas no fenômeno esportivo, notamos uma aproximação dos métodos de ensino e treinamento analítico-sistêmico com o pressuposto da simplicidade (GALATTI *et al.*, 2014). Tal metodologia propõe o ensino, vivência e aprendizagem do esporte explorando a repetição de habilidades isoladas, para o refinamento técnico, antecedendo o jogo formal (GARGANTA, 1995). Ademais, com base nesses princípios os sistemas são concebidos como agregados mecânicos de partes, separadas umas das outras, de modo que Galatti *et al.* (2014) elucidam esse aspecto tomando como exemplo o ensino da modalidade basquetebol no qual o processo de ensino estaria organizado hierarquicamente nas seguintes etapas: 1º aprender a correr corretamente; 2º aprender driblar; 3º passar e receber (parado e depois em movimento); 4º arremessar, fazer bandeja; e 5º jogar basquetebol. Neste caso, podemos perceber uma grande semelhança do exemplo apresentado pelos autores com a estrutura e abordagem da aula exposta aos participantes cujo objetivo era ensinar o passe no FA.

Nesses exemplos, observarmos uma relação causa-efeito entre essas etapas, ou seja, para jogar basquetebol é preciso saber a arremessar a bola; antes disso o sujeito necessita aprender passá-la e recebê-la corretamente. Entretanto, em processo anterior precisa dominar ação de driblar a bola que, por sua vez, só conseguirá se possuir uma boa técnica de corrida, assim como no exemplo citado no FA. Por volta da década de 1960 (até hoje), essa foi a perspectiva que predominou nas primeiras propostas metodológicas em pedagogia do esporte (GARGANTA, 1995).

Quanto ao pressuposto da estabilidade, ele se baseia na crença de que o mundo é estável e as coisas se repetem com regularidade, por efeito, facilmente o identificamos na utilização de exercícios analíticos como estratégia predominante na iniciação esportiva. De igual modo impelem a repetição de uma determinada técnica (como fazer) até a ‘perfeição’ para, posteriormente, aplicá-la no contexto do jogo (GALATTI *et al.*, 2014). Ao entremarmos essa reflexão com a experiência formativa em nosso curso, fica evidente que a sequência trabalhada na proposta de aula sobre o FA, criou um impasse metodológico que fez os pibidianos repensarem suas impressões prévias. Já que argumentei cientificamente que **em situações de**

aulas como essas, podemos considerar que a característica imprevisível do jogo tende a ser deixada à margem, impondo aos jogadores formas rígidas de agir taticamente, desconsiderando a busca por encontrar novas respostas para os problemas que surgem no contexto da prática (GARGANTA, 1995).

Segundo Galatti et al. (2014), os estudos sobre os jogos esportivos coletivos foram pautados sobre o respaldo da Ciência tradicional (simplicidade, estabilidade e objetiva), acumulando conhecimento baseado na compreensão das partes (elementos técnicos). Assim, esse processo se dá no isolamento das partes, com o objetivo de simplificar a **natureza complexa** do fenômeno, evidenciando um caráter disciplinar em diferentes níveis da intervenção e do estudo. Dessa forma, nas mediações orientadas pelo modelo analítico:

[...] a concepção do sujeito é de alguém que não sabe executar, o qual terá de aprender por níveis, indo do simples para o complexo, evoluindo de forma linear. As atividades propostas partem da concepção que a equipe é feita da soma dos indivíduos e o jogo de elementos justapostos, privilegiando ações voltadas para a relação do sujeito com a bola ou objeto. A aprendizagem é orientada por modelos pré-determinados (o modelo é o jogador de elite), hierarquizada em diferentes níveis e sob a forma de repertório de gestos técnicos (do simples ao complexo), privilegiando procedimentos pautados na imitação, demonstração e repetição (GALLATI et al., 2014, p. 158).

Diante disso, é possível perceber que a metodologia tradicional divide o esporte em partes para compreendê-lo no todo, tenha feito parte da vida da maioria dos estudantes em voga. Contudo, assim como a representação violenta acerca do FA, torna-se mister desconstruir os modelos estabelecidos como verdades absolutas e únicas no ensino das práticas esportivas. De acordo com Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), o resultado desse modelo gerou uma dependência do jogador às instruções do professor/técnico, visto que o ambiente de aprendizagem se tornou pouco estimulante ou inadequado às demandas do jogo.

Na esteira desse debate, continuamos provocando os participantes do curso a refletirem sobre o exemplo de aula apresentado, acrescentando os seguintes questionamentos: *Mas existe um único “jeito certo” de lançar a bola? Qual o “jeito certo” se considerarmos a construção da gestualidade esportiva pelo sujeito? Será que uma aula com essa abordagem conseguiria envolver os alunos?*

Então, ao darmos continuação no debate, os professores supervisores também expuseram seus pontos de vista em relação a questão, levando em consideração o que os estudantes já haviam apresentado anteriormente.

Quando você questiona, quais os limites e potencialidades dessa aula. Talvez essa fragmentação no ensino do passe ele possa obter êxito. Mas o problema

é pensar em uma aula de Educação Física, em que sentido o aluno vai ter ao fazer todo esse movimento? É um modelo de ensinar, uma fragmentação, que eu acho que desconsidera a produção de sentido da aula. Porque para o aluno se envolver, despertar o interesse e ver sentido naquilo, se eu chegar em uma aula e falar: eu quero que você levante o cotovelo a essa altura! Acho que a gente fragmenta demais o conhecimento e isso despotencializa outros elementos que a gente pode conduzir na aula (Mike Tomlin)

O problema é trabalhar de forma mecanizada, como se não houvesse outra alternativa para o aluno de realizar o passe. Aquele é um passe ótimo, ok! Mas quantos alunos em uma turma de 40 vão fazer o passe ótimo no futebol americano? Então, eu quero que na minha aula o aluno só reproduza movimentos ou eu quero explorar outros tipos de habilidades, como foi citada a criatividade? Então, acredito que quando você trabalha o passe em uma situação de jogo ou em uma situação mais coletiva aí já existem outros elementos que podem ajudar os alunos a pensarem em uma perspectiva de surpresa, de superar o adversário. Então assim, como que em um exemplo de uma aula assim ele está reproduzindo um padrão né? Então será que reproduzir padrões é importante na educação física escolar? Meu questionamento vai nessa linha (Brian Flores)

A problematização do ensino dos jogos esportivos coletivos embasados nesse modelo, começou a surgir no Brasil a partir de autores como Bayer (1994), Graça e Oliveira (1995), Teodorescu (2003), entre outros, além da influência das teorias dos sistemas (BERTALANFFY, 2008), da complexidade (MORIN, 2006) e do caos (GLEICK, 1990). Dessa forma, começaram a ser incorporados novos aspectos nas análises relacionadas à natureza dos jogos, sendo que não era cabível somente entendê-los sob as luzes da Ciência tradicional (GALATTI *et al.*, 2014).

Os jogos esportivos coletivos, que até então eram compreendidos e ensinados sob o prisma de partes isoladas, os famosos ‘fundamentos’, passam a ser interpretados como um fenômeno detentor de propriedades emergentes resultantes da interação e organização de um **sistema complexo, aberto, dinâmico e não linear**. Tais sistemas estabelecem múltiplas conexões entre as partes do jogo, por isso não devem ser entendidas isoladamente, haja vista que têm a capacidade de auto-organização, auto-produção e auto-transformação (GALATTI *et al.*, 2014). Assim sendo:

[...] fizeram-se necessários novos referenciais para a sistematização, organização, aplicação e avaliação dos jogos esportivos coletivos no processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento. O processo que era centrado na decomposição do jogo em partes menores, por exemplo, com demasiada ênfase na técnica isolada de caráter situacional, passa a buscar metodologias e proposta para a sistematização do conteúdo valorizando a compreensão do jogo. Na perspectiva de um rompimento com os pressupostos da simplificação, os referenciais metodológicos passaram a sustentar a lógica didática subordinada à lógica do jogo, valorizando a aquisição de competências e a compreensão tática do jogo (GALATTI *et al.*, 2014, p. 159).

Conforme os autores, a partir dessa crise as intervenções que eram sistematizadas em função da setorização do conteúdo (técnica, tática, físico, psicológico), começaram a se pautar por tipologia de jogos-problemas e exploração de situações contextuais. Contudo, é válido ressaltar que o conhecimento acumulado a partir da Ciência tradicional foi importante para o desenvolvimento dos jogos esportivos, pois proporcionaram o próprio processo de cientificação da leitura do fenômeno.

Ademais, Reverdito e Scaglia (2009) reforçam os argumentos sobre a **natureza complexa e caótica dos jogos esportivos**, além de Galatti *et al.* (2014) que identificam as relações de cooperação/oposição presentes nas mencionadas manifestações, podendo compartilhar ou não o território do jogar. Ocorre que as ações executadas são resultantes dos conflitos de objetivos opostos, conforme a frequência, a ordem cronológica e a complexidade **imprevisíveis**. Essas características, juntamente com a autonomia dos jogadores, variabilidade de ações, tempo de reação nas decisões táticas e técnicas em um movimento ininterrupto de relações entre companheiros e oponentes em função de um objetivo em comum, **torna do jogo um sistema complexo** (GALATTI *et al.*, 2014). Portanto, toma direção oposta ao caminho construído pelas Ciências tradicionais.

Todavia, em outro depoimento produzido durante o debate surgiu, notadamente, a questão do jogo e seu papel em unir a técnica com a tática na resolução de problemas apresentados por sua natureza complexa e imprevisível.

Eu penso assim, a gente pode pensar em fundamentos técnicos, não acho que isso seja um problema. Mas eu não consigo ver o movimento sem a tática do jogo, porque eu acho que isso é essencial cara! Tem vários estudos que mostram que a formação de jogadores, não estou nem falando da escola, a partir do elemento da tática formam jogadores com outras características dentro do jogo, com outras capacidades de criar coisas novas, de ser um jogador mais criativo, menos dependente de um pragmatismo funcional. Enfim, então por exemplo, eu não tenho problema de trazer hoje nós vamos trabalhar o passe, mas em um jogo com a tática envolvida, acho que é mais potencial. Ainda, é mais potencial no ponto de vista da entrega dos alunos né!
(Mike Tomlin)

Em uma reflexão apurada sobre as principais abordagens em pedagogia do esporte, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) perceberam que **o jogo** aparece como principal indicador didático-metodológico. Mesmo sob seus diferentes desígnios, constatou-se que as principais vertentes inovadoras em pedagogia do esporte priorizam o jogo como referência metodológica para o ensino dos esportes coletivos.

Mas afinal, o que é o jogo? Como podemos utilizá-lo em nossas aulas? Como ensinar esportes por meio dos jogos? Em um primeiro momento, recorremos a Huizinga (2001) quando afirma que o jogo pode ser definido como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência diferente da 'vida quotidiana' (HUIZINGA, 2001, p. 33).

Por isso, compreendemos que não devemos reduzir o conceito de jogo apenas àquilo que convencionalmente nomeamos como tal, de modo que a linguagem não dá conta de explicá-lo devido sua natureza polissêmica. Assim, o entendemos como **algo imaterial**, ou seja, ele não existe fisicamente, apresentando-se de forma abstrata e subjetiva, podendo ou não se manifestar nas atividades observáveis que são denominadas usualmente de jogo.

Nesse sentido, ao jogar o jogador entra em 'estado de jogo', que pode ser compreendido como "a condição de concentração em que o jogador se encontra ao ser envolvido e se envolver com o jogo" (SCAGLIA et al., 2013, p. 228). Além disso, de acordo com os autores, é esse mesmo 'estado' que proporciona a condição de entrega total do jogador ao jogo.

Ainda refletindo sobre o conceito, Callois (2017) o apresenta como vetor primordial da civilização, manifestando-se predominantemente nas práticas sociais essenciais de toda cultura, isto é, nas artes, filosofia, poesia e nas instituições jurídicas, até mesmo na guerra.

Para o autor, a palavra jogo está estreitamente ligada com a ideia de amplitude, facilidade de movimentos e liberdade útil. Em síntese, todo jogo é regido por um sistema de regras que define o que é permitido ou não, porém, o motivo para respeitá-las se dá na vontade de jogar. Callois (2017) destaca a liberdade existente dentro das regras do jogo, sendo que ele só existe quando os jogadores querem jogar, pois se aquela atividade for algo obrigatório, deixa de ser jogo, pois o jogador deve se entregar de maneira livre e espontânea.

De igual modo ele preconiza que a **imprevisibilidade** deve permanecer ligada ao jogo até o fim dele, além disso a liberdade do jogador de fazer o que quiser dentro dos limites das regras é essencial, explicando em parte o prazer gerado pelo ato de jogar. O autor complementa que nada exige mais atenção, inteligência e resistência nervosa que o jogo, uma vez que conduz o indivíduo a um **estado de efervescência**.

Em face do exposto, constatamos as interlocuções entre as definições de Huizinga (2001) e Callois (2017), tendo em vista que consideram o jogo uma **atividade livre, regida por regras, que ocorre em uma dimensão separada da realidade física, é jogado dentro de um**

espaço-tempo específico, possuindo um ambiente de tensão, além de ser improdutivo, pois tem um fim nele mesmo.

Assim como Huizinga (2001) e Callois (1967), Freire (2002) aponta o caráter imaterial e abstrato presente no jogo, ou seja, ele não existe na realidade objetiva. Mais do que isso, ele se concretiza no mundo da representação, visto que a sua inevitabilidade corresponde a dimensão humana pelo fato da nossa essência ser jogo. O autor assinala que no jogo há risco, porém, é justamente nesse contexto que habita o prazer em jogar, melhor dizendo, na sua capacidade de transitar entre fantasia e realidade. Freire (2002) trabalha com a metáfora do ‘Senhor do Jogo’, atuando como uma divindade suprema, que aos poucos, busca ser o senhor dos nossos atos enquanto somos arrebatados pelo jogo.

Nesse sentido, Freire e Scaglia (2003) compreendem o jogo de forma complexa e sistêmica, podendo assumir um caráter de objeto de estudo, metodologia de ensino e como conteúdo da Educação Física. De acordo com os autores:

O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginásticas, ou quando as crianças brincam (FREIRE & SCAGLIA, 2003, p. 33).

Em síntese, podemos considerar o jogo como um **ESTADO**, que pode se manifestar nas diversas práticas corporais construídas ao longo do tempo pela humanidade. Concomitantemente, essa perspectiva múltipla do jogo, ou do esporte como uma manifestação advinda do jogo, de igual maneira acabou reverberando como mais um dos temas analisados no curso. Nessa direção, refletimos sobre alguns dos problemas em se trabalhar o esporte na escola como uma prolongação do esporte de rendimento. Então, após essas considerações apresentamos outra propositura de aula, mas só dessa vez que dialogando com as novas tendências de ensino dos jogos esportivos coletivos apresentadas anteriormente.

Segundo Freire e Scaglia (2003), a Educação Física deve ser compreendida como uma prática pedagógica que possui como principal objetivo o desenvolvimento do sujeito, proporcionando condições para que as aprendizagens engendradas nas **manifestações de jogo** (esporte, ginástica, lutas, brinquedo, circo, capoeira, dentre outras) aconteçam de forma significativa. No que se refere ao ensino de esporte, como no caso deste presente trabalho, vale ressaltar que, antes de tudo, deve ser entendido como uma manifestação de jogo (SCAGLIA, et al., 2013).

Partindo da compreensão sobre a lógica operacional presente nos esportes, observamos que eles mantêm entre si um padrão de estruturas que interagem, formando emergências, intensificando emoções e evidenciando suas características inerentes e irreduzíveis (SCAGLIA, 2017). De acordo com o autor:

Em especial, todos os Jogos Esportivos Coletivos são imprevisíveis, sistêmicos e ecológicos. Estabelecem cooperação, requerem habilidades abertas e alta capacidade de adaptação às novas situações, por meio de ações intencionais, de envolvimento e constantes tomadas de decisão (SCAGLIA, 2017, p. 2).

Assim sendo, todo jogo possui seu **contexto**, portanto não se concebe mais ensinar ou treinar sem considerar o jogador, suas interações e circunstâncias imprevisíveis que estão presentes na manifestação (SCAGLIA, 2017). De acordo com o autor, no jogo nada está determinado, tudo vai depender da interação, nele tudo está imerso em uma teia, com fios sistêmicos, interdependentes e auto afirmativos.

Com base nessa sólida fundamentação, o novo plano de ensino que foi exposto buscou contemplar o jogo como elemento principal para o ensino do FA, dando ênfase na resolução de problemas táticos surgidos no seu próprio contexto, a saber:

Roda de conversa inicial	Problematizando o tema a ser trabalhado – o passe;
Desenvolvimento	Exploração da bola oval na qual os estudantes experimentariam diferentes possibilidades de lançar a bola; Jogo dos passes – para pontuar a equipe deverá trocar 3 passes sem que o adversário intercepte e sem deixar a bola cair no chão (variações: tamanho do campo, quantidade de bolas, quantidade de jogadores, aumentar a quantidade de passes para pontuar, exemplo: 4,5,6...)
Roda de conversa final	Problematizar o que foi construído durante a aula.

Figura 20 a – Exemplo de aula sobre o FA a partir da pedagogia do jogo



Fonte: os autores

Figura 20 b – Exemplo de aula sobre o FA a partir da pedagogia do jogo



Fonte: os autores

A partir disso, repetimos os mesmos questionamentos do outro exemplo de aula apresentados anteriormente. Ao mesmo tempo que fui comentando a propositura de ensino, questionei o grupo da seguinte forma: *Como vocês veem o ensino do Futebol Americano a partir dessa perspectiva apresentada? Quais seriam os limites e potencialidades dessa aula? Você faria algo diferente?* Os argumentos dos discentes vieram logo sequenciados:

Então, nessa roda inicial já pode ir sendo trabalhado o passe. Você vai problematizando a bola, vai passando ela para os alunos e aí ele já vai falando o que pensa, o que acha sobre o Futebol Americano (Russel Wilson)

Eu acho que só de você não chegar para apresentar o movimento pronto para os alunos já faz mais sentido, por que eles mesmo vão criar o movimento por conta própria através das facilidades que eles têm no jogo (Lara Ferraz)

Realmente, parece que uma proposta dessa pode contemplar mais o imprevisível, estimular a criatividade. Não é algo mecanizado e engessado (Luíza Martins)

No contexto de jogo, cria-se um ambiente de compulsão e de arrebatamento do jogador, permitindo assim, identificarmos infinitas implicações pedagógicas relacionadas ao ensino (REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Dessa forma, algumas investigações em pedagogia do esporte, em especial no que se refere à metodologia para o ensino de jogos esportivos coletivos, têm buscado avançar nessa **valorização do jogo**, considerando sua totalidade, com o intuito de fundamentar o processo de ensino e aprendizagem orientado pelos princípios e processo organizacional de sua lógica (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Logo, o jogo pode ser considerado como um importante facilitador da aprendizagem dos jogos esportivos coletivos.

Decerto, as novas tendências no ensino dos jogos esportivos coletivos buscam valorizar o jogo e suas circunstâncias no processo, orientadas para ensinar além do saber ‘como fazer’, caminhando na direção oposta das abordagens que focam em repetições de tarefas isoladas. Na realidade, essas tendências priorizam abordagens pedagógicas que estimulam as ‘razões de fazer’ (tática) a partir de situações-problema, o que permite o sujeito experimentar e construir a sua própria técnica (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Assim como narrado pela estudante Lara Ferraz, que a partir do jogo “*os alunos vão criar o movimento por conta própria*”.

Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) destacam que no processo de ensino, seja nos currículos de formação ou no estabelecimento de critérios para a tipologia de tarefas, não basta apenas aplicar jogos ou simplesmente deixar jogar. Em um processo sistematizado e orientado para o ensino do esporte, é necessário **saber o que se quer ensinar, como ensinar e quando ensinar**, partindo de como se aprende (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Nesse contexto de jogar orientado pelos princípios de saber o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, surge o **ambiente de jogo**, que pode ser definido como:

[...] aquele que jogando não cumpre apenas um papel formal do jogo como atividade, mas realiza **uma experiência de estado de jogo** – jogar plenamente, engendrando formas particulares de interação entre organismo e ambiente, em uma dimensão de tempo histórico, evidenciando um caráter

paradoxal de entrega e inutilidade aparente (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, p. 139).

Como se pode notar, a discussão acerca da ambientação permite assimilarmos porque o educando usufrui de um processo de aprendizagem encharcado com as principais características formais de jogo, ou seja, livre, inventivo, regulamentado por regras, incerto, improdutivo e fictícia (HUIZINGA, 2001; CAILLOIS, 2017; FREIRE, 2002; BROUGÈRE, 2002). Portanto, ao tomar como objetivo o ensino dos jogos esportivos coletivos, o professor deverá criar condições favoráveis e facilitadoras para aprendizagens significativas por meio do ambiente de jogo, que se constitui a partir de suas principais características (SCAGLIA, 2003).

Nesse sentido, o professor supervisor Brian Flores lançou rebento ao caráter livre das manifestações de jogo, entretanto defendeu um “livre mediado” em que o docente vai construindo o processo de ensino conforme os objetivos estabelecidos:

Gostei muito dessa proposta, inclusive é algo parecido com o que eu fiz com o Frisbee. **As vezes pode ser um livre, mas é um livre mediado**, ou seja, você apresenta o implemento, a bola, mas você está ali orientando.... Será que eu preciso colocar um pouquinho mais de força? Será que eu preciso segurar diferente? (Brian Flores)

Orientados a partir de objetivos definidos previamente, a aprendizagem significativa ocorrerá na congruência do **ambiente de aprendizagem** (objetivos, procedimentos pedagógicos, conteúdos, avaliação, dentre outros) com o **ambiente de jogo** (propriedades reguladoras, natureza da atividade e naquilo que satisfaz o jogador), ao mesmo tempo que absorve inteiramente o jogador, exigindo a entrega total do indivíduo (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Entretanto, para considerarmos o ambiente de jogo, é mister desvelar a representação encetada pelo indivíduo que joga, pois é esse contexto que determinará o que é e o que não é jogo. Por outras palavras, mesmo que uma atividade utilizada tenha todas as principais características de jogo, caso ela não esteja adequada ao contexto, não se configurará como jogo, pois não será capaz de absorver inteiramente os jogadores (SCAGLIA, 2003).

Em suma, o ato de jogar está inserido em um contexto complexo, uma vez que remete à necessidade de criar condições para o estabelecimento do ambiente de jogo que permita o jogador a entrar no estado de jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005). Por isso, ressalta-se um processo metodológico que valorize a natureza do jogo, estruturado para ação (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Ainda, segundo os autores:

A partir do jogo como uma estrutura para ação, na medida em que o mesmo satisfaz ao jogador, dar-se-á o motivo para a realização da ação (ato de jogar), ou seja, jogar o jogo – aprender a jogá-lo melhor. Então o jogador da forma ao jogo utilizando todos os recursos (competências e habilidades) que dispõe para jogar com alta intensidade de concentração, buscando o êxito na ação (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, p. 151).

Dessa forma, as circunstâncias exigidas no contexto do jogo demandarão dos jogadores a entrega total, razão pela qual terão de mobilizar recursos para tentarem jogar cada vez melhor, ou seja, o ambiente absorverá inteiramente os envolvidos. Ademais, cada jogador torna-se o Ser do Jogo, entrando no embate metafórico com o Senhor do Jogo, sob o domínio do Mundo do Jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2004).

Neste contexto, a congruência existente entre a natureza do jogo, seu ambiente e a busca por encontrar resoluções para as situações-problema vivenciadas, possibilita emergir a aprendizagem, de maneira que “o aprender é uma demanda que surge da circunstância de jogo” (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, p. 152). Os autores destacam que a demanda do jogo exige cada vez mais que o sujeito jogue melhor e, para isso, é necessária ação. Por outras palavras, é necessário aceitar o desafio imposto pelo jogo e buscar decifrá-lo, motivo pelo qual o jogador deve agir para superá-lo a partir de situações propostas pelo professor.

Contudo, vale ressaltar que ao utilizar o jogo no processo de aprendizagem, deve-se distanciar da concepção de mera recompensa externa, posterior à repetição de elementos do jogo (técnico e tático), bem como, do ensino voltado apenas à satisfação do jogador (jogar por jogar) e da falácia lúdica, que retira dele a necessidade de trabalho. Diante disso, o **jogo** realizado precisa **estar associado ao planejamento de ensino e a um objetivo pedagógico**, favorecendo a composição de um ambiente de aprendizagem significativo (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). De igual modo os autores salientam que uma metodologia pautada no ambiente de jogo, subsidiada pela natureza do jogo e naquilo que satisfaz os jogadores, pressupõe:

A existência de representação para os personagens do jogo; que valorize a imprevisibilidade inerente da natureza do jogo; promova desequilíbrios, levando a necessidade de novas aprendizagens; seja desafiante (desafios), valorizando a participação ativa na busca por soluções de problemas (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, p. 153).

Ainda segundo os autores, devemos organizar um planejamento de ensino no qual os jogos apresentem a emergência de conteúdos associados aos objetivos de ensino, proporcionando, a partir da metodologia, o imbricamento do ambiente de jogo com o ambiente de aprendizagem. Essa interface permite aflorar o estado de jogo, exigindo o engajamento do jogador no jogo durante o processo de ensino-aprendizagem. Scaglia, Reverdito e Galatti (2013)

apresentam uma imagem que representa esse processo, sintetizando o que foi exposto anteriormente acima.

Figura 21. Pressupostos metodológicos do ambiente de jogo no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos

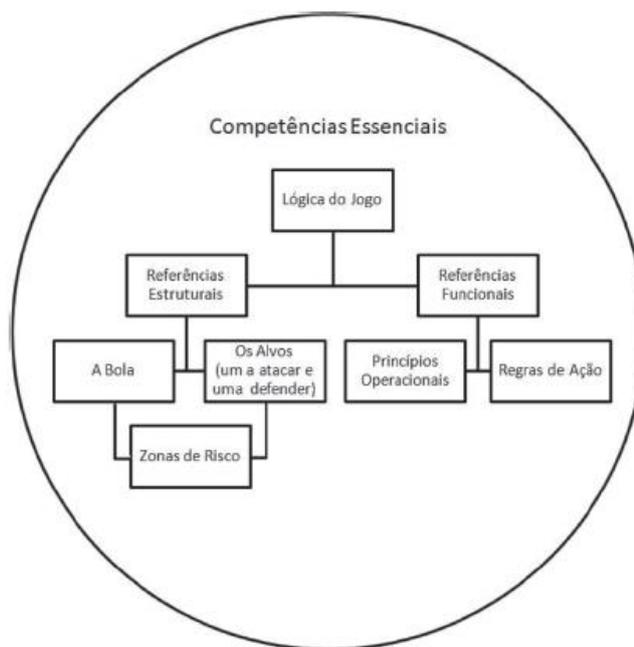


Fonte: Scaglia; Reverdito e Galatti (2013)

Ao levarmos em consideração o ensino do esporte em qualquer âmbito, seja na Educação Física escolar, clubes, escolinhas, projetos sociais, dentre outros, um dos caminhos possíveis é adotar a **pedagogia do jogo**. Na perspectiva das novas tendências, trata-se de um processo sistematizado, organizado, aplicado e avaliado para o ensino, aprendizagem e vivência dos jogos esportivos coletivos. Para além disso, deve-se levar em consideração o contexto, os personagens, os significados e a finalidade (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; PAES, 2001; GALATTI, 2010).

Conforme Scaglia, Reverdito e Galatti (2013), a partir de uma pedagogia do jogo o discurso aleatório sobre a aplicação de “joguinhos”, deixando os jogadores livres de responsabilidades, esforço e trabalho, não dá conta do processo de aprendizagem significativo. Por isso mesmo é necessário que se estabeleçam objetivos previamente definidos, a fim de que o ambiente de jogo, seja também um ambiente de aprendizagem, uma vez que “na concepção do jogo como conteúdo e metodologia, o desejo de jogar irá garantir o ambiente de aprendizagem” (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, p. 155).

Para definir os objetivos do ensino orientado pelo jogo, é necessário compreender a natureza das interações que definem a lógica inexorável de cada jogo, as quais irão determinar características específicas, que mantêm a estrutura de cada sistema. Podemos refletir sobre essa lógica do jogo, a partir da Figura 13, apresentada no estudo de Scaglia *et al.* (2011).



Fonte: Scaglia *et al.* (2011)

No prisma da lógica do jogo, um jogador inteligente é concebido pela capacidade de “ler o jogo”, ou seja, a sua competência em agir diante do que o contexto que as situações solicitam. Por isso, elucidar à lógica do jogo exigirá competências essenciais do jogador (REVERDITO, 2009; SCAGLIA *et al.*, 2011). Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2013), as competências essenciais consistem na capacidade do jogador em compreender a lógica do jogo, enquanto o mesmo se configura em uma circunstância que demanda estruturação do espaço, comunicação na ação e relação com a bola (ou implemento).

Tendo em vista a lógica do jogo, as competências servirão de parâmetro para aquilo que o sujeito deverá aprender para se desenvolver enquanto um jogador mais inteligente. Ao partirmos do pressuposto que todos são capazes de aprender a jogar em algum nível, de acordo com o tempo e experiência adquirida, as competências essenciais assumem elementos específicos de cada modalidade e do contexto. Por outro lado, as competências específicas estão parametrizadas a partir das referências estruturais: regras, alvo, companheiros, adversários, implemento e espaço, que são determinadas por características específicas de cada modalidade. Enquanto que as competências contextuais são parametrizadas pelas características presentes em cada contexto, conforme o modelo de competição: os adversários, arbitragem, dirigentes, torcedores, dentre outros. Em última análise, no processo de iniciação e especialização em jogos esportivos coletivos, privilegia-se a vivência de jogos orientados pelas características específicas da modalidade (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Na tentativa de pensar o processo de ensino orientado pelas competências para o cumprimento da lógica do jogo e a partir do pensamento sistêmico-complexo e ecológico, o professor deverá se organizar intelectualmente de modo que oriente sua concepção de **estudante/atleta, das atividades e da aprendizagem** (GARGANTA, 1995).

Desse modo, o sujeito, seja **estudante ou atleta**, deve ser concebido como ativo no processo de desenvolvimento, estabelecendo uma relação de troca com o ambiente (REVERDITO, 2011). Ao assumir o papel de sujeito único, detentor de um conhecimento que será o ponto de partida para o desenvolvimento de competências e habilidades, o jogador será orientado pelo desejo de jogar melhor. Em relação às **atividades**, elas devem estar subordinadas à lógica do jogo, razão pela qual se baseiam em situações/problemas inerentes ao próprio. Assim, as atividades “consistem em situações de interferência contextual, orientada pelas formas de jogos pretendidas e ao nível de jogo, a partir do enfrentamento de problemas propostos pelo jogo” (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2013, p. 161). Por último, a **aprendizagem** poderá acontecer na relação de oposição a partir dos princípios do jogo, que baseado na lógica estratégico-tática proporciona um ambiente capaz de produzir um amplo acervo de possibilidades de respostas, com destaque à capacidade do jogador de organizar e regular ações (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Assim, uma pedagogia do jogo entende o jogo como uma estrutura para a ação, possuindo propriedades com interações únicas, que aparecem apenas no contexto do mesmo. Dessa forma, todo o processo deverá se pautar na aprendizagem significativa, que é orientada pelo lema “jogar para aprender”, diretriz essa que deve considerar os objetivos de aprendizagem, bem como o ambiente de jogo.

Portanto, para utilizar a pedagogia do jogo como uma metodologia de ensino não basta aplicar qualquer jogo sem planejamento. Torna-se necessário tomar como referência a sistematização de um currículo para o ensino dos jogos esportivos, as competências e habilidades essenciais exigidas ao jogador para que seja eficiente no jogo. Em resumo, o desafio colocado está no desenvolvimento de um processo de formação que sistematize, organize o conteúdo e se oriente a partir dos indicadores qualitativos do jogo (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Dito isso, o objetivo deste encontro no curso foi o de justificar o ensino do FA na escola, bem como discuti-lo a partir da pedagogia do esporte e da pedagogia do jogo. Ao recapitularmos o processo, apuramos que em um primeiro momento havia uma concordância de parte do grupo no que se refere ao ensino da modalidade a partir de gestos técnicos isolados e descontextualizados de uma situação de jogo. Todavia, a partir dos aspectos que foram sendo

colocados em suspeição, assim como das inflexões das narrativas apresentadas, defendemos que um diálogo reflexivo e fundamentado teoricamente foi fundamental no processo de formação crítico-reflexivo. Ao darmos foco para o ensino do FA a partir do jogo, sempre relacionado com os princípios da pedagogia do esporte, ou seja, **estar associado ao planejamento de ensino e a um objetivo pedagógico**, favorecemos, ao que parece, a composição de um ambiente de aprendizagem significativo para os próprios pibidianos (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Para além de pensar as metodologias de ensino voltadas ao ato de jogar, algumas outras possibilidades de conteúdos sociais relevantes, por assim dizer, atravessam o contexto do FA. Com o intuito de caminhar com elementos reflexivos para o próximo encontro do curso, lancei o desafio de abordarmos os temas transversais por meio de uma atividade que seria desenvolvida ao longo da semana e entregue antes do último encontro. Dizia o seguinte:

*Como discutimos durante o encontro, de acordo com os princípios da Pedagogia do Esporte sugeridos por Freire (2011), é necessário ensinar bem o Futebol Americano para todos, **ensinar mais que Futebol Americano** e ensinar todos a gostarem da modalidade. Dessa forma, **como podemos ensinar mais que Futebol Americano?** Existe algum tema transversal que pode ser trabalhado em nossas aulas (étnico-racial, gênero, inclusão, etc...).*

Construa um texto, apresentando quais temas transversais você acha possível de serem trabalhados em uma proposta envolvendo o Futebol Americano. Posteriormente, escolha um desses temas e desenvolva com mais detalhes sobre como ele pode ser explorado nas aulas sobre a modalidade.

Na próxima seção iremos nos dedicar a refletir criticamente a respeito de uma pedagogia do FA que considere os temas transversais como elementos de contextualização, com base nos diálogos estabelecidos pelo grupo e a produção escrita solicitada.

3.4 Pedagogia do Futebol Americano e as Temáticas Transversais

O último encontro do curso teve a duração de 1 hora e 30 minutos, sendo que consistiu em abordar possibilidades de trabalho pedagógico com os temas transversais a partir da especificidade do FA. Além disso, buscamos materializar o que foi discutido construindo algumas propostas envolvendo a referida prática corporal e, ao mesmo tempo, apresentando caminhos à sistematização.

Pois bem, ao tomarmos contato e analisar as produções escritas dos pibidianos pudemos identificar a recorrência dos temas a seguir:

Quais temas transversais você acha possível de serem trabalhados em uma proposta envolvendo o Futebol Americano?	
TEMAS	Recorrência
Étnico racial	4
Gênero	3
Inclusão	2
Ética	1
Violência	1
Saúde	1

De posse de tal quantificação, logo no início do encontro retomamos a pergunta norteadora e a expusemos ao grupo, de modo que um dos estudantes apontou a dificuldade em refletir e propor como isso pode ser abordado nas aulas de Educação Física. Segundo ele, *“sinceramente, eu não sei como trabalhar esses temas transversais nas aulas utilizando esportes, tem como você dar um exemplo para a gente fazendo um favor?”* (Mahomes).

É pertinente observar que mesmo tendo produzido a atividade em relação ao tema, a insegurança e o exercício reflexivo se fizeram presentes ao longo do desenvolvimento da proposta ao longo da semana. Contudo, o desejo de uma resposta pronta e imediata é latente, não somente nesse contexto específico do curso, mas de um modo geral na formação docente. Cabe ressaltar que em uma proposta crítico-reflexiva de formação não basta apresentar elementos e ‘modelos’ aos estudantes, pois é necessário irmos além, ou seja, refletir sobre/com a prática com base epistemológica sólida.

Assim, ao analisarmos os temas que foram indicados pelos discentes a recorrência maior foi em torno da questão **étnico-racial**, razão pela qual optamos por explorá-lo mais verticalmente no decorrer da reunião. De acordo com Gomes (2008) a melhor forma de superar a situação da desigualdade racial que encontramos na sociedade atual, é reconhecer a existência

do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que vise a sua superação. Diante disso, torna-se essencial conhecer e analisar as experiências significativas da diversidade étnico-racial no interior da escola, produzindo conhecimento sobre o tema, compreendendo as demandas dos movimentos sociais e construindo práticas pedagógicas que apoiem a superação do racismo. Além disso, precisamos desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola, uma vez que:

[...] essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada. É também um importante tema de pesquisa para o campo da formação de professores (as) no Brasil o qual ainda insiste em se manter distante e neutro em relação à diversidade, mesmo quando se discute o professor reflexivo, as experiências pessoais e coletivas dos (as) professores (as), (a) professor (a) como sujeitos da sua própria prática e a condição docente (GOMES, 2008, p. 98).

Gomes (2008) destaca que nas faculdades de educação espalhadas pelo Brasil, existe uma estrutura curricular que não inclui as discussões sobre as demandas históricas dos movimentos sociais. Assim, o caráter conservador dos currículos das licenciaturas tende a excluir essas problematizações da formação de professores, deixando a discussão em um local secundário ou até mesmo inexistente. A autora ainda chama atenção para a importância da descolonização curricular, pois:

[...] implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p. 107)

Por isso, ressaltamos a importância da **descolonização do currículo** também no ensino do FA, reconhecendo, expondo, discutindo e problematizando as questões étnico-raciais que estão imbricadas à modalidade no transcorrer das aulas de Educação Física. Nesse sentido, ao realizarmos um exercício de olhar para a história da profissionalização do FA nos Estados Unidos, fica evidente o preconceito contra as pessoas negras, enraizado desde a sua gênese no

país. Afirmamos isso porque a principal liga de futebol americano do mundo, a NFL, surgiu em 1920 na cidade de Canton, Ohio. Inicialmente intitulada de *American Professional Football Association* (APFA), a referida liga foi instituída em um período marcado pela segregação racial americana⁸, por esse motivo não estava à parte desse contexto. Só para exemplificar, em 1934, por ocasião de um acordo entre os proprietários das equipes e a liga, os jogadores negros foram proibidos de participar da competição.

Esse cerceamento só foi interrompido depois de 12 anos, quando no dia 23 de março de 1946, Kenny Washington assinou contrato com o Los Angeles Rams, tornando-se, assim, o primeiro jogador negro a atuar pela NFL. Entretanto, essa espécie de movimento de inclusão ocorreu devido à concorrência com uma liga rival recém-formada, a *All American Football Conference*, que começou a contratar jogadores negros talentosos que eram ignorados pela NFL. Mesmo que essa liga rival tenha durado apenas até 1949, ela influenciou a NFL a ‘abrir as portas’ aos jogadores negros (BOWEN, 2021).

Mais de uma década depois, outra liga rival conhecida como *American Football League* (AFL) acabou influenciando a NFL em relação a inclusão de jogadores negros. Ela chegava em faculdades historicamente com maior número de pessoas negras oferecendo uma oportunidade de jogar profissionalmente, mesmo sendo considerados por treinadores e executivos como não inteligentes suficiente para jogar (RHODEN, 2020). Podemos fazer uma relação direta entre esse argumento racista com o estudo publicado pelo naturalista sueco Carlos Von Linné no século XVIII, que acabou gerando uma hierarquização das raças ao classificar os brancos como seres superiores, amantes da liberdade, governados pelos próprios hábitos, inteligentes, espertos e inventivos. Enquanto que os negros foram considerados como preguiçosos, negligentes e governáveis pela vontade dos chefes. Diante disso “os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações” (MUNANGA, 2003, p. 9).

Especialmente quando tratamos da posição de *quarterback* (QB), o jogador que possui maior protagonismo dentro da equipe, justamente por ter a função de liderar o ataque criar as melhores jogadas para o avanço sobre o território adversário. Do ponto de vista metafórico, pode-se afirmar que **o QB é o protótipo do herói americano sempre representado por um homem branco**. Fazendo uma analogia com a guerra, o QB seria o general da tropa, aquele

⁸ A “Era Jim Crow” foram leis estaduais estabelecidas para os estados do Sul dos Estados Unidos. Essas medidas definiram que as escolas públicas e a maioria dos locais públicos (entre eles, trens e ônibus) apresentassem instalações diferentes para brancos e negros. As leis de Jim Crow vigoraram entre os anos de 1876 e 1965 e foram combatidas por diversos grupos, entre eles a NAACP (National Association for Advancing of Colored People), órgão fundamental para findar a segregação.

que exerce o papel central de liderança na equipe fazendo os passes decisivos para a vitória. No transcorrer de tal problematização o professor supervisor Mike Tomlin identificou e questionou justamente essa diferença étnico-racial dos jogadores e as posições que ocupam. De acordo com o docente, “*quando falamos da questão étnico racial, a **minha percepção é que dentro de campo existe uma diferenciação. Existe mesmo essa diferenciação nas posições entre negros e brancos dentro de campo?***” (Mike Tomlin)

Subsidiados por estudos históricos na área, afirmamos que **essa diferenciação existe sim!** Ora, apenas em 1968, ou seja, 48 anos depois da criação da liga um QB negro conseguiu jogar profissionalmente na NFL, quando Marlin Briscoe da Universidade de Nebraska-Omaha entrou em campo pelo Denver Broncos (RHODEN, 2019). Se a posição de QB requer liderança e protagonismo em suas decisões, como um jogador negro poderia assumir esse papel em uma sociedade segregada racialmente? Essas informações dialogam estreitamente com o contexto do racismo estrutural existente em várias esferas da nossa sociedade.

A questão racial segue até os dias atuais na NFL, como exemplo temos o *draft*, um dos eventos mais importantes durante o calendário anual da liga, pois é quando os jogadores jovens saem das universidades (*College Football*) e se colocam à disposição para serem selecionados às equipes profissionais. Todas as franquias da NFL enviam seus representantes para observarem o desempenho desses jovens durante os testes que fazem parte do *draft*, por efeito disso gera um relatório sobre cada um deles, chamado de *scouting report*. Cada relatório desses é de extrema importância, pois impactará diretamente na escolha dos jogadores e na ordem que serão escolhidos.

Em um estudo realizado por Boylan, McMahon e Monroe (2016), buscou-se verificar se haviam diferenças entre as descrições das características de *quarterbacks* brancos e negros. O estudo analisou todos relatórios que foram postados no site oficial da NFL, de todos os QBs que participaram do *draft* entre 2008 e 2016, totalizando 175 jogadores, sendo que 132 eram brancos e uma minoria de 43 negros. A conclusão desse estudo apontou a existência de uma diferença linguística significativa entre os relatórios produzidos, tendo em vista que os QBs **brancos** são reportados como **inteligentes, espertos, conseguem fazer uma boa leitura do jogo, possuem capacidade de liderança, consistência e calma**, enquanto que os **negros** tiveram descritas suas **características físicas - tamanho das mãos, velocidade, força, tipo de corpo; além de tomarem decisões precipitadas, falta de liderança, fraca movimentação de pés, déficits na leitura de jogo e nas tomadas de decisão.**

Ancorados nesse estudo, podemos pressupor que ainda existe um racismo enraizado na NFL, mesmo que nas últimas temporadas possam ser identificadas a ascensão e o protagonismo

de QBs negros, tais como Cam Newton, Russel Wilson, Patrick Mahomes, Kyler Murray e Lamar Jackson. De acordo com o New York Times 70% dos jogadores da liga são negros, entretanto essa representatividade ainda não se faz presente na posição de QB. Analisando a última temporada 2019/2020, dos 32 titulares das equipes apenas 9 eram negros, o que representa 28,12%.

Lamar Jackson foi eleito o melhor jogador da última temporada (MVP), essa foi apenas a terceira vez em mais de 100 anos que um QB negro conseguiu esse feito. Jackson, em sua temporada de estreia teve que lidar constantemente com críticas de que corria demais com a bola e não era tão bom lançando-a, chegando a ser ironizado por comentaristas americanos ao dizerem que ele era um *runnig back* que, às vezes, lançava. Após uma partida quase perfeita na última temporada, em que Jackson alcançou 326 jardas e realizou cinco passes que culminaram em *touchdown*, o jogador aproveitou para rebater as críticas afirmando em uma entrevista: “nada mal para um *running back*”.

A partir desse contexto e informações, a estudante Carolina Lima evidenciou o fato de que historicamente as pessoas negras são vistas como inferiores intelectualmente em relação às brancas:

O jogo é para todos que quiserem participar, ou seja, não era para ter essa diferença que apenas tal pessoas devem jogar e que se caso outras joguem podem ser vistas de forma agressivas, como “animais”. **O que quero que realmente percebam que a pessoa negra sempre é colocada em situações em que podem ser vistas como inferiores, “animais” e isso ocorre há muito tempo, então ao ser problematizado ajudamos para que a chance desse fato ocorrer diminua**, pois somos todos iguais e não é um tom de pele que vai diferenciar, nos excluir ou motivo para sermos tratado de maneira banal (Carolina Lima)

A perspectiva romantizada da discente acerca da igualdade dos seres humanos não procede quando olhamos para o comando das equipes no FA, pois a representação dos negros na liga cai ainda mais. Na última temporada entre os treinadores das 32 franquias, 3 eram negros, o que representa apenas 9,37% do total, enquanto que no gerenciamento geral das franquias, existem apenas dois negros no cargo de “*General Manager*” (STUMP, 2020). Nas transmissões dos jogos a representatividade negra também é baixa, ao passo que uma matéria publicada no jornal *The Guardian* mostra que, dos 251 profissionais que trabalharam nas transmissões em 2018, apenas 48 eram negros, o que significa 19% do total (LAWRENCE, 2019).

Portanto, ao refletirmos em conjunto com os pibidianos a respeito de como podemos trabalhar essa temática na Educação Física escolar, levantamos a possibilidade de problematizá-lo a partir da discussão de notícias jornalísticas em rodas de conversa. No exemplo apresentado, citamos o caso de Colin Kaepernick, um QB negro que em 2016 passou a se ajoelhar durante o hino nacional americano como forma de manifestação contra a violência policial praticada contra pessoas negras no país. Na ocasião do primeiro ato de protesto, Kaepernick declarou:

Não vou me levantar e mostrar orgulho pela bandeira de um país que oprime os negros. Para mim isso é mais importante que futebol americano e seria egoísta da minha parte virar a cara. Há corpos na rua enquanto os responsáveis recebem licença remunerada e ficam impunes por assassinatos (ESPN, 2016, p. 1)

Os protestos do jogador se espalharam pela liga, de tal modo que diversos atletas repetiram o ato de Colin. Entre o público que acompanha a liga, os atos do QB dividiram opiniões, enquanto uma parte defendia o jogador a outra o acusava de desrespeitar os Estados Unidos e as forças armadas do país ao se ajoelhar. Após os protestos, em 2017 o jogador ficou livre no mercado, contudo não recebeu oportunidade em nenhuma outra franquia da NFL. O jogador chegou a processar a liga, acusando-a de um complô contra a sua contratação devido aos seus protestos.

Desde as manifestações, Kaepernick se tornou uma das principais personalidades americanas na luta contra o racismo, ainda passou a ter o apoio de grandes marcas e de diversos atletas da NFL e de outras ligas americanas. Apenas em 2020, após o assassinato de George Floyd, na onda do movimento “Black lives matter”, a NFL pediu desculpas publicamente ao jogador e assumiu que deveria ter agido de forma diferente em relação aos protestos antirracistas de 2016. Apesar disso, o atleta nunca mais conseguiu atuar na liga, nenhuma das 32 franquias sequer o convidou para treinos e sessões oficiais na temporada (TIEPPO, 2020; GLOBO ESPORTE, 2021).

Nesse exemplo apresentado, acenamos que o professor de Educação Física poderia levar a mencionada história real da liga e discutir com os alunos os pontos de vista existentes e confrontá-los com a realidade brasileira. Nesse sentido, o professor supervisor do PIBID nomeado como Mike Tomlin, ainda acrescentou que esse tema favorece a composição de uma proposta interdisciplinar na escola. Segundo ele:

Muito bacana a forma como você apresentou o tema transversal, a ideia de notícia é muito boa. Acho que podemos pensar inclusive em

interdisciplinaridade, você dialogar por exemplo com o professor de português e ele trabalhar por exemplo o gênero textual né e a gente problematizar isso em rodas de conversa ou alguma coisa assim, então muito bom a forma como você trouxe. Acho que é interessante também comparar com outros esportes, como por exemplo na NBA eles têm o dia de Martin Luther King que aí eles comemoram um dia com ações durante os jogos. Então para gente entender o que é um esporte dentro de um país que tem toda essa problemática, temos um esporte que é dedicado a eles e um outro esporte que eles são, de certa forma, utilizados da forma como vocês elucidaram. Acaba que o basquete consegue avançar mais né?! Por conta da posição que ele tem (Mike Tomlin).

No exemplo citado pelo professor ao trazer a NBA para o debate, cabe dizer que a liga de basquete promove uma série de homenagens a esse intelectual e ativista negro, uma vez que em 2021 o Atlanta Hawks utilizou uniformes na temporada que contava com as iniciais MLK estampadas nas cores preta e dourada (UOL, 2021). Essas conexões e interfaces podem ampliar ainda mais a riqueza do trabalho pedagógico em uma abordagem interdisciplinar, conforme assinalou o professor supervisor do PIBID:

Assim, os temas transversais têm essa dificuldade, essa dimensão de ter como possibilidade o trabalho interdisciplinar, mas eu acho que quando você está trabalhando uma modalidade como o futebol americano e você tem dados tão fortes quanto esses que o Andreolle trouxe aí, eu achei esses dados muito, muito absurdos! Se você pensar nessa proibição de jogadores até a década de 1940, isso é muito recente, não tem nem 100 anos. Se for pensar nessa quantidade de quarterbacks nessa proporção sendo que 70% dos jogadores são negros.... Então nada impede de você tirar uma aula para isso, para pensar esses dados, para pensar essa realidade. Porque isso também é formação, isso nos faz naquele comentário que fiz anteriormente, ser um consumidor do esporte na sua complexidade e não apenas na sua superficialidade. Pensar nisso em uma construção histórica, que é o objetivo da educação física quando a gente traz ela no horizonte da cultura corporal de movimento. É pensar o nosso conteúdo em uma perspectiva histórica. Aí você pode buscar, como o Tomlin trouxe uma interdisciplinaridade, em outro exemplo com o professor de história, para fazer uma ponderação como, o que estava acontecendo no mundo nessa época? Que contexto era esse? Contexto da Segunda Guerra Mundial... É uma abordagem higienista, do ponto de vista histórico, a educação física também está ligada a isso, sobretudo no Brasil (Brian Flores)

Além disso, o docente acrescentou mais possibilidades de interconexões:

Um exemplo do que poderia ser feito, seria um paralelo com o futebol aqui no Brasil, porque assim como o futebol americano é forte lá, o futebol é o nosso forte culturalmente aqui. Então, por exemplo, o Andreolle fala dos cargos de poder, aí eu estava pensando nos treinadores da série A do Brasileirão, se eu não me engano, tentei lembrar rapidamente, o único treinador negro da série A é o Marcão, do Fluminense, que inclusive está sucedendo o Roger, do próprio Fluminense que era o outro treinador negro. Então assim, como que em uma cultura também nossa dá para dialogar com os nossos alunos no

futebol e porque que esses treinadores não estão nos grandes clubes e nas grandes ligas como a Série A. A gente olha no futebol americano lá na América do Norte, mas isso também está acontecendo aqui no nosso lado, na nossa cultura. Como que esses cargos, como gerente de futebol, você pega o Tinga, o César Sampaio que está agora como auxiliar na seleção brasileira, mas são exceções... gestores negros, são exceções no futebol brasileiro sabe? Então isso dá para dialogar com os alunos também, fazendo um paralelo entre o futebol americano e a nossa cultura local né? Então assim, são dados assustadores que dão uma possibilidade de conversa com os alunos muito forte, gerando possibilidades de discutir aspectos sobre nossa própria cultura, onde se a gente for pensar na composição racial do Brasil, as modalidades esportivas, qual o acesso da comunidade negra a essas práticas (Brian Flores).

Como podemos observar, na medida que o grupo interagiu iam surgindo cada vez mais caminhos, estratégias, temas, de modo que as diferenças e desigualdades sociais nos oportunizaram a adentrar na questão de gênero. Nesse sentido, o estudante Mahomes indagou:

Sinceramente, eu acho que racial e gênero são as que mais se encaixam. Por conta da mídia e o que a gente vê nos filmes, pois toda vez que eu vejo é muito gênero masculino e pessoas negras sempre em posições que são consideradas mais físicas e até agressivas. Acho que isso tem a ver com todo preconceito que tem com os negros né?! Acho que fica bem forte isso, está muito na cara. Uma dúvida: existe Futebol Americano feminino? (Mahomes)

De acordo com Louro (1997), o termo gênero se relaciona com o próprio surgimento e ascensão dos movimentos feministas, que desde o século XIX, clamam por equidade, desejando que os “direitos dos homens” cheguem até as mulheres. A autora assegura que a anatomia dos corpos não recusa essas questões, isto é, não nega que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados. As desigualdades devem ser examinadas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso em nossa sociedade e não apenas nas diferenças biológicas, pois “é na compreensão dos processos sobre a construção social sobre as diferenças sexuais, que podemos analisar com mais profundidade as relações entre homens e mulheres na sociedade” (ANDRADE 2021, p. 64).

Ao refletimos sobre o FA feminino, decerto que as mulheres não possuem o mesmo destaque que é dado aos homens. Ao realizarmos uma simples busca no *Google Imagens* a partir do descritor “futebol americano feminino” constatamos que a maioria das imagens que aparecem são de mulheres competindo com roupas curtas na “*Lingerie Football League*” em uma clara “objetificação” do corpo feminino. Assim, pude introduzir o debate a respeito da categoria social de gênero, atrelada ao FA:

Figura 23 – Problematizando a participação de mulheres no FA



Fonte: os autores

Esse fato, chamou atenção de alguns participantes, causando espanto: “*Nossa, inacreditável isso! Tive que procurar aqui para ver se era verdade isso mesmo*” (Mahomes). “*Também fui procurar aqui, não é possível isso*” (Russel Wilson).

Na tentativa de amenizar uma série de críticas, essa competição mudou seu nome para “*Legends Football League*” em 2012, porém, os “uniformes” continuaram praticamente os mesmos. Além disso, para jogarem na liga as mulheres devem seguir um padrão estético que leva em consideração a cor da pele e, mais do que isso, ainda devem assinar um termo declarando aceitar qualquer nudez acidental. De igual modo, elas são multadas em U\$ 500 caso ocorra algum acidente com o figurino e alguma peça adicional de roupa tampe suas partes sexuais, ou seja, vestimentas íntimas não podem ser usadas (ELISA, 2020). A liga infelizmente se tornou muito famosa, sendo uma clara demonstração de que ainda nos dias atuais as mulheres são vistas mais como objeto sexual do que reconhecidas como pessoas e atletas.

No contexto histórico, sabemos que as mulheres foram criadas para desempenharem trabalhos domésticos, zelar pela sua família e filhos. Da mesma forma, a prática desportiva por elas se desenvolveu com muito atraso em relação aos homens, haja vista que a participação delas representava uma tensão associada aos discursos impostos acerca do corpo feminino. Segundo Goellner e Kessler (2018), a atuação das mulheres em modalidades esportivas que eram previamente associadas aos homens gerava, além do temor da desonra, a preocupação que o êxito feminino nessas atividades viesse a confrontar a diferença depositada entre homens e mulheres amparada pelo caráter biológico.

Vale ressaltar que, mesmo podendo participar de algumas práticas, o corpo das mulheres ainda era considerado o templo de onde se originaria uma prole forte e saudável. Dessa forma, baseado nos discursos de uma manutenção da natureza feminina, a proibição da prática de alguns esportes, consolidou-se no Brasil a partir do decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941 (FRANZINI, 2005), atribuído pelo então presidente Getúlio Vargas, que em seu artigo 54 declarava que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza [...]”. (BRASIL, 1941, p. 41).

No entanto, Giovana, Capucim e Silva (2012) demonstram que com o passar dos anos o citado decreto entrou em desmemoria e a prática foi retomada pelas mulheres, fazendo com que apenas em 1965 o Conselho Nacional de Desportos (CND) se manifestasse, retificando a interdição com base na Deliberação nº 7:

Baixa instruções às entidades esportivas do país sobre a prática de desportos pelas mulheres. Nº 1: às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação. Nº 2: Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 62-63).

Mesmo sem a presença do FA dentre as modalidades proibidas (os relatos é que o FA chegou ao Brasil após a década de 1980), é interessante notar a presença das modalidades que são suas coirmãs – futebol e rúgbi. Apenas em 1979 essa deliberação de número 7 de 1965 foi revogada com a entrada de número 1025, voltando a permitir a prática de mulheres em modalidades esportivas anteriormente proibidas (CASTELLANI FILHO, 1994). Esse fato ficou consumado nos seguintes dizeres: “Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições” (BRASIL, 1979, p. 149).

Nesse sentido, constatamos que as barreiras enfrentadas pelas mulheres no esporte também influenciaram diretamente quanto ao FA. Existem alguns movimentos nos Estados Unidos, especificamente nas ligas para os mais jovens, indicando mudanças positivas no cenário para as mulheres na modalidade. Em 2017, tivemos a atleta K-Lani Nava se tornando a primeira mulher a marcar pontos em uma decisão da liga de *High School* do estado do Texas. Fato ainda surpreendente é que a NFL, pelo menos em tese é uma liga mista, pois não possui qualquer restrição de gênero para atuar, ou seja, não existe nenhuma proibição que impeça as mulheres de jogar.

Nenhuma mulher chegou a jogar em alguma partida da NFL, apesar disso, em 2013, Lauren Silberman tornou-se a primeira a tentar entrar oficialmente na liga, a ex-jogadora de futebol da Universidade de Wisconsin participou de treinamentos regionais, que chamam vários olheiros da liga, na posição de *kicker*. Essas histórias, estão cada vez mais frequentes, a ponto de mais recentemente, a jogadora Brooke Liebesch foi a primeira mulher *quarterback* titular de uma *high school* que disputa competições estaduais em Liberty North, Missouri. Outro exemplo é Shelly Osborne, uma *linebacker*, que foi pioneira em atuar no *College Football* em uma posição que não fosse de *kicker* ou *punter* (MASSARI, 2020). Pode parecer pouco, mas resistências e transgressões como essas podem colocar em suspeição as desigualdades de gênero forjadas na modalidade. A partir do momento em que essas atletas passam a ser mais vistas e reconhecidas, podem inspirar e encorajar outras garotas a começarem a jogar. Segundo Massari (2020), o número de mulheres praticantes cresceu nos Estados Unidos na última década, ao passo que representam um número total de 1100 em um universo de 225 jogadores. Apesar de ser uma porcentagem baixa, é a maior em toda a história da modalidade.

No Brasil a realidade é bastante difícil, tanto no masculino quanto no feminino. A modalidade caminha a passos curtos, possuindo pouco patrocínio e investimento, demandando que equipes e atletas banquem todos os custos com viagens e materiais de jogo (que possuem um elevado custo). Em um levantamento realizado em 2019, identificou-se que existem cerca de 10 equipes femininas de FA *full pads*, sendo que o *flag football* é o que faz mais sucesso entre elas, pois demanda menos equipamentos para jogar (IVOGLO, 2019).

A seleção brasileira feminina de *flag* vem demonstrando uma crescente evolução nas participações em campeonatos mundiais, tendo em vista que marcou presença nas últimas quatro edições, conquistando o 12º lugar em 2012, 10º em 2014, 6º em 2016 e 2018. Enquanto isso, a seleção masculina nunca havia participado de nenhum campeonato mundial, fazendo sua estreia apenas no ano passado, em 2021, no mundial em Israel (MARTINS, 2021). Depois da apresentação desses dados, fica evidente que desigualdade de gênero é um tema transversal necessário nas aulas de Educação Física, sobretudo, no que se refere ao ensino do FA.

Em outra perspectiva, um diferente tema que poderia ser explorado no trato pedagógico com a modalidade, diz respeito a diversidade de corpos ou tipos físicos, uma vez que todos têm lugar no jogo, ou seja, pessoas baixas, altas, magras, fortes, dentre outros. No decorrer do curso, problematizamos essa perspectiva que, ao mesmo tempo, foi endossada pelos participantes:

Essa questão dos corpos heterogêneos na modalidade é fantástica. Assistindo você percebe isso e imagino que jogando você vai ter essa sensação também.

Você vai ter função no jogo, independente da sua composição corporal, você vai se sentir útil. Isso dá uma potencialidade muito grande para ser trabalhado na escola (Brian Flores)

Não podemos negar que o futebol americano é um esporte inclusivo, onde pessoas com diferentes portes físicos podem jogar tendo posições mais favoráveis a ela, onde não vemos muito em outros esportes, onde na maioria se busca um corpo alto como no basquete vôlei, no futebol mesmo raros casos que vemos jogadores ‘gordinhos’ sempre aquele físico atlético. Então se torna fácil de se trabalhar nas escolas e mostrar como é um esporte inclusivo” (Cam Newton)

A inclusão de diferentes tipos de corpos ou habilidades, como temos os corredores que são mais magros e correm mais, a parte da defesa que são jogadores com mais massa, podendo trazer nas aulas onde ninguém vai se sentir desconfortável por não conseguir por exemplo no vôlei alcançar a rede para fazer um ataque, no futebol americano todos tem seu espaço e de importância igual aos outros. Sendo uma ótima alternativa para evitar que alunos não participem das aulas, e por ser um esporte pouco praticado em nosso país pode ser um ponto positivo para a inclusão, onde todos vão começar do 0, não tendo aqueles que já praticam e por fim são mais habilidosos que os demais (Ariane Lozada)

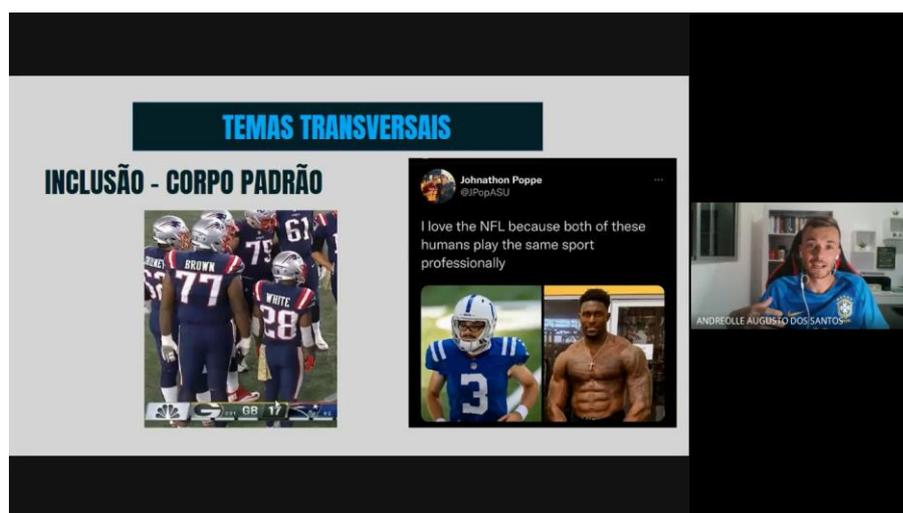
A partir da influência de diversos setores da sociedade, o corpo tem sido transformado em mercadoria de consumo, ao passo que homens e mulheres buscam seguir um padrão corporal enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso. Nesse contexto, a indústria da estética movimenta bilhões de dólares, dado que o assunto é constantemente pautado com destaque na mídia, segundo a qual o tipo físico e perfil musculoso é associado ao corpo sadio, belo e forte, padrão a ser seguido, já a pessoa obesa é vista pela ótica da gula, preguiça e desleixo, tornando-se discriminada e excluída socialmente (VENDRUSCOLO, MALINA, AZEVEDO, 2014).

Nesse sentido, a discriminação e exclusão também acontecem na Educação Física escolar, sendo comum perceber que os sujeitos que não se enquadram dentro de padrões corporais considerados ideais, de forma direta ou indireta são excluídos das aulas. Esse preconceito costuma ocorrer quando algum estudante está abaixo ou acima do peso considerado adequado (GASPAR, KOGUT, 2011). Segundo os autores, os professores de Educação Física devem buscar estratégias que busquem minimizar ao máximo esses processos discriminatórios, problematizando, colocando em suspeição e politizando as relações de poder que atingem os corpos e as identidades dos sujeitos (GASPAR, KOGUT, 2011).

No que se refere ao FA, a modalidade claramente possui potencial para caminhar na direção de contemplar os vários tipos físicos em seu jogo, incluindo a esfera referente ao alto-rendimento. Quando olhamos para as posições em campo, o papel das pessoas mais robustas, que geralmente jogam nas linhas ofensiva e defensiva, são essenciais para o jogo. A linha

ofensiva, por exemplo, tem função primordial na proteção do QB para que ele possa realizar passes e fazer jogadas. Em última análise, podemos afirmar que o FA incita o debate a respeito dos padrões corporais e estéticos, o que pode favorecer o questionamento e a desconstrução desses valores. Aproveitando esse potencial, aprofundamos o debate com o grupo de pibidianos:

Figura 24 – Discutindo sobre o corpo padrão nos esportes



Fonte: os autores

Nessa discussão, o professor Brian Flores relatou uma experiência desenvolvida em torno da temática do corpo na qual realizou um trabalho à feira de ciências da escola, dialogando com os alunos sobre a questão da **saúde**:

A gente pode falar sobre a diversidade corporal, sobre imagem corporal, sobre distúrbios de imagem corporal (anorexia, bulimia, vigorexia). Eu já fiz um trabalho com os alunos, na feira de ciências da escola, orientando as turmas que ficava responsável nessa linha, de distúrbios de imagem corporal, porque isso afeta muito os alunos de ensino médio né? E além desses distúrbios, eu tentava falar de doping, porque aí eu dialogava com os anabolizantes, por que os atletas de rendimento se submetem a isso? Então, acho que o futebol americano é muito rico para pensar todas essas questões (Brian Flores)

O estudante Cam Newton também endossou essa questão, conforme anotamos abaixo

O tema saúde também pode ser discutido, qual a contribuição da prática esportiva e esporte de alto rendimento? No rendimento, muitas vezes vemos muitos atletas que usam esteroides anabolizantes, mesmo com um acompanhamento médico pode trazer consequências e também os grandes esforços de treinamento para sempre ser o melhor, podendo assim trazer lesões e consequências futuras. As vezes os alunos veem esses superatletas na tv e almejam serem iguais, então eles acabam servindo como exemplo (Cam Newton)

A definição de saúde, supera a concepção de ausência de doenças, haja vista que a OMS conceitua-a como um perfeito bem-estar físico, mental e social. No entanto, existem algumas contradições nessa definição, gerando alguns questionamentos acerca do que seria “perfeito”? Nesse sentido, Scliar (2007) contribui para essa problematização, ampliando a compreensão de seu significado:

[...] o conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo, aliás, pode ser dito das doenças. Aquilo que é considerado doença varia muito (SCLIAR, 2007, p. 30).

Ao dilatarmos o olhar sobre o conceito de saúde, percebemos que o debate vai muito além da ausência de doenças e do ‘perfeito bem-estar’ dos indivíduos, de modo que:

Os problemas identificados muitas vezes não são doenças ou agravos, objetos típicos da ação no setor saúde, mas problemas ambientais, como a ausência de saneamento; sociais, como a deficiência da escola, a violência entre os jovens, a falta de emprego e alternativa de renda, a indisponibilidade de áreas de lazer e de acesso à cultura, o transporte insuficiente, as condições inadequadas de moradia; ou um contexto econômico-cultural de vulnerabilidade, como o consumo excessivo de carboidratos e gorduras. Diversos e complexos problemas podem ser considerados determinantes ou condicionantes de variadas doenças e agravos (BARISTELLA, 2007, p.81).

O planejamento participativo é ferramenta fundamental para a viabilidade desse encontro de saberes, interesses e visões sobre a realidade, desde a identificação e definição de prioridades até a construção de propostas de intervenção necessárias (BARISTELLA, 2007). O entrelaçar das temáticas referentes às tipologias corporais com a saúde surgiu como mais uma oportunidade de produzirmos processos interdisciplinares no campo da Educação Física escolar, ou mesmo no diálogo com outros componentes curriculares.

Como destacamos, a perspectiva teórica que engendrou a inserção dos temas transversais na pauta do curso, baseou-se nos princípios da Pedagogia do Esporte apontados por Freire (2011), quando afirmou ser necessário ensinar mais do que Futebol Americano a todos. Isso significa dizer que o ensino do esporte deve, simultaneamente, preocupar-se em abordar e problematizar temas sociais relevantes e qualificar pedagogicamente a aprendizagem técnico-tática do jogo. Nessa direção, a seção subsequente apresentará propostas didático-metodológicas acerca da Pedagogia do Futebol Americano construídas e perspectivadas pelo grupo de pibidianos.

3.5 Construção de uma proposta sistemática voltada à Pedagogia do Futebol Americano

Depois de nos dedicarmos um tempo construindo pontes dialógicas em torno das questões étnico-raciais, de gênero, corpo e saúde, na sequência do encontro tínhamos que fechar o curso sistematizando, planejando e construindo propostas para o ensino do FA na escola. Na tentativa de dialogar com a prática, utilizamos esse momento para discutir o que seria possível fazermos na escola diante de tudo aquilo que havíamos tratado e produzido coletivamente ao longo das nossas intervenções. Dessa forma, recuperamos o que os participantes apresentaram no início do curso, no que tange aos principais elementos para o ensino do FA e os caminhos metodológicos pertinentes de serem tracejados e criticados.

Em um estudo que investigou o processo de aprendizagem de treinadores atuantes no FA, Tancredi (2019) constatou que poucos possuem formação em Educação Física e declararam ter adquirido seu conhecimento na prática enquanto jogadores, com treinadores mais experientes, na internet, em cursos, workshops e palestras. Em relação ao procedimento de ensino, os treinadores participantes do estudo consideraram a técnica como o elemento principal do FA, por isso priorizavam os fundamentos técnicos por meio de repetições de exercícios analíticos descontextualizados.

Desta forma, anotamos a predominância do modelo tradicional analítico também no FA, anteriormente já criticado por nós, por essa razão buscamos sugerir e construir alguns caminhos para compor uma **Pedagogia do Futebol Americano** nas aulas de Educação Física. Para darmos conta dessa empreitada, precisamos nos distanciar do modelo tradicional analítico que já está mais que ultrapassado na contemporaneidade, ao passo que:

[...] a aprendizagem dos procedimentos técnicos de cada um dos jogos esportivos coletivos constitui apenas uma parte dos pressupostos necessários para que, em situação de jogo, os praticantes sejam capazes de resolver os problemas que o contexto específico lhes coloca (GARGANTA, 1995, p. 17).

Corroborando com o debate, Galatti, Paes e Darido (2010) apontam que o processo de ensino deve buscar refletir com os sujeitos o entendimento do **TODO**, partindo dos princípios comuns dos jogos e das razões do fazer, para posteriormente pautar as especificidades de cada modalidade, tais como as técnicas específicas. Ao tematizar a técnica, Galatti et al. (2017) apresenta no quadro a seguir os elementos técnicos comuns dos Jogos Esportivos Coletivos, levando em consideração as demandas do jogo:

Figura 25. Quadro sobre os fundamentos técnicos presentes nos Jogos Esportivos Coletivos

FUNDAMENTOS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Controle do corpo	Paradas bruscas, saídas rápidas, fintas, saltos, giros, corridas e deslocamentos.	Sem implemento Defesa Ataque
Controle do implemento	Habilidades básicas diversas de manutenção e controle do objeto de jogo. Com e sem o uso de equipamentos (taco, bastão, etc.).	Com implemento (bola, puck, freesbee etc) Ataque
Manutenção e condução do implemento	Alto, baixo, parado, em deslocamento, em velocidade, com mudança de direção, através do drible, com uso de equipamentos.	Com implemento Ataque
Passes	Com as mãos, os pés ou equipamentos (tacos). Alto, baixo, curto, longo.	Com implemento Ataque
Finalização	Arremesso à cesta, ao gol, chute ao gol, cabeçada, cortada, tacada, etc.	Com implemento Ataque
Fundamentos Individuais Defesa	Posição básica de defesa Deslocamentos	Sem implemento Defesa

Fonte: Galatti *et al.* (2017)

Ademais, devemos considerar que os Jogos Esportivos Coletivos partem da premissa que **estratégia, tática e técnica se inter-relacionam** e, mais do que isso, possuem alguns elementos estruturais em comum. Então, ao propor conteúdos para ensinar qualquer modalidade esportiva, podemos partir da lógica apresentada na figura abaixo.

Figura 26. Princípios defensivos e ofensivos na perspectiva de oposição e cooperação

	Princípios Defensivos		Princípios Ofensivos	
	Balizadores	Particulares	Balizadores	Particulares
Centrado na perspectiva da equipe	Proteger o alvo e as zonas mais vulneráveis.	Dobras de marcação e Coberturas. Composição do bloco defensivo.	Conservação da posse de bola.	Criação de linhas de passe. Apoio ao portador da bola.
Centrado na perspectiva da oposição	Impedir a progressão do adversário. Recuperar a bola na disputa com o adversário.	Indução para zonas de menor risco para defesa. Temporização do ataque adversário. Marcação: aproximação e abordagem. Interceptação de linhas de passe.	Progressão ao alvo adversário. Ataque ao alvo adversário.	Busca de espaços para penetração. Quebra de linhas defensivas. Tentativa de finalizações.

Fonte: Galatti *et al.* (2017)

Desse modo, é possível considerar que todos os esportes coletivos possuem uma lógica funcional comum, a qual permite identificar elementos presentes em todas as modalidades e, a partir disso, o professor pode pensar em proposições didáticas envolvendo tais princípios, recorrendo à estratégias táticas e técnicas semelhantes (BAYER, 1994; GARGANTA, 1995). Em síntese, os autores reforçam que em todos os jogos coletivos esportivos, por exemplo, constatamos a existência de uma bola pela qual as equipes disputam; de um espaço de jogo

onde se desenvolve à oposição; de um alvo a atacar e outro a defender; de regras e colegas com quem se deve cooperar e adversários que devem se opor em busca da vitória (BAYER, 1994).

Em se tratando especificamente do Futebol Americano, de acordo com as categorias de referência proposta por Garganta (1995), ele pode ser considerado como um esporte de invasão que tem como característica a luta direta pela posse da bola com vistas à conquista de território. Assim, quando tentamos aproximá-lo de outras modalidades coletivas percebemos que sua gênese se estrutura como uma variação do Rúgbi e do Futebol, possuindo ainda mais semelhanças com a primeira. No exercício de reflexão, ainda localizamos outras duas modalidades bem similares, que são o *Ultimate Frisbee* e o *Flag Football*, podendo de igual modo, como exposto anteriormente, aproximar-se de uma brincadeira tradicional em nosso país, o “Rouba-bandeira”. Essa manifestação lúdica também é conhecida como: Bandeirinha, Pique-Bandeira, Bandeirinha Guerreou, Bandeirinha-Estourada, Barra Bandeira ou Pega Bandeira.

No que concerne aos elementos técnicos específicos do FA, é possível assinalar e sistematizar como principais os seguintes: passe, recepção, bloqueios, *tackle* (ato de derrubar o adversário no chão), chutes e habilidades de deslocamento com e sem a bola. Podemos notar que esses elementos técnicos são bem similares aos de outros esportes coletivos de invasão, porém, existem algumas particularidades como o formato da bola (oval) e a lógica de ataque e defesa. Nesse caso, essas ações se dão de forma separada, pois no interior de uma equipe existem jogadores que atuam somente como atacantes e outros têm a função específica de defender o território.

A partir dos conceitos propostos por Bayer (1994); Garganta (1995); Scaglia *et al.* (2011); Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) e Galatti *et al.* (2017) discutidos anteriormente, podemos ensinar o FA na escola para todos e todas ao considerarmos os princípios operacionais presentes nos mencionados jogos de invasão. Dessa forma, partimos do pressuposto que na Pedagogia do Futebol Americano assumida e sugerida por nós, os estudantes aprenderão a jogar, jogando (FREIRE, 2003; SCAGLIA *et al.*, 2011). Em contrapartida, cabe ressaltar que para isso não basta propor qualquer jogo aleatoriamente, uma vez que é necessário planejar de acordo com os objetivos pedagógicos almejados (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013) e priorizar o ambiente que o educando está inserido (SCAGLIA, 2017). Além disso, precisamos dar a devida atenção as características predominantes no jogo (FREIRE, 2002; HUIZINGA, 2011; CALLOIS, 2017) para não o tornar meramente instrumental. Com base nisso, sistematizamos no quadro abaixo algumas sugestões elaboradas por nós e discutida com os PIBIDIANOS que podem ser utilizadas no ensino do FA nas aulas de Educação Física.

Tabela 6 – Possibilidades de atividades para pensar o Ensino do Futebol Americano no ambiente escolar

Atividades	Especificação	Objetivo
Filmes e vídeos	Guia da NFL para iniciantes; apresentação de jogos	Introdução, avaliação diagnóstica, problematizações
Construção dos materiais	Bolas, fitas, campo	Introdução a modalidade
JOGOS	Exploração da bola oval, Arranca Rabo, Pega-Pega e Pique Cola com a bola	Jogo jogado, livre, anárquico
	Bobinho, Jogo dos Passes, Oklahoma, Mini Sumô, Rouba Bandeira, Acerte o travessão	Iniciar conversa sobre fundamentos
	Invasão de zona, Mini Futebol Americano	Intervenções técnico-táticas
	Jogo eletrônico – Madden (mobile, computador ou videogame)	
	Jogo formal	Criar o Futebol Americano da escola
Diálogo	Roda de conversa, relatos escritos sobre a experiência formativa / auto avaliação	Avaliação formativa e somativa/ problematização de temas transversais

Fonte: os autores

Em um primeiro momento, na atividade referente à apreciação de filmes e vídeos, propomo-la no sentido de oferecer uma problematização inicial visando diagnosticar o que os estudantes sabem sobre a modalidade, assim como encetar uma estratégia de contextualização

do tema no processo de ensino. De igual modo problematizamos os possíveis preconceitos em relação ao FA ser uma modalidade violenta e agressiva, o que geralmente afasta as pessoas das experiências práticas no ensino. Nesse sentido, a estudante Luíza Martins apresentou um exemplo no que se refere a este assunto.

Objetivo	Introduzir os alunos na modalidade e aprofundar seus conhecimentos sobre o campo de jogo.
Início	Breve introdução histórica e social da modalidade.
Introdução	Demonstração do campo de jogo, bola e regras a partir de vídeos.
Contextualização	Aprofundamento sobre as regras de conquista de território levando os alunos a prática em um local com marcações semelhantes ao do campo.
Tarefa	Como tarefa em grupo, para próxima aula os alunos montarão uma pequena maquete de um campo de futebol americano com marcações e todos jogadores titulares em suas posições iniciais de jogo.

No que diz respeito à construção de materiais, o nosso intuito é o de pensar em utilizar materiais alternativos (até mesmo construir) para vivenciar essa manifestação corporal, de acordo com as especificidades do espaço e disponibilidade dos artefatos presentes em cada escola. Neste aspecto, sabemos da dificuldade de encontrar equipamentos profissionais à prática da modalidade na realidade escolar, todavia, na medida em que construímos essas possibilidades junto com as crianças e jovens, teremos todas as condições básicas para jogar e construir conhecimento. Sob essa acepção, o estudante Mahomes trouxe um exemplo que contempla a construção de materiais alternativos nas aulas de Educação Física, utilizando bola de meia e marcações para o campo construídas com a turma, tornando o jogo possível.

Objetivo	O objetivo da aula será invasão de território com o trabalho em equipe.
Materiais	Bola de meia e marcações para o campo

<p>Descrição da atividade</p>	<p>Serão separadas duas equipes com números iguais de jogadores em uma quadra. Entretanto, em cada equipe terá um líder em cada rodada. O time que tiver a posse da bola de meia deverá avançar uma distância de 3 metros, que serão marcadas antes do início do jogo. As equipes deverão trabalhar em conjunto para elaborar estratégias para avançar essa distância. O avanço será contabilizado quando o time com a posse de bola, atingir a marca pré-estabelecida.</p> <p>*Não é permitido a roubada bola, entretanto após a rodada que equipe que tiver a posse falhar em avançar na distância estabelecida passará a posse de bola para a outra equipe.</p> <p>*O jogo terminará quando uma das equipes fizer 30 pontos primeiro.</p> <p>*É permitido formas que evitem o time adversário a avançar como bloqueios.</p> <p>*Contatos que não sejam bloqueio resultam em perda de bola.</p> <p>*Quando uma equipe chegar ao fim da quadra receberão 8 pontos</p> <p>*São permitido passes em qualquer direção.</p>
--------------------------------------	--

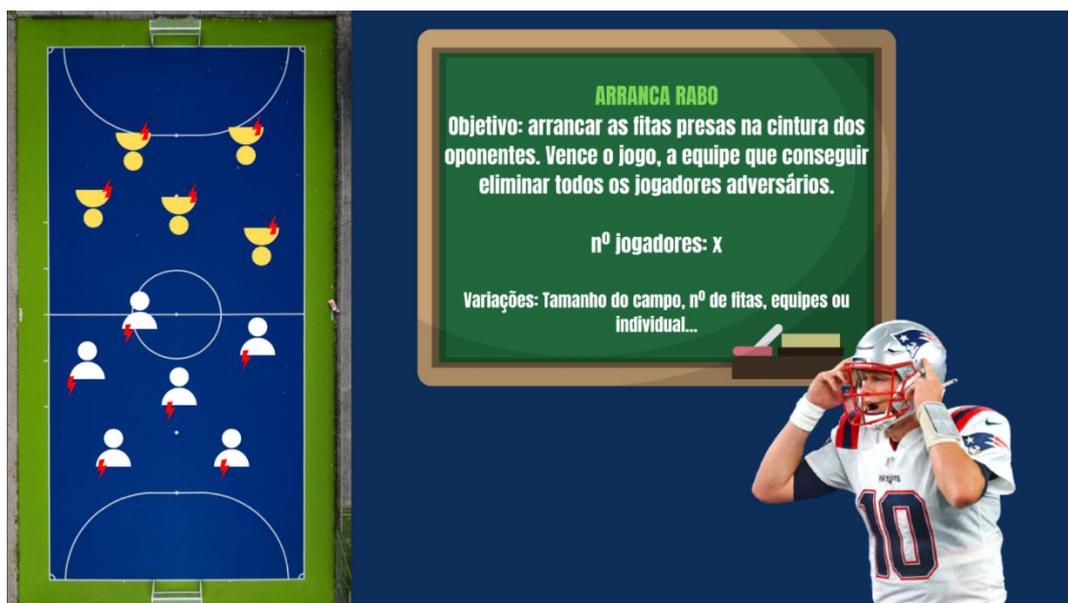
Na sequência da proposta, sugerimos alguns jogos que foram subdivididos conforme os objetivos táticos específicos, considerando a intencionalidade do professor durante as intervenções e a complexificação da proposta a partir de situações-problema. Convém salientar que vários desses jogos estão relacionados às brincadeiras tradicionais, que provavelmente a maioria dos alunos já conhece, o que favorece o aprender a jogar, jogando. Além disso, para garantir a segurança dos estudantes sugerimos, por meio da flexibilização das regras do jogo formal, a substituição do *tackle* pelo ato de arrancar a *Flag* presa na cintura do oponente. Para facilitar o entendimento, vamos apresentá-las de acordo com a sequência exposta no quadro, de maneira que no primeiro item temos as **atividades com o caráter exploratório, livre ou jogo anárquico**:

- **Exploração da bola oval:** jogo com caráter livre para os estudantes experimentarem diferentes formas de lançar, recepcionar e manipular a bola. De igual modo eles podem

criar diferentes maneiras de correr carregando esse implemento, chutá-lo, controlá-lo com mãos e pés, dentre outros;

- **Arranca Rabo:** consiste em uma variação do pega-pega tradicional na qual os jogadores devem correr atrás uns dos outros com o objetivo de retirar uma fita presa na cintura do oponente;

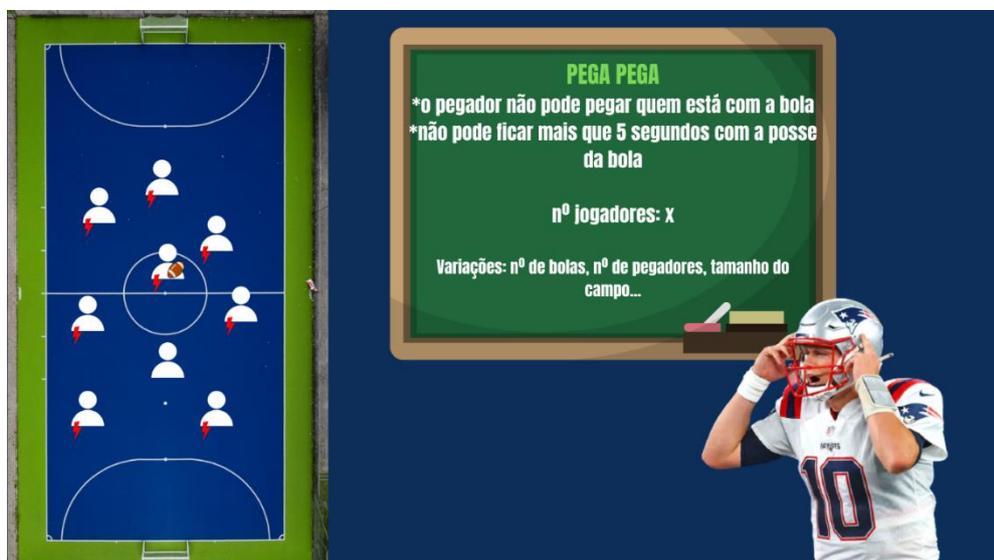
Figura 27 – Jogo: arranca rabo



Fonte: os autores

- **Pega-Pega com a bola:** consiste na brincadeira do pega-pega tradicional, mas com a adição da bola, segundo a qual o jogador que está com a posse não pode ser pego, mas não podendo passar mais de 5 segundos com ela, devendo necessariamente passá-la a outro colega;

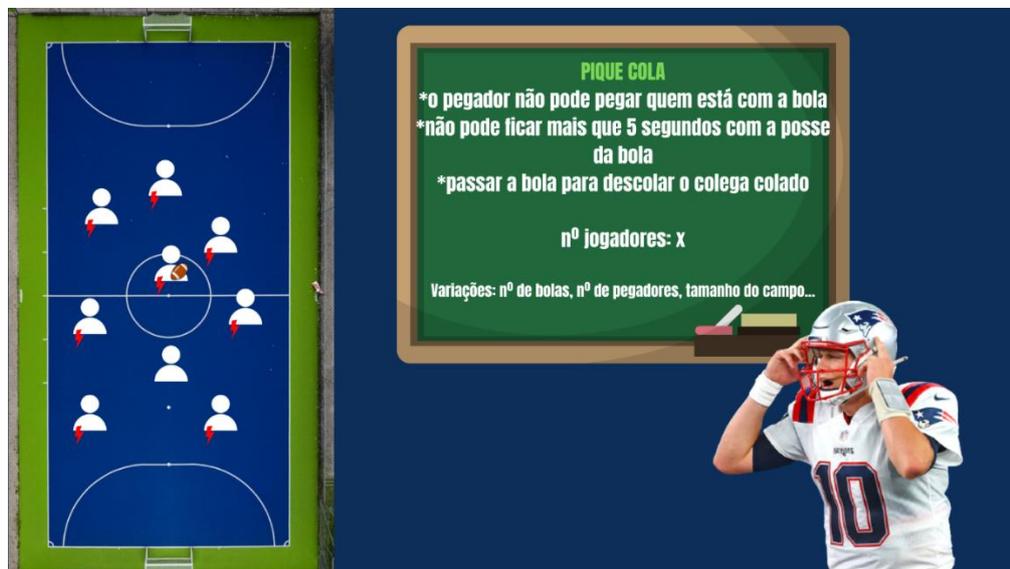
Figura 28 – Jogo: pega-pega com bola de FA



Fonte: os autores

- **Pique-Cola com a bola:** brincadeira tradicional do pique-cola, mas que para descolar o colega deve-se passar a bola para ele.

Figura 28 – Jogo: pique-cola com bola de FA



Fonte: os autores

Na sequência, sugerimos alguns jogos nos quais podemos iniciar os **diálogos técnico-táticos** mais próximos à modalidade:

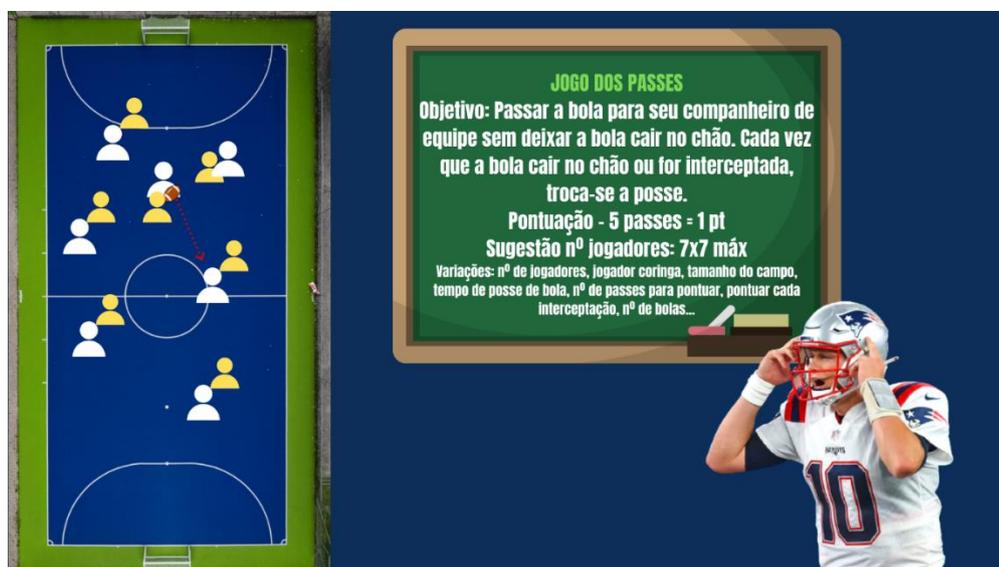
- **Bobinho utilizando bola oval:** trata-se de mais uma brincadeira tradicional em que os jogadores se colocam uns de frente para os outros e vão jogando a bola na lógica do bobinho. Caso o bobinho consiga pegar a bola, quem jogou pela última vez assumirá esse papel.

Figura 29 - Jogo: Bobinho com bola de FA



- **Jogo dos Passes:** duas equipes estabelecidas em um espaço determinado buscam trocar passes entre os seus integrantes e não podem deixar que os adversários toquem na bola, bem como, não podem deixar a bola cair no chão, sendo que a cada erro, troca-se a posse de bola. Ainda, pode-se pontuar quando a equipe consegue trocar um número pré-determinado de passes, por exemplo: 5 passes = 1 ponto, 10 passes = 5 pontos, 20 passes = 10 pontos. A equipe que está marcando não pode encostar no adversário, é permitido apenas cercá-lo, a posse de bola é trocada quando há interceptação ou quando a bola cai no chão.

Figura 30 – Jogo dos passes



Fonte: os autores

- **Oklahoma:** Em trios, um jogador de ataque deve bloquear o defensor visando que o companheiro de ataque consiga correr com a bola e entrar em uma área determinada no final do campo. O jogador que está na defesa deve se desvencilhar do bloqueio e arrancar a fita presa na cintura do portador da bola;

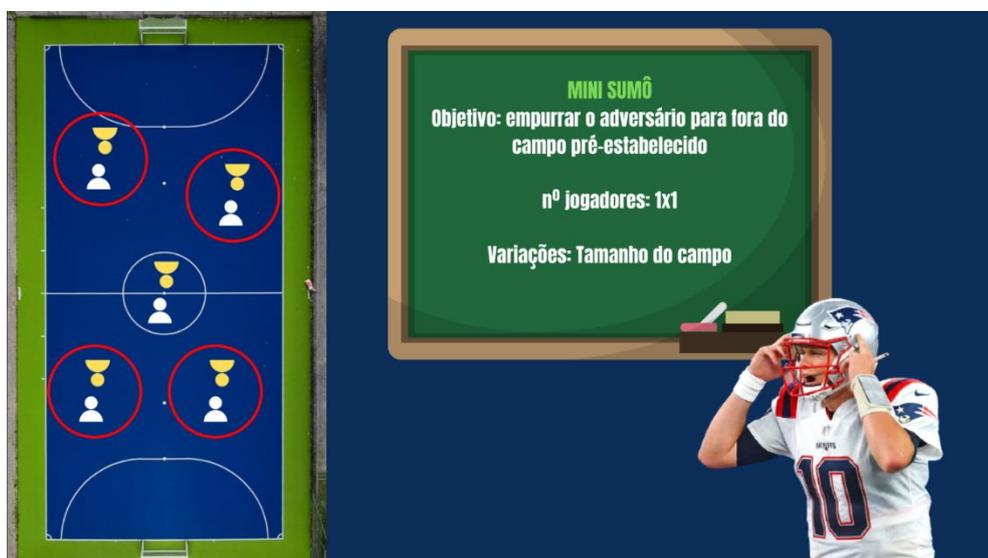
Figura 31 – Jogo: Oklahoma



Fonte: os autores

- **Mini Sumô:** dentro de um círculo, dois jogadores se posicionam de frente para o outro e devem empurrar o oponente para fora da área estabelecida;

Figura 32 – Jogo: mini sumô

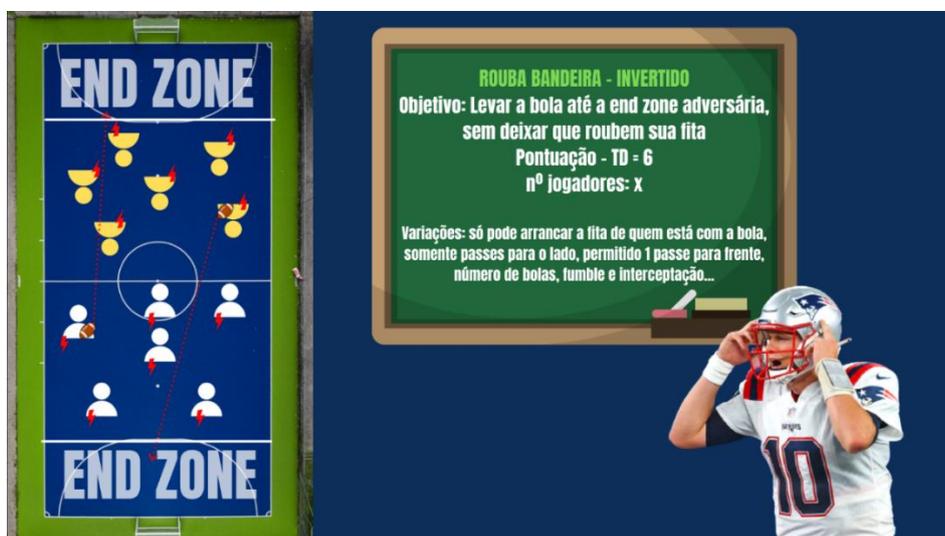


Fonte: os autores

- **Rouba-Bandeira:** duas equipes separadas por uma linha divisória no meio do campo devem roubar uma bola de Futebol Americano que está localizada no final de cada campo. Os jogadores devem atravessar o campo adversário com a bola sem deixar que os mesmos arranquem a fita presa na sua cintura. Em um outro momento, podemos inverter a lógica do jogo tendo em vista que ao invés de roubar a bola do outro lado, cada equipe começa com ela no seu próprio campo e deve levá-la até o

final do campo do adversário, sem deixar que os oponentes arranquem a fita presa na cintura do jogador com a posse da bola.

Figura 33 – Jogo: rouba-bandeira invertido



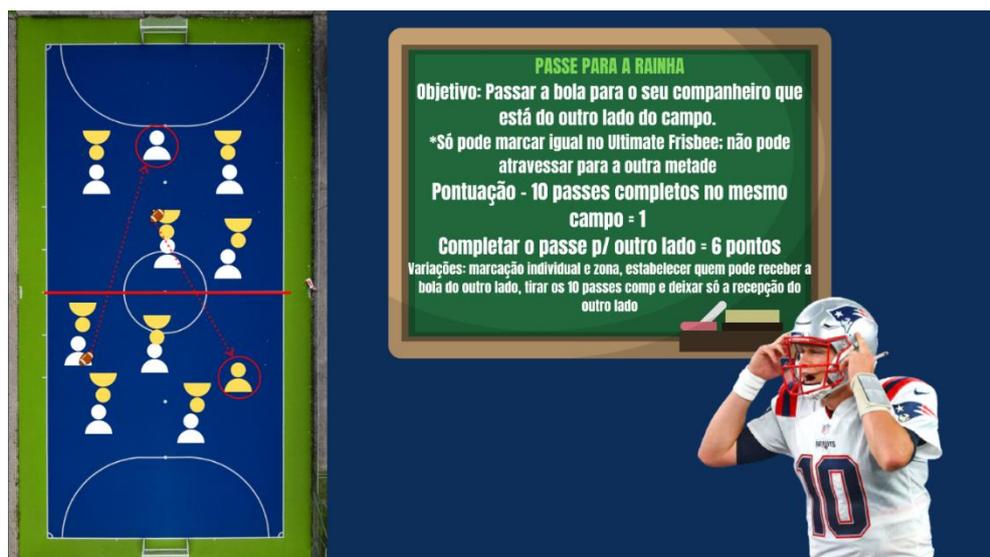
Fonte: os autores

- **Acerte o travessão:** o jogo pode ser proposto na forma de desafio, no qual os jogadores devem chutar a bola oval com o objetivo de acertar o travessão.

No grupo seguinte de jogos estão situadas duas possibilidades de intervenções com enfoque técnico-tático, destacando o aspecto estratégico e de conquista de território da modalidade, são eles:

- **Passo para a rainha:** duas equipes ocupam partes diferentes do campo, com uma bola de cada lado. Deve-se colocar um jogador a mais da equipe A de um lado e um jogador a mais da equipe B do outro lado, pois o objetivo principal do jogo é conseguir passar a bola para o seu recebedor que está situado do outro lado do campo. A equipe que está defendendo, só pode realizar a marcação cercado o adversário, não sendo permitido o contato. Enquanto que o jogador que detém a posse da bola não pode se movimentar, apenas quem está sem ela é que deve se deslocar para abrir espaço e gerar opção de passe.

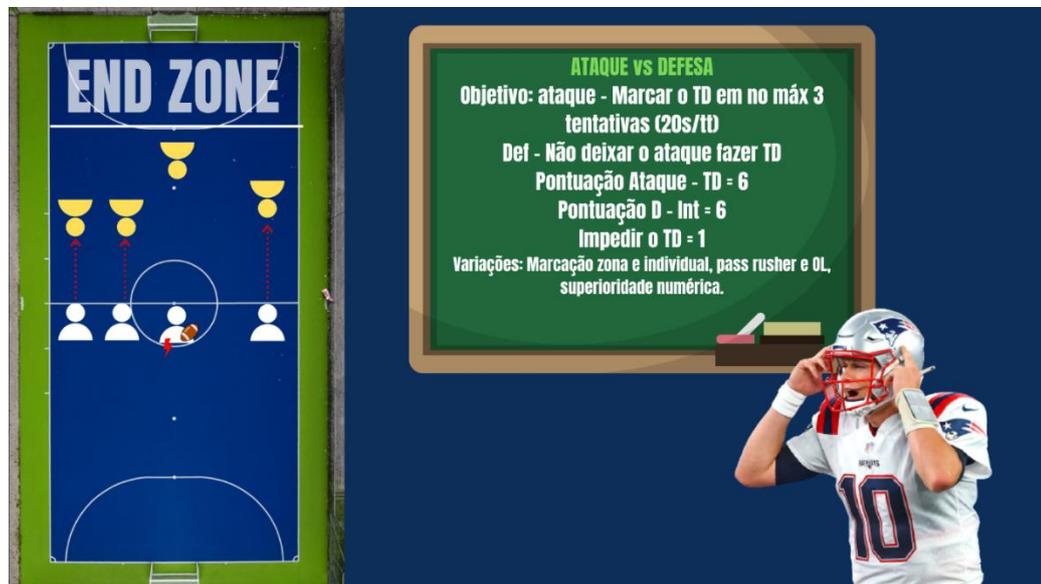
Figura 34 – Jogo: passe para a rainha



Fonte: os autores

- **Mini Futebol Americano:** duas equipes são divididas em 3x3, 4x4 ou 5x5, ao passo que o objetivo do jogo é conseguir marcar o *touchdown* recebendo a bola na área do adversário.

Figura 35 – Jogo: ataque vs defesa



Fonte: os autores

Ainda temos como possibilidade de vivenciar a modalidade por meio do Madden, que se trata de um **jogo eletrônico** da NFL desenvolvido pela EA Sports, o qual podemos encontrar a versão para computador, videogame e mobile para *smartphone*. No entanto, sabemos das dificuldades encontradas na realidade escolar, em que, muitas vezes, não possuímos as condições mínimas que permitem o trabalho com essa tipologia de jogo. Assim, uma alternativa

para isso pode ser encontrada na *Twitch* ou *YouTube*, onde podemos localizar vídeos de pessoas jogando o mencionado jogo e, assim, utilizá-los ao longo das aulas.

No que diz respeito ao que listamos como “Jogo Formal”, consideramos a possibilidade de construção do FA ‘da’ escola, segundo o qual podemos ir progredindo pedagogicamente, sobretudo por meio da alteração das regras e materiais, até chegarmos à modalidade propriamente dita. Nesse contexto o professor ainda pode organizar festivais ou competições pedagógicas com os alunos envolvendo a modalidade, como estratégia de encerramento da unidade didática ou projeto.

Além disso, ressaltamos que este processo de ensino-aprendizagem seja significativo, melhor dizendo, que se constitua como uma experiência de formação consoante afirma Jorge Larrosa Bondía (2002). Para ele, experiência é:

O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (p. 21).

Bondía (2002) contribui para pensarmos o processo de ensino do Futebol Americano na medida em que critica o excesso de informações nos tempos contemporâneos, o que dificulta cada vez mais os sujeitos serem afetados e tocados pelo conhecimento. Segundo o autor, na era digital temos muita informação e pouca experiência, pois não paramos para pensar mais detidamente sobre os conteúdos e temas compartilhados em processos escolares aligeirados. Dessa forma, faz-se necessário apresentar uma proposta de intervenção menos pontual (dar uma aula sobre Futebol Americano) e mais processual no sentido da organização e sistematização do conhecimento durante um tempo-espço que permita afetação.

Em última análise, afirmamos que esses são apenas alguns caminhos **possíveis** a serem trilhados para ensinar o Futebol Americano, com vistas a produzir um repertório de jogos organizados didaticamente e que foram parte do processo de desenvolvimento do curso com os pibidianos. Vale dizer que **não tratá-lo-emos como uma espécie de manual de instruções** a ser aplicado sem levar em consideração as peculiaridades de cada local e os objetivos pedagógicos almejados, mas como uma pequena iniciativa de sistematização do conhecimento. Em suma, reforçamos os princípios da Pedagogia do Esporte que assinalam a necessidade de **ensinar bem** o Futebol Americano para todos, **ensinar mais** que Futebol Americano e **ensinar todos a gostarem** da modalidade (FREIRE, 2011).

Pois bem, depois de todo processo construído dialogicamente no decorrer do curso em relação ao histórico da modalidade, os temas transversais e as metodologias, na próxima seção apresentaremos nossas preocupações com a formação docente e uma breve avaliação realizada pelos participantes a respeito das nossas intervenções.

3.6 Contribuições do curso à formação crítico-reflexiva dos pibidianos: o curso teve uma importância gigantesca na minha formação, pois dificilmente teria contato ou até mesmo pensaria em trabalhar com o futebol americano na escola.

Com os diversos problemas educacionais encontrados em nosso país, a formação docente tem sido uma das temáticas mais debatidas em razão de uma desejada obtenção de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse desafio se renova a cada dia, seja na formação inicial como na formação continuada (PERES et al., 2013).

De acordo com Ferreira (2001), a palavra formação, em seu significado etimológico significa dar forma a algo, conceber, constituir. Dessa forma, a formação docente se refere ao movimento de constituir o professor, torná-lo profissional, dotado de saberes que são inerentes ao desenvolvimento de sua profissão (VEIGA, 2009).

Nessa perspectiva, sabemos que o processo de formação de professores pode ser inicial ou continuado, sendo que a primeira etapa se dá como uma condição para que o indivíduo possa ingressar em uma profissão; enquanto que a segunda acontece quando o sujeito já possui essa certificação para ingressar na área profissional e encontra-se como pesquisador, investigando os processos que subsidiam sua prática (LAGAR, 2011).

Segundo Borges (2010) a formação inicial é o que caracteriza o sujeito como profissional da docência. Como afirmado anteriormente, diz respeito a aquisição do título que possibilitará integrar a profissão legalmente, permitindo a inserção no campo profissional da docência na educação básica. A autora ainda complementa afirmando que é a formação inicial que estabelece o marco identitário da profissão docente.

No que se refere a formação continuada, Lagar (2011) destaca que esta diz respeito as atividades formativas que são exercidas pelo profissional que já possui a titulação concedida na formação inicial, estando ou não no exercício da profissão. Nesse sentido, podem ser exemplos de formação continuada: participação em eventos como congressos, seminários, colóquios; em cursos promovidos pelas secretarias estadual ou municipal de ensino, pelas universidades e

demais instituições de ensino, dentre alguns outros eventos formativos realizados pelo indivíduo.

Defendemos que a formação de professores é um processo de desenvolvimento profissional contínuo, pois começa com a experiência escolar e continua ao longo de toda a vida (IMBERNÓN, 2002). Segundo Tardif (2012) o professor possui uma natureza social, por isso, seus saberes **não se dão apenas** na formação inicial, eles estão interligados com **toda** a complexidade vivenciada, sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional, na relação com os alunos e com a escola. Portanto, a formação de professores não é algo pronto e acabado, pois está sempre em construção durante o decorrer de toda sua experiência vivida.

No entanto, ao abordarmos o termo desenvolvimento profissional, estamos nos referindo ao processo de crescimento que o professor adquire como resultado de sua experiência e da análise sistemática da sua prática. Esse desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo individual e coletivo que ocorre na escola, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais, por meio de vivências formais e informais (MARCELO, 2009).

Durante o processo de desenvolvimento profissional docente, deve-se dar atenção às representações sociais, crenças e preconceitos, pois estes poderão impactar a aprendizagem da docência, impossibilitando ou dificultando mudanças. Ainda mais, é preciso expor essas representações, tomar distância e analisá-las criticamente junto aos outros professores, encontrando formas de problematizações para transformá-las (GARCIA, 2009).

Contudo, há de se considerar também que a estrutura das instituições de ensino superior é precária na maioria das vezes, não acompanhando as exigências de mudanças que ocorrem na contemporaneidade. Esse fato favorece o distanciamento entre o conteúdo das disciplinas nas licenciaturas e a velocidade das transformações nos campos científicos e tecnológicos (WOOD JR, 2000). Ao nos depararmos, por exemplo, com um professor formado na década de 1990, vejamos quantas coisas novas surgiram e sofreram transformações em nossa sociedade desde então – como por exemplo - os alunos cresceram em outra realidade e tiveram contato com outros artefatos culturais em seu cotidiano. Em síntese, certamente os desafios inerentes ao ambiente escolar se transformaram, assim como a sociedade, portanto as problematizações realizadas nas instituições superiores deveriam acompanhar essas demandas.

Ao abordar tal assunto, Nóvoa e Vieira (2017) apontam que na formação inicial, responsabilidade das universidades, é preciso possibilitar uma maior presença dos professores e das culturas profissionais docentes, assim como estabelecer um diálogo amplo com as

realidades sociais e escolares. Os autores destacam o fato de que nas universidades há prática e teoria, mas nas escolas isso também ocorre:

[...] em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que, tantas vezes, esta prática é rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a esta oposição inútil e improdutiva, precisamos de encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha sentido uma formação profissional universitária, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. (NÓVOA, VIEIRA, 2017, p. 26).

Segundo Nóvoa e Vieira (2017), existem duas concepções de formação predominantes no campo educacional: o estruturante e a interativo-construtivista. A primeira concepção, que engloba os paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, está fundamentada na lógica organizacional da racionalidade técnica. Nesse modelo, os professores devem consumir os saberes eruditos da academia, uma vez que o principal local de formação é a universidade, ignorando sua trajetória de vida docente. O segundo modelo, interativo-construtivista, reúne a dialética, a reflexiva e a investigativa, baseando-se nas necessidades dos indivíduos e nos contextos educativos. No interativo-construtivista, a formação é vista como um processo permanente de construção e reconstrução do fazer docente.

Assim sendo, os docentes são entendidos como sujeitos num contínuo desenvolvimento, a escola é vista como lócus da formação. São eixos dos processos formativos: o desenvolvimento pessoal, que pressupõe a valorização do professor; o desenvolvimento profissional, que valoriza os saberes da profissão e o desenvolvimento organizacional, que ressalta o papel da escola (NOVOA; VIEIRA, 2017).

Durante o curso realizado nesta pesquisa, podemos observar essa troca recíproca de experiências e saberes entre estudantes e professores, em que pese os limites da virtualidade. Especificamente, podemos notar na narrativa do professor supervisor Brian Flores o reconhecimento da **valorização do processo de formação docente e o lugar do PIBID em tal contexto**. Já no primeiro encontro, ao discutirmos sobre como poderíamos justificar a presença do FA na escola, o professor nos agradeceu com a seguinte resposta:

A gente tem que pensar nas potencialidades que o Futebol Americano possui e é isso que a gente vem trabalhando com você nesses dias. Você tem apresentado alguns elementos que o Futebol Americano pode ajudar na formação dos alunos, a ter uma relação mais direta com um elemento da cultura corporal. Desde o ponto de vista do aprendizado da modalidade – entender as regras, entender o jogo, mas também de fazer articulações desse jogo com outros elementos da cultura em geral, como consumidor de produtos ou como telespectador né? **Acho que dá para conversar muito com a diretora sobre esses aspectos, desde que a gente tenha embasamento, acho que é importante destacar isso. Por isso a importância da formação Andreolle. É importante focar nessa palavra: formação de professores! Porque o professor que chega na escola, ele só tem condições de dialogar com algum conteúdo ou com alguém sobre algum conteúdo desde que ele tenha uma formação. Então é isso que a gente está tentando fazer com o seu curso e com as outras falas que a gente já teve no decorrer do PIBID** (Brian Flores)

Outro ponto importante foi o excerto em que Brian Flores apontou a tentativa empreendida por nós de aproximação com a realidade escolar a partir das bases teóricas e atividades construídas ao longo do curso. Em outras palavras, podemos ter indícios, a partir do argumento apresentado acima pelo docente, de que as intervenções estavam (minimamente) oferecendo condições e aportes para que os pibidianos refletissem e sustentassem teoricamente suas práticas docentes. A partir das reflexões advindas das situações-problema, buscamos discutir como essa modalidade esportiva poderia ser confrontada na escola e qual embasamento perspectivado poderia nos auxiliar a encontrar soluções.

Nessa perspectiva emerge o conceito da formação docente crítico-reflexiva, estudado e proposto pelo professor norte-americano Donald Schön, que nasceu em Boston em 1930. Schön formou-se em Filosofia (1951) pela Universidade de Yale, posteriormente fez Mestrado em (1952) e Doutorado em Filosofia pela Universidade de Havard. Apoiado nas teorias de John Dewey, o autor advoga que a formação profissional não ocorra baseada apenas no currículo normativo, por meio do qual se tem o contato primeiro com a ciência. Para que tão logo os estudantes em formação adentrem os estágios visando a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais em contexto escolar. Como consequência desse processo, o autor destaca que formamos profissionais incapazes de dar respostas às situações que emergem no cotidiano educativo, pois a realidade vai além dos conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que ela poderia proporcionar, ainda não estão formuladas (SCHÖN, 1984; 1992; 2000).

Quando pensamos a formação inicial, devemos compreender que ela necessita manter uma relação direta entre a tradição do conhecimento científico acumulado e as necessidades que os tempos atuais impõe aos professores (BRITO *et al.*, 2018). Nesse sentido, Schön (2000)

aponta que as escolas profissionais, ou seja, as instituições superiores de ensino privilegiam o conhecimento sistemático e a racionalidade técnica. Como resultado, esse privilégio ameaça a competência profissional, distanciando-se da nova epistemologia da prática, que emerge na forma de lidar com questões imprevisíveis que surgem no cotidiano, ou seja, aqueles problemas que não possuem respostas prontas para resolvê-los. Por fim, Schön destaca que “o que mais os professores precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar” (SCHÖN, 2000, p. 19).

Na tentativa de superar esse problema, Schön expõe que os profissionais considerados como “bem-sucedidos”, não são indivíduos que possuem mais que domínio técnico de teorias, e sim, são profissionais que tem perspicácia, intuição e **talento artístico**. Nesse sentido, o autor define o talento artístico como um exercício de inteligência e uma forma de saber. Além disso, acrescenta que:

[...] aprender todas as formas de talento artístico profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes às aquelas criadas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas ‘tradições da vocação’ e os ajudem através da ‘fala correta’ a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles precisam ver (SCHÖN, 2000, p. 25).

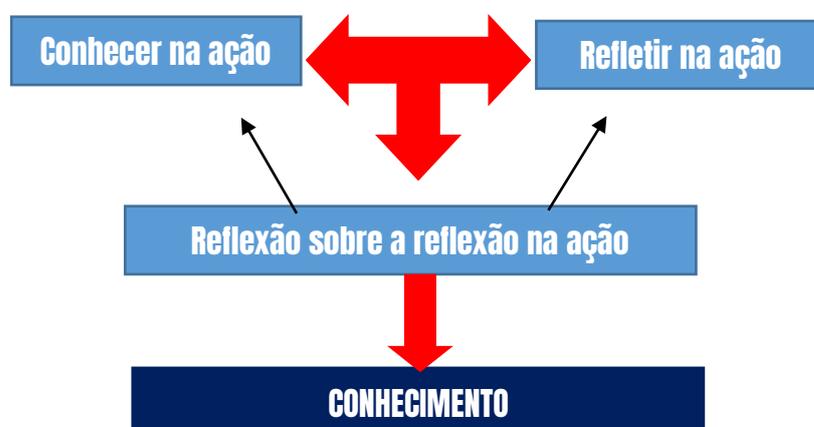
Nesta perspectiva apresentada, para lidar com as circunstâncias imprevisíveis do ambiente escolar, faz-se necessário romper as barreiras de um ensino meramente técnico na formação docente. Para proporcionar essas condições, precisamos levar em consideração um **ensino prático reflexivo**, oferecendo liberdade para que os sujeitos possam aprender fazer, fazendo.

Sabemos que sua constituição passa pela forma de pensar voltada a um objetivo, como superar um problema ou atingir um resultado, baseado no conhecimento, entendimento e emoções que já possuímos (DEWEY, 2002). Assim, buscando dialogar com esse conceito, desenvolvemos durante o curso algumas atividades que visavam a resolução de problemas do cotidiano escolar, como por exemplo: na primeira delas os participantes foram submetidos a pensarem quais elementos eram importantes no ensino do FA na Educação Física. Posteriormente apresentei um exemplo de aula que contemplasse ao menos um desses elementos; assim, expuseram seus pontos de vista sobre o que podemos fazer para potencializar o ensino. No que tange aos temas transversais, o pibidianos foram convidados a debater uma série de cenários possíveis durante a prática docente.

Na esteira do debate sobre o processo formativo, Schön (2000) dá ênfase na **experiência**, na **reflexão na experiência**, conforme John Dewey, e no **conhecimento tácito**, conforme Luria e Polanyi (SHON, 1984). De forma a agregar tudo isso, ele defende uma formação profissional pautada em uma **epistemologia da prática**, ou seja, dá destaque à valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, por meio da **reflexão, análise e problematização** desta. No que tange ao conhecimento tácito, o autor denomina como *conhecimento na ação*, ou seja, ele está interiorizado na ação, portanto ele não a precede. Em síntese, os profissionais se conectam com este conhecimento durante o cotidiano, ou seja, durante a sua prática e transformam em um hábito (SCHÖN, 2000).

Por outro lado, apenas este *conhecimento na ação* não dá conta de todo o processo, pois frequentemente ocorrem novas situações que rompem com essa rotina, diante disso os profissionais criam e constroem novos caminhos para encontrar soluções, por meio da *reflexão na ação*. A partir disso, os profissionais constroem um repertório de experiências que podem ser utilizadas em ocasiões parecidas, configurando-se como um conhecimento prático. No entanto, este fato também não dá conta das outras novas situações que superam o repertório criado, exigindo que o profissional busque analisar, contextualizar, dar possíveis explicações, compreender as origens, problematizar, dialogar com outras perspectivas, apropriar-se de teorias sobre o problema e investigar cada vez mais. Essa sequência de ações o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 2000). Na figura abaixo, podemos observar uma esquematização das ideias em relação à prática reflexiva sugerida por Schön.

Figura 36. A prática reflexiva na construção do conhecimento



Fonte: os autores

Em resumo, o ensino prático reflexivo trata-se de uma abordagem voltada para auxiliar os estudantes a desenvolverem tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Para o autor, os currículos de formação profissional deveriam potencializar o desenvolvimento da capacidade de refletir, proporcionando momentos de prática desde o início da formação, e não apenas no final como ocorre no caso dos estágios (SCHÖN, 2000).

O trabalho de Schön (2000) foi disseminado no mundo e no Brasil, influenciando as reformas curriculares no sentido de questionar a formação de professores em uma perspectiva instrumental, tal e qual acontece em grande proporção nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Segundo ele, um processo de formação inicial reflexivo engendra a necessidade de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas.

Diante disso, a partir do curso buscamos contribuir com a formação crítico-reflexiva dos participantes. Assim, ao questionarmos os estudantes na última atividade, solicitando para destacar quais as aprendizagens, experiências e principais contribuições do curso à sua formação, podemos destacar os seguintes relatos:

Por ser um esporte pouco disseminado na nossa cultura acabou que sendo meu primeiro contato com o mesmo, então o curso teve uma importância gigantesca na minha formação, pois dificilmente teria contato ou até mesmo pensaria em trabalhar com o futebol americano na escola, fazendo assim que abra meus olhos para mais culturas menos populares no nosso país (Cam Newton)

O curso contribuiu para a possibilidade de se trabalhar o Futebol Americano dentro das escolas. Não imaginaria trabalhar com esse tipo de esportes devido ao meu preconceito sobre o mesmo de ser violento e perigoso. Acrescentou também sobre as formas de desenvolver o FA nas aulas práticas e também abordou sobre os temas transversais que o FA pode proporcionar (Ariane Lozada)

Antes do curso não tinha conhecimento nenhum acerca do futebol americano, então, aprendi muito com o curso, ele mudou a minha visão sobre esse esporte que antes era visto por mim como um jogo violento e agora um jogo que trabalha com princípios como o respeito e empatia. Além disso, o que antes eu achava impossível, eu vi que é possível trabalhar o futebol americano nas aulas de educação física, e melhor ainda, abordando vários temas transversais e várias brincadeiras semelhantes adaptadas para a modalidade. O curso contribuiu muito na minha formação e foi uma experiência muito boa, mudou completamente meu ponto de vista sobre esse jogo” (Lara Ferraz)

O curso com certeza contribuiu na minha formação docente, sendo que até o momento não havia tido nenhum contato com a modalidade, e não sabia de suas possibilidades na escola, mas o curso me fez pensar sobre várias coisas que são possíveis de serem desenvolvidas na prática” (Luíza Martins)

Donald Schön (2000), sugere a formação profissional dos professores fundamentada na epistemologia da prática, ou seja, na **valorização da prática** profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os diversos profissionais se deparam no ato. Há, portanto, a exaltação da prática na formação proposta aos pibidianos para que possam responder às várias situações de incerteza presentes no seu dia-a-dia. O autor entende que as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática. Nesse contexto, percebe-se que o grande desafio imposto no curso de extensão se dava na tentativa de constituir uma **perspectiva prática no ambiente virtual de ensino**, no entanto as narrativas expostas acima auxiliam-nos a evidenciar que o curso cumpriu seus objetivos. A reflexão crítica, enquanto possibilidade de integrar prática docente, foi proposta aqui como uma forma de permitir o olhar para a práxis, a compreensão e o questionamento, com objetivo de atingir um novo modo de agir pautado na colaboração, na relação com o outro e na intencionalidade (SANTOS, 2019).

Além disso, outro aspecto relevante, refere-se ao fato dos estudantes apontarem que esse tinha sido o primeiro contato deles com a modalidade, o que favoreceu a ampliação do repertório da cultura corporal de movimento a ser trabalhado na Educação Física escolar. Conforme podemos observar nos depoimentos a seguir:

Para o meu aprendizado vieram algumas regras do futebol americano no qual eu não tinha conhecimento, algumas formas de como aplicar este esporte dentro da escola e principalmente, as vantagens da aplicação deste esporte para jovens dentro das escolas, ampliando meu repertório como futuro professor e possibilitando um aumento na cultura esportiva de muitos alunos (Kyler Murray)

O curso me proporcionou uma visão boa sobre o esporte que, até então, eu nunca tinha visto na minha vida, olhava como algo totalmente agressivo por conta do senso comum. Entretanto, conforme os encontros e as apresentações

pude mudar minha visão e saber como mudar essa concepção que as pessoas têm sobre esse esporte ainda no ensino básico (Mahomes)

Do mesmo modo salientamos o caráter crítico-reflexivo do curso ao permitir que os participantes desbravassem o desconhecido, como muitos apontaram não conhecer nada a respeito da modalidade. Concomitantemente, eles foram desafiados a elaborar propostas de ensino, resolver situações-problema, interagir com diferentes pontos de vista e poder repensar o próprio pensamento. O professor Brian Flores destacou esse fato, expondo que se sentia motivado a iniciar um trabalho com o FA partindo das reflexões ocorridas no curso.

Eu me sinto motivado e incentivado a tentar em algum momento, longe dessa pandemia que dificulta muitas coisas, a dar um start em um trabalho com essas ideias. Explorar essas potencialidades do futebol americano para além de ser apenas diferente e sim trabalhando como uma modalidade importante em termos históricos, em termos comerciais e por aí vai (Brian Flores)

Apesar dos apontamentos sobre como o curso contribuiu à formação dos participantes, vale ressaltar que o desenvolvimento de uma metodologia de ensino prático-reflexiva demanda tempo, ou seja, não se constitui em apenas uma intervenção pontual, no caso, com a duração de quatro encontros. Schön (2000) destaca que essa perspectiva de ensino implica intensidade e duração que ultrapassam as exigências normais de uma universidade. Para a aquisição desse talento artístico, como chamado pelo autor, é necessário vivenciar cotidianamente os choques de realidade, desaprender expectativas iniciais e tempo para experimentar múltiplas vezes a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação. Os estudantes devem aprender a enxergar o processo de ensino-aprendizagem como trabalho prático de mudança, modificação, de reconstrução continuada e como um processo sem fim.

Cabe ressaltar que apesar das contribuições, essas ideias sozinhas não resolvem o problema complexo da educação, dado que é fundamental considerar todo o contexto social, econômico e político imbricados na atividade docente. Nessa esteira de reflexão, precisamos nos atentar para que o desenvolvimento profissional docente referente à formação inicial não caia em um possível “ativismo inócuo”. O qual bastaria apenas a experiência prática para construir o saber docente, de modo que somente a reflexão individual daria conta de resolver os problemas da prática. Nesta perspectiva crítica, Pimenta (2006) destaca que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (p. 24).

Avançando nesse raciocínio, Tardif (2002) reforça que o modelo de formação baseado na racionalidade técnica apresenta problemas epistemológicos, como por exemplo: ser idealizado de acordo com a lógica disciplinar e não conforme uma lógica profissional focada no estudo de tarefas e realidade de trabalho dos professores; tratam os estudantes em formação como espíritos virgens, não levando em consideração suas representações e crenças a respeito do ensino. A busca por superar esse modelo formativo passa pela valorização do conhecimento dos professores e do reconhecimento deles como colaboradores e parceiros nas práticas formativas (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Tardif (2012) entende o ensino como uma atividade profissional que se baseia em um sólido e diversificado repertório de conhecimentos, tendo em vista a formação de professores como práticos reflexivos. Essa série de saberes tem ganhado papel de destaque na formação de professores, pois seu potencial no desenvolvimento de ações formativas ultrapassam a abordagem acadêmica e englobam as dimensões pessoal, profissional e organizacional docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Ainda se referindo aos saberes docentes, Tardif (2012) os dividem em **saberes da formação profissional**, sendo o conhecimento advindo das ciências da educação e da ideologia pedagógica, ou seja, o conjunto de saberes que são tematizados pelas instituições de formação de professores; **saberes disciplinares** são aqueles que estão nos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas científicas e possuem natureza social definidas pelas instituições universitárias e incorporadas na prática docente; **saberes curriculares** correspondem aos métodos, conteúdos, discursos e objetivos segundo os quais as instituições de ensino organizam para apresentar os saberes sociais escolhidos como modelo da cultura erudita e da formação; e por último, os **saberes experienciais** que se referem à experiência individual e coletiva de cada indivíduo que aparece sob a forma de habilidades de saber-fazer e 'ser' de cada um. Em suma, o autor afirma que as múltiplas articulações entre a prática profissional docente e os saberes tornam os professores um grupo social e profissional, que para existir precisam dominar, relacionar e mobilizar esses saberes como condição indispensável à prática.

Na tentativa de superar os problemas epistemológicos de uma formação reducionista, pautada na racionalidade técnica, Almeida e Biajone (2007) apontam que os cursos de formação inicial em parceria com professores formadores devem possibilitar novas práticas e diversificados aportes teórico-metodológicos, tais como: estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, casos de ensino e problematizações. Dessa forma, este estudo buscou possibilitar uma oportunidade de aprendizagem prática-reflexiva por meio do curso de extensão cuja temática se centrou no ensino do FA nas aulas de Educação Física.

Pensando nisso, estruturamos o curso de extensão visando contribuir para essa formação crítico-reflexiva dos participantes, baseando a proposta de acordo com os conceitos de **formação reflexiva** de Donald Schön e **saberes docentes** de Maurice Tardif. De forma complementar, o curso explorou a dimensão do **conhecer na ação** (SCHON, 2000) e os **saberes experienciais** (TARDIF, 2012), na medida em que solicitamos aos pibidianos, com base em seu conhecimento prévio e das teorias apresentadas, a elaboração de unidades didáticas que abordassem o FA na escola. Além disso, o curso foi permeado por “situações problemas” que foram pautadas nos encontros, incitando os participantes a mergulhar em uma situação prática de ensino, buscando alternativas e respostas para a resolução das situações colocadas. Ademais, sabemos que é necessário ir além do conhecimento na ação, pois a reflexão sobre o que foi realizado é essencial no processo de construção do conhecimento docente (SCHON, 2000). Na tentativa de avançar nessa questão, buscamos explorar a **reflexão na ação e os saberes disciplinar e curricular**, na medida em que fomos discutindo os conceitos de Educação Física Escolar, Pedagogia do Esporte, Jogo e os elementos específicos do FA.

De igual maneira desenvolvemos atividades que exploraram a metodologia de problematização a partir da resolução de “situações-problema”, conforme assinala Vasconcellos (1999):

Faz parte dos procedimentos da Metodologia da Problematização ir direto à realidade, para perceber suas contradições e as inter-relações dos fenômenos procurando apreender o movimento inerente dos processos e intervir nesta realidade para transformá-la. O método dialético, de que se utiliza a metodologia, ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios dessa realidade, exigindo constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática (p. 52).

Por um lado, reconhecemos que ao distanciar a formação inicial da realidade prática estamos contribuindo para que os professores se formem despreparados para lidar com os problemas variados e imprevisíveis do cotidiano (SCHÖN, 2000). Por outro, compreendemos que apenas o ensino prático não dá conta de resolver esse problema, pois são nas problematizações teóricas que construímos a base para se apropriar criticamente das inúmeras variáveis impostas no contexto escolar (PIMENTA, 2006). Por isso, neste trabalho buscamos contribuir com a perspectiva do professor crítico-reflexivo, ou seja, aquele que reflete sobre sua prática, mas que também é crítico em relação ao contexto no qual está inserido.

Assim, buscamos iniciar esse processo de desenvolvimento da formação crítico-reflexiva a partir das ações desenvolvidas virtualmente no curso. Schön (2000) destaca que durante as atividades os sujeitos devem refletir sobre os próprios processos de investigação, experimentando mudanças em suas ideias e comparando suas experiências de aprendizagem real com as teorias aprendidas na universidade. Nesse sentido, ressaltamos que a participação dos professores supervisores durante o curso foi essencial para que dialogássemos com essa perspectiva prático reflexiva, como apresentamos anteriormente, pois em diversas situações eles nos ajudaram a levantar discussões envolvendo o cotidiano escolar, indagando, por exemplo: *“será que uma atividade como essa faria sentido para os alunos lá do ensino médio?”* *“Eu já tive uma experiência que foi parecida com essa, onde trabalhamos uma atividade para desenvolver o passe em outra modalidade”*.

De acordo com Schön (2000), a vida escolar deve estar incluída no sistema burocrático de ensino universitário, expondo os professores a pensarem nas dificuldades, como escutar seriamente o que os alunos dizem em uma sala de aula real e outros problemas do cotidiano. Dessa forma, os graduandos devem ser incentivados a refletir sobre as formas que concebem sua própria prática de ensino, em um ambiente que, muitas vezes, pode ser hostil à reflexão-nação. Por essa razão, os aspirantes à docência puderam ao longo dos encontros imaginar e se arriscar em experiências destinadas a ampliar suas liberdades dentro da escola e utilizar novas abordagens de ensino.

Especificamente no curso, que ocorreu na configuração remota, as situações-problema foram fundamentais para simularmos casos de ensino mais próximos da realidade escolar. De modo geral, tentamos investir no diálogo reflexivo e focar os saberes docentes e discentes a partir das interações com os participantes. Acontece que a prerrogativa era favorecer os participantes do curso a assumirem o protagonismo como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, às vezes, do próprio grupo.

Diante disso, os dois professores que participaram ativamente do curso apontaram as contribuições de caráter crítico-reflexiva à formação docente, tal como podemos notar a seguir:

Eu acho que você trouxe um projeto bem elaborado, com possibilidades interessantes de se trabalhar o futebol americano na escola. Falando do curso como um todo, eu gostei muito, nós podemos visualizar diversas vezes isso no ambiente escolar, você buscou trazer a escola o tempo todo nessa discussão, seja pelas situações-problema ou nas atividades que foram propostas. Acho que temos essas potencialidades todas que a gente destacou aqui. O curso foi um projeto muito bem montado sobre essas potencialidades do FA na educação física escolar. Para mim foi muito bom ter retomado esse estudo com uma modalidade muito diferente do nosso dia-a-dia da escola por vários fatores que a gente já discuti aqui que você trouxe e que não está tão presente nas nossas aulas (Brian Flores)

Espero que a galera tenha absorvido o tanto quanto eu absorvi nesses dias. Quando a gente chega na escola, partindo de um processo de formação mais complexo a nossa vida é bem mais fácil lá do que quando a gente chega partindo de um processo mais raso, mais simplista, as porradas que a gente toma lá são mais doloridas e mais bem colocadas. Esse tempo que passamos aqui discutindo como podemos fazer para ensinar o futebol americano, quando estivermos lá na escola vai ajudar muito, mesmo que seja outra modalidade também (Mike Tomlin)

Ao tomarmos como base o trabalho desenvolvido no curso em tela, notamos essa articulação entre escola e universidade ao longo de todas as discussões, na medida em que perscrutamos as bases teóricas das novas tendências em Pedagogia do Esporte e a entremeamos às situações-problema. Conscientes que o ensino prático-reflexivo demanda tempo (SCHÖN, 2000), seria ingênuo acreditar que todas as lacunas na formação seriam resolvidas a partir de nossa intervenção pontual realizada em quatro encontros. Entretanto, reconhecemos que houveram momentos de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação no decorrer do processo, mesmo com os limites da plataforma virtual. Com base nas narrativas produzidas pelos pibidianos, conseguimos vislumbrar a dimensão crítico-reflexiva da nossa proposta em torno do ensino do FA nas aulas de Educação Física.

Por fim, gostaríamos de deixar registrado a importância de programas de iniciação à docência, tais como o PIBID, pois promovem um diálogo estreito em torno da prática docente e o “chão” da escola. Assim sendo, ele acaba atuando diretamente na formação crítico-reflexiva proposta por Schön (2000), aproximando professores experientes e aspirantes à docência na busca de mitigar a distância entre os muros universitários e a realidade escolar. Nessa

experiência, os participantes puderam observar, planejar, atuar, errar, refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão na ação. Por essa razão, anteciparam a vivência dessa realidade que ocorre, na maioria das vezes, somente nos estágios supervisionados desenvolvidos ao final da graduação (SCHÖN, 2000). Assim, buscamos trazer evidências de que a nossa proposta contribuiu para minimizarmos alguns problemas epistemológicos inerentes à formação docente já sinalizados anteriormente, dentre os principais, a construção do saber crítico-reflexivo dos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo geral verificar quais as possíveis contribuições que um curso a respeito do FA pode promover a formação crítico-reflexiva de discentes e professores de Educação Física, participantes do PIBID (2020-2022). Subsidiados pelos materiais empíricos produzidos pelas narrativas e atividades escritas do curso, consideramos que atingimos nosso propósito. A maioria dos participantes nunca sequer havia tido algum contato com a modalidade, porém, ao final da proposta declararam ter condições de elaborar um planejamento para desenvolvê-la na escola. Dessa forma, constatamos que as estratégias e a perspectiva de formação adotadas propiciaram a reflexão crítica dos envolvidos, ao mesmo tempo que ofereceu um novo conteúdo a ser ensinado. Além de apresentarmos os elementos do FA durante a proposta, os pibidianos foram incentivados constantemente a refletir sobre os processos de ensino na Educação Física escolar.

Contudo, é necessário reconhecer que houveram alguns limites na proposta. Nesse sentido, nada melhor que dar voz aos próprios participantes do curso para apontarem os aspectos que deixaram a desejar nesse processo. Para isso, na última atividade do curso, solicitamos à eles que apontassem os desafios e barreiras do processo a partir da seguinte questão: *QUE PENA! Apontar os desafios e obstáculos do processo de ensino-aprendizagem com base no que foi desenvolvido no curso.*

Assim sendo, foi consenso entre os participantes que a oferta do curso de maneira virtual ter sido a maior limitação da proposta, como pode ser observado nos trechos destacados a seguir:

Infelizmente o curso ocorreu virtualmente, obrigando o professor a desenvolver o conteúdo com ferramentas mais limitadas em alguns momentos (Ariane Lozada)

Apesar de ter sido uma experiência que só agrega na minha formação, tenho dificuldades de aprendizagem no modo online, além de que algumas vezes tive problemas de conexão com a internet, o que as vezes dificultava ainda mais a minha compreensão fazendo com que eu tivesse que assistir a gravação do curso (Lara Ferraz)

Creio que no formato online o curso foi ministrado da melhor forma possível, mas presencialmente daria para gente realizar as atividades que foram apresentadas no curso, acho que senti mais falta disso (Cam Newton)

Infelizmente a minha maior dificuldade foi com relação ao fato do curso ser por ensino remoto, tendo também conflitos horários entre atividades específicas do meu trabalho (Kyler Murray)

Diante disso, reconhecemos que o ensino remoto foi uma dificuldade não só nossa, mas de toda educação durante esses tempos pandêmicos. De fato, nos vimos diante de um grande desafio, como elaborar um curso virtual que permitisse a formação crítico-reflexiva de pibidianos envolvendo o ensino de um esporte coletivo de invasão? Como proporcionar uma experiência significativa de aprendizagem, do ponto de vista apresentado por Schön, na configuração remota? Decerto que a virtualidade não foi limitante apenas para os participantes, mas também para nós, pois exigiu um esforço grande desde a seleção dos conteúdos, estratégias metodológicas e registros reflexivos. Por outras palavras, foi necessário nos aprofundarmos nas teorizações imbricadas ao conteúdo ensinado e a respeito da formação docente crítico-reflexiva, a fim de que tivéssemos condições de oferecer um curso coerente com nossas escolhas epistemológicas.

Outro ponto a ser sinalizado como um desafio foi o fato dos participantes estarem sem receber a bolsa do PIBID naquele momento, o que certamente interferiu na participação do grupo como um todo. Nas primeiras reuniões, antes do curso iniciar, os professores supervisores estavam debatendo esse fato com os discentes, visto que era perceptível o clima de incertezas entre eles. Apesar de em nenhum momento os participantes relatarem isso na questão das atividades, pressupomos que isso tenha sido uma dificuldade também, afinal sabemos que muitos discentes dependem da bolsa para se manterem na graduação.

Ainda no que concerne à atividade final do curso, igualmente solicitamos que os participantes sugerissem mudanças, apresentando a seguinte questão: *QUE TAL! Sugerir mudanças ou crescimentos no curso, visando minimizar os obstáculos ou desafios encontrados.* Diante disso, o tema que apresentou a maior recorrência quanto a esse questionamento foi a sugestão de desenvolver o curso de modo presencial:

O curso seria melhor desenvolvido de forma semipresencial, no intuito de trabalhar as atividades prática, literalmente na prática” (Russel Wilson)

De acordo com a situação de pandemia em que estamos vivendo, o curso foi muito bem desenvolvido, mas uma sugestão seria de vivenciar as atividades na prática com os colegas (Tom Brady)

Contudo, acredito que o curso foi muito completo e minha sugestão seria o de dentro do PIBID no presencial, realizar atividades semelhantes também (Kyler Murray)

Dessa forma, abre-se aqui a possibilidade para que novos estudos possam explorar a vivência reflexiva com esses conteúdos e aspectos de maneira presencial, no ambiente escolar ou no ensino superior. Nesse sentido, ratificamos a importância desse trabalho visto a baixa quantidade de estudos publicados no Brasil que investigam os processos de ensino-aprendizagem da modalidade esportiva em voga. Sabemos que apesar do expressivo crescimento apontado nas últimas décadas, o FA ainda é pouco popular em nosso país, seja por conta de sua recente ascensão em nossa sociedade, ou pela dificuldade de acesso aos jogos da NFL por não serem transmitidos em TV aberta e os equipamentos (capacete, *shoulder pad*, chuteiras, etc) custarem muito caros. Isso pôde ser observado em nossa própria pesquisa, momento no qual a minoria dos participantes apontou conhecer algo a respeito do FA, tendo visto algo apenas em filmes, internet e séries. Nenhum pesquisado afirmou ter tido contato com o FA enquanto estudantes da educação básica, durante as aulas de Educação Física.

Concebemos que nosso estudo tenha condições de servir como um ponto de partida para que outros professores/pesquisadores explorem o caráter pedagógico do FA em escolas, projetos sociais, escolinhas de esportes, dentre outros, contribuindo à democratização e acesso da modalidade pela sociedade brasileira. Além disso, sabemos que a maioria dos profissionais que trabalham com o FA, baseiam sua metodologia de ensino em suas experiências empíricas, reproduzindo as ações da época em que eram jogadores ou que aprenderam na internet com técnicos estrangeiros (TANCREDI, 2019). Esforçamo-nos para ir além de ensinar apenas as questões conceituais e técnico-táticas da modalidade, dialogando com temas importantes que, muitas vezes, são invisibilizados em nossa sociedade.

Ressaltamos que o FA faz parte da cultura corporal de movimento, portanto deve ser considerado como um direito de aprendizagem das crianças e jovens nas instituições educativas. É dever dos professores de Educação Física propiciar tais condições para o acesso dos estudantes, mesmo quando tratamos de modalidades não tão conhecidas e elitizadas como o FA. Nesse sentido, podemos concluir que o curso cumpriu com o seu papel, visto que os participantes declararam ter condições (caixa de ferramentas) de iniciar um trabalho explorando a modalidade a partir do que foi vivenciado no PIBID.

Enfim, na última atividade avaliativa do curso solicitamos uma reflexão acerca das principais dificuldades e potencialidades do FA ser ensinado na escola, para isso fizemos a seguinte questão: *Como professor/a quais limites e possibilidades você identifica no ensino do Futebol Americano na escola?* Diante disso, tivemos alguns relatos que sublinharam a questão da modalidade ser considerada como supostamente violenta:

Um dos limites seria pela visão de ser um esporte agressivo pelo olhar de muitos que ainda não conhecem a lógica de conquista de território que existe no jogo. Já como possibilidades, vejo o esporte como um todo, a sua cultura, a importância desse contato que dificilmente os alunos teriam em outro lugar, a própria questão da agressividade também poderia ser discutida nas aulas (Mahomes)

Acredito que no começo devido à má imagem que está associada ao esporte sendo considerado muito "agressivo" alguns alunos, pais ou a diretoria da escola poderiam reclamar. Entretanto, com base nos argumentos que foram debatidos no curso isso pode ser mudado, caso ocorra (Ariane Lozada)

É um jogo visto por muitos como brutal, então, levar o conceito e as contribuições do futebol americano para as crianças e até mesmo para os pais que podem não gostar da prática dessa modalidade nas aulas, é importante. Toda via, o futebol americano possibilita o professor a trabalhar com atividades adaptadas como por exemplo a brincadeira de rouba-bandeira nas aulas, assim aprimorando ainda mais a aprendizagem dos alunos, além de abordar temas como saúde, cultura, convívio social, entre outros (Russel Wilson)

Os limites encontrados são os correspondentes ao próprio preconceito com o esporte, tendo a possibilidade de ter dificuldades de tratar do tema dentro de contexto escolar, devido a fama do futebol americano em ser um esporte violento, tendo a possibilidade de não ser nem permitido a aplicação do esporte dentro do plano escolar, sem outros fatores que podem ser barreiras para o ensino do futebol americano são a ausência de material e de espaço, entretanto, esses podem ser contornados com um pouco de dedicação e criatividade. As possibilidades são diversas, pode ser ensinado brincadeiras lúdicas que se assemelham às práticas de do futebol americano, como por exemplo a brincadeira de bandeirinha (adaptando-a para se assemelhar ao esporte). Sem contar a possibilidade do uso de contato físico como agarrões dentro de algumas aulas também (Cam Newton)

Diante disso, o principal limite apontado pelos participantes ao ensinar a modalidade na escola foi a representação de que ela possui características agressivas e violentas, aspecto que possivelmente apareceu porque era essa a imagem da maioria do grupo. Entretanto, cabe salientar que os pibidianos desconstruíram tais representações, indicando caminhos para o ensino do FA nas aulas de Educação Física. Outro limite apresentado centrou-se na questão dos materiais e condições espaciais das escolas, como relatado abaixo.

As limitações podem ser encontradas na questão dos materiais, pois é um esporte que demanda alguns itens de proteção e eles são caros, mas como vimos no curso, tem a questão das adaptações e construções de materiais com os alunos, o que pode acabar sendo uma possibilidade pedagógica também (Luíza Martins)

Creio que a falta de material e espaço adequado pode afetar no ensino, mas isso não quer dizer que não pode ser ensinado (Lara Ferraz)

Além do alargamento do campo formativo dos participantes, ressalto as contribuições desse estudo para a minha própria trajetória pessoal/profissional, uma vez que foi gratificante rever convicções, ressignificar as formas de pensar e conhecer novas metodologias e autores, ou seja, arrisco a dizer que também fui atravessado por um processo de formação crítico-reflexivo. Com certeza, não sou a mesma pessoa que iniciou este percurso, mesmo passando por momentos conturbados por conta de uma pandemia que acarretou muitas perdas e desvios, mergulhar nessa pesquisa realmente mudou a minha vida.

Ao chegar na graduação, eu nem sabia que existia mestrado, muito menos saberia explicar qual o seu propósito, menos ainda poderia imaginar que um dia estaria concluindo uma pesquisa como essa. Então, fazendo um exercício de reflexão como sugerido por Schön (2000), chegar ao fim dessa investigação e notar que ela me permitiu apresentar uma modalidade esportiva, parte orgânica da minha vida, a um grupo que praticamente não a conhecia, satisfiz-me não só como pesquisador, mas como pessoa. Afinal, se após todo o esforço para chegar até aqui, a vida de uma pessoa for influenciada por algum aspecto ou conhecimento que construímos juntos nesse trabalho, meu propósito foi alcançado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ANDRADE, L, A. **Educação física, gênero e futebol de meninas em uma escola pública de Lavras-MG: de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, 2021.

ARAÚJO, João Carlos Leal et al. Flag football escolar: uma possibilidade pedagógica/School flag football: A pedagogical possibility. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 25747-25757, 2019.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. **São Paulo: Perspectiva**, 2002.

BAIA, Anderson Cunha; MACHADO, Roberta Barbosa; BONIFÁCIO, Iara Marina. Futebol americano e beisebol em aulas de educação física: experiências em debate. **Iniciação & Formação Docente**, v. 2, n. 2, 2015.

BALBINO, Hermes Ferreira. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 2001.

BATISTELLA, Carlos Eduardo Colpo. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. 2007.

BAYER, C.: **o ensino dos jogos desportivos colectivos**, Paris: Vigot, 1994.

BENJAMIN, Walter. “Para uma crítica da violência”. Em: Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). São Paulo, 34, pp. 121-156. 2011.

BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995.

BENTO, J.O.: Da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R.D.de S.: **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

BERTALANFFY, Ludwing von. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BETTI, Mauro. Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. **São Paulo: Movimento**, v. 1, 1991.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, Brazil: Papirus Editora, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos

Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 35-60.

BOWEN, F. Kenny Washington's time has come. NFL needs to recognize the man who broke the color barrier. The Washington Post, 2021. Disponível em:

https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/kenny-washingtons-time-has-come-nfl-needs-to-recognize-man-who-broke-color-barrier/2021/02/10/98f7e0ea-63e9-11eb-8468-21bc48f07fe5_story.html . Acesso em 09, agosto de 2021.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Magister, 1997.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, p. 150-56, 2005.

BRASIL. **Decreto-lei n. 3.199**, de 14 de abril de 1941. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De13199.htm> Acesso em 15, nov de 2021

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2021. [2010]

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

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

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

BRITO, Vera Lúcia Fernandes, *et al.*, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 118-138, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BOYLAN, Christopher; MCMAHON, Ryan; MONROE, Burt L. Racially Differentiated Language in NFL Scouting Reports. In: **ACM SIGKDD 16 Workshop on Large Scale Sports Analytics**. 2016.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p.07-22.

BUENO, Igor Alexandre Silva et al. O futebol americano em Cuiabá Mato Grosso: a construção de uma demanda esportiva. 2016.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Editora Vozes Limitada, 2017.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Ministério da Educação, Brasília, 01/03/2018. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> . Acesso em 02 agosto 2021.

CAPUCIM E SILVA, Giovana. Futebol feminino: proibido pra quem? Uma análise de duas reportagens sobre o futebol praticado por mulheres no período anterior a sua regulamentação como esporte. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª edição. Campinas: Papyrus, 1994.

CESAR, Daniel. Com NFL, ESPN cresce e lidera Ibope entre canais esportivos. **Uol**, São Paulo, 10/09/2019. Disponível em <https://natelinha.uol.com.br/televisao/2019/09/10/com-nfl-espn-cresce-e-lidera-ibope-entre-canais-esportivos-133708.php> Acesso em 16 set 2019.

Crescimento do interesse do futebol americano no Brasil atrai NFL. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2017/02/1855099-crescimento-do-interesse-por-futebol-americano-no-brasil-atrai-nfl.shtml>> Acesso em 16 set 2019.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo , v. 5, n. 11, p. 173-191, Apr. 1991

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out. – dez. 2011. Editora UFPR.

CURTI, Antony. **Manual do Futebol Americano**. 2ª. ed. São Paulo: Action Books, 2017. 413 p. v. 1.

Das 50 maiores audiências dos EUA, 34 são jogos da NFL. Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/01/04/das-50-maiores-audiencia-de-tv-dos-eua-34-sao-jogos-da-nfl.html> . Acesso em 08, nov de 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDER, Joan C. III. National Academy of Education. Committee on Teacher Education. **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve.** San Francisco: Jossey Bass, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo.** Autores associados, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DE ROSE JR, Dante. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: Uma abordagem multidisciplinar.** Artmed Editora, 2009. Futebol Americano. Disponível em < <https://www.infoescola.com/esportes/futebol-americano/>> Acesso em 08 dez 2017.

DEWEY, John. **Human nature and conduct.** Courier Corporation, 2002.

DURKHEIM, Émile. As Formas Elementares da Vida Religiosa. São Paulo: Edições Paulinas, 1989

ELISA, D. O futebol americano feminino da atrocidade que é a LFL (Legends Football League). Coluna Mista, 2020. Disponível em: <https://colunamista.com.br/legends-football-league/> . Acesso em 20, nov de 2020.

FLIK, U. Introdução à pesquisa qualitativa; tradução. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, Carlos. Definição dos perfis somatotipológicos de atletas masculinos praticantes de musculação, categoria avançada, em academias de Porto Alegre - RS. Trabalho de Conclusão de Curso, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista brasileira de história**, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como Prática Corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. Pedagogia do futebol. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 248-248, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 2011.

FRONTELMO, Paulo Antônio Coelho Soares; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos. Futebol americano no Brasil: estratégias e limitações no país do futebol. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 102, p. 29, 2006.

FUNK, D.FSD. History Flashback. November 6, 1869. 2008. Disponível em: <http://bleacherreport.com/articles/78500-fsd-history-flashback-november-6-1869>. Acesso em 12, dezembro de 2021.

GALATTI, L.R.: **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, v. 6, p. 397-408, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos coletivos. **O ensino dos jogos desportivos**. 2ª ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GASPAR, Diego; KOGUT, Maria Cristina. Obesidade como fator de exclusão e motivação nas aulas de educação física. 2011.

GLEICK, James. **Caos a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

GLOBO ESPORTE. Colin Kaepernick revela ainda treinar por chance na NFL. GE, 2021. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol-americano/noticia/colin-kaepernick-revela-ainda-treinar-por-chance-na-nfl.ghtml> . Acesso em: 20, nov de 2021.

GOELLNER, S.; KESSLER, C. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no Brasil. **Revista USP**, n. 117, p. 31-38, 6 ago. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES DA COSTA, Neuza Cristina; ALEXANDRE BUENO, Igor; RODRIGUES, Francisco Xavier. O FUTEBOL AMERICANO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICOSOCIOLÓGICA: O CASO DE MATO GROSSO. **Recordes: Revista de História do Esporte**, v. 10, n. 1, 2017.

GRACA, A. B. S.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O Ensino dos Jogos Desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP, 1995.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos desportivos coletivos. **O ensino dos jogos desportivos**, v. 3, 1995.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. **Belo horizonte: UFMG**, v. 1, p. 230, 1998.

GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, M.A.B.; MARQUES, R.R.R.; PUCCINELLI, F.M. A construção de consensos numa prática esportiva: uma análise habermasiana do Ultimate Frisbee. *Revista Digital Educação y Deportes*, Buenos Aires, v. 12, n. 107, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Editora Perspectiva SA, 2001.

IFAF. Livro de Regras e Interpretações do Futebol Americano 2019. **Confederação Brasileira de Futebol Americano**. Disponível em: https://cbfabrasil.com.br/bfa/docs/livre_regras.pdf?time=1600610216 . Acesso em: 27 de fev. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IVOGLO, P. Futebol Americano profissional feminino existe, mas custa caro para as atletas. ESPN, 2019. Disponível em: https://www.espn.com.br/blogs/nfl/764328_futebol-americano-profissional-feminino-existe-mas-custa-carro-para-as-atletas . Acesso em: 15, nov de 2021.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001.

JUNIOR, H. F. A dança dos deuses, Futebol, sociedade e cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JUNIOR, Valter Ruiz Morales; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. O futebol americano e a teoria dos campos: a análise histórica da modalidade nos Estados Unidos na perspectiva da obra de Pierre Bourdieu. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**, v. 6, n. 1, p. 11-24, 2016.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. Escola da bola. **São Paulo: Phorte**, 2002.

KAMPPFF, Andrei. Super Bowl: nigeriano protegeu a saúde dos atletas da NFL e ensina futebol. UOL, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/lei-em->

[campo/2021/01/26/super-bowl-nigeriano-protegeu-a-saude-dos-atletas-da-nfl-e-ensina-futebol.htm](#) . Acesso em 03, fev de 2022.

KUNZ, Elonor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6 ed. **Ijuí: Ed. UNIJUÍ**, 2004.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. IV EDIPE “Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

LAWRENCE, Andrew. The NFL is 70% black, so why is its TV coverage so white?. The Guardian, 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/sport/2019/jan/31/nfl-tv-coverage-racial-demographics-super-bowl> . Acesso em: 07 de abril de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. Cortez Editora. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Cortez Editora. 2002.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LUDKE, M, ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp. Campinas, p. 173, 2012.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

MARTINS, C.J.; ALTMANN, H.: Características do esporte moderno segundo Elias e Dunning. **X Simpósio Internacional processo civilizador**. Campinas, SP, 2007.

MARTINS, G. Brasil conhece oponentes no Mundial de Flag Football, possível esporte olímpico em 2028. Globo Esporte, 2021. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol-americano/noticia/brasil-conhece-oponent-es-no-mundial-de-flag-football-possivel-esporte-olimpico-em-2028.ghtml> . Acesso em 20, nov de 2021.

MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1984.

MASSARI, C. As mulheres também buscam seu espaço no Futebol Americano. Liga dos 32, 2019. Disponível em: <https://ligados32.lance.com.br/as-mulheres-tambem-buscam-seu-espaco-no-futebol-americano/> . Acesso em: 08, nov de 2021.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. **Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 9, n. 1, p. 45-63, 2016.

MONTEIRO, Guilherme dos Santos, et. al. MOTIVAÇÃO EM ATLETAS AMADORES DE FUTEBOL AMERICANO DE UM TIME DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Revista Científica UMC**, v. 4, n. 3, 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Coleção A reflexão e a prática no ensino–Educação Física. **Blucher**, v. 8, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. **Dialogia**, n. 14, p. 195-206, 2011.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

OROZCO-GÓMEZ, G. Mediações e televisão pública: a desconstrução múltipla da televidência na era da vassalagem mediática. In: RINCÓN, Omar (Org). **Televisão pública: do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung/Projeto Latino-americano de meios de comunicação, 2002.

PAES, R. R: **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: ULBRA, 2001.

PAES, R.R.: **Educação Física Escolar: o Esporte como conteúdo pedagógico no Ensino Fundamental**, 1996. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F.: A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. CAp. 5, p. 73 – 83. In: DE ROSE JUNIOR, D. et al. **Esporte na Infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

PERES, Maria Regina et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-303, 2013.

PERFEITO, R. S. *et al.* Apresentação do Flagfootball como possibilidade pedagógica. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p.94-107, jul. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica em **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora, 2006.

RESENDE, Tatiane Patrícia. **Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas**. 2018. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento**: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP. ensino e aprendizagem dos jogos desportivos 2011. 215f. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

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

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. Phorte Editora, 2009.

RHODEN, William C. The N.F.L.'s Embrace of Black Players Has Always Been Conditional. The New York Times, 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/12/20/sports/football/nfl-black-players-fritz-pollard-colin-kaepernick.html>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

RODRIGUES, F. X. F. et al. Futebol americano no país do futebol: o caso do Cuiabá arsenal. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 41, p.227-247, jul. 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, 94- 103, jan./abr. 2007.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 130-152, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. **Tradução por Daisy Vaz de Moraes**, v. 5, 2013.

SANTOS, Laís Cristyne Alexandre et al. Análise do processo de inserção e desenvolvimento do futebol americano em Curitiba/PR. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**, v. 6, n. 1, p. 25-38, 2016.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SCAGLIA, A. J. et al. A organização do processo de ensino em função da lógica do jogo e das competências essenciais para a aprendizagem dos jogos coletivos de invasão. 3. Congresso Internacional de Jogos Desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 11, supl. 4, p. 89, 2011.

SCAGLIA, A.J.: **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, Alcides José et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. 2003

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2017.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Jogos desportivos: formação e investigação. Florianópolis: UDESC**, v. 4, p. 133-170, 2013.

SCAGLIA, Alcides José; SOUZA, Adriano. *Pedagogia do Esporte*. In: COMISSÃO DE ESPECIALISTAS – ME. Dimensões Pedagógicas do Esporte. Brasília: Unb/Cad, 2004.

SCHÖN, Donald A. The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. **Journal of Architectural Education**, v. 38, n. 1, p. 2-9, 1984.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992.

SCHINKEL, Willem., Aspects of violence: A critical theory. Kent, Palgrave Macmillan. 2010.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de saúde coletiva**, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STUMP, S. The NFL has only 3 Black head coaches. What will it take to hire more? Today, 2020. Disponível em: <https://www.today.com/news/nfl-has-only-3-black-head-coaches-what-will-it-t191344> . Acesso em 05, julho de 2021.

TANCREDI, Daniel Augusto Pereira. **Pedagogia do esporte: o conhecimento dos treinadores sobre o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do futebol americano no Estado de São Paulo**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TEODORESCU, Leon. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos**. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

THOMPSON, J. B. **Mídia e modernidade. Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TIEPPO, L. Quatro anos após protestos, Colin Kaepernick segue sem vaga na NFL. UOL, 2020. Disponível em: uol.com.br/esporte/futebol-americano/ultimas-noticias/2020/12/25/kaepernick-segue-longo-da-nfl-e-retorno-fica-cada-vez-mais-distante.htm. Acesso em: 20, nov de 2021.

TUBINO, M.J.G.: **Dimensões sociais do esporte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, M.J.G.: **Teoria geral do esporte**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

UNESCO: **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto**. Paris, 1978.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. **Belo Horizonte: Mazza Edições**, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. O " esporte na escola" e o " esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente-Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

WOOD JR, Thomaz. Reformando o ensino e o aprendizado de gestão da produção e operações. In: SIMPOI, 2., 2000. São Paulo. Anais... São Paulo: EAG/FGV, 2000.

UENO, V.L.F.; SOUZA, M.F. Agressividade, violência e Budo: temas da Educação Física em uma escola estadual de Goiânia. **Pensar a Prática**, Goiânia, 2014.

UOL. Jogos da NBA rendem inúmeras homenagens ao Martin Luther King day. UOL, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/basquete/ultimas-noticias/2021/01/18/jogos-da-nba-rendem-inumeras-homenagens-ao-martin-luther-king-day.htm> . Acesso em 20, nov de 2021.

VASCONSELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da Metodologia da Problematização. In: BERBEL, N. A. N. (org.). Metodologia da problematização – fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. UEL, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VENDRUSCOLO, Mayra Fernanda; MALINA, André; DE AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto. A concepção de obesidade e padrão corporal por mediações ideológicas da mídia. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, 2014.

ZABALA, A.: **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.