



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL  
(PROEF)

**GUILHERME DE ARRUDA CARVALHO FREITAS**

**DISCURSOS DISCENTES SOBRE O ENSINO DO  
ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
TRABALHO, COMUNICAÇÃO, PERMANÊNCIA E  
MUDANÇA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL  
(PROEF)

**GUILHERME DE ARRUDA CARVALHO FREITAS**

**DISCURSOS DISCENTES SOBRE O ENSINO  
DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
TRABALHO, COMUNICAÇÃO, PERMANÊNCIA E  
MUDANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos



## FICHA CATALOGRÁFICA

Freitas, Guilherme de Arruda Carvalho

Discursos discentes sobre o ensino do esporte na educação física escolar:: trabalho, comunicação, permanência e mudança / Guilherme de Arruda Carvalho Freitas -- 2023.  
177f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos  
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Osmar Moreira de Souza Júnior, Clayton da Silva Carmo  
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Ensino do esporte. 3. Educação libertadora. I. Freitas, Guilherme de Arruda Carvalho. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Guilherme de Arruda Carvalho Freitas, realizada em 16/03/2023.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Clayton da Silva Carmo (SMESA)

**Mestrado Profissional em**  
**Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



Dedico a meu pai Paulo (*in memoriam*) em nome dos exemplos que foi para mim. Pai, nunca estive satisfeito em fazer o mínimo, fiz direito o que tinha de ser feito e sigo fazendo mais do que faço de melhor. Obrigado pela vida, companheiro!



## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter chegado até aqui com saúde, disposição e o desejo incessante de transformar, pois a mudança começa em cada um de nós!

A minha mãe Beatriz pela inspiração de uma vida inteira como educadora na escola pública. Mãe, eu nunca serei orgulhoso ou grato o suficiente por toda a sua dedicação à educação que nunca a deixou alheia ao meu desenvolvimento pessoal, moral e intelectual. Mamãe, sem você e o papai, eu não seria, muito obrigado por sempre estar!

A meu pai Paulo (*in memoriam*) por despertar em mim a vontade de mudar o mundo aonde fosse. Companheiro, a saudade será eterna e minha gratidão além da eternidade!

A meu irmão Rodrigo pela parceria incondicional e por sermos tão parecidos e tão diferentes em nossas jornadas que estarão sempre próximas. Mano, sem palavras pra dizer o quanto você significa para mim, obrigado por emprestar seu imenso talento na ilustração do Produto Didático deste trabalho!

A minha esposa Amanda, agradeço por essa vida quase inteira ao meu lado e peço desculpas por exigir tanto da sua compreensão, da sua disposição e pelo seu auxílio nos momentos mais difíceis. Amanda, você sempre diz que eu não devo abraçar o mundo, mas saiba que meu mundo é você!

A meu filho Samuel, que chegou durante o curso e foi ativo na elaboração deste trabalho, fosse tirando as sonecas que me deixavam produzir ou apertando alguma tecla no computador que apagava parte do texto, me fazendo reescrever para ficar melhor do que estava antes. Filho, obrigado por ser!

A todos os mestres que passaram pela minha vida e forjaram o professor que hoje tenho orgulho de dizer que sou. Sou muito grato aos docentes do ProEF – UFSCar e ao meu orientador Fábio, particularmente, pela sua paciência, prontidão e grande colaboração neste estudo. Grato a todos os professores e professoras responsáveis pelas aulas, disciplinas e experiências do ProEF que me fizeram chegar até aqui!

Aos membros da banca examinadora, professores Osmar e Clayton, pelas contribuições.

A todos os docentes da educação pública, em especial meus colegas da turma 2 do ProEF – UFSCar, sou grato pelas parcerias e momentos de trabalho coletivo. Em especial,



quero deixar meu abraço para meus amigos, Leandro e Guilherme Salvador, com quem sempre busquei a NOTA 9. Muita força em nossa jornada!

Aos estudantes para os quais tive a honra de lecionar, sou grato por cada aula, pois sempre senti que aprendia mais do que ensinava. Desejo sucesso e um futuro brilhante a todos e todas!

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



## RESUMO

Considerando as mudanças ocasionadas pelo movimento renovador a partir da década de 1980, iniciou-se uma reflexão sobre o ensino do esporte na Educação Física, criticando a hegemonia deste conteúdo, sua abordagem em sala de aula e quais modalidades esportivas integravam o currículo escolar. Neste intervalo, surgiram modelos inovadores de ensino do esporte que buscaram alçar os aprendizes à condição central do processo educativo em opção aos modelos tradicionais que dão ênfase à aprendizagem da técnica. Ainda assim, as modalidades esportivas tradicionais, cuja relevância sociocultural, apelo midiático e acesso à prática são maiores (de forma geral, futebol/futsal, basquetebol, voleibol e handebol, integrantes do “quarteto fantástico”), permanecem ocupando um tempo considerável nas aulas de Educação Física Escolar, em detrimento de um repertório mais variado que incluísse também modalidades não tradicionais (pouco conhecidas no contexto local, sem espaço nos meios de comunicação e realizadas com materiais caros e difíceis de obter). O objetivo deste estudo foi investigar os discursos discentes a respeito do desenvolvimento de unidades didáticas de ensino do esporte em aulas de Educação Física Escolar para alunos de turmas de 9º ano de escola pública de Campinas-SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica. Foram aplicadas duas unidades didáticas com alternância entre modelos de ensino e modalidades esportivas: modelos tradicionais ou inovadores combinados com modalidade esportiva tradicional (Basquetebol) ou não tradicional (*Ultimate Frisbee*). A coleta de dados foi realizada por meio da gravação das rodas de conversa realizadas após a aplicação de cada unidade didática. Os dados obtidos foram analisados sob a modalidade fenômeno situado. As análises decorrentes das duas experiências demonstraram, na primeira delas, as perspectivas discentes em relação ao conforto de permanecer com que é conhecido frente os desequilíbrios causados pela mudança, e na segunda, um contexto pelo qual as falas foram direcionadas às categorias de trabalho (facilidades e dificuldades no aprendizado) e comunicação (facilidades e dificuldades de interação e linguagem), evidenciando a necessidade de aplicar modelos de ensino dialógicos nos quais a centralidade discente seja exercitada. Como considerações finais, sinalizamos que variados modelos de ensino do esporte sejam experimentados e aplicados, bem como sejam incluídas no currículo tantas modalidades esportivas quantas seja possível ensinar, conforme a necessidade e a possibilidade de vislumbrar uma pedagogia do esporte realmente libertadora, emancipatória e humanizada.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Ensino do Esporte. Educação Libertadora.





## STUDENT DISCOURSES ABOUT SPORTS TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL: WORK, COMMUNICATION, PERMANENCE AND CHANGE

### ABSTRACT

Considering the changes brought about by the renovating movement starting from the 1980s, there began a reflection on the teaching of sports in Physical Education, criticizing the hegemony of this content, its approach in the classroom, and which sports modalities were integrated into the school curriculum. In this interval, innovative models of sports teaching emerged which intend to place learners at the central condition of the educational process as an option to traditional models that emphasize the learning of technique. Nonetheless, traditional sports modalities, whose sociocultural relevance, media appeal, and access to practice are greater (generally football/futsal, basketball, volleyball, and handball, the “fantastic quartet”), continue to occupy a considerable amount of time in school Physical Education classes, to the detriment of a more varied repertoire that would also include non-traditional modalities (little known in the local context, with no space in the media and requiring expensive and difficult-to-obtain materials). The objective of this study was to investigate student discourses regarding the development of didactic units for teaching sports in Physical Education classes for 9th-grade students in a public school in Campinas-SP. This is a qualitative research with a phenomenological approach. Two didactic units were applied with alternating teaching models and sports modalities: traditional or innovative models combined with traditional (basketball) or non-traditional (*Ultimate Frisbee*) sports modalities. Data collection was carried out through the recording of conversation circles held after the application of each didactic unit. The data obtained were analyzed under the situated phenomenon modality. The analyses resulting from the two experiences demonstrated, in the first one, the student perspectives regarding the comfort of remaining with what is known in the face of the imbalances caused by change, and in the second one, a context in which the speeches were directed to the categories of work (facilities and difficulties in learning) and communication (facilities and difficulties in interaction and language), highlighting the need to apply dialogical teaching models in which student centrality will be exercised. In final considerations, we indicate that a variety of sports teaching models must be experimented and applied, such as many sports modalities must be taught in curriculum, as it is necessary and possible to achieve a liberating, emancipatory and humanized sports pedagogy.

**Keywords:** School Physical Education. Sports Teaching. Education for Liberation.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Expectativas de aprendizagem do tema esporte na EFE. ....	31
Quadro 2: Distribuição das categorias de modalidades na BNCC durante o Ensino Fundamental .....	41
Quadro 3: Sistematização das UDs, modalidades esportivas e modelos de ensino.....	81
Quadro 4: Quadro nomotético – estudantes do 9º A.....	100
Quadro 5: Quadro nomotético – estudantes do 9º B.....	121



## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFE	Educação Física Escolar
MD	Modelo Desenvolvimental
MID	Modelo de Instrução Direta
MED	Modelo de Educação Desportiva
MEJC	Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
QF	“Quarteto Fantástico”
UD	Unidade didática
UF	<i>Ultimate Frisbee</i>



## SUMÁRIO

<b>1 SOBRE FRUSTRAÇÃO, FORMAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 Objetivos .....	20
<b>2 RUMO A UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....</b>	<b>21</b>
2.1 A educação e suas tendências.....	21
2.2 A educação como meio de transformação social .....	22
2.3 Uma pedagogia freireana .....	24
<b>3 ENSINANDO A GOSTAR DE ESPORTE .....</b>	<b>25</b>
3.1 Por que ensinar esporte na Educação Física Escolar? .....	27
3.2 Ensinando esporte a todos.....	30
3.3 Quais modalidades esportivas ensinar na Educação Física Escolar? .....	33
3.4 Ensinando bem o esporte a todos .....	42
3.5 Como ensinar esporte na Educação Física Escolar?.....	63
3.6 Ensinando mais que esporte a todos .....	73
<b>4 UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
4.1 Método da pesquisa .....	78
4.2 Universo da pesquisa .....	79
4.3 Participantes da pesquisa .....	80
4.4 Unidades didáticas.....	81
4.4.1 Basquetebol .....	82
4.4.2 <i>Ultimate Frisbee</i> .....	82
4.5 Coleta de dados .....	84
4.6 Procedimentos para análise dos dados.....	85
<b>5 OS DISCURSOS DISCENTES.....</b>	<b>88</b>
5.1 Experiência no 9º A .....	88
5.1.1 Análise Ideográfica – Discentes do 9º A .....	88
I) Alícia .....	88
II) Aquiles .....	90
III) Catarina.....	90
IV) Enrico .....	91
V) Leandro .....	92
VI) Lorenzo.....	92
VII) Lúcio .....	93
VIII) Márcio.....	94
IX) Maria Aurora .....	94
X) Nuno .....	96
XI) Paulo.....	97
XII) Rebeca .....	97
XIII) Rodrigo .....	97
XIV) Simone .....	98
5.1.2 Análise Nomotética – Discentes do 9º A .....	100
Quadro Nomotético .....	100
Categorias .....	101
Categoria A – Permanência .....	101
Categoria B – Mudança .....	103
5.2 Experiência no 9º B .....	107



5.2.1 Análise Ideográfica – Discentes do 9º B.....	107
I) Daniel .....	107
II) Eduardo .....	108
III) Géssica.....	110
IV) Giselle.....	110
V) Gleice.....	110
VI) Graziela .....	111
VII) Gregório .....	111
VIII) Gustavo .....	112
IX) Hernan .....	113
X) Ingrid .....	114
XI) Joana.....	115
XII) Lorrana .....	117
XIII) Maria Letícia .....	117
XIV) Pietra.....	118
XV) Plínio.....	119
XVI) Raul .....	120
5.2.2 Análise nomotética – Discentes do 9º B .....	121
Quadro nomotético .....	121
Categorias .....	122
Categoria A – Trabalho .....	122
Categoria B – Comunicação .....	124
<b>6 CONTRIBUIÇÕES E AFINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>145</b>
Anexo – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa .....	145
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>149</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	149
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....	152
Apêndice C – Descrição das unidades didáticas 9º A .....	154
Apêndice D – Descrição das unidades didáticas 9º B .....	157
Apêndice E – Transcrição das gravações das rodas de conversa 9º A.....	159
Apêndice F – Transcrição das gravações de rodas de conversa 9º B .....	168
Apêndice G – Produto Educacional .....	176



## 1 SOBRE FRUSTRAÇÃO, FORMAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO

Quando reavivo minhas memórias discentes das aulas de Educação Física Escolar (EFE), dificilmente penso em algo diferente de esporte. E, neste caso, por esporte, entenda-se futsal, voleibol, basquetebol e handebol.

Ingressei na 1ª série em 1993 e a estrutura de conteúdos ensinados variava pouco. Eram quatro bimestres divididos em quatro modalidades esportivas coletivas, foi assim até a conclusão na 8ª série (hoje 9º ano) em 2000. Sendo honesto, me recordo de uma ou duas situações que tematizavam o atletismo, quando fizemos um teste de Cooper, de jogar tênis de mesa em dias de chuva e uma aula sobre ginástica artística. No geral, permanecemos integralmente dedicados ao aprendizado das modalidades citadas anteriormente.

Ao mesmo tempo, eu sempre tive curiosidade em conhecer mais a respeito da cultura corporal de movimento, mesmo sem ter mais experiências diversificadas. Nos muitos filmes, séries animadas, histórias em quadrinhos e livros que eu lia na infância ocasionalmente havia citações de outras modalidades esportivas das quais eu apenas tinha uma vaga ideia: karatê, hóquei no gelo, boliche, tiro com arco, futebol americano, skate, patinação, golfe, entre outras.

Contudo, conforme o início deste relato, meus professores<sup>1</sup> não consideraram a necessidade ou não tiveram recursos/conhecimentos pedagógicos para ampliar o repertório oferecido nas aulas. Seguíamos ano a ano estudando as mesmas modalidades esportivas e ignorando outros conteúdos. No geral, estes docentes pertenceriam à primeira das três categorias discriminadas por Silva e Bracht (2012) e González (2019), a atuação tradicional ou esportivizada. Esta perspectiva vem sendo predominante na EFE desde a década de 1970 e seu traço mais característico é a subordinação aos códigos e preceitos da instituição esportiva na organização do ensino.

Embora atuando neste perfil mais tradicional, meus professores de Educação Física do Ensino Fundamental se faziam presentes e intervinham em todas as atividades, cuidando para que aprendêssemos sobre as modalidades ensinadas. Portanto, não se encaixavam na segunda

---

<sup>1</sup> Atenderemos à norma gramatical ao longo do texto, contudo, sem desconsiderar o problema ideológico presente, conforme considerou Freire (2022): “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: *‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’*. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico” (p. 93, grifos do autor).



categoria de atuação docente, caracterizada pelo desinvestimento pedagógico ou “professor rola bola”, na qual a expectativa é preencher o horário com alguma atividade, aproximando-se mais de uma atividade de lazer ou recreativa.

Futuramente, eu observaria esta categoria ser manifestada no professor de Educação Física durante o período em que cursei o Ensino Médio. Neste período, havia um procedimento padronizado nos dois dias em que tínhamos aula de Educação Física: no horário determinado, nos dirigíamos à quadra, encontrando o professor no escritório anexo ao depósito de materiais, assinávamos a lista de presença, retirávamos a bola de futsal no depósito e dividíamos as equipes para jogar, tudo por conta própria. Ele permanecia sentado à mesa lendo seu jornal. Próximo ao término do horário da aula, guardávamos a bola, pegávamos nossas mochilas e nos dirigíamos ao vestiário para trocar de roupa e seguir para as próximas aulas. Ele continuava sentado à mesa lendo seu jornal...

Não tive professores que se encaixavam na categoria inovadora. Segundo Silva e Bracht (2012), este docente busca sempre ir além do trivial e tornar a sua aula um espaço rico de experiências e reflexões sobre a cultura corporal de movimento. Infelizmente, a possibilidade de ter aulas com maior variedade de conteúdos e modalidades esportivas nunca se concretizou para mim.

Hoje consigo identificar que a existência destas três categorias de atuação docente é resultado do processo histórico da Educação Física brasileira, cujo início se deu nos primeiros anos do século XX. No princípio, a área da Educação Física foi fortemente influenciada pelas mudanças ocorridas nos aspectos sociais e culturais do início do século passado, fosse no Brasil ou no restante do mundo (CASTELLANI FILHO, 1991). Em terras brasileiras, primeiramente as aulas de Educação Física foram reproduções dos modelos ginásticos vindos da Europa (SOARES, 2007) e detinham pouca relevância perante as demais áreas de conhecimento, sendo considerada pela legislação educacional como atividade e não componente curricular (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019).

O alinhamento das aulas ao desempenho esportivo teve início após a Segunda Grande Guerra Mundial, atingindo seu ápice com o esporte usado como ferramenta de controle e disciplina sobre os jovens estudantes, além da formação de equipes de alto rendimento que comprovassem o sucesso da ditadura militar que governou o Brasil de 1964 a 1985 (BARROSO, 2020; SOARES *et al.*, 1992).



Mesmo diante deste longo período em que o esporte dominou quase que exclusivamente o currículo da disciplina, houve uma prevalência de algumas modalidades (especificamente futebol/futsal, handebol, basquetebol e voleibol<sup>2</sup>) em detrimento de uma cultura esportiva plural, por vezes de apenas uma modalidade em todas as turmas de uma mesma escola (RANGEL-BETTI, 1999)! Este processo pode ser resultado de fatores como a infraestrutura disponível nas escolas (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), a experiência esportiva prévia dos professores (TOMITA; CANAN, 2019) e a carga horária dessas modalidades na formação dos docentes. (BARROSO, 2020).

Diante desta realidade, minha experiência mais frustrante ocorria com o voleibol ainda no Ensino Fundamental. O professor fazia uso de um modelo de ensino considerado tradicional com atividades exclusivamente voltadas ao aprendizado da técnica das ações de jogo: saques da linha de fundo com o braço dominante, toques e manchetes em duplas (ocasionalmente, usando *medicineball*) e a escolha das equipes para realizar as partidas formais (realizada a partir dos três melhores alunos na modalidade, sendo os últimos sempre considerados os de pior desempenho) e aplicar o que exercitávamos na aula.

Apesar disso, durante quatro anos, eu não aprendi a sacar e recorrentemente era sempre um dos últimos a ser escolhido. Não condeno meus colegas: em cada partida disputada, quando o rodízio me fazia chegar à posição de saque, meus colegas já sabiam que eu iria errar o saque e conceder o rodízio adversário<sup>3</sup>.

Isso me trouxe um sentimento negativo em relação ao vôlei. A prática desenvolvida pelo professor não me oferecia expectativas de evolução ou participação qualitativamente melhores. Eram apenas filas, repetições, a torturante sessão de escolha das equipes e o jogo formal, aula após aula. Só me restava esperar o término do bimestre para voltar a ter algum êxito.

---

<sup>2</sup> O conjunto dessas quatro modalidades esportivas (considerando o futsal como um herdeiro natural da preferência pelo futebol quando da indisponibilidade de um campo) é popularmente conhecido na Educação Física brasileira por “quarteto fantástico”. Acredito que o nome faz menção aos heróis dos quadrinhos em razão da sua força como conteúdos predominantes. Estas quatro modalidades detêm a hegemonia na prática de grande parcela dos docentes de Educação Física do Brasil desde os anos 1960. Embora tenha feito uma extensa pesquisa, não fui capaz de identificar quem cunhou o termo.

<sup>3</sup> Durante quase todo o meu período no Ensino Fundamental, o voleibol era disputado no sistema antigo de pontuação em que pontuava apenas a equipe que estivesse sacando (vantagem). Em 1999, foi instituído o sistema atual de pontos corridos (*rally point*).





Isto porque nas outras três modalidades ensinadas pelo professor (futsal, handebol e basquete) eu tive uma experiência de relativo sucesso que estimulou meu gosto pelo esporte. Fora da escola, cheguei a praticar também futebol, natação e karatê. Contudo, eu não tinha o menor interesse pelo vôlei. Durante o Ensino Médio, me mantive totalmente distante deste esporte, praticando apenas futsal e basquete. Mas por que precisou ser assim? Na época, não percebi, mas acredito que as estratégias de ensino repetitivas causaram minha frustração e afastamento da modalidade. Felizmente, esse quadro frustrante da minha trajetória esportiva não persistiria após a Educação Básica. Tendo recém-concluído o Ensino Médio, aos 17 anos, me vi matriculado para cursar Educação Física. Mas e o vôlei?

Após mais de uma década de atuação profissional, tenho orgulho de ter alcançado alguns sucessos trabalhando, veja só, com voleibol: ministrei treinos para jovens, adultos e idosos, dirigi equipes amadoras em competições e hoje aprecio muito a modalidade. Devo esta competência pedagógica ao período vivenciado enquanto estudante de uma das melhores faculdades de Educação Física do país, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Lá pude compreender melhor o período de transição em que se deram minhas aulas de Educação Física durante a infância e adolescência

Já próximo ao fim da ditadura militar no Brasil, entre os anos 1980 e início dos anos 1990, surgiram movimentos renovadores que questionaram os aspectos pelos quais a disciplina Educação Física vinha sendo orientada na escola. Por consequência, as obras que discutiram novas tendências pedagógicas em Educação Física (BETTI, 1991; FREIRE, 1989; HILDEBRANDT; LAGING, 1986; KUNZ, 2006; SOARES *et al.*, 1992) teceram críticas à hegemonia esportiva no currículo e apontaram a necessidade de considerar um olhar ampliado para a cultura corporal de movimento, na qual o esporte deve ser tratado com novos sentidos e significados. Longe de excluir ou condenar a presença do “esporte na escola”, a crítica ansiava que este fosse, tanto quanto outros conteúdos, objeto de reflexão e fruição para todos e alcançasse ser “esporte da escola” (BRACHT, 2000/2001).

Como resultado do esforço destes autores, a formação dos professores de Educação Física consideraria um olhar ampliado dos conteúdos ensinados a partir de então. A graduação em Educação Física na UNICAMP me permitiu cursar disciplinas dos mais variados temas da cultura corporal de movimento. Além disso, tive experiências riquíssimas com professores como Jocimar Daolio e Roberto Paes, referências na pesquisa e ensino da Educação Física e



esporte. Com eles e outros grandes mestres lidos e ouvidos descobri que o esporte e a Educação Física poderiam ser ensinados e aprendidos de forma diferente e diversificada.

Essa nova perspectiva me despertou para um maior aprofundamento nas possibilidades da Educação Física, ainda que a composição da carga horária de disciplinas voltadas ao esporte na graduação fosse apenas de modalidades esportivas tradicionais<sup>4</sup> (futebol, voleibol, basquetebol, handebol, atletismo e ginástica) como apontou Barroso (2020). Mesmo assim, a partir destas aulas, que propunham aprender pelo jogo e pela descoberta, concluí que o saque não precisava ser feito com a técnica formal (me descobri um bom sacador com a mão esquerda) e seria possível aplicar outros modelos de ensino para o esporte, fosse o voleibol ou qualquer outra modalidade. Inclusive, foi durante a graduação que conheci outras tantas modalidades esportivas com as quais jamais havia tido contato como badminton, rúgbi, tênis de campo e *ultimate frisbee*.

Terminada minha primeira graduação, a partir de 2008 comecei a lecionar Educação Física na escola. Anualmente, a elaboração de planejamentos e planos de ensino exige um cuidado em conhecer todos os eixos temáticos propostos nos documentos oficiais (PCN<sup>5</sup>, BNCC<sup>6</sup>, currículos estadual e municipal): com algumas variações, jogo, esporte, ginástica, dança, luta e, mais recentemente, práticas corporais de aventura.

Com o passar do tempo, fui me interessando em criar espaços nas aulas para tratar de modalidades esportivas não tradicionais. O aprofundamento veio através de cursos e pesquisas e também ao exercer a profissão em duas unidades do Serviço Social do Comércio (Sesc), quando participei de oficinas esportivas com atletas e treinadores e também lecionei para turmas do Programa Sesc de Esportes.

Deste modo, somei ao meu repertório conhecimentos básicos sobre a organização de modalidades como *floorball*, *tchoukball*, *ultimate frisbee*, *flagball*, *korfball*, entre outras que normalmente não são tão conhecidas no cenário esportivo nacional, têm pouca presença na mídia, possuem equipamentos de difícil acesso e conseqüentemente são preteridas em currículos oficiais e planejamentos de ensino. Nunca desperdicei a oportunidade de acumular

---

<sup>4</sup> O conceito de modalidades esportivas tradicionais e não tradicionais será debatido posteriormente neste trabalho.

<sup>5</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

<sup>6</sup> Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).



saberes teóricos e práticos para uso e aplicação destas modalidades esportivas também na escola.

Aos poucos, as modalidades não tradicionais foram consolidando sua presença em minha prática docente. Meu objetivo era ampliar o repertório esportivo e principalmente oferecer experiências diversificadas aos alunos. Recentemente, a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) consolidou diversas práticas menos tradicionais enquanto conteúdos da Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio. Como resultado, hoje é possível perceber maior interesse em inserir outras modalidades esportivas na EFE, mas a maioria dos estudos produzidos dedica-se apenas a considerar o ensino de modalidades específicas em métodos tradicionais (SINOTTI, 2018; OLIVEIRA, 2017; SOARES, 2014; MEGALE, 2020) sem ter tempo ou espaço para dedicar um olhar que compreenda como se dá o seu desenvolvimento com diferentes modelos de ensino do esporte.

A literatura tem nos apresentado as vantagens e obstáculos em optar por modelos de ensino do esporte como Educação Desportiva e Ensino de Jogos para Compreensão (GRAÇA; MESQUITA, 2007; COSTA; NASCIMENTO; VIEIRA, 2016; CANAN, 2021). O movimento renovador discutiu essa ampliação dos significados do esporte ensinado na escola, pensando sua presença na sociedade e preocupando-se em abordá-lo por uma perspectiva além do aprendizado do movimento.

Neste sentido, Rangel-Betti (1999) aponta uma situação de atenção no trato do conteúdo Esportes na EFE: “Creio que o maior erro da Educação Física foi abandonar o que sabia fazer bem. Partiu-se para uma nova forma de compreensão do movimento humano, renegando de certa forma, o conhecimento que já possuía” (p. 29). Ou seja, devemos fazer mais que simplesmente ensinar a praticar esporte, mas sem deixar de ensinar a praticar esporte.

Eis um dilema da EFE na atualidade: equalizar em nossa ação pedagógica a combinação perfeita entre “ensinar a fazer” e “ensinar sobre o fazer” (DARIDO, 2019), propiciando a reflexão sobre o esporte, mas sem esquecer de promover a proficiência na sua execução prática e dar condições para que a cultura corporal de movimento realize-se também fora das nossas aulas.

Neste sentido, considero que lecionar Educação Física na escola é/será sempre um constante exercício em saber algo mais sobre aquilo que já sei e aprender algo sobre o que sei



pouco. A cada aula, ocorre uma nova oportunidade de colocar em prática o que aprendi para continuar aprendendo enquanto ensino. Considero que a nossa atuação exige que ofereçamos nossas experiências anteriores em favor de uma experiência nova e transformadora para quem está conosco e para nós mesmos.

Por isso, mesmo dominando conceitos relacionados à lógica e estrutura do ensino do esporte, mesmo conhecendo diversos tipos de atividades pelas quais poderia ensinar cada modalidade e estabelecendo um diálogo constante do fenômeno esportivo com a realidade vivida, sempre continuei lendo e estudando obras de autores que considero referências no ensino do esporte (DAOLIO, 2002; FREIRE, 2003; PAES, 2001). No entanto, ao buscar pela inovação e diversificação, constatei uma escassez de trabalhos que considerem a aplicação de diferentes modelos de ensino, tanto inovadores como tradicionais, e sua utilização em uma maior variedade de modalidades esportivas (CUNHA, 2020).

É por isso que, sem perder de vista a função da Educação Física como componente curricular responsável por tematizar a cultura corporal de movimento, entendo ser nosso dever docente proporcionar experiências diversificadas às alunas e alunos, que vivenciem diferentes funções, assumindo o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem, elaborando propostas as mais variadas e fazendo o possível para que suas ideias tornem-se concretas.

Neste cenário, partindo de uma visão da educação enquanto prática libertadora idealizada pelo educador Paulo Freire (2021b), é preciso abrir espaço para um ensino que não esteja completamente centrado nos professores, uma vez que os maiores interessados em se beneficiar da escola são os estudantes. A escola só existe por causa dos alunos e alunas que a frequentam todos os dias.

Devemos superar o “modelo bancário” no qual o professor apenas deposita seu conhecimento no estudante. É iminente propor uma educação através do diálogo, em que o docente media a relação dos alunos e alunas com o conhecimento, oferecendo-lhes espaço e voz e levando em conta os seus discursos durante todo o processo. Por isso, sabendo que existem possibilidades de fazer diferente, não há motivo para prender-se às experiências de sucesso e deixar de tentar o novo, ainda que os sucessos anteriores sejam combinados com o novo para tornarem-se, juntos, um novo sucesso.



Foram estas memórias e pensamentos que, décadas depois do movimento renovador e mais de dez anos depois do meu início na docência, despertaram alguns dilemas pessoais que acredito serem compartilhados por muitos colegas da área:

*É possível desenvolver um ensino de Educação Física inovador, alinhado a tendências progressistas e também dedicar nossos esforços ao aprendizado do esporte em seu caráter prático em quadra/campo/espaco de jogo?*

*Como determinar quais modalidades esportivas são ensinadas na Educação Física e por que algumas fazem parte do currículo e outras não?*

*Quais são e como podemos escolher os modelos de ensino mais adequados para esta ou aquela modalidade esportiva?*

*O que pensam, entendem e vivenciam os estudantes com relação às modalidades esportivas ensinadas e de como é ensinado o esporte nas aulas de Educação Física?*

Portanto, a justificativa deste trabalho está alicerçada na busca por responder, ainda que parcialmente, estes dilemas com a aplicação de diferentes modelos de ensino de esporte e diferentes modalidades esportivas em aulas de EFE, refletindo sobre os discursos discentes resultantes dessa experiência.

## **1.1 Objetivos**

O objetivo deste estudo foi investigar os discursos discentes a respeito do desenvolvimento de unidades didáticas de ensino do esporte em aulas de EFE.



## 2 RUMO A UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

### 2.1 A educação e suas tendências

Segundo Luckesi (1994, p. 30-31) a educação é “[...] um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida”. Sua manifestação não se encerra nela própria, mas funciona como “[...] instrumento de manutenção ou transformação social”.

Compreendida sob um viés filosófico, os questionamentos direcionam-se para o sentido e o valor dados à educação por determinados grupos da sociedade. Luckesi (1994, p. 37, grifos do autor) separa os diferentes entendimentos sociais da educação em três conceitos: “[...] educação como *redenção*; educação como *reprodução*; e educação como um meio de *transformação* da sociedade”.

O autor apresenta a tendência redentora como uma visão dos seres humanos enquanto conjunto que precisa conviver harmoniosamente. Ou seja, todos aqueles que ingressam na sociedade só alcançarão o desenvolvimento das habilidades sociais e valores éticos suficientes para integrarem-se adequadamente quando forem submetidos ao processo educacional.

Sobre a o conceito de educação como reprodução, Luckesi (1994) afirma que esta tendência não busca redimir a sociedade e retornar ao equilíbrio harmonioso, apenas perpetuar o modelo vigente. Podemos resumir este conceito à constatação de que os aspectos econômicos, sociais e políticos têm papel dominante e colocam a educação a seu serviço.

Finalmente, ao discorrer sobre o conceito da educação como um meio de transformação social, o autor o define sob uma perspectiva crítica diferenciada em relação às perspectivas anteriormente analisadas. Aqui, a educação não se rende ao “otimismo ilusório” nem ao “pessimismo imobilizador”. De forma independente, “Propõe-se desvendar e utilizar-se das próprias contradições da sociedade para trabalhar realisticamente (criticamente) pela sua transformação” (LUCKESI, 1994, p. 51).

A partir destes conceitos, a educação como meio de transformação social apresenta-se como caminho indissociável para promover justiça social em uma sociedade democrática e republicana. Por um lado, não ignora as influências multifatoriais para conceber-se como salvação do indivíduo incompleto. Por outro, supera a imobilização forçada por interesses externos para não ser apenas uma ferramenta que reproduz a lógica predominante.



## **2.2 A educação como meio de transformação social**

Definida a vertente filosófica de educação sob a qual este estudo estará baseado, cabe entender a que pedagogia pretendemos atingir. Luckesi (1994, p. 53) define sucintamente que “[...] a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas”.

A pedagogia liberal baseia-se na ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar seu papel na sociedade, adaptando-se aos códigos e normas existentes. Caberia ao estudante desenvolver-se individualmente e por seu próprio esforço em um processo de ensino-aprendizagem que não guarda qualquer relação com situações do cotidiano e no qual o docente centraliza todas as ações desempenhadas.

De sua parte, a pedagogia progressista tem como aspecto mais importante ser uma expressão da análise crítica das múltiplas realidades sociais. Como características gerais, temos a descentralização do processo de ensino, valorizando a experiência de mediação entre o individual e o social e uma busca pela autonomia do indivíduo em formação.

Entretanto, veremos que cada uma de suas tendências privilegia determinados aspectos que consideram mais relevantes para avançar no sentido sociopolítico da educação. Manifesta-se em três tendências: crítica-social dos conteúdos, libertária e libertadora.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos baseia-se no pressuposto de que uma educação de qualidade está alicerçada na difusão dos conteúdos que preparam o estudante para o mundo do trabalho.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LUCKESI, 1994, p. 70).

Nesta tendência, a cultura caminha por um processo de tratamento do conhecimento, de forma a ser apreendida como conhecimento sistematizado e organizado durante o ensino. Conseqüentemente, o engajamento político é constituído a partir do que se sabe, do que se aprende, e não o contrário. Segundo Luckesi (1994), isto abriria a possibilidade de uma “pedagogia ideológica”.





Já na tendência progressista libertária, existe uma preocupação em criar espaços coletivos autogestionados que modifiquem o indivíduo através da experiência educativa e o seu aprendizado se concretize na transformação das instituições externas à escola. Hierarquicamente, considera a experiência coletiva de convivência mais importante que o currículo, pois seria a partir dela que as respostas para os problemas sociais seriam encontradas.

A pedagogia libertária recusa a autoridade e a burocracia. As disciplinas são oferecidas e o estudante escolhe cursá-las ou não, já que os conteúdos, essencialmente, surgem das necessidades e problemas identificados pelo grupo. Para tanto, centra seu trabalho na conquista progressiva da autonomia:

[...] primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho (LUCKESI, 1994, p. 68).

Finalmente, a tendência progressista libertadora apresenta-se como aquela em que a crítica transformadora está em maior evidência. Tem como maior expoente o educador Paulo Freire, tomando a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como ponto de partida e conteúdo a ser estudado. Seu principal objetivo é estimular a consciência, questionando as relações entre os indivíduos e o meio em que estão para, assim, transformá-los.

Sua aplicação prática está baseada no diálogo. Segundo o próprio Paulo Freire, “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens [seres humanos] ganham significação enquanto homens [seres humanos]. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2021b, p. 189). Horizontaliza a relação educador-educando, exigindo a superação da concepção “bancária” de educação, na qual o educador “deposita” conhecimentos e estes são recebidos, memorizados e repetidos pelos educandos.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir





“conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2021, p. 173).

### 2.3 Uma pedagogia freireana

Diante desta breve análise sobre educação, definimos que este estudo está alinhado à tendência libertadora defendida por Paulo Freire. Acreditando no diálogo como ferramenta valiosa, torna-se possível ensinar enquanto aprende e aprender enquanto ensina. Docentes e discentes, assim, transitam de forma equilibrada dentro de uma prática pedagógica problematizadora, agindo, investigando, questionando e transformando sua realidade.

Diante destas tendências e inseridos na prática pedagógica da Educação Física, nos percebemos compelidos a valorizar um processo de ensino-aprendizagem questionador, cujo caráter seja reflexivo para todo e qualquer conteúdo. Portanto, encaminhamos a investigação deste trabalho para somar-se à educação libertadora proposta por Paulo Freire.

Tanto mais ao investigar o ensino do *Esporte*, tema repleto de controvérsias: embora hegemônico dentro da maioria dos currículos de Educação Física e de ampla difusão enquanto espetáculo midiático nos mais diversos setores da sociedade, o mesmo ainda não tem sido plural e variado o quanto poderia, tampouco evoluiu no quesito pedagógico, uma vez que persiste a reprodução sem reflexão, uma educação “bancária” que exclui possíveis diálogos ou questionamentos para pautar-se na repetição e padronização.

A seguir, faremos considerações sobre o processo histórico do esporte na EFE, estabelecendo diálogos com diversos autores que registraram reflexões pertinentes ao tema deste estudo que se tornará concreto em razão de sua busca por uma prática pedagógica libertadora.

Avancemos aos próximos tópicos com uma conclusão extraída da sabedoria contida na obra “Pedagogia do Oprimido” do educador Paulo Freire: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2021b, p. 194).



### 3 ENSINANDO A GOSTAR DE ESPORTE

Segundo Bracht (2000/2001, p. 16), “[...] o esporte é uma construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações”. De forma similar, Paes, Montagner e Ferreira (2009, p. 3) definem que “O esporte é um patrimônio cultural da humanidade que deve ser compreendido como uma manifestação social, presente em nossa cultura, em todas as fases da vida, e considerado como um fenômeno de múltiplas possibilidades”.

Assim, é inegável a relevância social, política e cultural que o esporte possui em nossa sociedade contemporânea, assim como a sociedade também o influencia mutuamente. Entretanto, consideramos que o esporte, independente de onde, por quem e como se manifeste, se faz perceber enquanto espaço educacional, pois é ensinado e ensina quem dele toma parte.

Por isso, não é à toa que o esporte, considerado em sua dimensão educacional, está posto como base de desenvolvimento do sistema esportivo brasileiro (BRACHT, 2000/2001). Como resultado dessa determinação, sociedade e comunidade acadêmica vêm continuamente avaliando como se dá a sua relação com o contexto em que está inserido, gerando conclusões que transitam entre visões que o consideram benéfico ou prejudicial ao ambiente escolar conforme o enfoque dado e o momento histórico.

Acreditamos que o esporte será o que for feito dele, independente do cenário em que seja desenvolvido. João Batista Freire, referência em Educação Física no Brasil, dedicou-se a tratar do ensino da modalidade esportiva mais popular do Brasil em seu livro “Pedagogia do Futebol” (2011). Na obra, elege quatro princípios básicos para dirigir sua proposta de pedagogia do futebol: ensinar futebol a todos, ensinar bem futebol a todos, ensinar mais que futebol a todos e ensinar a gostar de esporte. Pediremos licença ao autor, assim como fizeram Paes, Montagner e Ferreira (2009), para adaptar estes quatro princípios ao ensino do esporte, fazer ligeiras reinterpretações e tomá-los como referência nas seções do texto que segue.

Primeiramente, consideramos o ato de *ensinar esporte a todos* como parâmetro para trazer o esporte para dentro da escola e da aula de Educação Física e fazer com que seja a oportunidade de aprender para qualquer criança e jovem, dialogando continuamente com toda



a infinidade de saberes esportivos e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento individual e social.

A seguir, a preocupação de *ensinar bem o esporte* exige o cuidado e atenção para diversificar os conteúdos (modalidades esportivas) e qualificar a didática utilizada, entendendo que todos precisam aprender: quem não sabe, aprenderá o suficiente; quem sabe pouco, aprenderá mais; quem sabe o suficiente, aprenderá ainda mais.

Isto também passa pelo princípio de *ensinar mais que esporte a todos*, diretamente relacionado às abordagens, concepções, estratégias, métodos e modelos de ensino selecionados pelo docente para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Seguramente, este princípio projeta uma pedagogia do esporte alicerçada em bases teóricas bem fundamentadas e explicitada em ações práticas para estimular o desenvolvimento integral dos aprendizes em saberes, atitudes e valores, mas também firmada numa relação dialógica que supere a “educação bancária” (FREIRE, 2021a; 2021b).

Por fim, *ensinar a gostar de esporte* emerge como consequência de um bom funcionamento dos três princípios anteriores e configura-se em uma experiência positiva no ensino do esporte, esperando que a prática de uma ou mais modalidades acompanhe o aluno e aluna por toda a vida.

Embora os quatro princípios por ora defendidos pareçam obrigatoriamente situar o esporte na EFE, seu ensino na escola deve sempre ser criticado, defendido e/ou condenado. Este debate configura-se nos aspectos socioculturais que modificam e são modificados pelo esporte e, dada sua relevância, dificilmente pode ser ignorado ou silenciado.

Deste modo, os questionamentos a respeito do ensino do esporte na escola devem discutir, para além dos objetivos propostos em currículos e planos de ensino, as razões para o esporte ser ensinado, quais modalidades devem ou não ser ensinadas e os modelos pedagógicos aplicados. De modo sistêmico, a questão inicial acaba por dividir-se em três questões:

*Por que ensinar esporte na EFE?*

*Quais modalidades esportivas ensinar na EFE?*

*Como ensinar esporte na EFE?*

Em González e Bracht (2012, p. 10) encaramos estas mesmas dúvidas para as quais os autores estabeleceram uma hierarquia de resolução da primeira questão para então seguir



respondendo as demais: “Não parece, mas responder a essa pergunta é fundamental porque é dessa resposta que depende, em grande parte, o que e como nós vamos ensinar o esporte nas aulas de Educação Física”.

Portanto, nos dedicaremos brevemente a entender qual esporte está presente na EFE conforme uma perspectiva histórico-crítica em “Por que ensinar esporte na Educação Física Escolar?” e traremos luz a considerações que pretenderam tratá-lo pedagogicamente em “Ensinando esporte a todos”.

A seguir, empreenderemos maiores esforços em encontrar embasamento para discutir as outras questões para contribuir com o debate sobre escolha de conteúdos do esporte e seus modos de ensinar.

Em “Quais modalidades esportivas ensinar na Educação Física Escolar?” analisaremos as modalidades esportivas que detêm a hegemonia do currículo na EFE, buscando compreender os motivos deste cenário, e investigaremos as possibilidades que se oferecem quando temos uma compreensão ampliada do universo esportivo em “Ensinando bem o esporte a todos”.

Finalmente, em “Como ensinar esporte na Educação Física Escolar?” pretendemos um levantamento a respeito da forma de ensinar esporte e apresentar as tendências contemporâneas chamadas de modelos de ensino na seção “Ensinando mais do que esporte a todos”.

### **3.1 Por que ensinar esporte na Educação Física Escolar?**

Entre o final do século XIX e início do século XX, o esporte assumiu uma função civilizatória importante no cenário brasileiro e já era impulsionado nos meios de comunicação da época como uma marca da modernidade almejada pela elite financeira das grandes cidades (LUCENA, 2001). Ao comentar este período, González *et al.* (2014) relatam que o desenvolvimento do esporte, no caso brasileiro, foi diferente do observado em outros países do mundo: primeiramente popularizou-se fora do ambiente escolar e seguiu para intensificar sua presença na educação pública em dois períodos distintos.

O primeiro período compreendeu do início do século XX até a década de 1960 e caracterizou-se pela presença do esporte na Educação Física por seu potencial de



desenvolvimento moral e físico. A principal manifestação esportiva deste período constituiu-se dos Métodos de Ginástica trazidos da Europa (SOARES *et al.*, 1992). Ocorria a exaltação do esporte enquanto espetáculo e palco dos grandes heróis.

Conforme González *et al.* (2014, p. 123, grifo dos autores) , o segundo período ocorreu a partir da década de 1960, quando ocorria uma “[...] crescente subordinação da EFE ao esporte, cujo resultado foi captado com a expressão *esportivização* da Educação Física”. Disseminou-se mundialmente o conceito da pirâmide esportiva, no qual a escola era responsável pela iniciação esportiva que propiciaria o surgimento de talentos para representar o país nas principais competições regionais, estaduais, nacionais e internacionais. “No plano do imaginário social e educativo, Educação Física passou a ser entendida quase como sinônimo de esporte” (GONZÁLEZ *et al.*, 2014, p. 124).

Soares *et al.* (1992, p. 53-54) contextualizam a influência do esporte nas instituições de ensino já a partir dos anos 1940:

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listello.

Mais do que isso, os autores afirmam a subordinação da Educação Física, indicada posteriormente também em González *et al.* (2014), aos códigos e princípios do esporte e inclusive comentam sobre a didática utilizada, assunto ao qual nos dedicaremos a dialogar mais à frente:

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno [...] Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade esportiva. Outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da EFE. Esses princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 1970 (SOARES *et al.*, 1992, p. 54).

Já a partir da década de 1980 surgiu um movimento crítico aos objetivos e tendências esportivizadas da Educação Física no ensino regular. Motivados pelo intenso debate realizado no campo pedagógico nacional, pela influência de teorias críticas da sociedade e o



consequente desenvolvimento da sociologia crítica do esporte, os profissionais da Educação Física passaram a ingressar em programas de pós-graduação na área da Educação, em que participaram de discussões mais amplas e puderam estabelecer um diálogo com sua realidade específica.

Somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na educação física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física. Os profissionais formados até essa época – e, infelizmente, ainda hoje em alguns cursos – não tiveram acesso à discussão da área e dos seus temas nas dimensões socioculturais (DAOLIO, 2004, p. 2).

Kunz (2006), um dos autores que participou desse momento, faz uma análise consistente a respeito do “se-movimentar” humano vigente naquela época. Sob a influência da evolução do esporte e da sociedade, ocorria uma busca pelo aperfeiçoamento do gesto técnico que geralmente ocorria em equipamentos e espaços “[...] padronizados e que predeterminam as possibilidades de uso e, por consequência, uma padronização das possibilidades de movimento”. Para superar esse modelo, sugeria que o esporte passasse por uma “transformação didático-pedagógica” de modo a permitir sua utilização como conteúdo da EFE (KUNZ, 2006, p. 84-85).

González *et al.* (2014, p. 130) sintetizam pontos criticados por Kunz (2006) e outras obras integrantes deste movimento (BETTI, 1991; FREIRE, 1989; HILDEBRAND; LAGING, 1986; SOARES *et al.*, 1992) em relação ao esporte escolar:

- a) o esporte reproduz valores e princípios da sociedade burguesa, contribuindo assim para a manutenção das mesmas relações sociais;
- b) a prática do esporte escolar, em função da educação estética que fomenta, contribui para a docilização dos corpos, portanto, para um comportamento de submissão aos padrões vigentes;
- c) o esporte de rendimento, modelo do esporte escolar no Brasil da época, fomenta a seleção e a discriminação, privilegiando os mais aptos em detrimento dos menos habilidosos;
- d) o esporte, pelo seu peso político e econômico, conquistou a hegemonia no ambiente escolar, produzindo a monocultura esportiva e não permitindo ou dificultando o acesso dos estudantes às outras manifestações da cultura corporal de movimento.



A partir desta compreensão histórica da relação entre Educação Física e esporte, parece inevitável que o segundo integre os temas discutidos na primeira. Contudo, há diversos pontos questionáveis na adoção do esporte dentro de qualquer abordagem pedagógica inovadora. Por isso, a influência das teorias críticas da educação e da sociologia do esporte despertada na década de 1980 almejava um trato crítico e reflexivo ao conteúdo esporte, buscando superar eventuais equívocos que simplificam esta mudança apenas ao repúdio às práticas do esporte espetáculo (BRACHT, 2000/2001).

### 3.2 Ensinando esporte a todos

No sentido de ampliar a visão do que se ensina ao ensinar esporte, González *et al.* (2014) destacam a influência definitiva do “movimento renovador crítico da Educação Física brasileira” e identificam que diversos currículos elaborados recentemente “[...] orientam a tematização do esporte enquanto um conteúdo, que inclui a preocupação com conhecimentos que vão além das habilidades técnicas, táticas e regras, ainda que não neguem esses saberes” (p. 137).

Além disso, considerando a perspectiva da escola enquanto instituição inserida em uma sociedade democrática e republicana, na qual o esporte tem papel relevante, é imprescindível alinhar o ensino do esporte na EFE às funções identificadas por Fensterseifer e González (2018): compartilhar e cultivar conhecimentos que permitam aos indivíduos que a frequentarem atingir uma “condição básica” em que sejam capazes de exercer sua cidadania plenamente.

Retornamos a Kunz (2006, p. 73) para uma definição clara a respeito da Educação Física enquanto componente curricular e, conseqüentemente, da tematização do esporte nas aulas:

O objetivo de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes.





Fica evidente que, embora tenhamos o esporte como um conteúdo extenso e relevante, ele não é sinônimo da Educação Física e tampouco deve ser tratado apenas na esfera das “ações do esporte”, entendidas como aquilo que se convencionou chamar de fundamentos ou movimentos. Há de ser debatido e “encenado” através de suas diferentes manifestações para uma “compreensão crítica”.

Foram as reflexões de Kunz (2006) e demais autores do movimento renovador há mais de trinta anos que permitiram a González *et al.* (2014, p. 140-141) recentemente sistematizar oito expectativas de aprendizagem para o esporte enquanto tema da EFE atual, conforme observamos no Quadro 1.

**Quadro 1:** Expectativas de aprendizagem do tema esporte na EFE.

1	Compreender a origem e dinâmica do esporte e os atores que o circundam socialmente
2	Apreciar a pluralidade das modalidades esportivas em suas características e significados
3	Analisar e participar ativamente de experiências esportivas em todos os seus aspectos culturais
4	Utilizar-se das práticas esportivas de forma autônoma em seus momentos de lazer
5	Reconhecer as práticas esportivas enquanto identificação cultural
6	Exercer a cidadania na reivindicação de condições adequadas para praticar esporte
7	Compreender a relação entre prática esportiva e saúde coletiva
8	Compreender as relações entre esporte, estética corporal e expectativas de desempenho

**Fonte:** Adaptado de González *et al.* (2014).

A leitura do Quadro 1 oferece uma compreensão mais integral do esporte e caminham na direção do que Kunz (2006) apontou como necessário para alcançar a superação das práticas corporais padronizadas e pré-determinadas: sugerem a apreciação de uma maior variedade de modalidades esportivas; propõem que os estudantes sejam capazes de escolher a prática esportiva e desempenhá-la ativamente e de forma autônoma em seu tempo livre; e indicam que o ensino do esporte seja mais do que uma prática repetitiva e desprovida de reflexão, em detrimento do que se observa há algum tempo nas aulas de Educação Física no Brasil em que predominam as modalidades do “quarteto fantástico” (QF).

Assim, nos parece evidente que há argumentos consistentes a favor de que o esporte seja ensinado na EFE, desde que seu trato pedagógico se concretize em uma dimensão crítica.





Kunz (2006, p. 125) sintetiza quatro pontos de atenção que consideramos fundamentais para o ensino do esporte na escola:

- O esporte de alto rendimento não apresenta situações formativas interessantes ao ambiente educacional;
- O esporte realizado na escola como “cópia irrefletida” do esporte de alto rendimento torna-se uma experiência de sucesso para a minoria e fracasso para a maioria dos estudantes;
- O professor que estimula estes insucessos esportivos em crianças e jovens denota “irresponsabilidade pedagógica”;
- O princípio comparativo e exclusivo do esporte de alto rendimento tem contribuído para crescentes perdas de liberdade e sensibilidade por parte da humanidade, além de exagerado “racionalismo técnico-científico das sociedades industriais modernas”.

Diante dessas ponderações e conscientes da sua importância, concordamos com Kunz (2006) sobre a necessidade de empreender uma completa “transformação didático-pedagógica” do esporte para que atinja seu potencial educacional de forma plena e positiva, permitindo que o significado social das práticas corporais permaneça e o sentido individual dado a elas seja transformado.

Portanto, não é apenas a transformação prática do esporte que deve acontecer (de uma prática exigente para uma prática menos exigente em relação ao aluno, o que acontece também na busca de alternativas para introduzir ou iniciar melhor o aluno em alguma modalidade), mas, principalmente, a compreensão das possibilidades de alteração do *sentido* dos esportes. Essa transformação requer o elemento reflexivo no trabalho pedagógico (p. 126, grifo do autor).

De forma conclusiva, em suas considerações finais, Kunz (2006, p. 150) defende também que exista um “programa mínimo” de conteúdos para a EFE:

A organização de um “programa mínimo” para a Educação Física deverá, pelo menos, conseguir por fim a nossa “bagunça interna” como disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores (entre eles o seu bom ou mau humor), o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por conteúdos exatamente iguais para a quinta série do primeiro grau e segunda série do segundo grau, se quiser (e muitas vezes acontece).



### 3.3 Quais modalidades esportivas ensinar na Educação Física Escolar?

É frequente encontrar obras e estudos em que os objetivos foram discutir a ocorrência ou não de determinadas modalidades esportivas na EFE (BARROSO, 2020; BOHRER; ANTUNES; CASAROTTO, 2015; FILGUEIRAS *et al.* 2007; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; RANGEL-BETTI, 1999; TOMITA; CANAN, 2019). Não obstante, as investigações acabavam direcionadas ao espaço/tempo destinados ao esporte nas aulas e concluem que as modalidades esportivas ensinadas na Educação Física estão subordinadas à hegemonia do QF (BARROSO, 2020).

Segundo o Diagnóstico Nacional do Esporte no Brasil - DIESPORTE realizado em 2013 (BRASIL, 2015), o futebol foi praticado por aproximadamente 40% dos entrevistados, um resultado que confirma sua condição dominante na cultura esportiva nacional. É possível que uma parcela destes interessados também se organize em quadras e ginásios esportivos, o que ocasiona uma transferência desta predileção ao futsal, que recebeu 4% das indicações.

A despeito de o documento classificar modalidades esportivas e atividades físicas em uma mesma lista<sup>7</sup>, consideraremos o voleibol como segunda modalidade mais praticada no país em seus 8% de indicações. O vôlei ganhou popularidade a partir dos anos 1990 como resultado de títulos mundiais e olímpicos e transmissões em canais abertos de televisão (SOLLITTO, 2022).

Handebol e basquetebol surgiram logo abaixo, com menos de 2% das indicações, e apresentaram-se como uma opção dos mais jovens, à medida que seu percentual de indicações diminui conforme o avanço da faixa etária dos entrevistados. Podemos considerar que boa parte dessas indicações esteja vinculada à prática em ambiente escolar.

Embora o levantamento tenha sido realizado quase uma década atrás, observamos também que 48% dos entrevistados afirmaram terem iniciado a prática esportiva em instituição educacional (sob orientação de professores) na faixa etária entre 6 e 14 anos, justamente o período de frequência ao Ensino Fundamental.

---

<sup>7</sup> Kunz (2006) argumentou que o esporte poderia ser compreendido em seu conceito restrito (referente a treino, competição, atletas e rendimento esportivo) ou amplo (referente a todas as formas de manifestação do se-movimentar realizadas no mundo vivido). No caso, respostas como caminhada, musculação e academia estariam associadas a este conceito mais amplo. Embora algumas opções também possam ser compreendidas como esporte (corrida, ciclismo, ginástica e natação), é provável que as respostas à pesquisa estejam apresentadas conforme a definição de esporte de cada entrevistado.



Ainda, quando perguntados sobre a primeira modalidade praticada, os percentuais somados de futebol/futsal, voleibol, handebol e basquetebol equivalem a mais de 75% das respostas. Ou seja, não é à toa a forte presença das quatro modalidades supracitadas.

Em uma análise geral, podemos sugerir a existência de um ciclo ininterrupto pelo qual estas quatro modalidades são as mais ofertadas na EFE, logo são as mais praticadas fora dela e garantem sua importância enquanto conteúdo da Educação Física conforme permanecem representadas na cultura esportiva nacional.

É preciso sinalizar novamente que os debates a respeito do esporte e da Educação Física iniciados na década de 1980 propiciaram que estivéssemos hoje discutindo este tema tão pertinente. Tanto que também se fez presente nos documentos legais que orientariam o trabalho pedagógico na escola, inclusive na busca pela construção de um “programa mínimo” tal qual defendido por Kunz (2006).

De início, a Constituição da República promulgada no ano de 1988 previu em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n.p.).

Anos mais tarde, tínhamos em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), cujo artigo 26 delimita uma fixação de conteúdos mínimos na Educação Básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2020, p. 20).

Cabe ressaltar que nesta redação da LDB, a questão da Educação Física, abordada no terceiro parágrafo do mesmo artigo 26, foi alvo de acréscimos e supressões ao longo das últimas décadas, deixando de ser atividade e tornando-se componente curricular da Educação Básica, entre outras mudanças (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020).

Contudo, não houve clareza e/ou objetividade o suficiente nestas alterações legais de forma a consolidar os avanços esperados. Como exemplos, a obrigatoriedade das aulas de Educação Física serem ministradas por profissionais de formação específica ou a



determinação de objetivos e conteúdos para a disciplina enquanto componente curricular (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020).

O passo adiante foi dado com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre 1997 e 2000. Esta publicação permaneceu por muito tempo como principal matriz dos conteúdos presentes nos currículos de Educação Física de todo o país. Divididos em diversos volumes conforme a etapa da Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), os PCN consistiam em uma introdução que discutia os conteúdos e objetivos de cada componente curricular e apresentavam um currículo mínimo de aprendizagem ao longo do percurso escolar.

Lemos (2010) e Lemos e Câmara (2010, 2011) produziram estudos que selecionaram e classificaram trechos que fizessem referência ao esporte em diferentes contextos e temáticas discutidas nos referenciais curriculares. Uma análise baseada nos trabalhos destes autores permite concluir que a visão esportivizada da EFE, tão debatida a partir do movimento renovador da década de 1980 (BRACHT, 2000/2001; PAES, 2001), não encontrou mais espaço nos documentos oficiais, ainda que o esporte seguisse legitimado enquanto conteúdo inserido no bloco “Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas”. Por outro lado, os PCN não apresentavam uma sistematização dos conteúdos, em especial do esporte, trazendo apenas sugestões de possibilidades assim elencadas na seção dos anos finais do Ensino Fundamental:

[...] atletismo: corridas de velocidade, de resistência, com obstáculos, de revezamento; saltos em distância, em altura, triplo, com vara; arremessos de peso, de martelo, de dardo e de disco; esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futvôlei, etc.; esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue; esportes sobre rodas: hóquei, hóquei in-line, ciclismo (BRASIL, 1997, p. 38).

Percebemos que a divisão das sugestões de modalidades esportivas a serem tratadas na EFE é sintética e confirma as considerações de Betti (1999), Filgueiras *et al.* (2007) e os dados coletados pelo Instituto Península (2019) a respeito dos esportes mais praticados na escola. Futebol/futsal, basquetebol, voleibol e handebol surgem classificados como “esportes coletivos” e acompanhados de outras modalidades esportivas cuja origem também está neles (vôlei de praia como adaptação do voleibol e o futvôlei como combinação do futebol com vôlei).



Também encontramos uma referência ao atletismo, que foi considerado uma modalidade tradicional (BARROSO *et al.*, 2017), e suas provas de corrida, salto e arremesso e lançamentos, além dos “esportes com bastões e raquetes” e “esportes com rodas” como elementos que apontam uma intenção de diversificar o que é tematizado como esporte nas aulas. No entanto, sabemos que a mera presença nos documentos e referenciais curriculares não é garantia de sua seleção e aplicação nas aulas de EFE (TOMITA; CANAN, 2019).

Em seu estudo, Lemos (2010) e Lemos e Câmara (2010, 2011) agruparam uma parte das referências encontradas em uma categoria denominada de “Referências aos esportes específicos” na qual

[...] são destacados os trechos significativos relacionados aos quatro esportes “tradicionalmente” (a personificação da tradição pode ser visualizada nas quadras poliesportivas escolares) mais desenvolvidos nas aulas de EFE: basquetebol, futebol, handebol e voleibol (LEMOS; CÂMARA, 2010, n.p.).

Ou seja, os “esportes específicos” são considerados como modalidades tradicionais. Já Darido *et al.* (2001, p.20) em uma extensa análise dos PCN de Educação Física, sugerem, baseando-se em como o texto indica o trabalho diversificado, “[...] a escolha de outros conteúdos, que não os esportivos tradicionais: futebol, basquetebol, voleibol e handebol, mas também: grandes jogos, capoeira, atletismo, ginástica artística, dança, atividades expressivas, ginástica rítmica desportiva, tênis e judô”.

Portanto, uma análise geral dos PCN permite concluir que o esporte está presente sob uma perspectiva diferente, mais variada e aprofundada, superando o modelo essencialmente prático de aquisição das habilidades específicas que advinha da esportivização predominante no ensino do componente curricular Educação Física. No entanto, o documento não é incisivo ao definir quais esportes e quando seriam trabalhados, trazendo exemplos e referências superficiais para o ensino do esporte que acrescentam muito pouco além do QF e não são suficientes para que esta conduta seja modificada e transmutada no oferecimento de novas modalidades esportivas nas aulas.

De todo modo, os PCN são reconhecidos por avançar, por exemplo, na questão das dimensões procedimentais (DARIDO *et al.*, 2001; FERRAZ, 2001), embora a problemática do currículo ainda não estivesse satisfeita. Sua vigência como documento de consulta na



organização dos currículos brasileiros seguiu até 2015, quando foi lançada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Resultante de discussões e debates realizados a partir da realidade das escolas brasileiras e com contribuição de profissionais da Educação Básica e Ensino Superior de todo o país, entidades de gestão da educação e outros segmentos da sociedade civil,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Obviamente, um documento que se propõe a definir o que é ou não essencial enquanto aprendizagem na escola traz consigo muitas tensões e questionamentos. Assim, a partir de sua publicação, tivemos opiniões que convergiram em favor das suas virtudes e outras que a rejeitaram por conta dos seus defeitos, inclusive na área de Educação Física (BETTI, 2018; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; CALLAI; BECKER; SAWITZKI, 2019; NEIRA, 2018).

Neste embate, dada a tarefa complexa e trabalhosa de propor uma BNCC plural e abrangente para um país de território tão extenso e diverso em culturas, demandas e expectativas, consideramos importante, acima de tudo, entender o uso que será feito dela. Simplesmente repudiar sua existência não basta, uma vez que, novamente, existe uma previsão legal para sua formulação e aplicação conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996).

Isto sem falar no seu papel de referencial junto a gestores e educadores que, por vezes, não reúnem amplo conhecimento a respeito do que é ensinado nos componentes curriculares. Portanto, nestes casos, a BNCC se constitui em ponto de partida para a elaboração de seus planos de ensino, planos de aula e projetos políticos-pedagógicos.

Na BNCC, a Educação Física compõe a área de Linguagens em conjunto com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa e é descrita como “[...] 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” (BRASIL, 2018, p. 213).





As práticas corporais nela previstas estão organizadas dentro de seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Para qualificar as experiências ofertadas nas aulas para que não se encerrem em si mesmas, a BNCC propõe oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Estas dimensões não possuem um arranjo sequencial ou hierárquico, cumprindo a função de garantir a aquisição das respectivas habilidades para cada objeto de conhecimento estudado.

A seguir, em articulação com suas unidades temáticas e as dimensões do conhecimento, a publicação propõe dez competências específicas a serem internalizadas pelos estudantes ao longo da componente curricular Educação Física:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).



A partir das propostas da BNCC, é possível identificar traços de uma abordagem culturalista (BETTI, 2018) na qual o trato dos conteúdos deve considerar a relação de troca entre o contexto cultural em que escola e estudantes estão inseridos e a recriação dessa mesma cultura a partir de uma leitura própria e exclusiva da realidade vivida.

Sem aprofundar a discussão nas bases epistemológicas sobre as quais a BNCC foi elaborada, passaremos à análise da unidade temática Esportes. A BNCC define que o esporte é

[...] orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (BRASIL, 2018, p. 215).

De forma complementar, assinala que “Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele” (BRASIL, 2018, p. 215), ou seja, o esporte permanece sendo esporte mesmo em contextos nos quais é adaptado ou modificado para atender as necessidades dos praticantes. Tal afirmativa está diretamente relacionada às justificativas pelas quais uma parte dos sistemas de ensino, escolas e docentes não ofertam modalidades esportivas diferentes de futebol/futsal, basquetebol, handebol e voleibol (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011, TOMITA; CANAN, 2019) e corrobora as considerações de Kunz (2006) em relação à necessidade de uma “transformação didático-pedagógica do esporte” para que este esteja adequado ao ambiente escolar.

Seguimos no trecho do texto que faz referência à unidade temática Esportes para entender de que forma as modalidades esportivas são organizadas.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas (BRASIL, 2018, p. 215).





A classificação utilizada pela BNCC baseia-se na sugestão de González (2004), considerando os critérios de interação com adversários e lógica interna para categorizar as modalidades esportivas sugeridas em sete grupos:

- **Marca:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).
- **Precisão:** conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.
- **Técnico-combinatório:** reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).
- **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.
- **Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol etc.).
- **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.).
- **Combate:** reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc.) (BRASIL, 2018, p. 216-217, grifos dos autores).

A partir destas categorias, a BNCC estipula uma tipologia das modalidades esportivas que devem ser trabalhadas e sistematiza as categorias ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental conforme o Quadro 2.



**Quadro 2:** Distribuição das categorias de modalidades na BNCC durante o Ensino Fundamental.

Categoria Esportiva X Ano	Marca	Precisão	Técnico-Combinatório	Rede e Parede	Campo e Taco	Invasão e Territorial	Combate
1º ano	X	X					
2º ano	X	X					
3º ano				X	X	X	
4º ano				X	X	X	
5º ano				X	X	X	
6º ano	X	X	X			X	
7º ano	X	X	X			X	
8º ano				X	X	X	X
9º ano				X	X	X	X

**Fonte:** Elaboração própria baseada em Brasil (2018).

O próprio documento é enfático na consideração de que não existe obrigatoriedade desta ou daquela modalidade ser tematizada em determinado ano, tanto que organiza sua distribuição em blocos (1º e 2º anos, 3º, 4º e 5º anos, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos) justamente para contemplar diferenças e ajustes. Contudo, estabelece todas as práticas corporais como “objeto do trabalho pedagógico” e determina o estudo organizado dos elementos que constituem estas práticas.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 219).

Assim, nos parece que os “critérios de progressão do conhecimento” abordados pelo texto estão à disposição das unidades escolares e docentes justamente para que realizem sua própria organização mediante o contexto em que estão inseridos. Portanto, ainda que defina os conteúdos mínimos dentro da unidade temática Esportes, a BNCC permite certa flexibilidade



que atenderia às demandas específicas de cada escola e cada comunidade sob o viés cultural no qual o texto busca sempre resgatar em todo momento.

Por si só, a estrutura categorizada de modalidades esportivas não apresenta algo muito diferente do que já havia nos PCN, ainda que melhor categorizada e teoricamente embasada. Contudo, traz maior abrangência ao ampliar a quantidade de categorias e delimitar os critérios de organização, permitindo ao leitor considerar outras possibilidades além das que estão citadas no corpo do texto. Ainda assim, percebemos que os esportes de invasão (representados por futebol/futsal, basquete e handebol) e esportes com rede divisória e parede (representados pelo voleibol) constam na grande maioria dos anos de escolaridade.

Há, obviamente, pontos de divergência com o que apresenta a BNCC em relação à unidade temática Esportes (NEIRA, 2018), o que é natural diante de um país tão multifacetado e complexo em sua história. No entanto, é impossível negar sua presença enquanto conteúdo e todas as oportunidades que pode oferecer aos estudantes durante a Educação Básica, oportunidade em que a maioria da população brasileira terá o primeiro acesso às práticas corporais de forma regular (BRASIL, 2015).

### **3.4 Ensinando bem o esporte a todos**

A literatura a respeito da diversificação do ensino do esporte estrutura-se em uma perspectiva que relaciona um grupo de modalidades esportivas com maior permeabilidade na sociedade/escola (a princípio, o “Quarteto Fantástico”) e outro grupo de modalidades que permanece à margem dos currículos de ensino. Faremos um resgate de estudos que tentaram identificar esse quadro e, a seguir, iniciaremos uma discussão a respeito das classificações das modalidades esportivas para tentar entender que tipo de esporte enquadra-se neste ou naquele grupo.

Rangel-Betti (1999) relatou uma pesquisa desenvolvida em oito escolas na década de 1990, quando identificou currículos essencialmente esportivos e restritos às modalidades voleibol, basquetebol e futebol. No mesmo texto, nos apresentou um retrato encontrado na maioria das aulas de EFE da época: “Geralmente o ano é dividido em ‘bimestres letivos’. No 1º bimestre é oferecido o futebol, no 2º o handebol, no 3º o basquetebol e no 4º bimestre o voleibol” (RANGEL-BETTI, 1999, p. 28).



Filgueiras *et al.* (2007) investigaram as concepções e preferências de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Como resultado, ao responderem à pergunta “O que você aprende nas aulas de Educação Física?”, o conteúdo *Esporte* somou 58% das respostas perante 28% para jogos e brincadeiras, 8% para ginásticas e exercícios e 3% para valores e atitudes. “Os resultados podem indicar que na Educação Física vivenciada pelas crianças participantes desta pesquisa predominam os conteúdos esportivos” (FILGUEIRAS *et al.*, 2007, p. 26).

No mesmo estudo, Filgueiras *et al.* (2007) realizaram outras duas questões: quando perguntados a respeito do que mais gostavam nas aulas de Educação Física, as respostas discentes foram futebol, handebol, voleibol, basquete e queimada, e para o que menos gostavam, novamente futebol, voleibol, basquete e handebol.

Bohrer, Antunes e Casarotto (2015) também indagaram os discentes sobre o esporte ser um dos conteúdos das aulas de Educação Física e quais modalidades eram abordadas. As autoras destacaram que as respostas indicam a predominância do esporte frente outras manifestações da cultura corporal de movimento. Da mesma forma, as modalidades citadas ficaram restritas novamente ao QF.

Gozi e Moraes (2018) realizaram pesquisa sobre o interesse de alunos pelas aulas de Educação Física. Em uma das questões aplicadas, 17,8% dos participantes consideraram as aulas de Educação Física repetitivas e outros 37,8% confirmaram a percepção e citaram o QF como conteúdo repetitivo.

Em pesquisa do Instituto Península (2020) realizada junto a profissionais de diferentes áreas da educação de todo o país, novamente futebol e vôlei dominam o rol de modalidades esportivas praticadas nas escolas brasileiras com um percentual acima de 70%, seguidos por handebol, xadrez e basquete praticados em 50 a 65% das escolas.

Portanto, passadas quase quatro décadas desde o movimento renovador da Educação Física, o conjunto de modalidades esportivas ofertadas em aula não é muito diferente. Ainda assim, seguimos encontrando pesquisas e estudos acadêmicos que objetivam entender e oferecer respostas para esta condição, o que demonstra a preocupação e interesse na busca pela mudança.



Tomita e Canan (2019, p. 15) entrevistaram professores sobre o ensino de modalidades esportivas na Educação Física e consideraram que a ausência de um currículo mínimo acaba por privilegiar sempre os mesmos conteúdos:

A ausência de uma definição e organização obrigatória de conteúdos permite aos professores uma grande discricionariiedade na condução de suas aulas. Por vezes, os conteúdos limitam-se a manifestações mais tradicionais da cultura corporal dentro da EFE brasileira ou da região de atuação do professor e/ou àquelas preferidas por ele ou pelos alunos.

Também teceram considerações sobre a percepção docente de ensinar esporte embora isso não se configure no ensino de tudo que diz respeito ao esporte:

Ainda que o fato dos professores abordarem as modalidades esportivas tradicionais indique que estão contemplando o eixo “esporte”, isso não significa que estão o atendendo de maneira plena, pois muitas modalidades acabam sendo negligenciadas, deixando de serem conhecidas e vivenciadas pelos alunos (p. 19).

Surge para nós a expressão “modalidades esportivas tradicionais”. Tal redação sugere que existam aquelas que sejam categorizadas como “não tradicionais”, assim como existem outras possíveis classificações. Conforme discutimos no início desta seção, percebemos a existência de dois grupos e agora avançamos para conhecer as classificações pelas quais as modalidades esportivas estariam organizadas (CANAN, 2020) como uma tentativa de caracterizar as modalidades tradicionais e não tradicionais.

Segundo Canan (2020), a motivação para realizar um processo de classificação das modalidades esportivas se dá por duas razões: uma razão intrínseca (conhecer as características essenciais de cada modalidade) e outra extrínseca (para seu ensino e organização nos currículos de formação profissional/educacionais). Ambas as razões são complementares entre si, contribuindo tanto nos aspectos teóricos quanto práticos e auxiliando na qualificação do trabalho realizado com uma ou um conjunto de modalidades esportivas.

Uma vez termos sido provocados pelo estudo de Tomita e Canan (2019) na menção do termo “modalidades esportivas tradicionais”, analisaremos primeiramente este critério de



classificação que divide todas as modalidades em duas categorias: *tradicionais* e *não tradicionais*.

Segundo o Dicionário Michaelis (2015), a palavra “tradicional” é derivada de “tradição”, para a qual alguns dos significados dados são:

- 1 Ato ou efeito de transmitir ou entregar; transferência.
- 2 Transmissão oral de feitos, lendas, ritos, costumes etc. feita no decorrer dos tempos, de geração em geração.
- 3 Conjunto de ideias e valores culturais, morais e espirituais transmitido de geração em geração [...].
- 4 Comunicação ou transmissão de um fato ou de uma notícia.
- 5 Tudo aquilo que se pratica por hábito ou costume adquirido [...]
- 6 O próprio uso ou costume adquirido e generalizado [...]
- 7 Aquilo que serve como memória, de recordação de experiências já vividas (n.p.).

Por esta definição e baseados nas reflexões apresentadas anteriormente, já podemos categorizar o Esporte como conteúdo tradicional da Educação Física. Logo, a definição das modalidades esportivas tradicionais nos parece estar conectada justamente à tradição do ensino do esporte, ou seja, por se tornarem algo que se pratica por hábito ou costume generalizado no decorrer do tempo, integram expectativas e demandas que perpassam as gerações que frequentaram e frequentam a escola.

Por sua vez, as modalidades esportivas não tradicionais, de forma antagônica, seriam a categoria esportiva que se contrapõe ao que é praticado histórica e culturalmente enquanto tradição. Tomita e Canan (2019) identificaram na literatura outros termos que se referem a esta categoria: “[...] complementares, alternativas, clássicas, novas, não convencionais, pouco conhecidas, diferentes e não tradicionais” (p. 15).

Anteriormente neste texto já investigamos como se deram as mudanças e permanências da Educação Física e do esporte no Brasil. Todo esse processo histórico aproxima-se do significado de tradição e da denominação de um dos perfis docentes identificados por Silva e Bracht (2012) e González (2018) como tradicional justamente pela predominância do QF em suas aulas.

Por isso, fizemos a opção por seguir o uso de “modalidades esportivas tradicionais” e “modalidades esportivas não tradicionais”, embora consideremos, assim como Tomita e



Canan (2019), que a opção “modalidades esportivas convencionais/não convencionais” atenderia aos mesmos objetivos e não traria prejuízos ao significado geral.

Entendido o significado semântico, ainda é necessário definir conceitualmente o que é uma modalidade esportiva tradicional. Embora já tenhamos trazido alguns dados sobre a prevalência de algumas modalidades no contexto sociocultural nacional, inclusive contando com a inserção da escola neste cenário, Darido (2001, p. 74, grifos nossos) nos auxilia acrescentando à discussão a questão da presença nos meios de comunicação:

Quais esportes são mais valorizados pela mídia, em termos de quantidade de horas de transmissão e em termos qualitativos, como o horário e o canal de vinculação? A ênfase é sobre a transmissão de jogos de *futebol*, *voleibol* e, em alguns casos, de *basquetebol* profissional dos Estados Unidos.

Certamente, a veiculação de determinadas modalidades esportivas se dá justamente por captarem maior audiência televisiva e potencialmente serem mais rentáveis. Ao ponto que os programas esportivos transmitidos na televisão brasileira gratuita raramente trazem notícias ou reportagens diferentes de futebol, com algumas inserções de voleibol e basquetebol, conforme observado por Darido (2001).

A exceção está nos canais especializados em esporte, que investem em outras modalidades (geralmente tradicionais) para preencher suas programações, ou durante os Jogos Olímpicos, mediante o interesse despertado por alguma conquista de equipes e atletas de modalidades não tradicionais.

Aqui se faz importante relacionarmos o que é considerado tradicional à região ou ao local no qual o objeto discutido se insere. Aquilo que se considera tradição em determinado local, pode não o ser em outros, desde o nível nacional e até mesmo com diferenças dentro da mesma cidade. De forma exemplar, futebol e voleibol estão totalmente intrincados com a cultura esportiva do Brasil, enquanto o badminton é uma modalidade tradicional em diversos países asiáticos. Temos ainda os exemplos da cidade de Franca, no interior do estado de São Paulo, conhecida como a “capital nacional do basquete” e o surfe como modalidade tradicional em cidades litorâneas.

Outro fator a ser considerado é o aspecto comercial e se relaciona com o acesso ao conhecimento e infraestrutura necessários para a prática da modalidade. Conforme as pesquisas de opinião pública já apresentadas (BRASIL, 2015; INSTITUTO PENÍNSULA,





2020), considerável parcela da população brasileira, incluída a comunidade escolar, acumula saberes mínimos para praticar e conceituar basicamente futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

Isto tem relação direta com sua oferta nas aulas de EFE em um ciclo alimentado pelo espaço físico, geralmente uma quadra com marcações e estruturas destinadas a essas modalidades, a formação inicial dos docentes dedicada ao seu ensino e o material esportivo disponível, o qual exige ser adquirido em lojas e empresas próximas que raramente tem em seu estoque itens muito diferentes do que é habitualmente comprado pelos clientes.

Como exemplo, podemos refletir sobre o acesso à modalidade esportiva *beach tennis* cerca de 20 anos atrás. Primeiramente, seria necessário reunir informações por meio de pesquisa ou consulta junto a entidades e equipes que praticassem a modalidade, pois a graduação em Educação Física dificilmente a contemplava em suas disciplinas e não havia qualquer menção da modalidade em programas esportivos ou mesmo na literatura. A seguir, ainda que considerássemos possíveis adaptações de material, conforme fosse desejada certa especificidade, seria necessário encontrar onde adquirir raquetes, pois na época o acesso ao material era difícil e quase sempre dependente de importações esporádicas.

Nada comparado ao que se tem hoje, quando tudo parece tão acessível: cursos para formação de treinadores, inauguração de espaços que oferecem quadras para locação, aulas e treinamentos para todos os níveis e faixas etárias, além da promoção de eventos e competições todos os dias no Brasil e disponibilidade de raquetes em lojas, supermercados e varejistas esportivos. Tudo a partir de uma situação favorável para práticas realizadas ao ar livre e sem contato físico que beneficiaram um crescimento exponencial da modalidade, que teria triplicado a quantidade de praticantes durante a pandemia de COVID-19.

Ainda assim, não seria prudente considerar hoje o *beach tennis* uma modalidade tradicional em todo o Brasil, pois, embora tenha aumentado sua representatividade na cultura esportiva em grandes centros, segue recebendo mínima cobertura midiática e certamente não é tão reconhecida nas regiões do interior do país.

Conceitualmente, a partir dos pontos aqui debatidos, definiremos as *modalidades esportivas tradicionais* como modalidades esportivas de relevante presença no contexto esportivo local/regional/nacional, sendo contempladas com espaço e tempo nos meios de



comunicação de massa e com amplo acesso aos interessados, tanto do ponto de vista da prática quanto da infraestrutura.

Mediante a definição que apresentamos, fica evidente que o famigerado QF destaca-se entre as modalidades esportivas tradicionais. Indo além, podemos afirmar com segurança que o QF é a materialização das modalidades esportivas tradicionais em todo o território nacional, conforme dados obtidos por Diesporte (BRASIL, 2015) e Instituto Península (2020). Adicionalmente, trazemos também o levantamento realizado por Barroso *et al.* (2017) a respeito do conteúdo esporte nos currículos estaduais de ensino. Os autores também constataram a predominância das mesmas quatro modalidades esportivas coletivas acompanhadas da modalidade individual atletismo, considerando essas cinco como modalidades tradicionais.

Paralelamente, baseados em Matos (2018; 2020), definiremos as *modalidades esportivas não tradicionais* como aquelas que apresentam reduzida representatividade no contexto esportivo local/regional/nacional, pouco interesse de cobertura midiática recorrente e dificuldades no acesso à prática tanto pela baixa ocorrência de praticantes como pela infraestrutura material. Alguns exemplos de modalidades esportivas não tradicionais citadas em Tomita e Canan (2019) são badminton, futebol americano, peteca, beisebol, tênis de campo, tênis de mesa, *flagball*, *rúgbi*, *tchoukball*, *korfball* e *ultimate frisbee*.

Aliada à questão do que é tradicional ou não tradicional, parece relevante debater outras proposições de agrupamento das modalidades esportivas divulgadas na literatura para nos auxiliar na compreensão de como se caracterizam as modalidades esportivas tradicionais e não tradicionais.

Segundo Barroso e Darido (2019), algumas sugestões mais comuns e despreziosas procuram agrupar as modalidades conforme possuam características aparentes entre si. Como exemplo, temos os esportes com bola, esportes com raquete e esportes aquáticos. Outra classificação popular categoriza as modalidades esportivas pela ocorrência ou não de cooperação entre os participantes, dividindo-as entre Individuais e Coletivas. A opção por estas categorias é muito usual por parte dos docentes (FERREIRA; RAMOS, 2017) e era utilizada inclusive nos PCN para discriminar algumas das modalidades a serem tematizadas (BRASIL, 1998).



Segundo González (2004, n.p.), as modalidades esportivas são individuais “[...] quando o sujeito participa sozinho durante a ação esportiva total (duração da prova, do jogo), sem a participação colaborativa de um colega”, enquanto as modalidades esportivas coletivas são aquelas que “[...] exigem, pela sua estrutura e dinâmica, a coordenação das ações de duas ou mais pessoas para o desenvolvimento da atuação esportiva”.

Considerando a classificação entre individuais e coletivas como a realidade da maioria dos currículos brasileiros de Educação Física (BARROSO *et al.*, 2017), a impressão é que estes dois grupos não estão sendo representados com equilíbrio, embora sejam categorias numerosas. Daolio (2002) afirma que os estudos de Bayer em sua obra intitulada “O Ensino dos Desportos Colectivos” teriam impulsionado o interesse por superar o ensino do esporte centrado quase sempre no aprimoramento da técnica para passar a discutir “[...] os conceitos de tática individual e tática coletiva, ações coordenadas entre o indivíduo e o grupo, no sentido de uma prática de jogo qualitativamente melhor, tanto por parte da equipe como por parte do indivíduo” (DAOLIO, 2002, p. 100).

Conforme o histórico debatido neste referencial, no qual já tratamos a respeito da hegemonia do QF e como pode ser considerado o conjunto de modalidades esportivas tradicionais no Brasil, podemos supor que a expressão “ensino do esporte”, no caso da Educação Física brasileira, equivaleria geralmente ao “ensino de modalidades esportivas coletivas” e quase exclusivamente ao “ensino de futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol”.

Este raciocínio demonstra que este interesse não alcançaria, por exemplo, as modalidades esportivas individuais ou mesmo modalidades não tradicionais. Mais ainda, como vemos em Daolio (2002) e Canan (2020), o trabalho do autor francês constituiu-se na busca por delimitar estruturas comuns para o conjunto de modalidades por ele denominadas de “jogos esportivos coletivos” (CANAN, 2020). Em sua análise, Bayer identifica nestas modalidades a presença de seis invariantes ou constantes: implemento de jogo, espaço para jogar, um alvo ou meta para atacar e outro para defender, companheiros de equipe, adversários e regras.

Tendo em vista o uso da expressão “jogos esportivos coletivos” e não “modalidades esportivas coletivas”, nitidamente é assumida uma opção por determinado setor em que as



modalidades são “jogadas” e também são coletivas. Isto nos exige uma breve investida no sentido de delimitar o conceito de “jogos esportivos” e “jogos esportivos coletivos”.

Canan (2020, p. 3), ocupando-se de definir quais seriam estas modalidades, primeiramente infere nestas a presença constante de um “[...] elemento intermediador para definição de uma pontuação e, conseqüentemente, da vitória ou derrota”, ou seja, “[...] a bola ou qualquer objeto que o valha, doravante denominado móbil (disco, peteca, etc.)”.

O segundo elemento encontrado reside no uso do verbo “jogar”, o qual não se aplica a outras modalidades como ginástica e atletismo. Como exemplo, joga-se futebol, mas não se fala em jogar corrida.

Possivelmente a adoção deste verbo para referir-se à prática de tais modalidades encontre-se em seu caráter mais lúdico (brincar com a bola) que o existente em outros grupos de modalidades. Esse entendimento é compartilhado por Bayer [...], quando afirma que o aspecto lúdico é inerente aos jogos esportivos coletivos, exemplificando-o também a partir do uso do verbo jogar (futebol, basquetebol, etc.) (CANAN, 2020, p. 4).

Por fim, o terceiro elemento encontrado é a interferência direta na ação adversária, uma relação de ação e reação, causa e consequência imediata. Tal possibilidade é encontrada na grande maioria destas modalidades, com exceção a práticas como golfe e boliche nas quais os adversários ocasionalmente competem simultaneamente sem interferir no desempenho um do outro.

Com base nestes três elementos é apresentada uma definição de jogos esportivos:

Os jogos esportivos, assim, são aqui compreendidos como situações motrizes competitivas, regradas e institucionalizadas, praticadas em determinado território, sob a perspectiva de jogar com/contra outros, cuja pontuação e, conseqüentemente, vitória ou derrota, é definida por um elemento intermediário denominado móbil, e que, na maioria dos casos, demandam interação entre adversários (CANAN, 2020, p. 4).

Ora, se entendemos os jogos esportivos como aqueles contidos na definição de Canan (2020) e que, por sua vez, serão coletivos aqueles que também estiverem contidos na definição de González (2004), temos que as modalidades do QF (modalidades esportivas tradicionais) são jogos esportivos coletivos: em todas ocorre o uso de um móbil (bola); suas



práticas são denominadas “jogo”, pois o verbo usado é “jogar”; e todas elas nos apresentam situações de interação direta entre as equipes adversárias.

Embora o fato de serem contidas no grupo dos jogos esportivos coletivos nos pareça um denominador comum dentre as variadas características das quatro modalidades em questão, um retorno à obra de Bayer (1994) sinaliza que o voleibol exige uma interpretação diferenciada no que diz respeito aos princípios operacionais. No ataque, podemos perceber claramente os princípios da manutenção da posse de bola e finalização contra o alvo adversário. Na defesa, paralelamente, também identificamos com facilidade os princípios da recuperação da posse da bola e a proteção do alvo.

Contudo, uma vez que cada equipe deve permanecer em sua metade da quadra, precisamos compreender os princípios operacionais relacionados à progressão pela perspectiva da bola: no ataque, os jogadores a impulsionam gradualmente na direção da quadra adversária (alvo) por meio dos três toques; na defesa, o uso do bloqueio caracteriza a ação de impedir sua progressão.

Podemos avaliar, portanto, que as quatro modalidades tão debatidas até aqui são jogos esportivos coletivos e estão contempladas nos estudos de Bayer. Entretanto, o ensejo superior dessa discussão é essencialmente estabelecer os critérios que classificam não somente estas modalidades esportivas, mas também aqueles que porventura definam as que são e as que não são ensinadas na EFE. Por este motivo, seguiremos apresentando proposições que tentaram compreender as aproximações contidas no esporte em geral.

Uma das teorias mais utilizadas enquanto referencial para categorizar o esporte encontra-se nos estudos de Pierre Parlebas e sua Praxiologia Motriz<sup>8</sup>. Para Parlebas, toda prática corporal deve ser entendida no contexto de uma situação motriz, ou seja, as práticas corporais integram e são integradas por “[...] uma série de elementos objetivos e subjetivos que caracterizam uma ação motora de um ou mais indivíduos ao executarem uma tarefa motora, em determinado ambiente” (BARROSO; DARIDO, 2019, p. 4).

Parlebas determina que as práticas corporais sejam classificadas pelo fator da incerteza ou imprevisibilidade, ocasionado pelas relações estabelecidas entre os praticantes que nelas

---

<sup>8</sup> “A Praxiologia Motriz é a ciência da ação motriz, tendo sido criada pelo professor francês Dr. Pierre Parlebas (Univ. Paris V – Sourbone). Trata-se, resumidamente, de uma área epistemológica que tem como objeto de investigação as ações motrizes, ou seja, as manifestações próprias de cada ação corporal” (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 8).



tomam parte e as características do ambiente onde ocorrem (CANAN, 2020; FERREIRA; RAMOS, 2017). A partir deste raciocínio, são conceituadas as práticas psicomotrizes e sociomotrizes.

As *práticas psicomotrizes* são aquelas em que a relação se restringe ao próprio praticante com ele mesmo e o espaço físico ou ambiente. Embora não existam companheiros nem adversários com os quais seja possível interagir, o meio físico ou ambiente estabelece uma situação de influência direta por meio de situações de instabilidade (é o caso de modalidades esportivas como canoagem e surfe que acontecem nos mares e rios) ou estabilidade, no caso de espaços fixos e estáveis (como uma quadra esportiva).

Por outro lado, as *práticas sociomotrizes* são aquelas em que os praticantes estabelecem três tipos de relações de participação: com um ou mais companheiros dentro de um grupo; com um ou mais adversários e, finalmente, com companheiros e adversários de forma simultânea. De forma complementar, também podem ser diferenciadas pela ocorrência em ambientes invariáveis ou variáveis.

No caso de quadras de cimento, pátios das escolas, chão de terra batido, salas de dança, campo de futebol, quadras de areia, tabladros de ginástica artística, tatames, [...] estamos falando de espaços invariáveis e que não solicitam ajustes das pessoas que neles vivenciam as práticas corporais. Já as ondas do mar (surf), as ruas da cidade (passeio de bicicleta, parkour) são alguns espaços nos quais o praticante precisa tomar decisões a partir de situações que estão na dependência da natureza ou do trânsito da cidade (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 19-20).

Com auxílio da Praxiologia Motriz, descobrimos mais indícios para compreender a predominância do QF, uma vez que já definimos as modalidades futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol como modalidades esportivas tradicionais e também jogos esportivos coletivos, agora estas também são classificadas como *práticas sociomotrizes com incertezas geradas por companheiros e adversários*, mas realizadas em ambientes invariáveis, no caso, o campo ou quadra.

Sequencialmente, com base nas proposições de Parlebas, o espanhol José Hernández Moreno (1994), no livro “*Fundamentos del deporte – análisis de las estructuras del juego deportivo*”, acrescentaria dois outros subcritérios mais específicos: uso do espaço (comum ou separado) e forma de participação (simultânea ou alternada).



Nessa lógica, por exemplo, futebol, que é um jogo esportivo de cooperação e oposição disputado em campo comum e com participação simultânea dos jogadores (ambas as equipes podem intervir sobre a bola na maioria dos momentos do jogo), deixa de enquadrar-se na mesma categoria do voleibol, que também é um jogo esportivo de cooperação e oposição, mas disputado em espaço separado e com participação alternada dos jogadores (uma equipe só pode intervir sobre a bola quando outra finaliza sua ação ofensiva) (CANAN, 2020, p. 5).

Em Hernández Moreno (1994), a partir dos novos critérios sugeridos, encontramos um primeiro ponto de divergência dentro do QF: de um lado, futebol/futsal, basquetebol e handebol; de outro, o voleibol.

Na literatura também encontramos as propostas de classificação idealizadas por Ellis (*apud* Almond 1986) e Almond (1986), para quem a intenção foi analisar os jogos esportivos por meio de novos critérios, estudando as suas lógicas internas e seus “aspectos técnico/motores” (CANAN, 2020). Embora muito semelhantes, ambas as classificações diferem nas nomenclaturas e divisões adotadas.

Canan (2020) descreve a classificação elaborada por Ellis com as seguintes divisões:

[...] jogos de território (equivalente aos jogos de invasão) e subdividida em jogos de meta, como futebol e basquete, e jogos de linha, como rúgbi e futebol americano;  
 jogos de quadra (equivalentes aos jogos de rede e parede) e subdividida em quadra dividida, como vôlei e tênis de campo, e quadra compartilhada como o squash;  
 jogos de campo (equivalentes aos jogos de campo e pontuação por corridas) e subdivididos entre formato disperso, como beisebol, e formato oval no caso do críquete; e  
 jogos de alvo subdivididos entre aqueles com oposição como bocha e sem oposição como golfe (n.p.).

No caso de Almond, conforme Canan (2020), os jogos esportivos foram classificados entre:

[...] jogos de invasão (equivalentes aos jogos de território) e subdivididos em jogos com mão/ com pés/ com taco/ com alvo centrado/ com alvo de extremidades abertas;  
 jogos de rede e parede (equivalente aos jogos de quadra) e subdivididos em jogos de rede e raquete/ rede e mão/ parede;  
 jogos de campo e pontuação por corridas (equivalente aos jogos de campo); e jogos de alvo (n.p.).





Percebemos um padrão no qual o voleibol, a partir de agora, sempre estará em uma categoria diferente em relação a futebol/futsal, basquetebol e handebol quando analisada a sua lógica interna. Para Ellis, enquanto o vôlei é um jogo esportivo de quadra dividida, as outras modalidades são jogos de meta, do mesmo modo que Almond considera a modalidade como um jogo de rede e mão e as demais como jogos de invasão jogados com o pé (futebol/futsal) e com a mão (basquete e handebol).

Veremos a mesma distinção em González (2004), trabalho que observou muitos dos pressupostos de classificação esportiva debatidos até aqui. A classificação discutida nesta obra está baseada em dois critérios específicos que determinam o matriciamento dos jogos esportivos coletivos, bem como da maioria das modalidades esportivas.

Como ponto de partida, analisou como se estabelece a interação entre os participantes: se existe ou não a colaboração de colegas e se os adversários podem ou não interferir diretamente no resultado uns dos outros (oposição direta) causando “[...] adaptações e mudanças constantes na atuação motora em função da ação e antecipação da atuação do adversário” (GONZÁLEZ, 2004, n.p.).

Destas análises, emergem quatro categorias iniciais que dividem modalidades individuais e coletivas entre aquelas em que há interação com o oponente e aquelas em que não há interação com o oponente.

Desde já, percebemos que modalidades do QF estão contidas na categoria “coletivas com interação entre os oponentes”. Neste ponto de nosso levantamento, estas modalidades esportivas tradicionais são práticas sociomotrizas com interação entre companheiros e adversários em ambiente estável (Parlebas), são jogos esportivos coletivos (Bayer), além de coletivas com oposição direta (González). Por outro lado, a partir de Hernández Moreno, embora estejam todas na categoria “jogo esportivo de cooperação e oposição”, o voleibol apresenta uso do espaço separado e participação alternada (CANAN, 2020) e diferencia-se também nas classificações de Ellis (jogo de quadra dividida) e Almond (jogo de rede com as mãos).

Além das quatro categorias iniciais propostas por González (2004), o autor também discutiu a questão da incerteza causada pelo ambiente introduzida pela Praxiologia Motriz. Novamente, os esportes dividem-se em dois grupos, sendo que as quatro modalidades



esportivas que já identificamos como predominantes nas aulas de Educação Física seguem unidas dentro da classificação de esportes com estabilidade ambiental.

Por fim, foram criadas subcategorias que dialogam diretamente com a proposta de cada modalidade esportiva. Para González (2004), enquanto os esportes sem interação com o adversário baseiam a definição do vencedor na comparação do desempenho motor, os esportes com interação com o adversário nos apresentam a necessidade de empenhar uma ação tática direcionada a um determinado objetivo cujo êxito nos aproximaria da vitória.

Dentre os esportes sem interação, González (2004) nos apresenta três subcategorias:

*Esportes de “marca”*: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é um registro quantitativo de tempo, distância ou peso.

*Esportes “estéticos”*: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios.

*Esportes de precisão*: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a eficiência e eficácia de aproximar um objeto ou atingir um alvo (n.p., grifos do autor).

Em relação aos esportes com interação, os princípios táticos são o caráter escolhido para definir quatro subcategorias:

*Esportes de combate ou luta*: são aqueles caracterizados como disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa [...]

*Campo e taco*: compreendem aqueles que têm como objetivo colocar a bola longe dos jogadores do campo a fim de recorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os adversários.

*Esportes de rede/quadra dividida ou muro*: são os que têm como objetivo colocar arremessar/lançar um móvel em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para que cometam um erro, servindo somente o tempo que o objeto está em movimento.

*Esportes de invasão ou territoriais*: constituem aqueles que têm como objetivo invadir a setor defendido pelo adversário procurando atingindo a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta (GONZÁLEZ, 2004, n.p., grifos do autor).

A classificação proposta por González (2004), sendo recente, pode ser considerada muito funcional ao retomar conceitos baseados em trabalhos anteriores e ampliar o olhar para além dos jogos esportivos, conforme encontramos em Bayer, Ellis e Almond. Como vimos



anteriormente, este sistema de classificação das modalidades esportivas foi adotado pela BNCC (BRASIL, 2018) dentro da unidade temática Esportes.

Contudo, Canan (2020) aponta que, apesar de seu esforço para categorizar as modalidades esportivas com maior especificidade, González (2004), assim como Ellis e Almond, incorreu no problema de restringir as categorias de sua classificação a ponto de modalidades como bocha e *curling*, jogos esportivos de alvo ou precisão em que há interação com o adversário, e o *tchoukball*, jogo esportivo em que não há um alvo específico para defender e outro para atacar, não estarem enquadradas em nenhuma das categorias definidas.

Em nossa análise relacionada ao QF, González (2004) impõe a divisão observada anteriormente: pela organização espacial e lógica interna, futebol/futsal, basquetebol e handebol são considerados jogos esportivos de invasão, enquanto o voleibol fica na categoria de jogos esportivos de rede, quadra dividida ou muro (parede).

Estando diante de um considerável percurso realizado junto a autores que empenharam esforços para classificar as modalidades esportivas, concluímos que as modalidades do QF:

- São *modalidades esportivas tradicionais* pela sua relevância cultural, cobertura midiática e acesso facilitado à prática;
- São jogos esportivos *coletivos* que contêm as invariantes *bola*, espaço de jogo, *companheiros de equipe*, *adversários*, alvo a atacar, alvo a defender e regras específicas;
- São jogos esportivos coletivos caracterizados pela presença da *bola (móbil)*, pelo elemento lúdico inerente à prática enraizado no uso do verbo “jogar” e na dinâmica baseada na relação de *interação com as ações dos adversários*;
- São modalidades esportivas *coletivas* com *oposição direta do adversário* e realizadas em ambiente de estabilidade.

Portanto, além do fato de serem modalidades esportivas tradicionais, destacamos outras três características em comum depreendidas das classificações apresentadas: a *organização em equipes*, a presença da *bola enquanto implemento/elemento intermediador* das ações e a *relação de oposição direta* estabelecida com as ações desenvolvidas pela equipe adversária. Estas características nos permitem inferir algumas razões para que as modalidades futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol sejam as opções mais bem consideradas nas aulas de EFE.





porventura não apresentam estes três elementos, mas constituem-se em excelentes possibilidades de ampliação do repertório esportivo.

Portanto, o mérito de investigar estas propostas de classificação no esporte está justamente em concluir que existem muitas outras modalidades possíveis e com as mesmas características do QF. Assim, insistimos na questão original: quais seriam as razões para as modalidades do QF, aqui tratadas como tradicionais, seguirem predominantes na Educação Física? Este questionamento foi feito por Rangel-Betti (1999, p. 28, grifos nossos) quando nos apresentou três hipóteses:

Por que isto acontece? Muitos podem ser os motivos. Talvez o receio de mudar ocorra pela insegurança dos professores em relação a conteúdos que não dominam, e desta forma trabalham com o que possuem mais afinidade. Ou por acreditarem que a escola não possui nem espaço nem material apropriado, ou ainda por acharem que os alunos não gostariam de aprender outros conteúdos.

Primeiramente, quanto aos conteúdos, Paes (2001) identificou situações limitantes ao potencial educacional do esporte desenvolvido na escola. Dentre elas, destacamos duas questões: a prática repetitiva dos mesmos conteúdos ensinados da mesma forma em diferentes etapas de ensino, e a fragmentação de conteúdos que são apresentados de forma desorganizada e sem continuidade entre si. Vemos que a opção docente pelas modalidades esportivas tradicionais estaria representada na primeira questão e poderia ser justificada pela segunda, devido à inexistência de uma sistematização e organização do que e quando será ensinado.

Este ponto pode ramificar-se para um debate sobre o tempo destinado à EFE. Em Tomita e Canan (2019), uma das justificativas dos docentes entrevistados para trabalharem pouco com modalidades esportivas não tradicionais é justamente a quantidade de aulas que não seriam suficientes nem mesmo para abordar as modalidades tradicionais e como este tempo estaria sendo ainda mais reduzido.

Importante destacar que as questões trazidas por Paes (2001) estão diretamente ligadas ao problema apontado, uma vez que a repetição de conteúdos ao longo dos anos de ensino resulta em perda de legitimidade perante o currículo escolar. Esta conduta equivocada limita a percepção social do estudo da cultura corporal de movimento a algumas modalidades



esportivas em detrimento da pluralidade das práticas corporais histórica e culturalmente consideradas pelo rol de conhecimentos discutidos na Educação Física.

É por este motivo que González *et al.* (2014) propõem que o ensino do esporte seja integrado por saberes corporais e saberes conceituais. Em sua ponderação, reconhecem a impossibilidade de tornar os estudantes proficientes em todas as modalidades diante do reduzido tempo de aula e sugerem que escolhas de conteúdo sejam feitas com base no nível de aprendizagem que deverá ser atingido.

Em resumo, algumas modalidades seriam consideradas como “*esportes para saber praticar*” e outras como “*esportes para conhecer (corporalmente)*”.

O primeiro subeixo, denominado *saber praticar*, refere-se a um saber fazer que permite participar, de forma proficiente e autônoma, em uma ou mais modalidades esportivas em contextos recreativos. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que procura habilitar o aluno a *se virar* fora da escola nas modalidades ensinadas nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ *et al.*, 2014, p. 146, grifos dos autores).

Em “*saber praticar*” ficariam alocadas as modalidades para as quais seriam dedicados maior tempo e aprofundamento nas aulas, de forma a permitir que os alunos dominassem todos os conceitos com elas relacionados e delas pudessem fazer uso autonomamente em seu tempo livre. Por outro lado,

O segundo subeixo, denominado *praticar para conhecer*, é pensado como um conjunto de experiências corporais que tem como propósito oportunizar conhecimentos de *carne e osso* sobre os diferentes tipos de esportes que fazem parte da cultura contemporânea. Esse eixo é constituído por conhecimentos da mesma natureza do *saber praticar*, mas dele se diferencia em função do nível de proficiência almejado (GONZÁLEZ *et al.*, 2014, p. 146-147, grifos dos autores).

Portanto, em “*praticar para conhecer*” estariam as modalidades que o professor deseja que os alunos experimentem e conheçam “corporalmente”, sem que necessariamente apresentem domínio o suficiente para praticá-las fora da escola. Tal compreensão tornaria viável a tematização de modalidades não tradicionais, uma vez que não seria necessário ao docente dedicar tanto tempo ou aprofundar-se de forma específica para que os estudantes pudessem vivenciá-las e permitiria sistematizar o conteúdo esporte com maior equilíbrio inclusive perante outros eixos de conhecimento da cultura corporal de movimento.





No que se relaciona às questões estruturais, pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) concluiu que quase 40% das escolas não possuiriam espaços adequados para a prática esportiva. Além disso, a falta de infraestrutura (inexistência/má conservação dos espaços e materiais esportivos disponíveis na escola) foi apontada pelos professores de Educação Física pesquisados como a principal barreira para o desenvolvimento do trabalho docente.

No entanto, Rangel-Betti (1999) já ponderava:

Várias escolas que conheço não possuem um espaço apropriado para a prática da Educação Física. Entretanto, a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática. Isto ocorre justamente pela associação aula de Educação Física/Esporte, ou seja, o professor sempre imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais, etc. Quando isto não existe na escola, ou quando a quadra não pode ser utilizada, a aula termina (p. 29).

Tomita e Canan (2019) também apresentam o mesmo quadro em seu recente estudo:

Em contrapartida, em parte justificando alguns porquês de não trabalharem com modalidades esportivas não tradicionais, os professores participantes da pesquisa mencionaram a falta de material e espaço apropriado, como anteriormente citado. Esta, na realidade é a principal razão, incidente e recorrente nas respostas de todos os professores, para que modalidades esportivas não tradicionais não fossem trabalhadas (p. 21).

Contudo, o material ou espaço não precisam ser um real impeditivo para desenvolver uma modalidade esportiva não tradicional a partir do domínio das informações básicas sobre sua organização e didática. Atualmente, modalidades como badminton possuem equipamentos a preços acessíveis e comercializados nos principais varejistas esportivos. Para outras, é possível adaptar os materiais existentes na escola sem grandes prejuízos, como a troca da bola oval por uma bola qualquer no *flag football* ou *tag rugby* e o uso de uma mesa como superfície inclinada no lugar do quadro remissor do *tchoukball*.

No estudo desenvolvido por Souza (2011), ainda que quase a metade dos estudantes de Ensino Médio entrevistados prefiram os “esportes clássicos”<sup>9</sup>, 82,5% confirmaram uma experiência em Educação Física limitada ao QF, enquanto 67,5% gostariam de ter em suas

---

<sup>9</sup> Termo equivalente às modalidades esportivas tradicionais.





aulas “esportes alternativos”<sup>10</sup> como tênis de mesa, tênis de campo, skate, peteca, badminton, futebol americano e rúgbi.

Diante das informações levantadas, por mais que a realidade esportiva na EFE enfrente diariamente uma série de dificuldades que acabam por restringir o olhar docente para as modalidades esportivas tradicionais, existe espaço para uma maior diversificação das modalidades esportivas abordadas nas aulas, principalmente porque há muitas modalidades não tradicionais que guardam semelhanças com as tradicionais, facilitando sua introdução. Além disso, é certo que os estudantes esperam pelo novo e ficam cansados de realizarem sempre as mesmas práticas ao longo de toda a sua escolarização (PAES, 2001).

É o que encontramos em Paes (2001) quando desenvolve sua argumentação baseada no caráter educacional do esporte e defende a escola como “[...] o local adequado para dar oportunidade aos alunos de aprender e discutir o esporte, com seus valores educativos, contribuindo para a formação do cidadão” (p. 69).

Justamente pensando neste potencial educativo, Rangel-Betti (1999, p. 28) questionou a hegemonia do QF nas aulas.

Se esta programação é cumprida, pelo menos consegue-se mostrar aos alunos quatro modalidades. O problema é quando ela é repetida para todos os alunos, independentemente da faixa etária e quando ela se repete ano após ano, sem alterações. Pior ainda é quando ela fica apenas no papel, e os alunos vêem apenas uma modalidade durante todo o ano.

A mesma autora, em suas conclusões, determina que a responsabilidade por empreender as mudanças é individual e recai sobre nós, os docentes, que devem voluntariar-se pela evolução e inovação da realidade da Educação Física:

Serão eles os atores reais que, efetivamente, dentro da escola, na quadra, no chão, permitirão tais mudanças. Suas condutas é que mudarão, ou não, os rumos da Educação Física, suas condutas é que proporcionarão, ou não, um crescimento contínuo da Educação Física (RANGEL-BETTI, 1999, p. 30).

Sobre conduta, a afirmação de Rangel-Betti (1999) encontra resposta em Silva e Bracht (2012) e González (2019) ao identificarem três perfis distintos de práticas pedagógicas em Educação Física Escolar: o primeiro é tradicional e desenvolve uma prática esportivizada,

---

<sup>10</sup> Termo equivalente às modalidades esportivas não tradicionais.



normalmente baseada no QF, acreditando que seu principal objetivo é ensinar os saberes práticos do esporte; o segundo é popularmente conhecido como “professor rola bola”, caracterizado pelo abandono/desinvestimento pedagógico, estado no qual o docente assume uma postura recreacionista cuja pretensão não vai além de ocupar o tempo dos estudantes; e o terceiro, cuja atuação é a que nos interessa, é inovador e em sua prática pedagógica intenta:

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola (SILVA; BRACHT, 2012, p. 82-83, grifos nossos).

Como vemos, a atuação docente considerada inovadora estaria caracterizada por estes quatro pontos, que podem estar combinados ou apresentar-se isoladamente (SILVA; BRACHT, 2012). Destacamos a convergência entre o movimento para diversificar além das modalidades esportivas tradicionais e a mudança pela aplicação de novos modelos de ensino do esporte nos quais os discentes compartilhem das decisões relacionadas às aulas e assumam seu papel central enquanto sujeitos do conhecimento. Acreditamos que esta perspectiva deve permear as discussões a respeito das possibilidades pedagógicas existentes para o ensino do esporte.

O desafio certamente está localizado na formação profissional. As abordagens apresentadas aos futuros professores seguem sendo tradicionais, ou seja, centradas no docente, considerando um saber que é transmitido e não produzido (FREIRE, 2021b). Por outro lado, professores com formação inicial encerrada há décadas também têm restrições no acesso a novas modalidades e modelos de ensino, pois a formação continuada, na maioria dos casos, não é encorajada ou permitida.

Estas limitações dificultam a ocorrência de maior variedade de modalidades esportivas e, paralelamente, também distanciam a prática pedagógica de modelos de ensino diferenciados no ensino do esporte. A formação continuada do professor de Educação Física



precisa ser estimulada, preparando cada docente para exercer seu papel de facilitador da aprendizagem em um contexto cada vez mais global e dinâmico da nossa sociedade.

Portanto, vejamos como podemos contribuir para responder a terceira questão: como ensinar esporte na EFE?

### **3.5 Como ensinar esporte na Educação Física Escolar?**

A partir das considerações feitas sobre a presença do esporte como conteúdo e quais esportes são ensinados, pretendemos entender melhor os jeitos de ensinar esporte na EFE. Para isso, temos clareza que não há uma forma correta ou ideal para esta ou qualquer outra ação educativa, afinal existem muitas individualidades e peculiaridades envolvidas no processo de ensino aprendizagem e as relações estabelecidas durante cada aula modificam as intenções iniciais no decorrer deste mesmo processo.

Tomar a aula como “acontecimento” é reconhecê-la como um fenômeno vivo, capaz de nos surpreender (negativa ou positivamente), gerando situações inusitadas, o que de forma nenhuma justifica a ausência de um planejamento prévio, mas reconhecer a insuficiência deste diante da dinâmica do acontecer da aula. Em última instância ela não é uma etapa de uma “linha de montagem”, mas parte de um processo que envolve sujeitos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p. 6).

Ainda assim, ao longo do desenvolvimento da pedagogia em Educação Física e esporte, foram apresentadas diversas propostas de ensino, as quais foram denominadas com o uso de termos como “abordagem de ensino da Educação Física/esporte”, “concepção de ensino da Educação Física/esporte”, “estratégia de ensino da Educação Física/esporte”, “estilo de ensino da Educação Física/esporte”, “método de ensino da Educação Física/esporte” e “modelo de ensino da Educação Física/esporte”.

Segundo Backes (2018), embora essas denominações pareçam ter o mesmo significado, pois todas buscam direcionar o ensino da Educação Física e do esporte, são distintas quando analisados os conceitos e níveis de concretização da prática nelas contidas.

Backes (2018, p. 36-37) localiza a contribuição das abordagens e concepções de ensino na elaboração de diretrizes pedagógicas lastreadas em matrizes teóricas consistentes, apontando que,



Entretanto, essas proposições, sob uma ótica estrutural, não se apresentam sistematicamente orientadas numa perspectiva didático-metodológica para o desenvolvimento e aplicação de ações práticas, como uma definição concreta da organização curricular do conteúdo, os objetivos de aprendizagem, as formas de avaliação, dentre outros aspectos importantes para a ação pedagógica do professor.

Como exemplos das abordagens e concepções de ensino mais difundidas na EFE do Brasil, podemos citar as abordagens desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), construtivista (FREIRE, 1989) e sistêmica (BETTI, 1991) e as concepções de aulas abertas (HILDEBRANT; LAGING, 1986), crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 2006).

Por outro lado, termos como estratégias, estilos e métodos de ensino frequentemente estão associados a um caráter mais propositivo e vinculado à prática de sala de aula. Backes (2018, p. 37) os considera como “[...] procedimentos pedagógicos que auxiliam o professor no desenvolvimento do ensino, os quais são utilizados prioritariamente em atividades de aprendizagem em curto prazo”. Para Metzler (2011), uma das principais características associadas a estes elementos é a flexibilidade advinda dos curtos períodos em que são desenvolvidos e a imprevisibilidade do contexto escolar (BACKES, 2018).

Masetto (2003) considera as estratégias de ensino como o conjunto de meios e recursos usados pelo docente para facilitação da aprendizagem discente. O autor apresenta três pontos a serem considerados na seleção das estratégias de ensino: a utilização de estratégias adequadas ao objetivo de aprendizagem; a utilização de estratégias condizentes para cada grupo de alunos, turma ou classe e; a variação de estratégias ao longo do processo. (MASETTO, 2003). São exemplos de estratégias de ensino a aula expositiva, estudos dirigidos, construção de portfólios, mapa conceitual, resolução de situações-problema, dramatização, seminários, estudos de caso, júri simulado, elaboração de painéis e estudo do meio, dentre outras possibilidades.

A terminologia “estilo de ensino” remonta à teoria do Espectro de Estilos de Ensino de Muska Mosston (MOSSTON, 1966). De modo paralelo à discussão sobre estratégias, o autor também discute a importância de o professor adotar diferentes estilos conforme os objetivos pretendidos, inclusive podendo mudar o estilo de ensino no decorrer da aula em função de necessidades e propósitos específicos (RESENDE; ROSAS, 2011).



Conforme Metzler (2011), a partir do espectro de estilos de ensino houve mudanças nas formas de ensinar, dirigindo-se a processos que fossem mais interativos e permitissem maior participação discente. Resende e Rosas (2011) alinham-se a este pensamento, afirmando que um dos princípios definidos por Mosston é a transferência gradativa do controle das decisões do professor para os estudantes, contando com onze estilos que transitam entre a reprodução do que já é conhecido e o estímulo à descoberta.

Resende e Rosas (2011, p. 115) listam os onze estilos de ensino considerados no Espectro de Mosston:

- (A) Comando;
- (B) Prático;
- (C) Recíproco;
- (D) Auto-avaliação;
- (E) Inclusão;
- (F) Descoberta Orientada;
- (G) Descoberta Convergente;
- (H) Produção Divergente;
- (I) Programação Elaborada pelo Aluno;
- (J) Programação Iniciada pelo Aluno;
- (K) Auto-Ensino.

Dentre esta segunda prateleira de termos, o uso do termo método ou metodologia parece ter maior abrangência junto aos professores. Ao pesquisar o significado do termo “método”, em Negrelli (2014) e Luckesi (1994) descobrimos que a palavra *método* deriva do latim *methodus*, que, por sua vez tem origem no grego, das palavras *meta* (*meta* = meta) e *hodos* (*hodos* = caminho). Logo, método significa *caminho* para chegar a um determinado fim. “Contudo, os fins a serem atingidos variam; fato que obriga a entendimentos diversos do que seja método” (LUCKESI, 1994, p. 149).

Luckesi (1994) compreende o significado de método sob duas perspectivas: uma teórico-metodológica (na qual o conhecimento e as ações são determinados pela escolha por um modo de abordar a realidade) e outra técnico-metodológica (na qual são definidos os meios pelos quais determinados objetivos ou resultados serão alcançados).

Em sua análise, o autor conclui que o método é operacionalizado através de procedimentos (estratégias) que, se executados, cumprem a perspectiva técnico-metodológica, mas não estão desprovidos de conexão com a realidade. É assim que as duas visões acabam



articulando-se a partir da ideia de uma escola inserida em uma sociedade democrática e republicana (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2018):

Então, importa ter claro que os procedimentos são os recursos imediatos de ação que utilizamos para cumprir um fim intermediário (no nosso caso, a aprendizagem de alguma coisa), tendo em vista um fim político abrangente (no caso, a formação do cidadão). Esse fato leva-nos à compreensão de que os procedimentos de ensino, que usamos diariamente na sala de aula, estão comprometidos com as duas óticas metodológicas: a teórica e a técnica. A prática docente tem por objetivo produzir resultados, mas não quaisquer resultados; e, sim, resultados politicamente definidos (LUCKESI, 1994, p. 153).

Entretanto, os métodos de ensino mais tradicionais na Educação Física brasileira, considerando o esporte como seu conteúdo, não se fizeram articular com as diferentes concepções críticas surgidas na década de 1980 e começo da década de 1990. Tampouco as concepções que propunham um ensino mais dialógico a respeito da cultura corporal de movimento se ocuparam de descrever com exatidão os procedimentos pelos quais se fariam concretas.

Saviani (1987) é pontual ao definir como devemos pensar a superação das formas tradicionais de ensino:

[...] provocar a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos (SAVIANI, 1987, p. 72-73).

É semelhante o que discute Negrelli (2014) ao buscar definir a Metodologia do Ensino da Educação Física brasileira. O autor considera que uma abordagem ou concepção de ensino realiza-se pelas dimensões teórica e epistemológica e infere que, caso a intenção fosse caracterizarem-se como métodos de ensino na área da Educação Física, estas deveriam intencionalmente inserir-se na estrutura e identidade próprias do componente curricular e basear-se, de forma geral, em uma organização sequenciada de ensino. Por isso, ressalta:



Estas concepções não constituem ainda uma metodologia que organize o conteúdo da Educação Física para o prolongado período de educação das novas gerações desde a infância até a juventude. Não obstante, estas propostas têm tentado amenizar a forte presença que o esporte de rendimento ganhou nas aulas de Educação Física, distorcendo o seu sentido educativo e tornando-as sessões de treinamento (NEGRELLI, 2014, p. 450).

É neste sentido que as últimas décadas refletiram o avanço no surgimento de tendências pedagógicas e concepções críticas de ensino da Educação Física, sem que, no entanto, elas conseguissem distanciar a didática docente da predominância de uma perspectiva esportivizada e tradicional (SILVA; BRACHT, 2012). Novamente reencontramos a questão da tradição e daquilo que é considerado tradicional no ensino da Educação Física.

Concordamos com Daolio e Marques (2003, p. 169) ao observarem que:

Tradicionalmente o ensino dos esportes coletivos vem sendo desenvolvido de maneira tecnicista, consistindo basicamente na divisão de determinada modalidade esportiva em técnicas ou movimentos padronizados, que eram ensinados separadamente, cabendo ao aluno a junção dos vários elementos para o desenvolvimento do jogo final.

E reafirmamos este posicionamento em Costa e Nascimento (2004, p. 49), ao apontarem que:

Apesar de a formação do profissional de Educação Física ter se alterado significativamente nos últimos anos, torna-se essencial reafirmar que muitos dos estudos desenvolvidos em relação às metodologias e ações pedagógicas utilizadas pelos professores na atualidade contemplam ainda o ensino dos esportes na abordagem tradicional.

O que estes autores e outras literaturas consultadas consideram como tradicional é o predomínio do ensino do esporte com ênfase à aprendizagem da técnica, considerando a realidade brasileira criticada a partir da década de 1980 (DAOLIO, 2002) e percebendo que, ainda hoje, “A utilização de abordagens tradicionais para o ensino da técnica é bastante comum tanto nos treinamentos quanto na realidade educacional” (COSTA; NASCIMENTO, 2004, p. 50).

Como maior exemplo deste segmento de propostas de ensino do esporte mais tradicionais, nos quais o principal objetivo é o aprendizado dos gestos motores, temos o *Método Parcial ou Analítico-sintético*, baseado na fragmentação de problemas motores mais





complexos para facilitar a assimilação das habilidades específicas da modalidade esportiva (técnicas) a partir da sua execução em separado e posterior articulação na prática do esporte formal (CASAGRANDE, 2012; MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2014). Por conta dessa característica, é comum o método também ser nomeado tecnicista (AQUINO; MENEZES, 2022; GALATTI *et al.*, 2017).

Paulatinamente a compreensão de um ensino do esporte que contemplasse a interação entre os elementos técnicos e táticos inspirou o surgimento de novas propostas nas quais o foco estava, em um primeiro momento, na contextualização das atividades dentro do jogo (DAOLIO, 2002; COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Rompendo com o modelo tradicional, a partir da compreensão sistêmica do JEC [Jogo Esportivo Coletivo], se altera a forma de ensino: não bastam mais metodologias que propõem apenas exercícios com tarefas fechadas e repetição de movimentos pré-determinados pelo professor/treinador: o jogador é quem tem maior poder decisório no sistema e ele deve ser capaz de interagir com sua complexidade, instabilidade e a intersubjetividade com os demais elementos (GALATTI *et al.*, 2017, p. 645).

A partir desta compreensão baseada em teorias interacionistas e uma visão mais sistêmica dos jogos esportivos, emerge o *Método Global-funcional*, que conquistou grande abrangência na Educação Física e no esporte nacional. Este método prevê o desenvolvimento de uma inteligência voltada à resolução de problemas através de sequências de jogos pré-desportivos de menor complexidade que conservam a imprevisibilidade dos jogos esportivos coletivos (AQUINO *et al.*, 2015; CASAGRANDE, 2012; DINIZ, 2018; GALATTI *et al.*, 2017; MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2014), partindo de atividades simples com introdução de regras básicas até o jogo formal com todo o regulamento oficial.

Além do Método Global-funcional, a literatura consultada (CASAGRANDE, 2012; DINIZ, 2018; COSTA; NASCIMENTO, 2004; REVERDITO; SCAGLIA, 2009) lista também os seguintes métodos embasados na ideia de trazer o jogo ao centro do processo de aprendizagem esportiva:

- *Método Misto*: uma união dos métodos Parcial e Global, considerando a necessidade prévia de assimilar a técnica necessária para posteriormente aplicá-la em jogos de complexidade progressiva nos quais será desenvolvida a relação com a lógica interna da modalidade;



- *Método da Confrontação*: preconiza a imediata organização de jogos formais da modalidade, sem um planejamento que fragmente o conteúdo, já que técnica e tática seriam assimiladas pela recorrente promoção do jogo formal desde o primeiro contato;

- *Métodos da Série de Jogos/Conceito Recreativo do Jogo*: de forma muito parecida, buscam resgatar o caráter lúdico do esporte, deixado em segundo plano pelas rotinas repetitivas de exercícios individualizados. Realizam-se por meio da prática de séries de jogos de complexidade progressiva;

- *Escola da Bola*: proposto por Kröger e Roth (2005), que pretendiam resgatar a forma como as crianças aprendiam a jogar em espaços livres e autônomos, contando com formas variadas e experimentações sustentadas por três pilares: jogos orientados para a situação, jogos orientados para as capacidades coordenativas e jogos orientados para as habilidades técnicas;

- *Iniciação Esportiva Universal*: a gênese desta proposta encontra-se numa busca pela superação da dicotomia dos modelos puramente tecnicistas/humanistas e baseia-se na aplicação de brincadeiras e jogos para o aprimoramento de capacidades coordenativas, modificando diversas variáveis (condições de pressão) com o objetivo de aprimoramento das capacidades coordenativas necessárias ao praticante de jogos esportivos.

Tais propostas pretenderam uma superação do princípio vigente “aprender para jogar” para o atualizado “jogar para aprender”. No entanto, os métodos centrados no jogo acabaram facilmente desvirtuados para uma prática do “jogo pelo jogo”, principalmente no caso de pouca ou nenhuma intervenção docente. Embora o investimento docente seja sempre essencial para a tomada de consciência nos aprendizes a respeito do que está sendo feito, independente do conteúdo, “Muitas vezes o professor justifica a falta de direcionamento das aulas e a aplicação do jogo propriamente dito como características essenciais do método global” (COSTA; NASCIMENTO, 2004, p. 52).

Dietrich, Durrwatcher e Schaller (1984, p.15) apontaram a forte possibilidade de um método centrado no jogo ser “[...] mais utilizado por uma displicência metodológica do que em consequência de um planejamento bem estruturado”. Infelizmente, é muito comum que a intencionalidade pedagógica seja desmobilizada nestes métodos perante a reduzida necessidade de organização prévia da aula (GRECO; BENDA, 1998), apontando para um perfil docente em desinvestimento pedagógico (SILVA; BRACHT, 2012).



Evidentemente, são métodos que dependem completamente das decisões docentes e exigem, em sua definição, intervenções para atingir os objetivos propostos. Portanto, a ausência docente acaba ocasionando a sua conversão em um “rola bola” (CASAGRANDE, 2012; GARGANTA, 1998).

Ainda assim, o jogo ganhou destaque na pedagogia esportiva, principalmente na fase de iniciação, tão associada ao contexto escolar (GALATTI *et al.*, 2017; PAES, 2001). Neste novo contexto, foi sendo desenvolvida uma perspectiva de abordagem dos jogos esportivos coletivos a partir de suas estruturas e lógicas internas, de forma a viabilizar uma transferência de saberes entre as modalidades. Historicamente, estes novos métodos apoiaram-se nos inovadores estudos de Claude Bayer (1994) e Júlio Garganta (1998).

A perspectiva estrutural de aprendizagem dos jogos esportivos coletivos realizada por Bayer elabora-se sob o uso de jogos que favoreçam a compreensão da lógica das modalidades esportivas coletivas por meio da inter-relação entre os elementos (invariantes) que as constituem, os princípios operacionais, as regras de ação e os gestos técnicos. Daolio (2002, p. 100), ao analisar a estrutura de ensino proposta por Bayer, afirma que “Esta proposta de compreensão e de atuação em relação ao Esporte Coletivo parte da crítica à abordagem tradicional, que sempre enfatizou a técnica como o centro das atenções de toda pedagogia esportiva”.

Daolio ilustrou a concepção de Bayer a partir de um modelo pendular que apresenta três elementos comuns aos jogos esportivos coletivos: na base, com menor amplitude, estão os *princípios operacionais ofensivos e defensivos* que são comuns aos diversos jogos esportivos coletivos; na região intermediária do pêndulo, estão as *regras de ação* (ações individuais e coletivas necessárias para realizar os princípios operacionais) conforme a modalidade praticada; e, por fim, na extremidade do pêndulo, ficam os *gestos técnicos*, cuja amplitude denota as características particulares exigidas por cada modalidade.

Isso sugere que os gestos técnicos, em função de suas especificidades tanto técnicas – devido às variações entre as modalidades esportivas coletivas – como culturais – devido aos significados atribuídos por grupo a cada modalidade específica – são mais variáveis. Sendo mais variáveis e fazendo parte de uma estrutura do Esporte Coletivo, devem ser enfatizados, posteriormente, no processo pedagógico de ensino, como indica a seta à direita do pêndulo (DAOLIO, 2002, p. 102).



A proposição de Júlio Garganta segue na esteira dos achados de Bayer e foi denominada “Jogos Condicionados”. O autor propõe a desconstrução do jogo em unidades funcionais dotadas de diferentes níveis de relação entre o jogador, a bola (móvel/implemento), os colegas e os adversários, mas conservando a estrutura e os elementos essenciais da modalidade em questão. Daolio e Marques (2003, p. 170, grifos dos autores) listaram os níveis de relação definidos por Garganta:

[...] **eu-bola**, familiarização com a bola e seu controle em várias situações; **eu-bola-alvo**, domínio da bola com atenção sobre o objetivo do jogo, finalização; **eu-bola-colega**, ações coletivas e coordenadas com a bola; **eu-bola-adversário**, conquista e conservação da posse de bola, perda parcial da liberdade de ação de movimentos e conseqüente superação do obstáculo; **eu-bola-equipe-adversários**, assimilação dos princípios do jogo, interações ofensivas e defensivas, transição defesa-ataque, resolução dos problemas colocados pela marcação.

Segundo Saad (2002) e Daolio e Marques (2003), o objetivo deste método é transcender a automatização da técnica para uma assimilação completa da tática, representada pela consciência das regras de ação e dos princípios operacionais do jogo.

Os alunos desenvolvem a inteligência tática, sendo estimulados à correta interpretação e aplicação dos princípios do jogo, desenvolvendo suas ações de forma mais criativa. Dessa forma, todos os alunos tendem a participar do jogo de forma ativa e decisiva, uma vez que não se valoriza somente a realização motora da técnica, mas também a participação tática dos jogadores, por meio de movimentações e posicionamentos que influenciam o sucesso de sua equipe (DAOLIO; MARQUES, 2003, p. 170).

Como vemos, Bayer e Garganta atribuíram ao praticante uma função mais ativa no processo de ensino e aprendizagem do esporte. Dele é exigido um maior nível de consciência sobre a lógica do jogo, tal qual a complexidade do que lhe é solicitado nas unidades funcionais. Em outras palavras, o ensino passa a considerar as “razões de se fazer” em detrimento do simples “como fazer” e, para tanto, também passa a considerar “quem faz”.

Identificamos, pois, métodos nos quais o jogo ocupa a centralidade do processo de ensino do esporte conforme suas características estruturais. Tais características são entendidas como elementos comuns aos jogos esportivos e dão forma às ações didáticas que pretendem desenvolver no aprendiz a inteligência adequada à prática. São exemplos destes métodos:



- *Método Situacional com Processos Cognitivos*: sua principal característica está em realizar-se por meio de “[...] jogadas básicas extraídas de situações básicas de jogo” (GRECO; BENDA, 1998, p. 51). Apresenta divisões do jogo em estruturas funcionais constituídas por situações de jogo de ataque e defesa conforme a quantidade de jogadores (em igualdade numérica, superioridade numérica e com presença de coringa) e a manipulação de variáveis como espaço disponível para jogar, complexidade/quantidade de ações permitidas e alvos para pontuar para desenvolver concomitantemente no jogador as capacidades táticas, coordenativas e técnicas;

- *Pedagogia do Jogo*: baseia-se no entendimento do jogo como uma unidade complexa estruturada por quatro elementos (regras, participantes, condições externas e esquemas motrizes) e caracterizada por uma tendência integrativa (que aproxima o jogo de outros jogos semelhantes) e auto-afirmativa (que diferencia o jogo em seus aspectos específicos) (SCAGLIA, 2017). Tem como princípio o cultivo do estado de jogo encontrado na “pedagogia da rua” (FREIRE, 2011) e propõe uma formação esportiva constituída por quatro matrizes de jogos de aplicação (SCAGLIA *et al.*, 2013): jogo conceitual (o jogo não corresponde integralmente à estrutura e lógica do jogo esportivo), jogo conceitual em ambiente específico (o jogo respeita a estrutura funcional do jogo esportivo, mas manipula a lógica formal com fins pedagógicos), jogo específico (o jogo é idêntico ao jogo esportivo formal) e jogo contextual (o jogo específico realizado no ambiente competitivo e contextualizado em relação à faixa etária).

Muito embora existam avanços consideráveis, as decisões que ocorrem “fora do jogo” seguem quase que exclusivamente a cargo do docente, muito pouco se apresenta no campo da reflexão e ação crítica e as novidades relacionadas aos aspectos teóricos do ensino do esporte continuaram distantes da realização prática. Isso se deu provavelmente pela recente divulgação das propostas, as quais levam tempo para serem integradas aos programas de formação profissional, mas principalmente pela ausência de uma formação continuada que oferecesse aos professores e professoras de Educação Física e esporte a possibilidade de dialogar com estes métodos de ensino.

Neste caso, tanto aprendizes como as discussões que relacionam o esporte à sociedade continuaram à margem de cumprirem um papel mais ativo e relevante na organização e sistematização do que é aprendido. Seguiram, no geral, o caminho de “Falar da realidade como



algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” no qual “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2021b, p. 159).

### 3.6 Ensinando mais que esporte a todos

É neste novo contexto do ensino do esporte que ocorre o surgimento dos *modelos de ensino*<sup>11</sup>. Em Rufino e Souza Neto (2016, p. 293) temos um entendimento a respeito deste novo termo:

Em linhas gerais, modelos de instrução podem ser entendidos como um plano coerente e compreensivo para os professores desenvolverem durante a prática pedagógica. Esses modelos são compreendidos como uma forma de organizar os elementos interdependentes do currículo, da aprendizagem e do ensino, tendo como objetivo atingir resultados de aprendizagem.

Para Metzler (2011), estes modelos apresentam três aspectos fundamentais: um *referencial teórico* consistente no qual o modelo esteja alicerçado e permita que seja realmente aplicado nas realidades para as quais foi idealizado; *descrições detalhadas sobre a organização* do modelo, desde atividades de aprendizagem e avaliação a serem aplicadas até uma definição clara das responsabilidades docentes e discentes; e os *recursos materiais e humanos necessários* para que o modelo seja implementado e seja capaz de atingir as metas previamente determinadas.

Backes (2018) define que o modelo de ensino promove a articulação entre conhecimentos teóricos e ações pedagógicas práticas, ou seja,

Neste sentido, modelo de ensino corresponde a um conjunto de decisões, planos e ações dos professores em relação ao planejamento, implementação e avaliação que refletem uma forma de pensar e sistematizar o ensino, na direção de obter resultados positivos de aprendizagem (BACKES, 2018, p. 38).

---

<sup>11</sup> Ocorre também o uso dos termos *modelo de instrução* ou *modelo instrucional*, provavelmente traduzidos do inglês *instructional model* a partir da obra “Instructional Models for Physical Education” (METZLER, 2011). No decorrer do trabalho, optaremos por utilizar *modelo de ensino*.





Segundo Mesquita, Pereira e Graça (2009), os modelos de ensino contemporâneos são baseados em perspectivas cognitivistas e construtivistas e associados aos movimentos reformadores iniciados ainda na década de 1960.

Estes novos modelos surgem, em oposição à perspectiva tradicional de fragmentação do jogo em “habilidades básicas” e ao ensino das técnicas isoladas, onde é ignorada a complexidade e a espontaneidade do jogo, para enfatizar a tomada de decisão e a capacidade de intervenção em situações autênticas de prática em referência aos problemas impostos pelo jogo; emerge como relevante nestas novas perspectivas o facto da aprendizagem ser orientada para a resolução de problemas, considerando que o desenvolvimento da técnica é explicitamente incluído no ensino da tática, sendo esta que legitima e confere significado à aplicação das habilidades técnicas no jogo (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009, p. 945).

Conforme Aquino e Menezes (2022), Arantes *et al.* (2021), Backe (2018) Casagrande (2012), Mesquita, Pereira e Graça (2009) e Rufino e Souza Neto (2016), temos a seguir alguns dos modelos de ensino do esporte mais difundidos na literatura:

- *Modelo de Instrução Direta (MID)*: tem como principal característica a centralidade na ação do professor, que controla totalmente o ambiente de ensino e aprendizagem. Os professores atuam como líderes e gerenciam tudo no processo, desde o desenvolvimento do conteúdo até sua avaliação. Segundo Rufino e Souza Neto (2016), o principal ponto neste modelo de ensino é permitir aos aprendizes o aproveitamento do tempo com o maior número possível de execuções em todas as tarefas propostas, favorecendo o *feedback* para adequação individualizada da dificuldade das tarefas. Dentre seus objetivos, destaca-se a valorização da aprendizagem motora no centro do processo de ensino e aprendizagem em paralelo com o necessário domínio cognitivo dos conteúdos (RUFINO; SOUZA NETO, 2016). Realiza-se com as seguintes etapas: revisão do que foi aprendido anteriormente, apresentação das novas tarefas; prática inicial; correções; prática autônoma e nova revisão do que foi aprendido. Arantes *et al.* (2021) evidenciaram em alguns estudos a eficiência do MID no ensino e aprendizagem de gestos motores esportivos, concluindo que apresenta bons resultados na introdução de movimentos mais técnicos e promove junto aos discentes uma percepção de maior segurança pelo controle docente total das ações;

- *Modelo Desenvolvimental (MD)*: tem como principal objetivo desenvolver o conteúdo do jogo em sequências estruturadas de tarefas de aprendizagem dotadas de





complexidade progressiva. O professor deve supervisionar o processo para adequar as tarefas ao nível dos praticantes conforme o *feedback* fornecido. Segundo Mesquita, Pereira e Graça (2009) e Rink (1993), o modelo está embasado em três conceitos que orientam sua estruturação: *progressão* – manipulação pelo docente da complexidade das tarefas, de forma a gradualmente aumentar o nível de dificuldade dos exercícios para aproximar-se das exigências encontradas no jogo; *refinamento* – diretamente relacionado à qualidade da prática, concretiza-se por meio da decomposição da tarefa pelo docente em etapas muito bem apresentadas e o respectivo *feedback* do desempenho; e *aplicação* – realização de tarefas de competição e autoavaliação, buscando contextualizar os conteúdos ao cenário do jogo em que eles adquirem seu significado. Para o MD, Rink (1993) propõe quatro tipos de tarefas: 1 – tarefas de informação (introdução de uma nova habilidade ou tarefa inicial dentro de uma possível sequência de tarefas da aula); 2 – tarefas de refinamento (aumentar a qualidade do desempenho, com foco em determinar os gestos motores e seu uso em jogo); 3 – tarefas de extensão (abordam um conteúdo já introduzido em novas tarefas com variação da dificuldade e complexidade); e 4 – tarefas de aplicação (uso aplicado das habilidades com ênfase no resultado e na competição);

- *Modelo de Educação Desportiva (MED)*<sup>12</sup>: oriundo do contexto estadunidense de ensino, objetiva proporcionar aos estudantes uma experiência esportiva autêntica elaborada sob os princípios de formar alunos *competentes* em relação aos aspectos técnico-táticos dos jogos, “*alfabetizados*” a respeito da história, regras valores e tradições esportivas e *entusiasmados* o suficiente para adotar a prática esportiva como parte de seu cotidiano. Sua prática se dá através de seis *características-chave* advindas do esporte institucionalizado: uma organização estrutural em *Temporadas Esportivas* (mínimo de 20 aulas), a *Filiação* dos alunos como membros de equipes determinadas e o cumprimento de funções específicas (característica essencial para que o MED se efetive), a programação de uma *Competição Formal* desde o início da temporada (estruturada e adaptada conforme o nível de desenvolvimento dos participantes), a realização de *Registros* estatísticos e informações individuais, das equipes e da competição, a promoção do *Ritual Festivo* inerente aos eventos esportivos como celebração aos participantes e resultados alcançados e, finalmente, um

---

<sup>12</sup> *Sport Education* (SIEDENTOP, 1994).



*Evento Culminante* que encerre a temporada e dê significado ao esforço de cada um dos participantes para chegar até ali;

- *Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC)*<sup>13</sup>: considerado pioneiro na superação de uma didática do esporte tradicionalmente localizada no aprendizado das técnicas isoladas para uma compreensão tática dos jogos esportivos (ARANTES *et al.*, 2021; BACKE, 2018; DINIZ, 2018; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009;), “O modelo preconiza que as formas de jogo sejam integradas de forma progressiva e que os problemas táticos suscitem a necessidade de aprendizagem das habilidades técnicas” (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009, p. 946). Em sua aplicação, estão previstas seis fases de execução, iniciando pela escolha do jogo, sua apreciação, a consciência tática do jogo por meio da confrontação de problemas, a tomada de decisão do que será realizado perante os problemas táticos, a execução das habilidades e, ao final, a busca por desempenho. No processo de adaptação dos jogos, devem ser considerados quatro princípios pedagógicos: amostragem (seleção de jogos diversificados que apresentem diferentes tipos de problemas táticos), modificação por representação (manipulação da complexidade do jogo para adaptá-lo a quem joga sem desvirtuar sua estrutura funcional), modificação por exagero (modificar determinados elementos da estrutura do jogo para facilitar o ensino) e complexidade tática (adequação de modificações e problemas táticos ao nível dos aprendizes). Segundo Arantes *et al.* (2021), o MEJC foi tomado como base para a proposição de outros métodos/modelos de ensino do esporte: *Tactical Games*, *Game Sense*, *Invasion Games Competency Model* e *Tactical Decision Learning Model*.

Destacamos como uma das características mais importantes encontrada na maioria dos modelos de ensino a determinação das diferentes funções de cada ator do processo de ensino e aprendizagem. Embora tenhamos modelos de ensino do esporte com características semelhantes aos métodos tradicionais, a maioria introduz a necessidade de aprendizes mais ativos no processo educativo.

A aplicação de modelos centrados nos aprendizes nos encaminha à pedagogia de tendência libertadora, uma visão educacional que busca estabelecer-se mais no diálogo e menos na instrução, mais na mudança e menos na permanência, mais na liberdade e menos na autoridade. Devemos nos servir de sua organização em nossa prática pedagógica e vigiar para

---

<sup>13</sup> *Teaching Games for Understanding* (BUNKER; THORPE, 1983).

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



que nossa prática pedagógica não esteja sempre a serviço da organização, pois “[...] a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa” (FREIRE, 2021b, p. 316).

Cabe ao docente conhecer e selecionar como e quando lhe servirão os modelos de ensino do esporte, uma vez que “Cada modelo estabelece seus próprios padrões de tomada de decisão, gestão da sala de aula e responsabilidades tanto para os professores quanto para os alunos” (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 294).



## 4 UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

### 4.1 Método da pesquisa

Este estudo possui natureza qualitativa, buscando realizar uma “[...] leitura do conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2018, p. 3).

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), são características da pesquisa qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

O enfoque deste estudo é fenomenológico. Segundo Machado (1994, p. 35), “A preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo”.

Sob a perspectiva de que compreender um fenômeno é algo inesgotável, Fini (1994, p. 24, grifos da autora) faz um importante destaque:

Ao adotar o modo fenomenológico de conduzir pesquisas em educação, é preciso que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de *descrever* fenômenos e não de *explicá-los*, não se preocupando em buscar relações causais [...].

A autora prossegue afirmando que a pesquisa com abordagem fenomenológica tem início com uma “interrogação” (corresponde a uma insatisfação do pesquisador que o motiva a investigar o fenômeno em questão) e avança para o momento “pré-reflexivo” (quando existe a dúvida do que é necessário saber mais, mas ainda não está definido) como fases preparatórias (FINI, 1994).

A partir da realização da pesquisa, o direcionamento do que se investiga deve estar claro: “O objetivo é buscar a essência ou estrutura do fenômeno que deve mostrar-se nas



descrições ou discursos dos sujeitos, do seu mundo real vivido. Há, portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado” (FINI, 1994, p. 37).

## 4.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campinas, estado de São Paulo. A unidade escolar em questão está localizada na periferia da cidade em região de classe média baixa, atendendo também aos bairros do entorno. A escola oferece Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino, além da Educação para Jovens e Adultos no período noturno.

Eram 17 (dezessete) turmas do Ensino Fundamental (nove salas de 1º a 5º ano e oito salas de 6º a 9º ano), totalizando cerca de 500 alunos. Cada turma possui três aulas semanais de Educação Física com duração de 50 (cinquenta) minutos cada uma. Estas aulas ocorrem no turno regular e são divididas entre dois docentes com formação em Licenciatura em Educação Física.

Quanto ao espaço físico, a escola dispõe de uma quadra poliesportiva coberta, uma miniquadra de voleibol descoberta, um pátio arborizado, sala de informática e biblioteca. Além disso, todas as salas são equipadas com projetor e computador integrados à tecnologia da lousa digital.

Quanto aos recursos materiais para aulas de Educação Física, há uma sala específica para armazenar os equipamentos onde ficam disponíveis bolas de futsal, vôlei, basquete, handebol e tênis em razoável quantidade, bolas de iniciação esportiva, cones, arcos, bastões de madeira, colchonetes, três colchões tipo sarneige, 2 minitrampolins, fitas e maçãs de ginástica rítmica, coletes coloridos, raquetes de tênis, tênis de mesa e badminton, tacos de betes, *medicineballs* de 3kg e 4kg, kit de *roundnet*, kit de *floorball*, discos de *frisbee*, mastros de vôlei, equipamentos para esporte paralímpico (vôlei sentado, basquete em cadeira de rodas e futebol de cinco) e duas cadeiras de rodas para prática esportiva.

A escola foi selecionada para a realização da pesquisa devido ao pesquisador pertencer ao quadro docente e já possuir uma relação estabelecida com a comunidade escolar, especialmente com as turmas de alunos.



Os procedimentos previstos neste estudo foram autorizados pela gestão da unidade escolar selecionada e incluíram o desenvolvimento de duas unidades didáticas, seguido de sua aplicação em aulas de EFE e posterior análise dos dados obtidos.

A intervenção foi conduzida pelo pesquisador em todos os momentos. É importante destacar que a unidade didática foi aplicada no decorrer das aulas regulares de Educação Física, sem incorrer em alteração na rotina da unidade escolar e/ou dos participantes do estudo.

### **4.3 Participantes da pesquisa**

Participaram do estudo os discentes regularmente matriculados nas turmas A e B de 9º ano do Ensino Fundamental na escola em 2022.

Como histórico, consideramos relevante apontar que, até o início de 2021, a maioria dos participantes formavam uma única turma: 8º ano A. No decorrer do ano letivo, devido à chegada de alunos transferidos e existência de sala ociosa, a gestão escolar decidiu abrir uma nova turma: 8º ano B.

Inicialmente, o 8º ano B contou com 7 alunos remanejados do 8º ano A e 6 alunos vindos de transferência. Como não houve retenções na rede municipal de Campinas-SP devido à pandemia de COVID-19, todos os estudantes dos 8º anos A e B foram promovidos, respectivamente, às turmas 9º ano A e 9º ano B.

Até o final da aplicação da pesquisa, o 9º ano A contava com 21 estudantes matriculados e o 9º ano B com 20 estudantes matriculados, totalizando 41 participantes. A faixa etária está entre 13 e 15 anos.

A fim de evitar possíveis constrangimentos aos participantes da pesquisa, todos foram informados sobre a mudança do nome por um nome fictício. A escolha dos nomes se deu de forma aleatória pelo pesquisador.

A escolha deste grupo de participantes se deu pela relação direta do pesquisador enquanto docente no componente curricular de Educação Física da maioria dos estudantes desde o 6º ano e também pelo desenvolvimento intelectual, social e cultural normalmente apresentado nesta faixa etária, aspectos que podem contribuir significativamente ao estudo.



#### 4.4 Unidades didáticas

As intervenções da pesquisa tiveram início no mês de maio de 2022 e finalizaram em julho de 2022, totalizando 22 aulas divididas em duas unidades didáticas devidamente estruturadas conforme o quadro 3.

Para investigar de forma direta os discursos decorrentes da aplicação de modelos tradicionais e inovadores de ensino do esporte e modalidades esportivas tradicionais e não tradicionais, cada turma participante da pesquisa seguiu um percurso diferente, ainda que tenham cursado unidades didáticas com a mesma temática.

A turma A cursou a unidade didática sobre Basquetebol (modalidade esportiva tradicional) sob um método híbrido que combinou dois modelos inovadores de ensino: Educação Desportiva (MED) e Ensino de Jogos para a Compreensão (MEJC). A seguir, a unidade didática sobre *Ultimate Frisbee* (modalidade esportiva não tradicional) foi cursada numa perspectiva de ensino tradicional alinhada aos modelos de ensino de Instrução Direta (MID) e Desenvolvimental (MD).

Já a turma B fez o percurso inverso: a unidade didática sobre *Ultimate Frisbee* (modalidade esportiva não tradicional) utilizou-se dos modelos inovadores (MED e MEJC), enquanto a unidade sobre Basquetebol (modalidade esportiva tradicional) foi desenvolvida com um modelo híbrido tradicional (MID e MD).

**Quadro 3:** Sistematização das UDs, modalidades esportivas e modelos de ensino.

Unidade 1		
Turma	Modalidade	Modelos de ensino inovadores
9º A	Basquetebol	MED e MEJC
9º B	<i>Ultimate Frisbee</i>	
Unidade 2		
Turma	Modalidade	Modelos de ensino tradicionais
9º A	<i>Ultimate Frisbee</i>	MID e MD
9º B	Basquetebol	

Fonte: Elaboração própria.

Nas unidades didáticas, a quantidade de aulas e os conteúdos abordados, salvas as especificidades de cada modalidade estudada, foram os mesmos, variando o tipo de modelos de ensino utilizados em cada turma conforme o Quadro 3.





#### **4.4.1 Basquetebol**

Compreendida neste estudo como modalidade esportiva tradicional, faremos uma breve descrição do Basquetebol apenas para introduzir a sua escolha como conteúdo nas UD.

O Basquetebol é uma modalidade esportiva coletiva criada em 1891 pelo professor canadense James Naismith na cidade de Springfield, Massachussets, nos Estados Unidos. É jogado por duas equipes cujo objetivo é marcar pontos na cesta adversária e evitar que a outra equipe pontue. Durante a partida, a bola pode ser passada, lançada, tapeada, rolada ou driblada em qualquer direção conforme as restrições contidas nas regras oficiais (CBB, 2023).

A modalidade, oitava na preferência dos brasileiros em levantamentos realizados em 2013 (BRASIL, 2015) e 2021 (IBOPE REPUCOM, 2021), foi trazida ao Brasil ainda no século XIX pelo estadunidense Augusto Shaw, difundindo-se a partir de 1896 na cidade de São Paulo. Segundo Somoggi (2022), recente pesquisa apontou um crescimento no total de fãs de basquete no Brasil, saltando de 20 milhões em 2013 para 58 milhões de fãs em 2022.

Incluído no programa olímpico desde 1936, viu sua versão adaptada, Basquete 3x3, também ser incluído na última edição dos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 realizada em 2021. O Basquete 3x3, chamado também de “3 por 3”, “3 contra 3” ou “3 xis 3”, “[...] é praticado com 3 jogadores para cada equipe em busca de converter arremessos em um único cesto, num espaço equivalente a aproximadamente meia quadra de basquetebol tradicional” (TABORDA; ROCHA, 2021, p. 23).

A modalidade foi elencada para estudo nas UD pela sua classificação como modalidade esportiva tradicional, correspondendo ao grupo hegemônico formado por quatro jogos esportivos coletivos tradicionais (“Quarteto Fantástico”), e por ser especialmente valorizada no contexto da unidade escolar onde a pesquisa se realizou, a qual sedia um projeto esportivo de iniciação à modalidade que atende cerca de cinquenta estudantes de 1º a 9º ano desde 2019.

#### **4.4.2 Ultimate Frisbee**

O *Ultimate Frisbee* (UF) é uma modalidade esportiva coletiva popularizada a partir do ano de 1968 por Joel Silver, inicialmente em colégios da cidade de Maplewood, Nova Jérsei,





A modalidade foi elencada para estudo nas UD's pela sua classificação como modalidade esportiva não tradicional, embora seja classificada como jogo esportivo coletivo, pela aproximação de algumas ações e regras com o Basquetebol (proibição de andar, contato físico restrito e pé pivô), pelo caráter inovador manifestado pelo total desconhecimento dos participantes da pesquisa a seu respeito, pelo uso do disco como móvel/implemento a ser jogado e pela ausência do árbitro na garantia do cumprimento das regras.

#### **4.5 Coleta de dados**

Segundo Machado (1994, p. 39), “Não se pode esquecer que, dentro da perspectiva fenomenológica, todas as formas de objetividade implicam um relacionamento entre pesquisador e sujeito”.

Portanto,

A forma pela qual os dados são coletados é a de comunicação entre os sujeitos [...]. Na coleta de dados da pesquisa qualitativa, onde se busca a compreensão do fenômeno situado, a principal tarefa metodológica é a interrogação dos princípios gerais, segundo os quais o homem/sujeito organiza as suas experiências da vida cotidiana (MACHADO, 1994, p. 39-40).

Deste modo, a coleta de dados foi realizada por meio da gravação em áudio de rodas de conversa entre pesquisador e estudantes realizadas ao final de cada uma das unidades didáticas aplicadas. Ou seja, cada turma realizou dois momentos de rodas de conversa, ocorrendo na sala da turma no início da última aula prevista para cada unidade didática.

Uma vez que as atividades de pesquisa ocorreram em aulas de Educação Física realizadas no horário regular de funcionamento da escola, já existia a obrigatoriedade de alunos, professores e funcionários seguirem as normas vigentes para acessar as dependências escolares. Portanto, este estudo foi realizado de acordo com todos os cuidados necessários à prevenção da disseminação do COVID-19 (coronavírus SARS-CoV-2), conforme as medidas vigentes na escola durante o período de realização do estudo.

As gravações das rodas de conversa em vídeo ou áudio foram realizadas com uso de equipamento próprio e constituíram-se essenciais para a análise de dados, garantindo que as



manifestações dos estudantes fossem registradas e fossem posteriormente transcritas para permitir a análise do discurso perante os objetivos investigados e a literatura relacionada ao tema.

Todos os dados coletados foram adequadamente armazenados, assim como foram assegurados todos os procedimentos para garantir sigilo e confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, foi feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9, inciso V (BRASIL, 2016), para os participantes da pesquisa houve a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

Todos os alunos participantes desta pesquisa foram informados dos benefícios e riscos da pesquisa, para que não houvesse nenhum dano, prejuízo ou transtorno devido à sua colaboração e, desta forma, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Todos os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo as informações sobre a pesquisa.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e está cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº 53660621.6.0000.5504 cujo parecer é de nº 5.227.768 datado de 07 de Fevereiro de 2022.

#### **4.6 Procedimentos para análise dos dados**

Os dados coletados por meio das gravações de vídeo ou áudio das rodas de conversa foram devidamente transcritos e foram posteriormente analisados sob a modalidade de pesquisa do fenômeno situado.

Segundo Machado (1994, p. 45), “O Fenômeno Situado é uma modalidade de pesquisa qualitativa cujo objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno, que deve se mostrar nos discursos (descrições) dos sujeitos”. A ênfase está na descrição do fenômeno pesquisado e os discursos da experiência vivenciada pelos sujeitos participantes.



O papel do pesquisador, quando da análise dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, é buscar encontrar os significados atribuídos às experiências. Estes significados, posteriormente, constituir-se-ão em “unidades de significado” ao alinhar as percepções individuais como dados a serem investigados ou interpretados pelo pesquisador.

Enquanto modalidade de pesquisa fenomenológica, a perspectiva de análise do fenômeno situado exige uma atitude específica de colocar o fenômeno em suspensão “[...] para que o mesmo possa ser olhado naquilo que ele é, na multiplicidade de sua aparência” (MACHADO, 1994, p. 38).

Machado (1994, p.40) é categórica ao reiterar que:

Para a análise do fenômeno situado, portanto, daquele que colocamos diante dos nossos olhos, abandonamos a maneira comum de olhar, estabelecendo contato direto com o fenômeno vivido, através de uma leitura cuidadosa de todas as descrições, quando, então, o pesquisador chega a um sentido do todo, para o conjunto das proposições ontológicas e epistemológicas.

Esta análise do fenômeno situado envolve dois momentos: *análise ideográfica* e *análise nomotética*.

A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas ou representações de ideias por meio de símbolos. Assim, o pesquisador, durante a análise, passa por um processo de descoberta e criação de significados.

Este momento se dá dentro de uma imersão empática no mundo da descrição, onde o pesquisador procede em direção à intersubjetividade ou ao momento em que os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e se interpenetram (MACHADO, 1994, p. 40-41).

Já a análise nomotética está direcionada para o movimento de transição do individual para o coletivo, “[...] ou seja, move-se do aspecto psicológico individual para o psicológico geral da manifestação do fenômeno” (MACHADO, 1994, p. 42). O pesquisador o faz articulando as estruturas individuais percebidas entre as convergências e divergências dos discursos encontrados na análise ideográfica.

Segundo Machado (1994), a compreensão de que os significados encontrados na análise prévia surgem no discurso individual, mas não se limitam à experiência do sujeito nem tem caráter universal, é determinante para o próximo passo.

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



O pesquisador busca, então, determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras e quais não o podem. As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos (MACHADO, 1994, p. 42).

Por fim, a autora faz a ressalva que “A análise nomotética não é apenas uma verificação cruzada da correspondência de afirmações reais, mas uma profunda reflexão sobre a estrutura do fenômeno” (MACHADO, 1994, p. 42).



## 5 OS DISCURSOS DISCENTES

Aqui traremos os resultados obtidos durante a coleta dos discursos discentes registrados nas rodas de conversa que finalizaram cada uma das unidades didáticas aplicadas. Como as rodas de conversa foram realizadas com dois grupos distintos, seguindo a aplicação das aulas também conduzida separadamente, configurando fenômenos distintos em sua gênese, apresentaremos as análises ideográficas e nomotéticas divididas conforme os grupos em que se concretizaram.

### 5.1 Experiência no 9º A

Detalharemos as análises ideográfica e nomotética dos discursos proferidos pelos discentes da turma 9º A durante as rodas de conversa que finalizaram cada uma das unidades didáticas. A ordem de apresentação seguirá a ordem alfabética dos nomes fictícios atribuídos aos participantes.

#### 5.1.1 Análise Ideográfica – Discentes do 9º A

##### I) Alícia

##### Unidades de significado

Maior pressão, os jogadores ficam xingando o árbitro (1).

Se a gente faz um errinho, todo mundo já vem falando, ameaçando... (2).

Só queria dizer que teve uma hora que eu fiquei sozinha e foi uma péssima experiência (3) (realizando a função de reportagem).

Fiz sim, tava gravando com o celular tudo o que vocês estavam fazendo... (4) Olha! Nossa!

Você nem deixou eu entrevistar você, (5) como é que você tá falando? (dirigindo-se à Simone).

Nada, professor, eles não deixaram a reportagem fazer o trabalho da reportagem, (6) não tem o que achar (Alicia).





Muitas vezes não, professor, todas as vezes, não teve um que não foi obrigado (7) (sobre os colegas contribuírem com a reportagem).

Não sei, professor, talvez eu daria outra chance pra reportagem... (8).

Ponto negativo, a gente já jogou bastante... (9) (sobre o Basquetebol).

O ponto negativo do basquete é que não é vôlei (10).

Eu seria jogadora (11) (se a modalidade fosse Voleibol).

Seria mais interessante porque a gente aprenderia mais do que aprender sobre a mesma coisa (12) (sobre a diversificação de modalidades).

Mais ou menos, assim, é que eu não sou muito fã do basquete, (13) mas fora isso... (sobre a percepção da UD de Basquete ter sido repetitiva).

Que dia vai passar pular corda? (14).

Não houve. Eu não vi em nenhuma pessoa dessa sala o espírito de jogo (15).

Tipo assim, se a gente tivesse espírito de equipe, daria certo, (16) mas como não tem...

Aquela outra posição assim (17). (demonstra o lançamento *forehand* do UF o qual tem mais dificuldades em aprender).

### **Essência discursiva**

Apona as dificuldades de executar as funções da arbitragem (unidades 1 e 2) e descreve sua experiência negativa ao ter escolhido a função de reportagem (unidades 3 a 7) na UD organizada sob modelos inovadores de ensino. No entanto, não descarta uma nova tentativa na função (unidade 8).

Coloca-se a favor da diversificação de modalidades (unidades 12 e 14), embora sinalize não gostar de basquetebol (unidades 9, 10 e 12) e verbalize a preferência pelo voleibol (unidades 10 e 11).

Indica que a ausência do árbitro no UF foi um problema (unidade 16) porque os colegas não desenvolveram o espírito de jogo, um dos elementos centrais da modalidade (unidades 15 e 16).

Sinaliza dificuldades com técnica do lançamento *forehand* no UF (unidade 17).



## II) Aquiles

### Unidades de significado

Eu gostei, eu aprendi até a arremessar melhor (18) (sobre a UD basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).

Professor, eu gostei do “espírito de equipe” (19) (sobre o espírito de jogo do UF).

Podia ter em outros jogos também (20) (sobre o espírito de jogo do UF).

Eu acho que ao jogar, a gente também melhora, podia jogar mais (21) (sobre a UD de UF organizada sob modelos inovadores de ensino).

### Essência discursiva

Avalia ter melhorado o gesto do arremesso durante a UD de Basquetebol (unidade 18).

Aprecia a UD de UF, afirmando que, ao jogar mais, é possível evoluir no aprendizado da modalidade (unidade 21), destacando o espírito de jogo como elemento central da modalidade (unidade 19) e como poderia ser replicado em outras modalidades (unidade 20).

## III) Catarina

### Unidades de significado

Ficou mais sincronizado (22) (sobre a dinâmica das aulas na UD de basquete organizada sob modelos inovadores de ensino).

Professor, acho que um ponto positivo foi fazer um esporte assim, diferente, sair do convencional, normalmente a gente não joga um esporte assim (23) (sobre o UF).

Ponto negativo era conseguir jogar e organizar as jogadas... porque sempre tinha muita gente perto de você (24) (no jogo de UF).

Só pra vocês duas, que chegou uma hora tava perdendo e ficou parada... (25) (sobre a afirmação de Alícia e Maria Aurora de que não houve a manifestação de espírito de jogo durante as partidas de UF).

Foi positivo, essas aulas ajudaram a gente a aprender mais sobre o esporte e como se joga (26) (sobre a unidade didática de UF organizada sob modelos tradicionais de ensino).



Acho que um pouco mais... É que no Basquete foram mais os treinos e jogos, não tinha aula assim... (27) (ao ser questionada sobre o modelo tradicional de ensino ter colaborado mais para a aprendizagem).

As aulas foram mais objetivas (28) (sobre a unidade didática de UF organizada sob modelos tradicionais de ensino).

Sim, com competição. Dá mais raiva de perder, mas é da hora! (29) (a respeito da preferência pela UD de basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).

### **Essência discursiva**

Identifica vantagens tanto nos modelos de ensino inovadores (unidades 22 e 29) quanto nos modelos tradicionais (unidades 26, 27 e 28).

Considera positivo o estudo de modalidades esportivas não tradicionais (unidade 23).

Alega ter tido dificuldade para jogar e organizar jogadas no UF (unidade 24), contudo, critica colegas por não participarem adequadamente das partidas e reclamarem da ausência de espírito de jogo (unidade 25).

## **IV) Enrico**

### **Unidades de significado**

A organização de ter time fixo é melhor, mais rápida (30) (na UD de Basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).

Só porque não pode chutar o cara que tá com a bola (31) (sobre o comentário de Rodrigo não ter gostado do Basquetebol porque não tem contato físico).

Isso tem toda aula, né, parça? (32) (sobre o comentário de Márcio a respeito das brincadeiras em hora errada serem um ponto negativo na UD de UF).

Não é chato (33) (sobre o UF).

### **Essência discursiva**

Reconhece a organização por equipes realizada na UD de Basquetebol como vantajosa (unidade 30).



Problematiza a justificativa de colega que afirma não gostar de basquetebol pela ausência de contato físico (unidade 31).

Questiona o apontamento de brincadeiras fora de hora como ponto negativo na UD de UF por considerar que estas ocorrem em qualquer aula (unidade 32).

Não avalia o UF negativamente (unidade 33).

## **V) Leandro**

### **Unidades de significado**

Todo árbitro é corintiano, também... (34) (sobre os erros cometidos pelos colegas na função de arbitragem da UD de Basquetebol).

Não, o ano todo, fi, jogando bola... (35) (sobre a repetição de um mesmo conteúdo nas aulas durante o ano).

### **Essência discursiva**

Sinaliza ter apreço pela prática do futebol, pois faz comentário enviesado de clubismo sobre as funções da arbitragem (unidade 34) e considera positivo ficar o ano inteiro apenas “jogando bola” (unidade 35).

## **VI) Lorenzo**

### **Unidades de significado**

Positivo foi também a experiência de estar no campo. Professor – Como assim? Lorenzo – Assim, você estar lá, jogando, participando da aula (36).

Professor – Bom, mas isso normalmente a gente faz em outras aulas também. Foi diferente? O que foi diferente? Lorenzo – No caso, jogar basquete, né (37).

Professor – Mas o jogo em si, competitivo, você fala, contra uma outra equipe assim? Lorenzo – É. Professor – Ah, entendi. Então a competição? Lorenzo – Dá mais emoção, assim (38).



Eu era muito afobado, hoje, agora, eu to meio que no lance. Não fico mais perdido na quadra (39) (complementando o comentário de Nuno sobre terem sido um ponto positivo os treinos da UD de Basquetebol).

Não, eu acho que desse jeito funcionou melhor. Dá mais resultado. Desse jeito, as pessoas participam mais da aula (40) (sobre a organização da UD de Basquetebol sob modelos inovadores).

Se, ao invés de ter colocado basquete, a gente visse a diferença entre os esportes, não só futebol, vôlei, futebol, vôlei (41) (sobre a variedade de modalidades nas aulas).

Professor – Sim, a gente gosta daquilo que tem, e se houvesse nessa sala alguém que não gostava nem de pular corda nem de jogar futebol? Lorenzo – Eu (42).

Professor – Comparado com o Basquete, o UF é mais fácil ou mais difícil? Lorenzo – Difícil (43)

Como pode, brigando por causa de um jogo? (44) (sobre a falta de consenso na aplicação das regras perante a ausência do árbitro no UF).

### **Essência discursiva**

Aparenta ter desenvolvido apreço pela modalidade Basquetebol ao longo da UD (unidades 36, 37, 39 e 43), colocando-se a favor da variedade de modalidades esportivas em aula (unidades 41 e 42).

Considera que a UD de Basquetebol propiciou maior aprendizado (unidades 39 e 40), além da questão motivacional relacionada à competição (unidades 36 e 38).

Considera o UF uma modalidade mais difícil de jogar em comparação ao Basquetebol (unidade 43).

Critica a falta de consenso e os atritos causados pelo desrespeito às regras no UF (unidade 44).

## **VII) Lúcio**

### **Unidades de significado**

Professor – De novo, vou insistir porque é o tema central do que estou estudando. Vamos supor, não é futsal, não é basquete, mas será que é interessante ter outras modalidades,



quanto mais esportes melhor? Ou será que é melhor ficar só naqueles que a gente conhece? (manifestações positivas). Lúcio – Conhecer mais esportes (45).

Professor, professor... só uma pergunta. Qual vai ser o próximo que a gente vai fazer? Porque primeiro teve futsal, depois basquete, agora o frisbee... (46).

### **Essência discursiva**

Apresenta interesse pela diversificação de modalidades esportivas (unidades 45 e 46).

## **VIII) Márcio**

### **Unidades de significado**

Uma nova experiência (47) (sobre o UF).

Negativo foram as brincadeiras na hora errada... (48) (durante a UD de UF organizada sob modelos tradicionais de ensino).

Professor – Nesse formato de aula com fila, exercício, espera atrás do cone, faz de novo, o que tem positivo e de negativo? Márcio – Melhora a aprendizagem (49).

### **Essência discursiva**

Considera positivamente a experiência em uma nova modalidade (unidade 47).

Aponta as “brincadeiras na hora errada” entre colegas como aspecto negativo (unidade 48), embora afirme que a organização da aula em modelo tradicional contribui para a melhora da aprendizagem (unidade 49).

## **IX) Maria Aurora**

### **Unidades de significado**

Chato! (50) (sobre o basquetebol).

Ficou mais compreensível (51) (sobre os modelos de ensino inovadores).

Não fez nada mesmo! (52) (sobre a colega Alícia na função de reportagem).

Professor, vamos pra quadra... (53).







Embora considere que a UD de Basquetebol tenha apresentando a modalidade de forma mais compreensível (unidade 51) e tenha aprovado principalmente a característica competitiva (unidade 68) não reconhece o exercício de outras funções pelos colegas como efetiva participação (unidade 52).

Sente dificuldades em jogar UF (unidades 61, 62 e 66), identificando que o elemento do espírito de jogo foi desconsiderado na prática (unidades 64 e 65).

## X) Nuno

### Unidades de significado

Professor, achei muito legal, o ponto positivo, dos treinos porque tem pessoas aqui que gostam de basquete como eu, Pedro e Luís e a gente não consegue treinar em nenhum lugar, então a questão do treino é bom porque melhorou meu arremesso, melhorou muito meu drible, o treino melhorou muito minha ação de jogo, em questão de tudo (69).

Professor, eu sempre, nem sempre gostei muito, mas depois de uma aula com o professor no ano passado, a gente começou a jogar, aí foi num jogo e eu comecei a gostar e eu vi que o basquete não era uma coisa tão ruim como eu pensava. Tipo assim, o basquete é bom que tem aquele controle, aquele trabalho de bola, não é só você pegar a bola e sair correndo, você tem que entender melhor... (70).

Handebol? (71) (ao sugerir uma modalidade não tradicional).

### Essência discursiva

Avalia que os treinos realizados na UD de Basquetebol contribuíram para melhorar suas ações de jogo e também dos colegas que possuem interesse na modalidade (unidade 69).

Afirma que passou a gostar de Basquetebol a partir de uma aula de Educação Física no ano anterior e o comparecimento a uma partida, quando percebeu alguns elementos que chamaram sua atenção e interesse para compreender melhor a modalidade (unidade 70).

Sugere o handebol como modalidade não tradicional (unidade 71).





Professor, tinha que trocar por futebol (77) (sobre a UD de Basquetebol).

E só base quatro, só base quatro! (78) (sobre as aulas de Educação Física vivenciadas na escola Pasquim).

### **Essência do discurso**

Afirma não ter gostado do Basquetebol porque a modalidade não tem contato físico (unidade 75).

Demonstra preferência pela modalidade futebol (unidade 77) ou futsal (unidade 76).

Identifica a repetição de conteúdos em aulas de Educação Física vivenciadas em outra escola (unidade 78).

## **XIV) Simone**

### **Unidades de significado**

Eu continuo sendo me sária? (79) Quem quiser me comprar, me compre! (sobre realizar as funções de arbitragem na UD de Basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).

Eu gostei de trabalhar na arbitragem, professor, achei muito bom. Não é fácil, se você perder o foco, não prestar atenção, perde os pontos... (80).

Professor – [...] Se a gente fizesse aulas como a gente tá acostumado, com exercícios, de ficar arremessando e treinando com a bola, seria a mesma coisa ou dessa forma foi melhor? E o que foi melhor nessa forma que ajudou mais? Simone – Mais organizado, né, professor? Ficou tipo assim, numa aula, a gente tinha que ter o foco em fazer uma coisa só (81).

Só que também às vezes é ruim porque às vezes uma pessoa do time falta e o time fica sem jogadores... (82) (sobre a divisão em equipes na UD de Basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).

No último dia, a gente teve que desfazer um time (83).

Tipo assim, é legal porque além de ter a arbitragem, também tem a... reportagem. Aí entrevista os jogadores, os jogadores falam... (84).

E que é legal ter outras áreas além da área de jogador, (85) né? (sobre a UD de Basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).



Tipo, além de jogar, as pessoas podem ter outro tipo de função... (86) (sobre a UD de Basquetebol organizada sob modelos inovadores de ensino).

Quero vôlei. Ponto negativo: gosto de vôlei. Ou ponto negativo, prefiro futebol (87).

Ah, não, Parkour a gente tem que gastar muita energia! (88) (sobre outros conteúdos da Educação Física, no caso, as práticas corporais de aventura).

Professor – [...] Vamos supor, não é futsal, não é basquete, mas será que é interessante ter outras modalidades, quanto mais esportes melhor? Ou será que é melhor ficar só naqueles que a gente conhece? Simone – Não, seria bom ficar um tempo em um e depois em outro. Professor – É bom variar mais? Simone – Mas não, tipo, demorar muito, pra não enjoar (89).

Professor – Comparado com o Basquete, o UF é mais fácil ou mais difícil? [...] Simone – Difícil (90).

Essa coisa do árbitro às vezes a gente fica meio perdido sem saber se foi ponto, se não foi, se foi falta... (91) (sobre a ausência do árbitro no UF).

Professor – Melhora, ajuda a aprender melhor? Quem mais concorda? Simone – Mesmo com as aulas e exercícios, eu não consegui aprender a lançar direito. Eu não conseguia ter uma direção para lançar direito (92) (sobre a UD de UF organizada sob modelos tradicionais de ensino).

Professor – [...] mas é falta de mais exercícios desse mesmo jeito ou se fosse diferente você acha que aprenderia melhor? Simone – Olha, o basquete eu aprendi bem melhor jogando, nas vezes que eu joguei. Até fiz cesta, essas coisas... Professor – Com os jogos você acha que aprendeu melhor? Simone – Até vendo os outros jogar, como quando eu tava vendo, eu acho que aprendi melhor. Dessa vez, não consegui aprender direito, nem pegar e nem lançar (93).

### **Essência discursiva**

Demonstra motivação em executar a função de arbitragem realizada na UD de Basquetebol (unidades 79 e 80) e avalia positivamente a oportunização de outras funções diferentes das de jogador (unidades 84, 85 e 86) mesmo diante das dificuldades enfrentadas por ela e por outros colegas (unidade 80).



Considera que os treinos da UD de Basquetebol com modelos inovadores permitiram maior organização e foco em comparação ao modelo tradicional da UD de UF (unidades 81, 92 e 93).

Apointa que a divisão fixa de equipes da UD de Basquetebol foi desafiadora em razão das ausências de colegas e que acabou descaracterizando a competição (unidades 82 e 83).

Sinaliza ser favorável à variedade de modalidades (unidade 89), mas afirma sua preferência (unidade 87) e guarda ressalvas em relação a conteúdos em que avalia “gastar muita energia” (unidade 88).

Declara maior dificuldade na prática do UF em relação ao Basquetebol (unidade 90) e pondera que a organização tradicional das aulas pode ter sido o fator determinante (unidades 92 e 93).

Conta que se sente falta do árbitro no UF para sinalizar as marcações (unidade 91).

### 5.1.2 Análise Nomotética – Discentes do 9º A

#### Quadro Nomotético

**Quadro 4:** Quadro nomotético – estudantes do 9º A.

<b>Categoria A – Permanência</b>	<b>Estudantes 9º A</b>	<b>Categoria B – Mudança</b>
9, 10, 11, 13, 14	<b>Alicia</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 16, 17
	<b>Aquiles</b>	18, 19, 20, 21
24, 25, 26, 27, 28	<b>Catarina</b>	22, 23, 29
31, 32	<b>Enrico</b>	30, 33
34, 35	<b>Leandro</b>	
36, 37, 42	<b>Lorenzo</b>	38, 39, 40, 41, 43, 44
	<b>Lúcio</b>	45, 46
48, 49	<b>Márcio</b>	47
50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 67	<b>Maria Aurora</b>	51, 52, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68
70, 71	<b>Nuno</b>	69
	<b>Paulo</b>	72
74	<b>Rebeca</b>	73
75, 76, 77, 78	<b>Rodrigo</b>	
87, 88, 92	<b>Simone</b>	79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93

**Fonte:** Dados da pesquisa.



## **Categorias**

### **Categoria A – Permanência**

A categoria foi nomeada como permanência por sinalizar maior apego ao que está posto, pela preservação do que já é realizado e pela busca do conforto naquilo que é familiar.

Segundo Kunz (2006, p. 34), o esporte hegemônico é modelo para a maioria das pessoas, ainda que elas não atendam às exigências da sua prática. Este quadro constitui-se em uma “falsa consciência” a qual, na maior parte dos casos, é reforçada pela Educação Física quando se identifica uma “[...] sujeição às suas exigências e pelas pré-condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática”. Via de regra, são os próprios docentes que atuam na legitimação do que Kunz denomina de “coerção auto-imposta” quando oferecem cada vez menos “possibilidades alternativas e criativas” que agem no sentido de uma “existência sem liberdade” em relação ao ensino, aprendizagem e prática do esporte.

Tendo em vista a discussão a respeito de modalidades esportivas e modelos de ensino do esporte tradicionais, entendemos que a mudança causa desconforto e incômodo, quebrando a rotina e exigindo uma readaptação do que se faz, de como se faz e dos motivos para fazer.

Freire (2021b, p. 148) alerta para a dificuldade de fazer emergir a consciência em alguém oprimido pela ordem vigente: “Na ‘imersão’ em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles”. Ora, se o QF e os métodos tradicionais de ensino do esporte encontram-se hegemônicos, mudanças neste processo (representadas pelos esportes não tradicionais e pelos modelos inovadores de ensino do esporte) constituem-se em uma quebra de paradigma, são situações de desconforto que, com êxito, farão chegar a uma conclusão reveladora: “Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais” (FREIRE, 2021, p. 149).

Por isso, a condição de permanência nos importa enquanto categoria que se mostrou relevante durante a coleta de dados por dialogar diretamente com as perguntas derivadas da questão original deste estudo. Os discursos aqui classificados incomodaram-se com o conteúdo esporte sob uma perspectiva inovadora, caracterizado tanto pelo oferecimento de uma nova modalidade, quanto por uma pedagogia que lhes exige situações de desequilíbrio na







“[...] a ontológica e histórica vocação dos homens [seres humanos] – a do *ser mais*” (FREIRE, 2021b, p. 138, grifo do autor).

### **Categoria B – Mudança**

Esta categoria está representada pelos discursos que demonstram incômodo na mudança, trazem reflexões sobre o que é novo e vislumbram outras possibilidades além do que já é conhecido, iniciando um processo de transformação a partir do indivíduo.

Baseando-nos novamente na obra de Kunz (2006, p. 68), que propõe um ensino do esporte na EFE pela necessidade de sua transformação e nos apresenta ao conceito de encenação do esporte, termo emprestado do teatro que significa “[...] pôr-se de forma sempre renovada em cena”. O esporte, assim, possuiria “[...] papéis predeterminados, regras a serem seguidas, o desempenho de papéis depende de um texto [...] e as ações são rigidamente estabelecidas, principalmente quando se trata de apresentações oficiais” (KUNZ, 2006, p. 69).

Dentre as possíveis formas de auxílio das encenações ao ensino do esporte listadas pelo autor, temos “[...] possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo” e “[...] possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis”. Kunz ainda define que as encenações ocorrem em diferentes dimensões da prática pedagógica (trabalho, interação e linguagem) e ajudam na compreensão de um contexto social que “[...] precisa ser interpretado na busca de uma superação de condicionantes alienadores e opressores deste que constituem igualmente o mundo dos esportes” (KUNZ, 2006, p. 69). Ou seja, a pedagogia do esporte edificada sob diferentes vivências e propostas de ensino é agente de mudança e portadora do desequilíbrio para uma existência esportiva condicionada e limitada pelo esporte espetáculo que reforça experiências de insucesso e desigualdades institucionalizadas em seu seio.

Em Freire (2021b) também podemos basear essa perspectiva percebida através da problematização do que é tradicional, pois:

[...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2021b, p. 176, grifos do autor).



A prática educativa “bancária” tem características de imobilidade, uma estrutura fixa que pretende parecer definitiva e imutável. No entanto, em razão da inconclusão do ser humano que, para ser, tem que estar sendo (FREIRE, 2021b), a educação também precisa fundar-se em uma visão de questionamento do que se apresenta pronto e acabado, do que é tradicional e costumeiro. “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 2021b, p. 180).

Portanto, a educação que se projeta progressista jamais será restritiva ou permitirá que alguém deixe de ser protagonista de sua própria busca. Para Freire (2021b, p. 183), “[...] esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”.

Não podemos deixar também de considerar que, por estarem no último ano do Ensino Fundamental, este período vivenciado pelos participantes da pesquisa já se constitui em significativa mudança: mudança para uma nova etapa da escolarização, mudança de escola, mudança de turma, mudanças no corpo, entre outras. Consequentemente, este momento vivido interna e externamente por cada participante também tem conexões com sua percepção a respeito do que foi desenvolvido durante a pesquisa.

Nos discursos discentes, vejamos alguns exemplos pelos quais as supracitadas encenações do esporte significaram mudança.

Alícia – 9º A comenta não ter visto “[...] em nenhuma pessoa [...] o espírito de jogo” e reflete que “[...] se a gente tivesse espírito de equipe, daria certo, mas como não tem...”. “dar certo”, neste caso, é uma quebra da institucionalização esportiva: a ausência do árbitro. Tal questão volta (e revolta!) nas falas de Lorenzo – 9º A, indagando-se os motivos pelos quais os colegas em quadra estavam “[...] brigando por causa de um jogo”, e Simone – 9º A afirmando que “[...] essa coisa do árbitro [não existir] às vezes a gente fica meio perdido sem saber se foi ponto, se não foi, se foi falta”.

Sobre a mudança ocasionada pela execução de diferentes funções e, consequentemente, pelos modelos inovadores de ensino. Alícia – 9º A observa que encenar os papéis de arbitragem ocasiona a “[...] Maior pressão” e sensibiliza-se pelos erros de marcação e sinalização que resultam nos colegas “[...] xingando o árbitro” e “[...] ameaçando”. Em seu



caso específico, encenou a função de reportagem, a qual detalha: “[...] teve uma hora que eu fiquei sozinha e foi uma péssima experiência”. Também busca responsabilizar o coletivo, na maioria ocupados em encenar o papel (mais confortável, de permanência) como jogadores, por não ter conseguido realizar o que precisava, dizendo que “[...] não deixaram a reportagem fazer o trabalho da reportagem”.

Entretanto, há mudanças e desequilíbrios que oferecem uma perspectiva de evolução, que é justamente onde um processo educativo precisa chegar. A vivência de uma nova modalidade apresentou Aquiles – 9º A ao “espírito de jogo” enquanto elemento essencial à prática do UF e, mesmo com uma vivência breve, desperta nele o desejo de que tal elemento estivesse presente “[...] em outros jogos também”.

A mudança para modelos inovadores de ensino do esporte trouxe vantagens para Aquiles – 9º A: “Eu gostei, eu aprendi até a arremessar melhor”. Nuno – 9º A também enxerga os modelos inovadores pelo lado positivo “[...] a questão do treino é bom porque melhorou meu arremesso, melhorou muito meu drible, o treino melhorou muito minha ação de jogo”.

A característica competitiva trazida do MED, na UD de modelos inovadores de ensino, exigia a formação fixa de equipes durante toda a temporada. Enrico – 9º A vê nesta questão uma vantagem prática: “A organização de ter time fixo é melhor, mais rápida”. Contudo, Simone – 9º A exemplifica os problemas dessa estrutura ao lembrar que “[...] às vezes uma pessoa do time falta e o time fica sem jogadores...” e “No último dia, a gente teve que desfazer um time”.

Para sintetizar o aspecto de mudança sinalizado nos discursos discentes, utilizaremos uma analogia com o processo de entrar em uma piscina gelada em um dia de calor. Assumindo a possibilidade de decidir aproveitar o dia sem se refrescar na piscina (principalmente para quem ainda não sabe nadar), há quem prefira mergulhar de uma vez e acelerar o processo de adaptação, vivenciando uma sensação breve de desconforto. E há uma maioria que normalmente começa experimentando a temperatura pelas extremidades do corpo para gradualmente acostumar-se com a mudança até entrar com o corpo inteiro. Passado o processo da entrada, é esperado obter uma sensação agradável pela diminuição de percepção do calor. Finalmente, ao ser interpelado por quem ainda está fora da piscina, imagina-se que a resposta será que a água está ótima!





## 5.2 Experiência no 9º B

### 5.2.1 Análise Ideográfica – Discentes do 9º B

#### I) Daniel

##### Unidades de significado

Cala a boca! (1) (quando sofreu críticas de Gustavo pelo fato de não ter executado a função de técnico na UD de UF como esperado).

Mas vocês perderam! (2) (defendendo-se das acusações do colega Gustavo por não ter entrado em quadra nas partidas de UF, diferente do técnico adversário).

Não foi isso... (3) (negando a acusação de ter havido falhas de comunicação em sua equipe na UD de UF).

Eu pedi pra ser técnico e não babá dos outros! (4) (rebatendo a fala de Joana que o acusava de não ter realizado corretamente a função de técnico na UD de UF).

Eu só jogo reto o disco lá no teto! (5) (justificando porque não gostou do UF).

Mas eu acho chato (6) (opinando a respeito do UF).

Esse negócio de andar, depois falar que não andou... (7) (justificando porque não gosta do UF ao lembrar lances das partidas nos quais os jogadores não assumiam a infração e prosseguiam na jogada).

Daniel – E é chato ficar jogando o disco. Professor – E se fosse bola no lugar do disco? Daniel – Se fosse a bola, você tem mais controle de onde vai (8).

Daniel – E dá pra jogar vôlei hoje? (9).

Professor – Por quê? O que tem no basquete que faz dele melhor que o UF? [...]

Daniel – Trabalha mais em equipe (10).

Mas no frisbee teve uma vez que ela veio de chinelo também (11) (sobre uma colega que não ter participou nas partidas de UF por ele ser o técnico e não escalá-la).

Mas tinha algumas pessoas que ficavam lá na quadra paradas ou sentadas, recebe o colete e fala “Não vou jogar agora!” (12).

Aí faltava jogador e jogava dois ou três contra cinco (13) (sobre as queixas de alguns colegas a respeito da participação na UD de Basquetebol).



Eu não consigo correr muito, né? Então a única coisa que eu consigo fazer é marcar e tentar prever os próximos movimentos (14).

Tinha a hora que o pessoal tava lá na outra quadra do outro time eu ficava quase embaixo da cesta. Quando estavam encurralados, eles preferiam perder a bola do que tocar para mim (15) (sobre a recepção de passes e participação nas partidas de Basquetebol).

A Giulia passava a bola direto, mesmo não marcando, ela tava sempre passando a bola (16) (realizando comparação com outra colega que não via sentido em participar apenas entrando em quadra sem receber passes).

### **Essência discursiva**

Não gosta da modalidade UF (unidades 6, 7 e 8) porque afirma ter dificuldade em realizar os gestos técnicos para lançar o disco (unidades 5 e 8) e sinaliza preferir o voleibol (unidade 9). Contudo, ao ser confrontado pela substituição do disco pela bola, percebe-se mais habilitado (unidade 8).

A escolha pela função de técnico o coloca em evidência perante outros colegas que não concordam com a sua gestão da equipe pela qual ficou responsável e exigem argumentação frente às queixas apresentadas (unidades 1, 2, 3, 4 e 11).

Apresenta maior interesse pelo basquetebol, identificando-o como melhor que o UF pelo trabalho em equipe (unidades 8 e 10), porém se vê obrigado a exercer a única função que acredita ser adequada ao seu nível de proficiência da modalidade e queixa-se tanto do não recebimento de passes (unidade 14) quanto de colegas que, em sua opinião, abandonam a partida sem motivo (unidades 12 e 13).

## **II) Eduardo**

### **Unidades de significado**

Professor – Por que o futsal não foi repetitivo e o UF foi? Eduardo – Todo mundo gosta de futebol, professor. Aí ninguém reclamou (17).

Daniel, nós “perdeu” uma de 11 a 4. Não me conformo com isso aí (18) (questiona o técnico da sua equipe pela derrota sofrida em partida de UF).

Eu gostei, professor (19) (sobre a modalidade UF).



Mas você é técnico, Daniel (20) (dirige-se ao técnico da sua equipe quando afirma não gostar do UF).

Caleb e Gregório tavam shippados<sup>14</sup>, só assim lançando... (21) (refere-se a dois colegas de sua equipe de UF que trocavam muitos passes entre si).

Professor – Na sequência das aulas, teremos o basquete. Vamos trabalhar com o basquete de outra forma, um pouco mais tradicional.

Eduardo – Hoje? (22).

Professor – E outra pergunta. Quem acha que recebeu mais o disco no UF do que a bola no basquete? Eduardo - Ah, eu! (23).

Porque são tudo fominha, fica só entre 2 ou 3 e não tocam a bola! (24) (justificando porque nem todos conseguiam participar do jogo de Basquetebol).

Os 2, Plínio e Caleb (25) (aponta os colegas que considera estarem excluindo os demais do jogo).

### **Essência discursiva**

Consciente da preferência da maioria do grupo pelo futsal, justifica a sensação de atividade repetitiva atribuída ao UF por este ser uma modalidade não tradicional (unidade 17).

Questiona o colega que atuou na função de técnico na UD de UF a respeito de um resultado negativo (unidade 18) e por ter declarado não gostar da modalidade (unidade 20).

Sinaliza interesse pelo basquete como próxima UD, acreditando que iniciariam naquele mesmo dia (unidade 22).

Durante a UD de UF, admira-se com o bom desempenho de dois colegas que marcaram muitos pontos para sua equipe, mas só passavam o disco entre si (unidade 21). Avalia ter recebido mais passes no UF que no Basquetebol (unidade 23). Contudo, na UD de Basquetebol, queixa-se de quem não passa a bola e impede uma participação mais efetiva dos demais colegas, chamando-os de “fominhas” (unidades 24 e 25).

<sup>14</sup> Derivado da palavra em inglês *relationship*, que significa relacionamento, é um termo usado para identificar a união de personagens ou pessoas, principalmente entre personagens fictícios e celebridades.





### III) Géssica

#### Unidades de significado

Professor – Sobre o UF, tivemos alguns pontos negativos relacionados a ser uma modalidade muito diferente, teve alguma mudança agora que trabalhamos com basquetebol?

Géssica – Mesma coisa. Professor – Por que não teve diferença? Géssica – A diferença foi só a bola (26).

Mas também não ia fazer diferença eu sair (27) (defendendo-se das queixas de colegas a respeito de quem deixava a partida sem aviso e desfalcava a equipe).

#### Essência discursiva

Considera que não há diferenças entre UF e Basquetebol, exceto pelo uso do disco e da bola, respectivamente (unidade 26).

Não percebe qualquer contribuição individual à equipe enquanto está em quadra, justificando que sua saída não tem impacto no desempenho coletivo (unidade 27).

### IV) Giselle

#### Unidades de significado

Então, eu acho o esporte fácil, mas a parte de movimentar os discos era um pouco difícil, já que você não pode sair da área onde está (28).

#### Essência discursiva

Avalia ter dificuldade na execução dos lançamentos e recepções (unidade 28).

### V) Gleice

#### Unidades de significado

Eu não gostei muito da forma de ataque, da separação dos times, eu não sei se chama assim mas é onde você fica marcando (29).



### **Essência discursiva**

Afirma não ter gostado da proposição de uma atividade realizada anteriormente para exemplificar os tipos de defesa no basquetebol que constava de cinco filas que formavam o ataque contra outros cinco praticantes posicionados para defender com marcações por zona ou individual (unidade 29).

### **VI) Graziela**

#### **Unidade de significado**

Nas aulas, eu achei o jogo dinâmico porque a gente não pode ficar parado, tem que se movimentar (30).

### **Essência discursiva**

Avalia a modalidade estudada nas aulas como um jogo dinâmico que exige constante movimentação (unidade 30).

### **VII) Gregório**

#### **Unidades de significado**

Porque o futebol é um dos esportes mais jogados, o frisbee não (31) (sobre a sensação da UD de UF ter sido repetitiva).

É porque a gente joga mais, a gente pratica mais esse esporte (32) (sobre o futsal).

Eu acho que Joana fala demais e faz pouco (33) (sobre a colega que realizou as funções de arbitragem).

Ela só sentava na mesa e fica dando opinião (34) (sobre a Joana).

O disco é da hora! (35) (sobre a hipótese da bola ser usada no lugar do disco).

É pela falta de empenho (36) (justificando a reduzida participação feminina comentada pelo Hernan).

Não sei jogar basquete não, professor (37).

Eita, avaliação prática? (38) (sobre uma das avaliações aplicadas na UD de Basquetebol organizada sob modelos tradicionais de ensino).



Eu acho que o frisbee trabalha bem mais (39) (sobre trabalho em equipe no UF e no Basquetebol).

Ah, marquei vários (40) (sobre a quantidade de pontos marcados no UF).

Depende do jogo (41) (a respeito da diferença entre perder uma partida disputada na aula e perder em uma competição).

Se é um futsal todo mundo joga né? (42).

### **Essência discursiva**

Compara a popularidade do futebol/futsal com o UF para justificar a sensação da UD ter sido repetitiva (unidade 31, 32 e 42).

Avalia que a colega responsável pela anotação das súmulas (arbitragem) na UD de UF participou pouco e não tem direito a opinar sobre a prática (unidades 33 e 34), assim como afirma que outras colegas que deixam as partidas não se empenham o suficiente (unidade 36).

Aparenta ter tido boa experiência com o UF, gosta do implemento usado (unidade 35), considera que a modalidade exige mais trabalho em equipe que o Basquetebol (unidade 39) e afirma ter marcado vários pontos (unidade 40).

Fala de restrições na prática do Basquetebol, justificando-se por não saber jogar antes mesmo do início da UD (unidade 37) e posteriormente impressiona-se em saber da avaliação prática da modalidade (unidade 38).

### **VIII) Gustavo**

#### **Unidades de significado**

Vai ter jogo hoje? (43).

Isso aí é “espírito de competição” (44) (sobre quem comete faltas e não assume no UF, espírito de jogo).

Como positivo, eu coloco a nova experiência com esse jogo (45) (sobre o UF).

Os técnicos não comandaram as equipes (46) (na UD de UF).

Pelo menos o meu técnico jogou pelo time (47).

Você nem sabe comandar um time, seu inútil! (48) (respondendo a Daniel quando afirma não gostar do jogo).



Nada a ver, nada a ver... (49) (respondendo a Daniel quando pondera que a bola é mais controlável que o disco).

Professor, a gente vai jogar ainda hoje? (50) (na UD de UF).

Porque ele é vacilão! (51) (sobre Daniel ser o único a colocar-se por não ter gostado do UF).

Mas é ruim perder, né, professor? Professor – É ruim perder por quê? Gustavo – Você gosta de perder, professor? Eu aceito perder, mas eu não gosto de perder! (52).

“É” os alunos! (53) (sobre o que causa o problema de baixa participação no Basquetebol).

Eu acho que isso é para quem nunca jogou (54) (sobre a UD de Basquetebol organizada sob modelos tradicionais de ensino).

### **Essência discursiva**

Coloca-se em constante debate com o colega Daniel por discordar de sua omissão à frente da equipe adversária durante a UD de UF, sendo ofensivo, (unidades 46, 48, 49 e 51) e compara com o técnico de sua equipe que entrou em quadra para jogar (unidade 47).

Identifica o espírito de jogo enquanto elemento essencial à prática do UF (unidade 44).

Considera positiva a experiência com a UD de UF (unidade 3), discordando que a prática seria chata e ficaria melhor com uso da bola (unidade 7), além de demonstrar-se animado para jogar mais partidas (unidades 43 e 50).

Avalia que o problema de baixa participação nas partidas da UD de Basquetebol é causado pelos praticantes (unidade 53) e mostra uma postura competitiva ao afirmar que não gosta de perder, mesmo nesta UD que não tem característica de competição (unidade 52).

Afirma que a UD baseada em modelos mais tradicionais é adequada a quem nunca praticou a modalidade Basquetebol (unidade 54).

## **IX) Hernan**

### **Unidades de significado**

Positivo foi que a gente trabalhou muito o trabalho em equipe (55) (sobre a UD de UF).



mas negativo foi que ficou muito repetitivo (56) (sobre a UD de UF).

É bom, mas faltou as meninas participarem mais (57) (sobre a UD de UF).

Professor, teve horas que elas entravam e só ficavam conversando... (58) (sobre as meninas que não participaram na UD de UF).

E o projeto de basquete, professor, será que volta? (59).

Professor, qual é o próximo? (60) (sobre a próxima unidade temática).

Professor, não vai ser dança não, vai? (61) (sobre a próxima unidade temática).

Mais divertido (62) (sobre o Basquetebol em relação ao UF).

Professor – Qual teve o melhor resultado de aprendizado para vocês? Será que foi o sistema do UF com os jogos ou no basquete com os exercícios de repetição em filas? Hernan – Jogos. [...] Por que jogos, Hernan? Hernan – Porque você ia aprendendo jogando e não só fazendo exercícios (63).

### **Essência discursiva**

Avalia a modalidade UD de UF positivamente em relação ao trabalho em equipe (unidade 55) e a organização das atividades (unidade 63), mas considera que a UD ficou repetitiva (unidade 56) e teve baixa participação das meninas (unidades 57 e 58).

Demonstra preferência pelo Basquetebol, considera a modalidade mais divertida que o UF (unidade 62) e inclusive questiona sobre o retorno do projeto extracurricular da modalidade que era oferecido na escola até 2019 (unidade 59).

Interroga o professor sobre as próximas UD a serem desenvolvidas em aula (unidade 60) e revela receio para o conteúdo de Dança/Atividade rítmica (unidade 61).

### **X) Ingrid**

#### **Unidade de significado**

Eu acho que é exercício, é porque você vai aprendendo conforme repete o exercício e melhora (64) (sobre a efetividade da UD de Basquetebol organizada sob modelos tradicionais de ensino).



### Essência discursiva

Opina que o modelo de ensino tradicional oferece maiores possibilidades de aprendizagem no basquetebol (unidade 64).

### XI) Joana

#### Unidades de significado

A presença do árbitro. Porque não tem árbitro e muitas pessoas fazem falta e não admitem a falta. Isso pra mim é um ponto negativo (65) (sobre pontos que considera negativos na UD de UF).

E também porque as pessoas fazem falta e não admite, acaba marcando ponto errado (66) (sobre a ausência do árbitro enquanto ponto negativo da UD de UF).

Não, eu acho que a pessoa faz a falta e nunca admite, ela faz a falta, acaba marcando um ponto, sendo que tinha sido falta (67) (sobre a ausência do árbitro ter potencial de ser algo positivo).

Negativo foi a falta de comunicação entre os jogadores (68) (sobre pontos que considera negativos na UD de UF).

Faltou comandarem o jogo. [...] Os técnicos não comandaram, só ficavam sentados, olhando (69) (sobre a função de técnico na UD de UF).

Falta de comunicação! [...] Professor – Entre quem? Joana – Técnico e equipe (70) (sobre pontos que considera negativos na UD de UF).

Com as aulas. Eu fiquei na mesa e percebi que não tinha comunicação entre técnico e jogadores (71) (opinando se falta de comunicação está mais relacionada à modalidade ou à UD).

Teve pessoa que pediu pra ser técnico e não foi técnico direito (72).

Vem falar de mim que eu não fiz as coisas direito? (73) (respondendo a crítica de ter participado apenas na função de anotar as súmulas).

Essa é a graça do jogo. Porque o passe da bola já é rotina... (74) (sobre a hipótese de substituir o disco pela bola no UF).

Mas é por causa da falta de comunicação! (75) (respondendo a Hernan quando afirma que as meninas participaram pouco).



Qual é o próximo tema? (76) (indaga o professor sobre a próxima UD).

São as pessoas! (77) (sobre a responsabilidade da baixa participação).

Eu queria dizer que falaram aí que o Caleb é fominha, mas quando eu joguei no time dele ele era o único que passava a bola para mim (78).

Eu perdia? Perdia, mas ele era o único que passava a bola para mim (79).

E também, professor, porque na hora do exercício de passar para um amigo e correr para fazer a cesta, na tentativa de ficar fazendo cesta eu acho que ajudou muito porque eu consegui fazer a cesta, então o exercício me ajudou a fazer a cesta, pelo menos aquele exercício serviu para aprender, naquela aula... (80) (sobre a UD de Basquetebol baseada em modelos tradicionais de ensino).

Mas no Frisbee precisa de altura? (81) (questionando a justificativa de Pietra para ter participado pouco das UD de UF e Basquetebol).

Professor, deixa eu dar só mais um ponto? Você falou que tudo envolve a baixa participação. Mas eu acho que teve baixa participação por conta desse motivo, de pessoas que não tocam a bola, porque como é que você vai ficar jogando se você percebe que não recebe a bola e ninguém passa? Isso acaba desanimando a pessoa de jogar (82).

Aí você fica feito idiota sem receber a bola, fazendo porcaria nenhuma, isso desanima (83) (complementa a justificativa apresentada para casos de baixa participação na UD de Basquetebol).

### **Essência discursiva**

Demonstra interesse em saber sobre a próxima UD a ser estudada em aula (unidade 76).

Atribui muita importância ao fato de não existir árbitro no UF, alegando que os jogadores não cumprem as regras (unidade 65) e pontos são marcados irregularmente (unidades 67 e 68).

Embora reconheça o diferencial do jogo com disco em relação a outras modalidades que utilizam a bola (unidade 74), ressalta a falta de comunicação como uma questão que prejudicou o desenvolvimento da UD de UF, fosse entre jogadores (unidade 68), entre jogadores e técnico (unidades 69 e 70) e também como motivo para que algumas meninas deixassem de participar das partidas (unidades 75, 82 e 83).





Aponta que a função de técnico não foi bem desempenhada pelos colegas que a assumiram (unidades 69, 70, 71 e 72).

Fala sobre a participação, inferindo que é uma dificuldade do grupo e não está relacionada às UD's nem às modalidades (unidade 77), questionando a justificativa de uma das colegas que alegou ter uma altura insuficiente para jogar (unidade 81) e a visão geral dos colegas sobre como participam do jogo, uma vez que consideram outro colega “fominha”, mesmo sendo este um dos únicos a lhe passar a bola (unidade 78) mesmo que ela reconheça não manter a posse da bola por muito tempo (unidade 79) e porque não percebem que colegas de equipe que não recebem a bola deixam a partida por ficarem desanimados (unidades 82 e 83).

Defende a UD de Basquetebol baseada em modelos tradicionais de ensino pela garantia de tempo e oportunidade para executar o gesto do arremesso utilizado no Basquetebol (unidade 80).

## **XII) Lorrana**

### **Unidades de significado**

Podia ser vôlei, mas eu gostei (84) (sobre o UF).

Porque eles não passam! (85) (sobre a queixa de pouca participação das meninas).

### **Essência discursiva**

Ainda que tenha gostado do UF, preferia que fosse voleibol (unidade 84).

Considerado no grupo de meninas com pouca participação na UD de Basquetebol, justifica-se por não receber passes durante as partidas (unidade 85).

## **XIII) Maria Letícia**

### **Unidades de significado**

Eu nem sabia desse esporte antes (86) (sobre o UF).

Não, os técnicos foram ruins (87).



Muita graça! (88) (sobre a queixa de baixa participação das meninas na UD de Basquetebol).

E porque o técnico não coloca! (89) (sobre sua não participação nas partidas de UF).

Achei bem melhor (90) (sobre a UD de Basquetebol).

Eu marquei (91) (sobre a marcação de cestas na UD de Basquetebol).

Eu nem joguei no frisbee (92).

Porque o técnico não me escalou (93) (Maria Letícia, apontando para Daniel).

Porque não passam a bola (94) (sobre a não participação da maioria nas partidas de Basquetebol).

É só uma aula, não é jogo de verdade (95) (sobre as partidas de Basquetebol).

Que precisa de altura! Tem gente jogando que é bem menor que você! (96) (sobre a justificativa da colega em não participar das partidas de Basquetebol).

### **Essência discursiva**

Afirma não conhecer o UF (unidade 86).

Faz diversas referências a um fato relevante ocorrido na UD de UF, quando não foi escalada pelo técnico da sua equipe nas partidas competitivas (unidades 87, 89, 92 e 93) e queixa-se por maior participação ao não receber passes no Basquetebol (unidade 94), contudo opina que as meninas que não participam da UD de Basquetebol o fazem por “muita graça” (unidade 88) e recrimina a justificativa de uma colega a respeito da altura (unidade 96).

Comunica uma experiência positiva na UD de Basquetebol (unidade 90) simbolizada pela marcação de cesta (unidade 91), mesmo reconhecendo que recebe poucos passes (unidade 94).

Alerta os colegas sobre o desejo de vencer a qualquer custo as partidas de Basquetebol, lembrando que não é uma competição (unidade 95).

### **XIV) Pietra**

#### **Unidades de significado**

Eu nem participei direito! (97) (na UD de UF).

Eu joguei uma vez! (98) (na UD de UF).



Professor, eu gostei muito do jogo e das regras, mas eu não joguei porque precisa de altura... (99) (justificando a pouca participação na UD de Basquetebol).

Mas, mesmo assim, eu não me identifico com esse esporte (100) (responde aos colegas que não concordam com sua justificativa).

Eu joguei algumas vezes o UF, mas eu ficava parada igual uma retardada no meio da quadra... (101) (sobre sua participação na UD de UF).

### **Essência discursiva**

Reconhece ter participado pouco nas UD de UF e Basquetebol (unidades 97, 98, 99 e 101).

Afirma não ter jogado Basquetebol por causa da baixa estatura (unidade 99) e declara não se identificar com a modalidade (unidade 100).

Aponta que, nas poucas vezes em que jogou UF, não conseguiu participar da partida de maneira satisfatória (unidade 101).

## **XV) Plínio**

### **Unidades de significado**

Professor, toda vez que passava pras meninas ou outros meninos, eles perdiam a bola e ficavam reclamando (102).

Então a gente passava só entre a gente pra ganhar a partida (103) (na UD de Basquetebol).

E outra, nosso ritmo é mais rápido, tá comigo, não tá comigo (104) (na UD de Basquetebol).

Professor – Vocês consideram que os demais estavam em um nível abaixo de vocês? Os outros não conseguem tocar a bola? Plínio – Não é isso (105) (na UD de Basquetebol).

Basquete (106) (sobre qual UD teve melhores resultados de aprendizagem).

Tipo, os exercícios servem mais para modelo, para modelar os passes, as cestas, para isso, para ajudar a melhorar. Não que não tem situações que vai acontecer no jogo. Até vai, mas a maioria é para ajudar a melhorar (107) (valoriza a UD de Basquetebol organizada sob modelos tradicionais de ensino).



A maioria dos exercícios que o senhor passa, no futsal eu já fiz. No treino (108) (na UD de Basquetebol).

É só pedir pezinho! (109) (dirige-se a Pietra quando afirma não ter participado do Basquetebol por causa da baixa estatura).

### **Essência discursiva**

Diz ter passado a bola somente para alguns colegas porque os demais não são capazes de mantê-la em posse da equipe e reclamam (unidade 102) e também porque passam somente para quem está no “ritmo rápido” (unidades 103 e 104), mas não classifica em nível inferior aqueles que não recebem passes (unidade 105).

Percebe a UD de Basquetebol organizada sob modelos tradicionais de ensino como mais adequada à aprendizagem (unidades 106 e 107) e alega ter experiência anterior com os exercícios utilizados durante treinos de futsal realizados em outro local (unidade 108).

Ironiza a justificativa dada pela colega sobre não participar da UD de Basquetebol por causa da baixa estatura (unidade 109).

## **XVI) Raul**

### **Unidades de significado**

Mais coletivo (110) (sobre a característica que faz o Basquetebol melhor que UF).

Eu também! (111) (responde se marcou pontos na UD de UF).

Fominhas! (112) (refere-se a colegas que não passam a bola na UD de Basquetebol).

É de verdade, sim, você participa (113) (responde a Maria Letícia que considera as práticas da UD de Basquetebol apenas parte de uma aula e não jogo de verdade).

Nossa, podia voltar no futsal né? (114) (na UD de Basquetebol).

Opa, baba ovo! (115) (dirige-se à Joana quando ela declara não considerar Caleb um dos “fominhas”).



### **Essência discursiva**

Demonstra ter preferência pela modalidade futsal (unidade 114).

Embora afirme que uma das características para considerar o Basquetebol melhor que o UF é ser mais coletivo (unidade 110), compartilha da visão majoritária em relação a alguns que não passam a bola durante as partidas (unidade 112).

Declara ter marcado pontos na UD de UF (unidade 111).

Demonstra competitividade em sua visão das partidas realizadas em aula (unidade 113).

Chama a colega de “baba ovo” porque opinou em defesa de um dos colegas considerados “fominhas” (unidade 114).

### **5.2.2 Análise nomotética – Discentes do 9º B**

#### **Quadro nomotético**

**Quadro 5:** Quadro nomotético – estudantes do 9º B.

<b>Categoria A – Trabalho</b>	<b>Estudantes 9º B</b>	<b>Categoria B – Comunicação</b>
2, 5, 7, 8, 9, 13, 14, 16	<b>Daniel</b>	1, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 15
21, 22, 23, 24	<b>Eduardo</b>	17, 18, 19, 20, 25
26	<b>Géssica</b>	27
28	<b>Giselle</b>	
29	<b>Gleice</b>	
30	<b>Graziela</b>	
31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40	<b>Gregório</b>	33, 34, 41, 42
43, 44, 45, 47, 50, 52, 54	<b>Gustavo</b>	46, 48, 49, 51, 53
56, 59, 60, 61, 62, 63	<b>Hernan</b>	55, 57, 58
64	<b>Ingrid</b>	
65, 66, 67, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81	<b>Joana</b>	68, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 82, 83
84	<b>Lorrana</b>	85
86, 91, 92, 95	<b>Maria Letícia</b>	87, 88, 89, 90, 93, 94, 96
97, 98, 99, 101	<b>Pietra</b>	100
102, 104, 106, 107, 108	<b>Plínio</b>	103, 105, 109
111, 114	<b>Raul</b>	110, 112, 113, 115

**Fonte:** Dados da pesquisa.



## **Categorias**

### **Categoria A – Trabalho**

Os discursos encontrados entre os discentes do 9º B trouxeram significados bem diversos e conseqüentemente suscitaram um agrupamento realizado por outras categorias, cujos nomes emprestaremos da teoria da ação comunicativa descrita em Kunz (2006). A primeira delas é a categoria trabalho.

Entendemos o trabalho neste caso como o esforço empreendido para melhorar os aspectos técnicos e táticos da prática. Conforme Kunz (2006, p. 37), “Pela categoria do trabalho, o ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar progressivamente melhor performance física e técnica para as práticas esportivas”.

O discurso categorizado como trabalho deve contemplar a aquisição de informações específicas que permitam a prática do esporte, tratando das estratégias utilizadas para aprendizagem bem como de toda e qualquer informação que faça referência à competência objetiva. A competência objetiva exige conhecimento, informação, melhoria do gesto, uso da técnica e da tática com eficiência, ou seja, aquilo que serve como ferramenta para “[...] se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem sucedida [...] no esporte” (KUNZ, 2006, p. 40).

A categoria está ligada, portanto, ao agir realizado e não realizado e está representada na maioria das falas que usam verbos como “fazer”, “jogar”, “conhecer”, “aprender”, “participar”, entre outros.

Por exemplo, Daniel – 9º B relata resistência em aprender sobre o UF: “Eu só jogo reto o disco lá no teto!”; “É chato ficar jogando o disco”. A partir da opção para diferentes funções, avalia que sua competência é adequada para a função de técnico de uma das equipes. Já na UD de Basquetebol, busca participar dentro de suas possibilidades: “Eu não consigo correr muito, né? Então a única coisa que eu consigo fazer é marcar e tentar prever os próximos movimentos”.

Elias – 9º B reclama de participar menos na UD de Basquetebol, quando foram formadas equipes diferentes e se vê em equipes nas quais o jogo “[...] fica só entre 2 ou 3” que “[...] não tocam a bola!”. Aqui o não agir incomoda o indivíduo justamente por não



estabelecer na ação a oportunidade de interagir por meio da linguagem corporal, como veremos na categoria seguinte.

Géssica – 9º B aproxima as práticas do UF e do Basquetebol enquanto jogos esportivos coletivos de invasão e considera serem a “Mesma coisa” e entende que “A diferença foi só a bola”, demonstrando compreensão do funcionamento das modalidades.

Giselle – 9º B e Graziela – 9º B detalham, respectivamente, que “[...] a parte de movimentar os discos era [...] difícil, já que você não pode sair da área onde está” e como quem joga “[...] não pode ficar parado, tem que se movimentar”, observando as ações realizadas pelo ataque com e sem o disco em mãos.

Gregório – 9º B traz luz à popularidade da modalidade futebol/futsal em comparação ao UF: “[...] o futebol é um dos esportes mais jogados, o frisbee não”, mas não se entende tão competente para o trabalho com a próxima modalidade, mesmo sendo considerada tradicional: “Não sei jogar basquete, não, professor”.

Gustavo – 9º B exprime seu aprendizado a respeito do UF, embora chame o espírito de jogo de “[...] espírito de competição”, colocando “[...] como positivo [...] a nova experiência com esse jogo”.

Hernan – 9º B evidencia que o modelo inovador de ensino foi efetivo para aprender “[...] jogando e não só fazendo exercícios”.

Joana – 9º B defende o uso do disco como “[...] a graça do jogo”, identificando as semelhanças com outras modalidades esportivas nas quais “[...] o passe da bola já é rotina”. Em outra fala, expõe a situação de quem participa do jogo “[...] sem receber a bola” e como “[...] isso acaba desanimando a pessoa de jogar”, sinalizando a necessidade de estratégias de aprendizagem que combatam casos como os de Lorrana – 9º B, que afirma que não consegue participar “Porque [...] não passam” a bola no jogo de Basquetebol, e Pietra – 9º B quando diz: “Eu nem participei direito!”.

Plínio – 9º B demonstra restrições em relação à competência dos demais colegas quando fala que “[...] toda vez que passava pras meninas ou outros meninos, eles perdiam a bola. Afirma estar em “[...] ritmo mais rápido”, mas nega classificar os colegas em um nível de jogo inferior.

A compreensão do trabalho por este critério deixou claro que há muito o que refletir a respeito de como ensinar esporte. Contudo, o agir comunicativo não se exprime somente na





ação concreta e depende da relação estabelecida pela interação com os demais participantes do se-movimentar e na expressão do que faz e sente por meio da linguagem.

### **Categoria B – Comunicação**

Na segunda categoria estão as falas nas quais ficam nítidos o caráter essencial da Interação, seja consigo mesmo e com o outro/outra na prática esportiva, e da Linguagem expressada nas mais diferentes formas de comunicação.

A interação ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e se dá tanto com o mundo vivido, no qual acontece o contexto social em que a prática se insere, como também no relacionamento estabelecido entre os participantes da mesma prática. Na interação deve ser fomentado um “agir solidário” que intensifique no trabalho a cooperação e participação coletiva.

Indubitavelmente, a interação só acontece mediante o uso da linguagem. Segundo Kunz (2006, p. 37),

Na Educação Física a tematização da linguagem enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito que se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo.

Através da interação e da linguagem é possível compreender todos os tipos de conhecimentos do esporte. Entretanto, sua principal função é estruturar-se pelas formas de relacionamento tratadas entre os participantes. Desta relação entre interação e linguagem, emergem as competências social e comunicativa (KUNZ, 2006).

Segundo Kunz (2006, p. 40), a competência social está baseada

[...] nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais.



O autor faz um destaque para a ação desta competência em casos de discriminação pelo sexo, mas podemos supor que também existam interfaces para o racismo, homofobia e outras graves questões sociais.

A competência comunicativa está em tudo que se afirma como linguagem para entender e ser entendido. Kunz (2006, p. 41) ressalta que a função dessa competência “[...] não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas, principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida”. A competência comunicativa é fundamental e deve agir pela reflexão de modo a combater o desenvolvimento de falsas consciências.

Esta categoria está em Paulo Freire na consideração do diálogo enquanto requisito imprescindível à educação libertadora. Segundo Freire (2021b, p. 189), “O diálogo é este encontro dos homens [seres humanos]<sup>15</sup>, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Na crença do princípio de uma interação dialógica pela qual quem ensina aprende e quem aprende também ensina, Freire (2021b) afirma não existir possibilidade da educação realizar-se como prática libertadora se optar por fazê-la fora do diálogo.

Aqui também precisamos lembrar o caráter diferenciado da formação da turma 9º B em relação à turma 9º A. Formada por discentes anteriormente matriculados na turma 9º A e transferências externas, é possível que ainda seja necessário ampliar as possibilidades de diálogo realizadas dentro da própria turma, já que podem existir questões de ajuste de convivência, aceitação e adequação não resolvidas. Assim, novamente salientando o caráter diferenciador em que se deu este fenômeno, a categoria Comunicação fica ainda mais evidente.

Verifiquemos como a categoria Comunicação foi enxergada nas unidades de significado. Joana – 9º B fala insistentemente sobre “falta de comunicação” em diversos momentos da roda de conversa da UD de UF e percebe este problema entre quem está em quadra e também com quem está fora dela na função de técnico. Identifica na ausência do árbitro no UF o motivo pelo qual, evidenciando que o Espírito de Jogo, elemento

---

<sup>15</sup> Em obras anteriores de Paulo Freire, são comuns as referências ao “homem” como sinônimo de seres humanos em geral, ou seja, homens e mulheres. Contudo, o próprio autor colocou-se posteriormente em defesa de uma perspectiva mais atualizada e fez ressalvas a uma escrita flexionada apenas no gênero masculino. As inserções entre colchetes fazem justiça a este posicionamento em consideração ao valor de suas discussões na obra *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2022).



essencialmente demarcado pela interação e pelo diálogo, acabou deixado de lado nas sessões de treino da UD.

Uma das situações em que isso se coloca mais desafiador é no caso que envolveu Daniel – 9º B e Maria Letícia – 9º B. A segunda recrimina a postura do primeiro como responsável por não ter participado adequadamente na UD de UF: “Eu nem joguei no frisbee” “Porque o técnico não me escalou”.

Por sua vez, Daniel – 9º B não estabelece uma interação argumentativa nem com Maria Letícia – 9º B, sobre quem justifica que “[...] teve uma vez que veio de chinelo”, nem com outros participantes que o cobram por essa e outras atitudes.

Gustavo – 9º B diz a ele: “Você nem sabe comandar um time”. Daniel – 9º B procura silenciá-lo: “Cala a boca!”. Joana – 9º B analisa que “Os técnicos não comandaram, só ficavam sentados, olhando” e Daniel – 9º B interage com rispidez: “Eu pedi pra ser técnico e não babá dos outros!”.

Quando Hernan – 9º B diz que o trabalho realizado na UD de UF “[...] ficou muito repetitivo”, por outro lado, ocorrem algumas interações para fortalecer seu ponto perante a comparação com o futebol/futsal: Gregório – 9º B fala sobre o futebol como “[...] um dos esportes mais jogados”; Eduardo – 9º B diz que “Todo mundo gosta de futebol”; Raul – 9º B concorda com os outros dois: “Isso mesmo, isso mesmo!”.

Cabe notar o uso do termo popular “fominha” por Eduardo – 9º B e Raul – 9º B para se referir a colegas que passam pouco o implemento de jogo e a manifestação ofensiva de Raul – 9º B ao chamar de “[...] baba ovo” a colega que pede a palavra para fazer a defesa de um dos considerados “fominhas”.

Por outro lado, quando Géssica – 9º B fala que sua saída da equipe “[...] não ia fazer diferença”, Joana – 9º B fala sobre quando “[...] não recebe a bola e ninguém passa” e porque “Isso acaba desanimando a pessoa de jogar” e Pietra – 9º B relata ficar “parada [...] no meio da quadra”, fazem uso da linguagem, ainda que nem todas sejam verbais, buscando comunicar sua insatisfação pela negação ao jogo e dificuldade de interagir dentro de quadra.

Finalmente, os silêncios de quem pouco se pronunciou nas rodas de conversa também sinalizam a importância desta categoria no processo educacional. Nem sempre a palavra dita será o canal mais abrangente, por isso a necessidade de diversificar as linguagens pelas quais se constrói o ambiente educativo.

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Por vezes, há um quê “opressivo” na solicitação de usar da palavra e expor-se perante outros. Assim, embora ausentes do registro no quadro e das falas categorizadas, é fundamental lembrar que esse é mais um resultado de uma “educação bancária” que empodera o educador como aquele que sabe e diminui o educando ao papel de quem nada sabe, implicando uma “cultura do silêncio” pela qual a escola equivocadamente espera o aprendizado se concretizar (FREIRE, 2021b).



## 6 CONTRIBUIÇÕES E AFINAIS

É preciso usar da sinceridade para com o leitor deste estudo a respeito das intenções iniciais que motivaram a realização da pesquisa. Anteriormente, a opção seria buscar a comprovação da hipótese pela qual as modalidades esportivas não tradicionais seriam conteúdos vantajosos que devem integrar os currículos de Educação Física.

Entretanto, as muitas leituras e estudos decorrentes do período cursado na pós-graduação despertaram o interesse para fazer e “ser mais” (FREIRE, 2021b). A chegada dos modelos inovadores de ensino ao estudo tem relação direta com um fazer/ser diferente pelo qual as próprias modalidades não tradicionais já se apresentam em relação ao “quarteto fantástico”. Nada mais natural que avançar para também desvelar a efetividade de um ensino inovador, ligado às tendências progressistas que oferecem aos aprendizes maior protagonismo, permitindo que assumam a centralidade do processo educacional.

Conforme o aprofundamento do referencial teórico buscava uma fundação sobre a qual se edificaria o argumento da pesquisa, mais e mais o caráter comprobatório abria espaço para uma experiência reflexiva da própria docência. Além disso, o olhar foi gradualmente afastando-se da prática docente para considerar a escuta do que viesse a ser “dito” pelos discentes.

Evidentemente que a investigação da literatura consultada tem papel primordial na construção do novo significado desta pesquisa. A partir do incômodo que gerou todo um movimento renovador na década de 1980, seguiram-se décadas de reflexão sobre a Educação Física, suas razões para ser como componente curricular, o que ensinaria e como ensinaria. São décadas em que o incômodo foi combustível para estarmos nós aqui hoje.

Em específico sobre as experiências de ensino com a modalidade *Ultimate Frisbee*, tivemos um ambiente de questionamentos que também incomodaram: o incômodo desafio de controlar um disco com o qual não estamos habituados; a incômoda tarefa de compreender-se incapaz de dominar um jogo em que sou obrigado a pensar no coletivo; a incomodidade de não ter um agente externo que faça por mim o trabalho de dizer se eu infringi as regras e em quem depositar minha frustração pelo êxito adversário.

Entretanto, existiu também um ambiente de incômodo nas unidades didáticas direcionadas ao Basquetebol como um esporte tradicional, conhecido e popular, mas repleto



de suas próprias contradições e imposições. Não fosse assim, as rodas de conversa que o seguiram não teriam nos levado a categorias de análise como a Comunicação em sua dificuldade de ser estabelecida na interação entre os participantes. Para alguns, a modalidade já conhecida foi palco para encenar seu domínio dos gestos e do jogo, quiçá uma oportunidade para alguns se descobrirem capazes. No entanto, para outros, foi mais uma ocasião em que se viram à margem de efetivamente participar. Mais um exemplo vivido dentro da lógica da sociedade, marcada pelo desprezo por quem contribui menos para acelerar o alcance do objetivo final, a vitória.

Mas qual o objetivo final, afinal? O que se espera da Educação Física Escolar quando tematiza o esporte? Sendo um conteúdo hegemônico, assim como possui grande abrangência cultural na sociedade, é esperado que se discuta essa necessidade de vencer a qualquer custo. Que seja dado mais valor à experiência vivida do que ao momentâneo prazer de superar o adversário. Até porque, após cumprirmos uma etapa e respondermos adequadamente ao que nos for exigido, na próxima curva já teremos de lidar com uma nova demanda, seja ela emocional, social, pessoal ou, quem sabe, espiritual.

O que pretendemos valorizar é a experiência a qual os participantes dessa pesquisa puderam partilhar, nela inclusa o docente pesquisador. Juntos, adentramos fenômenos desconhecidos, caracterizados inicialmente pela proposta de vivenciar o esporte em manifestações tradicionais e não tradicionais e pela diferenciação do estudo por modelos tradicionais ou inovadores de ensino, despertando para uma consciência de situações que dificilmente seriam identificadas no cotidiano de uma aula comum. Mas o que realmente diferenciou estes fenômenos de uma prática de ensino normal? O que fica de contribuição? O que foi exitoso e o que poderia ter sido feito diferente?

O recurso que propiciou cada uma das reflexões que se concretizaram nas categorias Permanência, Mudança, Trabalho ou Comunicação foi a roda de conversa. Nestas, conforme cada um expressava suas ideias e marcava seu espaço como ser inconcluso e inacabado que é, traduzíamos as unidades didáticas que as antecederam em percepções e sentimentos.

Se o modelo era restritivo e instrucional, houve aqueles que evidenciaram terem se sentido privilegiados em ter a rara exclusividade de possuir a bola ou o disco para si e tentar, momento este que dificilmente acontecia no jogo formal conduzido sob a expectativa de vencer. Não há tempo para quem é menos na busca em ser mais que o adversário. Mas essa



condição transpareceu apenas porque a roda de conversa permitiu que pontuassem pontos positivos e negativos na didática e na modalidade estudada.

Por outro lado, se o modelo de ensino oferecia novos papéis a serem exercidos, a roda de conversa deixou claro que houve quem neles se sentisse capaz de contribuir e eventualmente ser protagonista, mais do que teria sido ao longo de qualquer outra aula ou unidade didática de qualquer outra modalidade esportiva. Também foi declarada a dificuldade de executar essas diferentes funções e como ficaram aquém do esperado segundo a própria avaliação de quem as assumiu. Novamente, poderíamos supor, mas tivemos alguns achados que dificilmente seriam possíveis sem a realização das rodas de conversa.

Talvez quem lê este trecho questione se há espaço para rodas de conversa, uma atividade estática e discursiva, na EFE, uma disciplina historicamente ligada ao movimento. Cabe ressaltar que, embora exista uma percepção geral de atividades práticas como realização concreta dos saberes da Educação Física, certamente é possível fazer uso de situações de aprendizagem nas quais, em sua maioria, estude-se a cultura corporal de movimento, praticando-a, explicando-a e criticando-a, mas também atendendo o desenvolvimento de saberes atitudinais, conceituais e procedimentais para, assim, caminhar na direção do que se espera da escola em nossa sociedade.

Para isto, as rodas de conversa realizadas no início, durante e após as aulas ofereceram uma leitura mais ampla de que caminhos seguir a partir do que foi realizado e certamente farão parte da minha prática docente daqui para frente, uma recomendação que ofereço a quem tenha interesse neste estudo.

Outras contribuições que podemos oferecer conectam-se às questões realizadas no segundo capítulo, no qual foi estruturado o referencial teórico:

- *Por que ensinar esporte na EFE?* Ainda que considere ter esgotado o tema e não seja possível sustentar o ensino da Educação Física sem considerar o esporte, vejo que trazê-lo dentro de um debate amplo sobre a aprendizagem de modalidades tradicionais e não tradicionais suscita reflexões sobre participação, letramento corporal e diversidade. Assim, as justificativas para o ensino do esporte na EFE que foram reforçadas por esta pesquisa vão em direção de uma perspectiva crítica, transformadora, diversificada e, acima de tudo, incomodada com o esporte hegemônico. Os professores e professoras podem ter segurança em ensinar esporte nas suas aulas pela sua presença nos documentos oficiais e, principalmente, se





estiverem alinhados com um entendimento progressista que tematize este conteúdo para além de justificativas como melhorar a aptidão física, estimular hábitos saudáveis e oferecer repertório de práticas para lazer fora da escola;

- *Quais modalidades esportivas ensinar na EFE?* A gênese deste estudo foi baseada no interesse pela diversificação das modalidades esportivas ensinadas na aula de Educação Física, considerando as modalidades tradicionais, formadas pelo “Quarteto Fantástico” (futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol), e também outras modalidades não tradicionais, conforme definido no segundo capítulo.

Ao longo das UD's que tematizaram o *Ultimate Frisbee*, ficou evidente um esforço por parte de cada discente para apropriar-se de novos movimentos, conceitos e formas de jogar. Esse caráter de mudança transpareceu, por vezes, nos conflitos percebidos e na dificuldade para executar a modalidade coletivamente. No entanto, devemos lembrar que a prática pedagógica encontra sua razão de existir justamente pela confrontação do conhecido com o desconhecido, gerando um desconforto momentâneo que se prolonga até que o conhecimento torne-se mais familiar.

Por outro lado, a escolha do Basquetebol enquanto esporte tradicional permitiu observar que a maioria discente sentiu-se contemplada pela sua prática e encontrou prazer em conhecer e aprender mais sobre, principalmente entre quem já nutre mais afeição pela modalidade. Assim, não necessariamente devemos apontar sempre para a inovação pela inovação, pois ainda é necessário considerar que a aula de Educação Física acaba por ser uma representação das diferentes demandas e expectativas de quem nela está envolvida. A aula pode e deve permitir também a expressão do domínio do que nos é conhecido ou considerado tradicional, já que muitas vezes é nessas atividades em que se sentem mais “vivos”.

Como forma de compreensão desta relação entre as diferentes modalidades, podemos apostar em modalidades que são praticadas oficialmente com equipes mistas como o *tchoukball* e *korfball*, modalidades individuais e coletivas, modalidades em que diferentes valências físicas sejam determinantes para a participação e recomendamos o uso de metodologias como a do *fútbol callejero* para outras modalidades. Assim poderemos vislumbrar a resignificação dos valores e atitudes cultivadas no ensino do esporte;

- *Como ensinar esporte na EFE?* Em nosso referencial, apresentamos tanto as opções para o ensino tradicional como inovador. Nos dois casos, existe a necessidade de cada docente





Concluimos este estudo em um estado de profunda reflexão sobre o que é ensinar e aprender na Educação Física Escolar. Nestes momentos, recorreremos sempre a Paulo Freire (2021a; 2021b) e sua obra por uma educação libertadora, uma educação para o Ser Mais. Não ser mais que o outro e a outra, não necessariamente ser mais do que somos agora, apenas ser mais para estar sendo livre. E com o professor Paulo Freire daremos fim a este texto, seguindo na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, por uma Educação Física rica em significados e experiências, pela valorização dos profissionais do ensino e pelo direito dos aprendizes de alcançarem uma consciência genuína do seu próprio lugar no mundo e da necessidade de fazer dele o mundo que queremos.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2021a, p. 57).



## REFERÊNCIAS

ALMOND, L. **Reflecting on themes**: a games classification. *In*: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. Rethinking games teaching. Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science -University of Technology, 1986. p. 71-72.

AQUINO, R. L. Q. T.; MARQUES, R. F. R.; GONÇALVES, L. G. C.; VIEIRA, L. H. P.; BEDO, B. L. S.; MORAES, C.; MENEZES, R. P.; SANTIAGO, P. R. P.; PUGGINA, E. F. Proposta de sistematização de ensino do futebol baseada em jogos: desenvolvimento do conhecimento tático em jogadores com 10 e 11 anos de idade. **Revista Motricidade**, v. 11. n. 2, p. 115-128, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/3724>. Acesso em: 24 fev. 2023.

AQUINO, R. L. Q. T.; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Revista Conexões**, v. 20, p. 1-31, 2022.

ARANTES, L. C.; SANTOS, M. R.; FROTA, M.; HOLANDA, M. A. V. B. (org.). **Educação Física e modelos de ensino dos esportes**: conceitos, características e aplicações. Recife: Even3 Publicações, 2021.

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da EFE**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar: visão de professores. **Conexões: Educação Física Esporte e Saúde**, v. 17, n. 1, p. 1-21, 25 maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654139>. Acesso em: 01 out. 2022.

BARROSO, A. L. R.; IMPOLCETTO, F. M.; GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. D. O conteúdo esporte nos currículos estaduais brasileiros. *In*: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva**: pedagogia do esporte – vol. 2. Campinas: Editora da Unicamp, 2017. p. 87-104.

BAYER, C. **O ensino dos deportes colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano 4, v. 1, p. 156-175, jul. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329244831\\_A\\_VERSAO\\_FINAL\\_DA\\_BASE\\_NA](https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NA)



[ACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCACAO FISICA ENSINO FUNDAMENTAL menos virtudes os mesmos defeitos](#). Acesso em: 11 jun. 2022.

BOHRER, E. S. B.; ANTUNES, F. R.; CASAROTTO, V. J. O ensino da Educação Física escolar na visão de quem aprende: entre a realidade e o desejo. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL*, 17., 2015, Cruz Alta, RS. **Anais** [...]. Cruz Alta, RS, 2015. p. 1-12. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/O%20ENSINO%20DA%20EDUCACAO%20FISICA%20ESCOLAR%20NA%20VISAO%20DE%20QUEM%20APRENDE%20ENTRE%20A%20REALIDADE%20E%20O%20DESEJO.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Revista Motrivivência**, v. 28 n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, v. 6, n. 12, p. 14-23, 2000/2001. (Especial Temas Polêmicos). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. *In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (org.). Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-27.

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

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diesporte - Diagnóstico Nacional do Esporte: caderno 1**. Brasília: Ministério do Esporte, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 24 maio 2016.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CANAN, F. Repensando um modelo de classificação dos jogos esportivos – uma proposta inicial. **Revista Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 1, 2020. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439963095005>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CANAN, F. Sport Education e Estrutura Curricular: um diálogo pertinente para Educação Física escolar brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58045/33663>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CASAGRANDE, C. G. **Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos:** análise dos métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL (CBB). **Regras Oficiais de Basquetebol 2022.** Disponível em: <https://www.cbb.com.br/wp-content/uploads/Regras-Oficiais-Basketball-2022-ALTERACOES-OUTUBRO-2022-REVISAO-FEV-2023-1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

COSTA, F. R.; RAMOS, J. A. E. **Ultimate Frisbee:** didática, métodos e prática de ensino. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, F. R.; MELO, P. B. S.; VASCONCELOS, A. S.; CARDELINO, F. A.; COSTA, C. P. F. **Leitura pedagógica das regras de Ultimate:** uma versão em português para uso na iniciação. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33152/1/LIVRO\\_LeituraPedagogicaRegras.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33152/1/LIVRO_LeituraPedagogicaRegras.pdf). Acesso em: 03 fev. 2023.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.





DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, out. 2002. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478>. Acesso em: 24 jun. 2021.

DAOLIO, J.; MARQUES, R. F. R. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. **Revista Motriz**, v. 9, n. 3, p. 169-174, set./dez. 2003.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, 2001.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 28-45. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p.17-32, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482/134810>. Acesso em: 09 jan. 2023.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em pesquisa científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. [Texto 6 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)]. Disponível em: [https://edutec.unesp.br/public\\_content/Proef/Turma%20II/D02/ParteII/Texto%2016%20%20An%c3%a1lise%20Qualitativa%20e%20An%c3%a1lise%20Quantitativa.pdf](https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D02/ParteII/Texto%2016%20%20An%c3%a1lise%20Qualitativa%20e%20An%c3%a1lise%20Quantitativa.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

DIETRICH, K.; DURRWACHTER, G.; SCHALLER, H. J. **Os grandes jogos**. Metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

DINIZ, J. B. F. **O ensino das modalidades esportivas coletivas na formação em educação física do Distrito Federal**: apontamentos baseados em planos de ensino. 2018. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. [Texto 1 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)]. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmaII/d3/A%20Escola%20e%20a%20Educa%c3%a7%c3%a3>





[o%20F%3%adsica%20em%20Sociedades%20Democr%c3%a1ticas%20e%20Republicanas.pdf](#). Acesso em: 24 jun. 2021.

FERRAZ, O. L. Parâmetros Curriculares Nacionais: Reflexões e Críticas. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 7, p. S77-S83, 2001. Disponível em: [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/v7.1\\_suplemento.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/v7.1_suplemento.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. Educação Física escolar e praxiologia motriz: lógica interna e os universais ludomotores nas relações com cultura corporal de movimento. In: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (org.). **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-32.

FILGUEIRAS, I. P.; OLIVEIRA, G. K.; PAIANO, R.; RODRIGUES, L. H. Concepções e preferências sobre as aulas de EFE: uma análise da perspectiva discente. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 23-31, 2007. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1219/935>. Acesso em: 14 dez 2022.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 23-34.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; PAES, R. R.; REVERDITO, R. S.; SEOANE, A. M.; SCAGLIA, A. J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Revista Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 639-654, jul./set. 2017.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (ed.). **O ensino dos jogos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da EFE**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 130-148. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3). Disponível em:



<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Revista Digital Educación Física y Deportes**, ano 10, v. 71, abr. 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>. Acesso em: 14 dez. 2022.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FENSTERSEIFER, P. E. Sentidos e significados do ensino do esporte na EFE: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014. p. 121-162.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319163925\\_Educacao\\_Fisica\\_e\\_Cultura\\_Escolar\\_cr iterios\\_para\\_identificacao\\_do\\_abandono\\_do\\_trabalho\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/319163925_Educacao_Fisica_e_Cultura_Escolar_cr iterios_para_identificacao_do_abandono_do_trabalho_docente). Acesso em: 14 dez. 2022.

GOZI, P. R. B.; MORAES, J. C. P. A importância da Educação Física na visão dos alunos de uma escola pública. **Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades**, v. 12, n. 19, p. 24-36, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/7846>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N (org.). **Iniciação Esportiva Universal 1**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

HERNÁNDEZ MORENO, J. **Fundamentos del deporte** – Análisis de las estructuras de los juegos deportivos. Barcelona: INDE, 1994.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

IBOPE REPUCOM. Brasil se despede dos Jogos Olímpicos de Tóquio comemorando recorde de medalhas - Correr, andar de bicicleta e futebol são os esportes mais praticados pelos internautas brasileiros, indica IBOPE Repucom. **Site IBOPE Repucom**, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://www.iboperepucom.com/br/noticias/esportes-mais-praticados-pelos-internautas-brasileiros>. Acesso em: 03 fev. 2023.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 14-27. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.



INSTITUTO PENÍNSULA. Pesquisa de contexto da Educação Física escolar no Brasil - Resultados Finais - Novembro 2019. **Instituto Península**, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pesquisa-Contexto-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LEMOS, F. R. M. Os esportes em documentos oficiais da educação infantil e do ensino fundamental, Ciclo I. **Revista Digital Educación Física y Deportes**, ano 15, v. 143, abr. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/os-esportes-em-documentos-oficiais-da-educacao.htm>. Acesso: em 05 jan. 2023.

LEMOS, F.R.M.; CÂMARA, E. Orientações sobre os esportes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Ciclo II: Educação Física. **Revista Digital Educación Física y Deportes**, ano 15, v. 150, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/orientacoes-sobre-os-esportes-nos-parametros-curriculares.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LEMOS, F.R.M.; CÂMARA, E. Localização dos esportes nas orientações curriculares para o ensino médio e na proposta curricular do Estado de São Paulo. **Revista Digital Educación Física y Deportes**, ano 15, v. 152, jan. 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd152/esportes-nas-orientacoes-curriculares-para-o-ensino-medio.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LUCENA, R. **O esporte na cidade**: aspectos de um esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In*: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 35-46.

MAIELO, V. P.; COSTA, C. P. F. **Ultimate Frisbee na Educação Física escolar**. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://ultimatebrasil.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Ultimate-Frisbee-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Escolar-1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, M. C. Esportes alternativos: o que são e quais são seus benefícios para a Educação Física escolar? **Revista Saúde Física e Mental**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/SFM/article/view/3542/2423>. Acesso em: 24 jun. 2021.



MATOS, M. C. A importância dos esportes alternativos para as aulas de Educação Física. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) – e-Mosaicos**, v. 9, n. 22, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/43613/35533>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MEGALE, T. S. **Rúgbi nas aulas de Educação Física escolar**: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193578>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Revista Movimento**, v. 20, n. 1, p. 351-373, 2014.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Revista Motriz**, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

METZLER, M. W. **Instructional models for physical Education**. Third edition. Scottsdale: Holcomb Hathaway, 2011.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MOSSTON, M. **Teaching Physical Education**. Columbus: Merrill, 1966.

NEGRELLI, J. M. Método de ensino. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 448-449.

NEGRELLI, J. M. Metodologia de ensino da Educação Física. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 450-451.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/2522/1445>. Acesso em: 06 out. 2022.

OLIVEIRA, É. S. **Sistematização do ultimate frisbee para a prática de ensino na escola**: uma proposta para a diversificação de conteúdo. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/22509/1/2017\\_EricaDosSantosOliveira\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/22509/1/2017_EricaDosSantosOliveira_tcc.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.



OLIVEIRA, L. H.; CLETO, P.; GUSMAN, S. Quem inventou a bola? Chutes, arremessos, voleios, passes, dribles – há 30 mil anos o homem não para de jogar bola. **Revista Super Interessante**, jan. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/historia-dos-esportes-olha-a-bola>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, V. D.; ALBUQUERQUE, L. R. Esportes complementares na educação física escolar do ensino médio. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 5179-5191. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5629\\_2993.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5629_2993.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ulbra, 2001.

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

RAGE AGAINST OF THE MACHINE. **Renegades of funk**. Los Angeles, EUA: Epic: 2000. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4KXdU3cZbNQ>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

RESENDE, H. G.; ROSAS, A. S. Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. *In*: FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: CBDCCR, 2011. p. 101-196.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. Novos modelos curriculares para a educação física brasileira: resenha do livro “Instructional Models for Physical Education”. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 290-304, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, S1A, p. 27-38. 2017.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. J. R. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Revista Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, out./dez. 2013.





SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94. jan./jun. 2012.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SINOTTI, S. **Pedagogia do esporte na Educação Física escolar**: o jogo tchoukball como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. 73p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Campinas, 2018. Disponível em:

[http://tchoukball.esp.br/site/admin/mod\\_galeria\\_eventoscont/arquivos/SINOTTI,%20SILAS\\_TCC.pdf](http://tchoukball.esp.br/site/admin/mod_galeria_eventoscont/arquivos/SINOTTI,%20SILAS_TCC.pdf). Acesso em: 24 de jun. 2021.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, R. P. **Futebol americano enquanto conteúdo na Educação Física escolar do ensino médio**. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Ijuí, 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2150/reinaldo%20%20futebol%20americano%20enquanto%20conteudo%20na%20educa%20c3%a7%c3%a3o%20f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOLLITTO, A. Caiu na rede – o salto de popularidade do vôlei no Brasil. **Revista Veja**, 30 jul. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/esporte/caiu-na-rede-o-salto-de-popularidade-do-volei-no-brasil/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOMOGGI, A. Brasil, o novo “Eldorado” do basquete mundial. **Site Sportsvalue**, 4 out. 2022. Disponível em: <https://www.sportsvalue.com.br/brasil-o-novo-eldorado-do-basquete-mundial>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SOUZA, R. H. **Esportes alternativos nas aulas de Educação Física**. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TABORDA, D. S.; ROCHA, C. L. G. (org.). **Basquete 3x3**: além dos 12 segundos – uma proposta de ensino-aprendizagem-treinamento ao desenvolvimento esportivo de atletas. Curitiba: Appris, 2021.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. Modalidades esportivas “não tradicionais” – primeiros caminhos para uma denominação. *In*: CONGRESSO REGIONAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., 2015, Marechal Cândido Rondon. **Anais [...]**. Marechal Cândido

Mestrado Profissional em  
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Rondon: UNIOESTE, p. 17. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/0B6inqv0JJdEaGFjQVRzcWtmSnM/view>. Acesso em: 25 mar. 2021.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de Educação Física escolar. **Revista Corpoconsciência**, v. 23, n. 2, p. 13-25, maio/ago. 2019. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8103>. Acesso em: 24 jun. 2021.





## ANEXO

### Anexo – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Métodos de ensino e modalidades esportivas não convencionais em aulas de educação física escolar

**Pesquisador:**

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53660621.6.0000.5504

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.227.768

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1857035.pdf, de 13/01/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_CEP\_GuilhermedeArrudaCFreitas\_versao2.pdf, de 13/01/2022): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar a relação entre diferentes métodos de ensino do esporte e a variedade no oferecimento de modalidades esportivas em aulas de Educação Física Escolar.

**Objetivo Secundário:**

Analisar qualitativamente os discursos e opiniões discentes quando expostos a métodos de ensino tradicionais e contemporâneos para esportes tradicionais e não tradicionais nas aulas de Educação Física Escolar.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:**

Estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Continuação do Parecer: 5.227.768

perante o grupo, além dos riscos comuns às aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc.

**Benefícios:**

Obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da Educação e das Ciências Humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de ensino.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências:

- 1- Atendida
- 2- Atendida
- 3- Atendida
- 4- Atendida
- 5- Atendida

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Continuação do Parecer: 5.227.768

conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1857035.pdf	13/01/2022 10:29:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_GuilhermedeArrudaCFreitas_versao2.pdf	13/01/2022 10:25:17		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	13/01/2022 10:24:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_versao2.pdf	13/01/2022 10:24:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao2.pdf	13/01/2022 10:23:42		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Projeto_Esportes_Nao_Convencionais.pdf	14/11/2021 07:45:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	12/11/2021 20:36:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/11/2021 20:36:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_GuilhermedeArrudaCFreitas.pdf	12/11/2021 20:33:53		Aceito
Outros	Carta_Autorizacao_Escola.pdf	12/11/2021 20:32:44		Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Continuação do Parecer: 5.227.768

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 07 de Fevereiro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Adriana Sanches Garcia de Araújo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



## **APÊNDICES**

### **Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
(Resolução 510/2012 do CNS)**

#### **RELAÇÕES ENTRE MÉTODOS DE ENSINO E MODALIDADES ESPORTIVAS EM AULAS DE EFE**

Eu, GUILHERME DE ARRUDA CARVALHO FREITAS, estudante do curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) venho por meio deste consultá-lo(a) sobre a participação do(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade na pesquisa intitulada “Relações entre métodos de ensino e modalidades esportivas em aulas de EFE” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

O estudo será realizado nas aulas de Educação Física regular e o seu objetivo é investigar a relação entre diferentes metodologias de ensino do esporte e a variedade de modalidades esportivas nas aulas de EFE. A pesquisa tem como propósito compreender o potencial pedagógico de diferentes métodos de ensino quando direcionados a esportes convencionais e não convencionais. Além disso, também produzirá um material de orientação para ensino de esportes não convencionais e auxiliará o trabalho de outros professores.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no 9º ano do Ensino Fundamental, que é o público em condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante será convidado(a) a participar de algumas aulas e rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar nas aulas de Educação Física. As aulas e rodas de conversa serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Mesmo com todos esses cuidados, o(a) estudante que sentir-se desconfortável terá a liberdade de não participar das rodas de conversa quando as considerar constrangedoras, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudante nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da Educação e das Ciências Humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de ensino do esporte. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.



A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das aulas e rodas de conversa com a participação do(a) estudante. As gravações em áudio realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenham as mais fidedignas possíveis.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. O(A) participante receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você e o(a) participante tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) estudante agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do(a) estudante na pesquisa poderá comunicar-se com o orientador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: [...]. E-mail: [...]. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: [...] E-mail: [...].

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador responsável: Guilherme de Arruda Carvalho Freitas

Telefone: [...]

E-mail: [...]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do(a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Menor participante:

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Responsável:

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

**Mestrado Profissional em**  
**Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador responsável





## **Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE  
(Resolução 510/2012 do CNS)  
RELAÇÕES ENTRE MÉTODOS DE ENSINO E MODALIDADES ESPORTIVAS EM AULAS  
DE EFE**

Eu, Guilherme de Arruda Carvalho Freitas, estudante do curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o(a) convido a participar da pesquisa “Relações entre métodos de ensino e modalidades esportivas em aulas de EFE” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

O estudo será realizado nas aulas de Educação Física regular e o seu objetivo é investigar a relação entre diferentes metodologias de ensino do esporte e a variedade de modalidades esportivas nas aulas de EFE. A pesquisa tem como propósito compreender o potencial pedagógico de diferentes métodos de ensino quando direcionados a esportes convencionais e não convencionais. Além disso, também produzirá um material de orientação para ensino de esportes não convencionais e auxiliará o trabalho de outros professores.

Você foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no 9º ano do Ensino Fundamental, que é o público em condições de contribuir para a pesquisa. Será convidado(a) a participar de algumas aulas e rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar nas aulas de Educação Física. As aulas e rodas de conversa serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Mesmo com todos esses cuidados, caso você se sinta desconfortável terá a liberdade de não participar das rodas de conversa quando as considerar constrangedoras, podendo interromper a participação a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da Educação e das Ciências Humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de ensino do esporte. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.



Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das aulas e rodas de conversa com a sua participação. As gravações em áudio realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenham o mais fidedignas possíveis.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação na pesquisa poderá comunicar-se com o orientador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: [...]. E-mail: [...]. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: [...] E-mail: [...].

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador responsável: Guilherme de Arruda Carvalho Freitas

Telefone: [...]

E-mail: [...]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador responsável



### Apêndice C – Descrição das unidades didáticas 9º A

Unidade Didática	<i>Basquetebol</i>	Modelos de ensino	Educação Desportiva + Ensino dos Jogos para a Compreensão						
Equipe 1	Magic Hawk	Danielly, Aquiles, Alessandra, Lúcio e Nuno							
Equipe 2	Black Star	Maria Aurora, Enrico, Luciano, Rodrigo							
Equipe 3	All Stars	Leandro, Catarina, Paulo, Peter e Lorenzo							
Arbitragem	Simone	Rebeca	Luana						
Reportagem	Alícia	Gisela	Aureliane	Lilian					
Resultados da classificação				Resultados das finais					
Equipes	J	V	D	Posição	Semifinal				
All Stars	4	2	2	2º	All Stars	4	X	1	Black Star
Black Star	4	0	4	3º	Final				
Magic Hawk	4	4	2	1º	Magic Hawk	2	X	5	All Stars

### Organização das aulas

<b>Aula 1</b>	Introdução à modalidade: 1) Exibição do vídeo “Resumo das regras (oficiais e atuais) do BASQUETE” ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nHVjU6tG3Ks">https://www.youtube.com/watch?v=nHVjU6tG3Ks</a> ) de revisão com informações básicas; 2) Exposição sobre o funcionamento da temporada, divisão das equipes e definição de funções.
<b>Aula 2</b>	Pré-temporada: 1) Realização de partidas amistosas para preparação das equipes e arbitragem.
<b>Aula 3</b>	Sessão de treino: 1) Jogo para manutenção da posse da bola – triângulo (3x1 passando a bola); 2) Situações 2x1 com finalização.
<b>Aula 4</b>	Primeira rodada da temporada: 3 partidas.
<b>Aula 5</b>	Sessão de treino: 1) Jogo para progredir ao alvo – <i>touchdown</i> (2x2 sem drible, somente passes para receber atrás da linha de fundo); 2) Situações de 1x1 usando coringa.
<b>Aula 6</b>	Sessão de treino: 1) Jogo para finalizar no alvo – quadribol (três arcos na parede, 1 defensor, 3 atacantes); 2) Jogo 21 parado.
<b>Aula 7</b>	Segunda rodada da temporada: 3 partidas.
<b>Aula 8</b>	Sessão de treino: 1) Jogo para manter a posse da bola: manda rua (pegador tenta roubar a bola de quem atravessa driblando).
<b>Aula 9</b>	Sessão de treino:

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



	1) 1x1 driblando por 30 segundos em círculo de 3 metros; 2) Jogo com apoio na lateral – 2x1 para passar driblando pelos portões (dois cones).
<b>Aula 10</b>	Rodada final da temporada: 2 partidas (semifinal e final).
<b>Aula 11</b>	Roda de conversa (avaliação) e evento de premiação.

<b>Unidade Didática</b>	<i>Ultimate Frisbee</i>
<b>Modelos de Ensino</b>	Modelo Instrucional Direto + Modelo Desenvolvimental

### Organização das aulas

<b>Aulas 1 e 2</b>	1) Apresentar o <i>Ultimate Frisbee</i> : exibição do vídeo “ <i>Ultimate Frisbee</i> , um esporte para todos” ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rojNTvLlPjw">https://www.youtube.com/watch?v=rojNTvLlPjw</a> ) com informações básicas sobre a origem, regras e o conceito do “espírito de jogo”; 2) Organização de partida adaptada com bola para diagnóstico e compreensão da lógica do jogo.
<b>Aula 3</b>	O manuseio do disco no <i>Ultimate Frisbee</i> : 1) Manuseio do disco – lançar e receber com uma mão/com as duas mãos/para alguém receber; 2) Lançamento <i>backhand</i> para a fila oposta: execução individualizada do movimento e correção; 3) Lançamento <i>forehand</i> para a fila oposta: execução individualizada do movimento e correção.
<b>Aula 4</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das equipes pelos praticantes; 2) Realização de partida com árbitro.
<b>Aula 5</b>	Recepção no <i>Ultimate Frisbee</i> : 1) Recepção “jacaré” dos lançamentos da fila oposta com correção de movimentos; 2) Recepção “garra” dos lançamentos da fila oposta com correção de movimentos.
<b>Aula 6</b>	Recursos ofensivos no <i>Ultimate Frisbee</i> : 1) Prática da finta contra adversário; 2) Uso do pé de pivô contra adversário.
<b>Aula 7</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das equipes pelos praticantes; 2) Realização de partida com árbitro.
<b>Aula 8</b>	Defendendo no <i>Ultimate Frisbee</i> : 1) Posição básica para marcar 1x1 e correção de movimentos; 2) Defender 1x2/2x2/2x3/3x3.
<b>Aula 9</b>	Atacando no <i>Ultimate Frisbee</i> (aula expositiva): 1) Posições: armador ( <i>handler</i> ) e cortador ( <i>cutter</i> ); 2) Tática horizontal e tática vertical.
<b>Aula 10</b>	Roda de conversa e avaliações teórica e prática sobre <i>Ultimate Frisbee</i> .

**Mestrado Profissional em**  
**Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



<b>Aula 11</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das equipes pelos praticantes; 2) Realização de partida sem árbitro.
----------------	--



## Apêndice D – Descrição das unidades didáticas 9º B

Unidade Didática	<i>Ultimate Frisbee</i>	Modelos de ensino	Educação Desportiva + Ensino dos Jogos para a Compreensão	
Equipe 1	Os Spartanos	M. Leticia, Caleb, Ingrid, Gregório, Raul, Eduardo, Géssica e Pietra. Técnico: Daniel		
Equipe 2	Strong OFC	Graziela, Gustavo, Gleice, Genifer, Hernan, Patric, Lorrana e Giselle. Técnico: Valentim.		
Arbitragem	Joana	Reportagem	Géssica	Genifer
Resultados da série				
Rodadas	Os Spartanos	X	Strong OFC	Série
Rodada 1	6	X	4	1 x 0
Rodada 2	5	X	2	2 x 0
Rodada 3	4	X	11	2 x 1
Rodada 4	9	X	8	3 x 1
Rodada 5	Não foi realizada – melhor de 5			

### Organização das aulas

<b>Aula 1</b>	Introdução à modalidade: 1) Apresentar o <i>Ultimate Frisbee</i> : exibição do vídeo “ <i>Ultimate Frisbee</i> , um esporte para todos” ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rojNTvLIPjw">https://www.youtube.com/watch?v=rojNTvLIPjw</a> ) com informações básicas sobre a origem, regras e o conceito do “espírito de jogo”; 2) Exposição sobre o funcionamento da temporada, divisão das equipes e definição de funções.
<b>Aula 2</b>	Pré-temporada: 1) Realização de partida amistosa adaptada (substituindo disco pela bola) para preparação das equipes.
<b>Aula 3</b>	Sessão de treino: 1) Jogo para manutenção do disco – triângulo (3x1 passando o disco, lançamentos <i>backhand</i> e <i>forehand</i> ); 2) Situações 2x1 para marcação de pontos na zona final.
<b>Aula 4</b>	Primeira rodada da temporada: 1 partida.
<b>Aula 5</b>	Sessão de treino: 1) Jogo de lançamentos - resgate (1x1 no campo resgatando os demais); 2) Situações de 2x2 usando apoio nas laterais
<b>Aula 6</b>	Segunda rodada da temporada: 1 partida.
<b>Aula 7</b>	Sessão de treino: 1) Jogo do pé pivô: caça ao tigre (1 aluno ao centro, 1 tigre fugindo dentro do círculo, demais no círculo, encostar disco no tigre); 2) 4x3 (dupla em cada metade do campo, 3 recuperando o disco).
<b>Aula 8</b>	Terceira rodada da temporada: 1 partida.
<b>Aula 9</b>	Quarta rodada da temporada: 1 partida.

## Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



<b>Aula 10</b>	Quinta rodada da temporada (final): 1 partida.
<b>Aula 11</b>	Roda de conversa (avaliação) e evento de premiação.

<b>Unidade Didática</b>	<i>Basquetebol</i>
<b>Modelos de Ensino</b>	Modelo Instrucional Direto + Modelo Desenvolvimental

### Organização das aulas

<b>Aulas 1 e 2</b>	1) Exibição do vídeo “Resumo das regras (oficiais e atuais) do BASQUETE” ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nHVjU6tG3Ks">https://www.youtube.com/watch?v=nHVjU6tG3Ks</a> ) de revisão com informações básicas; 2) Organização de partidas para diagnóstico.
<b>Aula 3</b>	Manuseio da bola: 1) Em filas, lançar, pegar, rolar, quicar, manusear em deslocamento; 2) Em filas, driblar pelos cones em diferentes direções, com a mão direita, mão esquerda, de uma mão para outra etc.
<b>Aula 4</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das 3 equipes pelos praticantes; 2) Realização de 3 partidas.
<b>Aula 5</b>	Passe: 1) Em filas, executar os tipos de passe: passe de peito, passe quicado, passe por cima da cabeça, passe de ombro; 2) Em fila, executar os diferentes passes em deslocamento variados.
<b>Aula 6</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das 3 equipes pelos praticantes; 2) Realização de 3 partidas.
<b>Aula 7</b>	Arremesso: 1) Em filas, executar o movimento do arremesso para cima e segurar a bola, executar o arremesso com salto; 2) Em filas, executar o arremesso da “bandeja” pelo lado direito, pelo lado esquerdo; 3) Em fila, arremessar da linha de lance livre, quem acertar arremessa da lateral direita, lateral esquerda.
<b>Aula 8</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das 3 equipes pelos praticantes; 2) Realização de 3 partidas.
<b>Aula 9</b>	Rebote: 1) Em fila, lançar a bola para o alto e saltar para agarrá-la o mais alto possível, lançar para a fila da frente agarrar; 2) Em fila, arremessar da linha de lance livre com 1 no rebote, só sai do rebote quem conseguir agarrar a bola.
<b>Aula 10</b>	Roda de conversa e avaliações teórica e prática sobre Basquetebol.
<b>Aula 11</b>	Prática do jogo: 1) Escolha das 3 equipes pelos praticantes; 2) Realização de 3 partidas.





## Apêndice E – Transcrição das gravações das rodas de conversa 9º A

**Datas: 2 de junho e 30 de junho de 2022**

Observação: as falas não identificadas em itálico são do pesquisador/professor.

**02 de junho de 2022**

**Roda de Conversa – Final da UD de Basquetebol – 16h29**

- Hoje é a última rodada então do basquete. Conforme minhas contas, que eu fiz, da classificação de vocês, nós temos uma equipe com quatro vitórias, uma equipe com duas vitórias e duas derrotas e uma equipe com 4 derrotas.

- Tá louco, quem é esse? (Maria Aurora)

- É o All Stars (Simone)

- Então ainda há esperança, ainda há esperança...

- Eu continuo sendo mesária? Quem quiser me comprar, me compre!(Simone)

- Sim. Ainda há esperança pra alguém alcançar o primeiro lugar, infelizmente quem perdeu as quatro, tem que brigar aí pelo segundo lugar.

- Aluga-se a Simone (Maria Aurora)

- Não sou homem de comprar mulheres (Lorenzo)

- Ihhhh....

- Tô falando comprar a arbitragem, não mulheres... (Simone)

- E antes da gente dar sequência pros jogos, hoje é coisa mais rápida, provavelmente sobra um tempo, queria conversar com vocês no começo porque no final vocês vão embora, é sempre meio turbulento. Queria fazer uma avaliação com vocês.

Como vocês sabem, estamos fazendo essas aulas dentro do meu estudo, pra gente pensar um pouco nesse processo todo. A gente tá trabalhando com basquete, porém, trabalhando com algumas aulas num método que a gente chama de educação desportiva que é isso que a gente tá fazendo aqui, juntamente com outro método de... a gente chama de TGfU, tá? Basicamente, é aprender através de jogos.

Vocês viram que toda aula que a gente tinha treino, era um jogo, não era jogo? Jogo de passe, jogo de arremesso, jogo de rebote... Então essa sequência de aulas que eu preparei e a gente veio fazendo ao longo desse tempo tem a ver com isso. A questão das funções, do árbitro, da imprensa que faz a reportagem, dos próprios jogadores que se organizam dentro da equipe pra treinar, assim por diante, faz parte dessa sequência de aulas. E estamos trabalhando com basquetebol, foi a modalidade que a gente usou aí pra trabalhar dessa forma.

Então queria saber de vocês agora, a gente tá indo hoje pras duas últimas aulas, pensando tanto na forma como a gente organizou as aulas com as funções, com a competição, os jogos competitivos, a arbitragem, cada um fazendo uma função diferente, o que nisso que a gente fez foi positivo e o que foi negativo?

E também em relação ao basquete, a modalidade em si, o que ela tem de positivo pra gente usá-la nas aulas e que traz interesse, ou o que seria negativo, talvez não traga interesse, que vocês não gostam tanto. E aí? Palavra aberta. O que vocês tem pra me dizer tanto da sequência das aulas que a gente fez, dessa organização, quanto do basquete?

- Fala aí... (Maria Aurora)

- Sem palavras... (Simone)

- Vai, Aquiles. A Catarina fala. (Maria Aurora)



- Não, eu quero que todo mundo participe, todo mundo falar alguma coisa, comentar algum ponto e trazer sua visão desse processo.

- É pra falar o que achou? (Simone)

-Sim. Das diferentes funções que vocês realizaram o que vocês observaram, da organização dessas aulas com os treinos das equipes, eram sempre as mesmas equipes e a competição, se foi bom, se não foi, o que foi bom, o que não foi bom, o que funcionou, o que não funcionou...

E também em relação ao basquete. “Ah, pra mim o basquete foi positivo, achei legal...” “Ah, não foi legal porque eu não gosto de basquete, é um jogo...”

- Chato! (Maria Aurora)

- São essas ponderações e vocês vão colocando que eu quero registrar aqui. Aquiles?

- Eu gostei, eu aprendi até a arremessar melhor (Aquiles)

- É que antes você era pior do que é agora? (Alicia)

Risos....

- Mas o que a Alicia falou é ótimo, eu era pior do que eu sou agora, todo mundo tem que buscar melhorar.

Palmas

- Filosofou! (Lorenzo)

- Todo dia, pessoal, a cada oportunidade que a gente tem, a gente tem que buscar ser melhor do que era ontem. É um ponto de vista que a gente tem que ter.

- Eu gostei de trabalhar na arbitragem, professor, achei muito bom. Não é fácil, se você perder o foco, não prestar atenção, perde os pontos... (Simone)

- É legal esse ponto de vista da arbitragem é muito interessante porque quando a gente vê um árbitro apitando um jogo esportivo ou alguma coisa assim, a gente não faz ideia da dificuldade que é apitar o jogo...

- Maior pressão, os jogadores ficam xingando o árbitro (Alicia)

- Lógico, se não apita a lateral, nem nada... (Paulo)

- Se a gente faz um errinho, todo mundo já vem falando, ameaçando... (Alicia)

- Todo árbitro é corintiano, também... (Leandro)

- Não tem nada a ver isso. Pessoal, falem um de cada vez pra gente poder organizar as ideias. Peraí, deixa eu só registrar aqui.. Atenção, vamos registrando aqui senão a gente vai perder a conversa. O Aquiles falou que essa sequência de ter os treinos dentro das equipes e insistir um pouco mais, ajudou a melhorar a parte técnica, vamos dizer assim, da execução do arremesso. Se a gente fizesse aulas como a gente tá acostumado, com exercícios, de ficar arremessando e treinando com a bola, seria a mesma coisa ou dessa forma foi melhor? E o que foi melhor nessa forma que ajudou mais?

- Mais organizado, né, professor? Ficou tipo assim, numa aula, a gente tinha que ter o foco em fazer uma coisa só. (Simone)

- Mais organizado?

- Ficou mais sincronizado (Catarina)

- Ficou mais compreensível (Maria Aurora)

- Entendi

- A organização de ter time fixo é melhor , mais rápida (Enrico)

- Ajuda também para organizar mais rápido?

- Só que também às vezes é ruim porque às vezes uma pessoa do time falta e o time fica sem jogadores... (Simone)

- Vamos lá, então dentro disso aqui, vamos registrar. Foi positivo: os jogos técnicos, que o Aquiles falou, ajudou a melhorar o arremesso e tal, foi positivo as equipes fixas porque ajudou na organização segundo o Enrico, porém, como a Simone pontuou, o caso das equipes fixas também tornava difícil com as faltas. Então as equipes fixas entram também como ponto negativo, porque as pessoas faltando...

- No último dia, a gente teve que desfazer um time (Simone)

- É. Teve de fazer alguns empréstimos para poder ter os jogos.



- Positivo foi também a experiência de estar no campo. (Lorenzo)
- *Como assim?*
- Assim, você estar lá, jogando, participando da aula. (Lorenzo)
- *Bom, mas isso normalmente a gente faz em outras aulas também. Foi diferente? O que foi diferente?*
- No caso, jogar basquete, né. (Lorenzo)
- *Mas o jogo em si, competitivo, você fala, contra uma outra equipe assim?*
- É (Lorenzo)
- *Ah, entendi. Então a competição?*
- Dá mais emoção, assim. (Lorenzo)
- *Sim, dá uma vontade de jogar melhor?*
- Quero completar o que ele disse (Simone)
- *Só um minutinho, eu tenho que ir registrando pra gente não perder o raciocínio. Luis falou da questão da competição. Simone?*
- Tipo assim, é legal porque além de ter a arbitragem, também tem a... reportagem. Aí entrevista os jogadores, os jogadores falam... (Simone)
- *A imprensa deu uma faltada*
- Só queria dizer que teve uma hora que eu fiquei sozinha e foi uma péssima experiência (Alicia)
- E não fez nada, né? (Rafa)
- Não fez nada mesmo!(Maria Aurora)
- Fiz sim, tava gravando com o celular tudo o que vocês estavam fazendo... Olha! Nossa! (Alicia)
- *Vamos lá, Alicia, calma... Então a Simone trouxe um ponto de vista que ela achou legal dessa forma de organizar as aulas com a presença de quem fica registrando, entrevistando...*
- Você nem deixou eu entrevistar você, como é que você tá falando? (Alicia se dirigindo à Simone)
- Deixa o professor falar... (Enrico)
- *Vamos arrumando...*
- A reportagem quer me entrevistar? Nem fez convite... (Simone)
- *Vamos arrumando o raciocínio, vamos arrumar o raciocínio. Então é legal? O que as outras pessoas acharam dessa história de ter a reportagem, do pessoal ficar registrando e tal?*
- Nada, professor, eles não deixaram a reportagem fazer o trabalho da reportagem, não tem o que achar (Alicia)
- *A Simone colocou então que é legal ter a reportagem registrando. Agora a Alicia...*
- E que é legal ter outras áreas além da área de jogador, né? (Simone)
- *Agora a Alicia... Isso... então vamos colocar "outras funções". Mas a Alicia trouxe a questão da dificuldade de fazer isso, que muitas vezes as pessoas não queriam falar, não queriam participar.*
- Muitas vezes não, professor, todas as vezes, não teve um que não foi obrigado (Alicia)
- Eu tenho empatia por você (Simone)
- Mentira, mentira, eu falei uma vez, eu falei com vocês (Paulo)
- *Normalmente, Alicia, a gente não teria a função da reportagem, então se a gente tivesse a oportunidade de fazer isso de novo, você faria? Ou você preferiria jogar como a gente está acostumado a fazer?*
- Não sei, professor, talvez eu daria outra chance pra reportagem... (Alicia)
- *Por que você gostou, só não conseguiu fazer do jeito que você queria, é isso?*
- É (Alicia)
- *É isso... então é a dificuldade de fazer a função da reportagem. Você queria falar, né, Nuno, fala!*
- Professor, achei muito legal, o ponto positivo, dos treinos porque tem pessoas aqui que gostam de basquete como eu, Pedro e Luís e a gente não consegue treinar em nenhum lugar, então a questão do treino é bom porque melhorou meu arremesso, melhorou muito meu drible, o treino melhorou muito minha ação de jogo, em questão de tudo. (Nuno)
- Eu era muito afobado, hoje, agora, eu to meio que no lance. Não fico mais perdido na quadra. (Lorenzo)



- Isso. Vou sempre colocar o contraponto, a gente trabalhou dessa forma, organizando as aulas, dentro dos treinos eram sempre jogos, jogos de arremesso, jogos de passe, jogos de drible, mas se a gente trabalhasse com as aulas da forma que a gente está acostumado será que a gente não conseguiria melhorar? Seria diferente?

- Professor, como assim? Não entendi a pergunta... (Lorenzo)

- Esse jeito que organizei as aulas de vocês não é o que a gente costuma fazer. A gente não costuma trabalhar por equipe, não costuma ter treino e jogo desse jeito. Normalmente a gente faz uma prática diferente, com alguns exercícios, esse jeito aqui, ele é que fez a diferença pra ter mais lugar pra treinar o movimento do jogo e colocar em prática? Ou se a gente fizesse do outro jeito também teria espaço pra fazer isso?

- Não, eu acho que desse jeito funcionou melhor. Dá mais resultado. (Luís)

-É isso que eu estou perguntando.

- Desse jeito, as pessoas participam mais da aula. (Luís)

- Verdade (algumas manifestações)

- Legal. Aumenta a participação?

- Tipo, além de jogar, as pessoas podem ter outro tipo de função... (Simone)

- Legal, esse é um ponto legal, Simone. Essa questão das outras funções. Às vezes, a pessoa não se sente muito à vontade em jogar basquete, Gisela eu sei que não gosta muito de ir à quadra, Aureliane também fica meio assim, então pessoas que não gostam de participar tanto podem desempenhar outras funções. Rebeca também...

- Eu? (Rebeca)

- Professor, vamos pra quadra... (Maria Aurora)

- Tô brincando... Falamos bastante da forma de organização das aulas. Mas e o basquete? Quais são as impressões de vocês sobre o basquete?

- Ponto negativo, a gente já jogou bastante... (Alicia)

- Se gosta ou não gosta, se a escolha do basquete é algo que motivou vocês a participarem das aulas? Se, por outro lado, o basquete me decepcionou e eu não quis jogar porque eu não gosto muito de basquete... Vamos lá. Nuno?

- Professor, eu sempre, nem sempre gostei muito, mas depois de uma aula com o professor no ano passado, a gente começou a jogar, aí foi num jogo e eu comecei a gostar e eu vi que o basquete não era uma coisa tão ruim como eu pensava. Tipo assim, o basquete é bom que tem aquele controle, aquele trabalho de bola, não é só você pegar a bola e sair correndo, você tem que entender melhor... (Nuno)

- Entendi, essa é a perspectiva do basquete pro Nuno, ele considera que é positiva a escolha desse esporte e ele passou a entender melhor o basquete. Você tá com alguma dificuldade, Maria Aurora? (aluna estava usando o celular)

- Não, depois eu vou responder. (Maria Aurora)

- Fala, Rodrigo

- Eu não gostei porque não tem contato, professor (Rodrigo)

- Não tem contato?

- Só porque não pode chutar o cara que tá com a bola (Enrico)

(muitas manifestações a respeito da restrição ou permissão de contato )

- Um de cada vez, senão eu não consigo organizar...

- Não pode nem chutar a cabeça do cara (Aquiles)

- Nem chegar na voadora (Lúcio)

- Calma.. calma... Só um minutinho... O que o Rodrigo tá colocando é o seguinte, a gente tem o futebol, que eu sei que o Rodrigo joga mais futebol, futsal, tem mais corpo a corpo, pode disputar mais a bola, o basquete é um jogo mais focado na questão tática. Se a gente for ao nível competitivo de basquete, ele é um jogo muito físico, tem muita disputa de espaço, sim. O jogo de basquete mesmo tem, Rodrigo, é que aqui é preciso dar uma segurada porque eu não quero nenhum de vocês saia daqui machucado, então a gente tem que ser mais controlado na questão das faltas. Mas seu ponto é um ponto a considerar. Então vou colocar aqui o do Nuno, entender melhor o esporte...



- O ponto negativo do basquete é que não é vôlei (Alicia)
- *Vou trazer o do Rodrigo aqui ...*
- Quero vôlei. Ponto negativo: gosto de vôlei. Ou ponto negativo, prefiro futebol (Simone)
- *Então vocês falaram do vôlei, algumas pessoas eu sei que gostam bastante de vôlei, se fosse vôlei no lugar do basquete, seria mais interessante?*  
(muitas manifestações positivas)
- Eu seria jogadora (Alicia)
- *Aqui um ponto negativo é a preferência por outro esporte. Um minuto.. Luís?*
- Se, ao invés de ter colocado basquete, a gente visse a diferença entre os esportes, não só futebol, vôlei, futebol, vôlei.. (Luís)
- *Sim, mas você sabe que a gente vem... vou fazer uma pergunta na linha do que você falou. Pessoal, o Luís tá pontuando que foi legal ser o basquete e que foge da preferência da maioria é futsal ou vôlei.*
- Verdade (Simone)
- *Então o basquete é o meio termo que talvez tenha motivado algumas pessoas. Pro Luís tem essa questão da preferência. Então vou fazer uma pergunta a vocês... Aquiles?*
- Tá falando com a Rayane. (Simone)
- Êêêê... (Maria Aurora)
- Tira ponto dele, professor (Catarina)
- Dá zero, logo (Enrico)
- Vou dar zero, zero no ponto de organização
- É a Rayane, é a Rayane? (Alessandra)
- (antes do início da roda de conversa, alguns estudantes perguntavam a respeito dos critérios de avaliação em Educação Física, sendo um dos itens a organização, que corresponde ao atendimento às regras de convivência estipuladas coletivamente no início do ano. Neste caso, o estudante estava conversando com uma aluna fora da sala durante a discussão)
- *Atenção, atenção para a pergunta: se, por acaso, nessa sequência de aulas que nós fizemos dessa forma, com as funções, com os treinos, com as equipes fechadas, vamos imaginar, que por acaso não fosse basquete, fosse um esporte menos tradicional, que fugisse do normal...*
- Futsal? (Rodrigo)
- Não, que não fosse normal.
- Handebol? (Nuno)
- Frisbee? (Luís)
- *Caso por exemplo do floorball ou do frisbee que o outro pessoal tá jogando, vocês acham que seria diferente se fosse o frisbee, por exemplo?*
- Sim... Tudo muda (Maria Aurora)
- *O que mudaria?*
- Tudo.
- *Seria mais interessante ou menos interessante?*  
(opiniões diversas)
- *Seria mais interessante porque a gente aprenderia mais do que aprender sobre a mesma coisa.*  
(Alicia)
- *Entendi, então vamos colocar como negativo porque é um esporte que já é convencional.*
- *Mas, vou fazer outra pergunta e passo pra Maria Aurora falar... Alguém de vocês achou essa quantidade de aulas que nós tivemos só sobre basquete, alguém achou que ficou muito repetitivo só o basquete? Quem achou? Rodrigo, Maria Aurora, Alessandra, poucos...*
- Mais ou menos.. (Simone)
- Mais ou menos, assim, é que eu não sou muito fã do basquete, mas fora isso... (Alicia)
- Você não é fã do basquete ou o basquete que não é seu fã? (Alessandra)
- *Entendi, então sim para algumas pessoas, mas não para a maioria. Novamente, é bom a gente levar em conta que aqui na sala temos...*  
(muita confusão, conversa...)





- Ô, pessoal, para de falar junto comigo, se não, o tempo que vocês estão apressados pra ir para quadra, não chega... Nós temos um bom contingente de pessoas aqui na sala que gosta de jogar basquete, isso faz bastante diferença também. Você queria falar, “Ana” Aurora?

- Não quero mais falar (Maria Aurora)

- Por que? (Simone)

- Porque o José fica errando meu nome (Maria Aurora)

(em certa ocasião, troquei o primeiro nome da estudante e isto se tornou motivo de brincadeira dentro da turma, ocasionalmente eu chamava a atenção dela usando o mesmo nome que havia errado no passado, assim como ela passou a me chamar de “José” neste mesmo tom de brincadeira)

- Ah, que pena, não fica triste, é só brincadeira... Eu nem reclamo se você me chama de José. Mais ponderações aqui em relação às aulas e em relação à modalidade? Gostaria de ouvir mais pessoas que não falaram ainda. Mais alguém quer colocar alguma coisa? Deixa eu ver quanto tempo já estamos nessa discussão...

- Não tem mais nada... (Maria Aurora)

- Professor, tinha que trocar por futebol (Rodrigo)

- Se fosse futebol, vocês iam gostar mais?

- Nossa, aí podia repetir mais duas semanas, um mês... (Maria Aurora)

- Não, o ano todo, fi, jogando bola... (Leandro)

- Mas será que é interessante pra gente ficar o ano todo jogando a mesma coisa?

(opiniões diversas, predominando um posicionamento contrário)

- Se for futebol, sim, é melhor (Maria Aurora)

- Pessoal, para mim, a minha opinião não interfere na opinião de vocês. Eu quero ouvir as opiniões de vocês.

- Professor, handebol também é legal. (Maria Aurora)

- A gente tem, vocês sabem disso, estão aqui desde pequenos, a maioria, e desde o 6º ano eu dou aula para vocês, a gente tem um currículo e todo ano a gente passa por diferentes manifestações da Educação Física. A gente tem ginástica, tem esportes individuais, esportes coletivos, ritmo, práticas corporais de aventura, que a gente fez o parkour ano passado...

- Ah, não, Parkour a gente tem que gastar muita energia! (Simone)

- Então a gente passa por diferentes conteúdos e dentro do esporte a gente passa por diferentes modalidades esportivas também. Faz parte do nosso currículo. Só que esse currículo pode incluir ou não esportes mais tradicionais como são basquete, futsal, handebol e vôlei, que são mais conhecidos, mais praticados, e pode trazer também outros esportes.

- Professor, a minha cunhada ela fala que onde ela estudava ela não fazia EF porque eles passavam futebol todo dia. (Alessandra)

- E lá no Pasquim a professora só passava pular corda pras meninas e futsal pros meninos. (Maria Aurora)

(Pasquim é um nome fictício para outra escola da região que atende apenas anos iniciais do Fundamental, alguns alunos estudaram lá até o quinto ano e depois foram transferidos para esta escola)

- E só base quatro, só base quatro (Rodrigo)

- E não era muito repetitivo?

- Não, eu gostava... (Maria Aurora)

- Sim, a gente gosta daquilo que tem, e se houvesse nessa sala alguém que não gostava nem de pular corda nem de jogar futebol?

- Eu (Lorenzo)

- Aí não fazia, aí ficava no celular. (Maria Aurora)

- Então a gente tem que pensar em atingir outras preferências também, sair...

- E quando você vai passar handebol? (Maria Aurora)

- Que dia vai passar pular corda? (Alicia)

- Alicia, pelo amor de Deus... (Lorenzo)

- Alicia, quer pular corda, compra uma corda para você! (Maria Aurora)



- Eu tenho corda (Alicia)
- Então pula! (Maria Aurora)
- *De novo, vou insistir porque é o tema central do que estou estudando. Vamos supor, não é futsal, não é basquete, mas será que é interessante ter outras modalidades, quanto mais esportes melhor? Ou será que é melhor ficar só naqueles que a gente conhece?*  
(manifestações positivas)
- Conhecer mais esportes (Lúcio)
- Não, seria bom ficar um tempo em um e depois em outro. (Simone)
- *É bom variar mais?*
- Mas não, tipo, demorar muito, pra não enjoar (Simone)
- Se for vôlei, sim (Rebeca)
- (ocorrem outras manifestações negativas, alguns comentários inaudíveis, mas concordando com maior variedade de esportes)
- *Tá bom, então. Podemos ir para a quadra...*

### **30 de junho de 2022**

#### **Roda de Conversa – Final da UD de *Ultimate Frisbee* – 16h25**

- *Pessoal, vamos fechar o UF assim como fizemos com o basquete, construir um quadro com as impressões de vocês. Então foram 10 aulas de UF, aprendendo sobre esse esporte. E a forma de trabalho, diferente do basquete, onde tivemos a divisão das equipes que treinavam separadamente, a arbitragem, a reportagem, cada uma com uma função diferente, dessa vez foram aulas mais normais, mais tradicionais. Então foram exercícios de repetição, exercícios de ataque, de defesa, passe e lançamento do disco, que a gente sempre repetia algumas vezes buscando aprender. Quero saber as impressões de vocês tanto da modalidade que realizamos como do formato das aulas, o que foi positivo e o que foi negativo.*
- Professor, acho que um ponto positivo foi fazer um esporte assim, diferente, sair do convencional, normalmente a gente não joga um esporte assim. (Catarina)
- *Vamos lá, ponto positivo, sair do convencional.*
- Uma nova experiência (Márcio)
- *Legal, sair do convencional, uma nova experiência... Pontos positivos e negativos*
- Negativo foram as brincadeiras na hora errada... (Márcio)
- Isso tem toda aula, né, parça? (Enrico)
- Um monte de ponto negativo (Maria Aurora)
- O Lúcio... (Leandro)
- Eu o quê? (Lúcio)
- Você foi ponto negativo (Maria Aurora)
- Ponto negativo era conseguir jogar, e organizar as jogadas... porque sempre tinha muita gente perto de você (Catarina)
- *Então foi uma dificuldade com a modalidade, jogar a modalidade, todo mundo sentiu essa dificuldade?*
- Sim (Maria Aurora)
- *Comparado com o Basquete, o UF é mais fácil ou mais difícil?*
- Difícil (Luís)
- Difícil (Simone)
- Não sei, preciso pensar... (Alicia)
- Não é chato (Enrico)
- E todos conseguem jogar mais (Maria Aurora)
- (muitas manifestações de aprovação)
- Professor, eu gostei do “espírito de equipe” (Aquiles)





- Que não teve, né? (Alicia)
  - Não teve! (Maria Aurora)
  - Só pra vocês duas, que chegou uma hora tava perdendo e ficou parada... (Catarina)
  - Lúcio é péssimo companheiro de equipe (Simone)
  - *Na verdade, é espírito de jogo.*
  - Podia ter em outros jogos também (Aquiles)
  - *Entendi. Podia ter em outras modalidades. Então um ponto positivo para o UF é a questão espírito de jogo.*
  - Não houve. Eu não vi em nenhuma pessoa dessa sala o espírito de jogo. (Alicia)
  - *Nenhuma pessoa?*
- (diversos alunos se manifestam ao mesmo tempo, lembrando lances em que consideram ter sido prejudicados)
- *Eu percebi algumas situações de espírito de jogo. Por exemplo, em algumas situações algumas pessoas até sofriam faltas, mas para dar continuidade ao jogo, optavam por deixar seguir. Acima do eu me sentir prejudicado, buscar que o jogo continue. Houve também situações de discussão em que se reviu algumas jogadas também. Porém, na maioria do tempo, como a Alicia disse, não houve muito espírito de jogo mesmo, mas eu concordo com o Aquiles que é um ponto positivo do jogo. Mesmo que a gente precise exercitar mais.*
- Tanto foi que nas últimas aulas eu precisei, depois de algumas aulas, apitar os jogos porque estava dando muita confusão sobre as regras.*
- Como pode, brigando por causa de um jogo? (Luís)
  - *Vocês acham que a ausência do árbitro no UF é um ponto negativo?*
- (opiniões divergentes)
- Tipo assim, se a gente tivesse espírito de equipe, daria certo, mas como não tem... (Alicia)
  - Essa coisa do árbitro às vezes a gente fica meio perdido sem saber se foi ponto, se não foi, se foi falta... (Simone)
  - É, as pessoas não são sinceras (Maria Aurora)
- (eleva-se a discussão a respeito de faltas não marcadas e a ausência do espírito de jogo)
- *Pessoal, acho que sobre a modalidade, já está suficiente, vocês trouxeram bons pontos e suficiente para gente fazer essa análise de forma legal. E sobre esse formato das aulas, no basquete a gente tinha as equipes, a competição, os treinamentos separados, as funções. Agora foram aulas mais tradicionais, aulas com exercícios, tinha fila, cada um com o disco na sua vez... jogava e pegava, tem pontos positivos e negativos?*
  - Foi positivo, essas aulas ajudaram a gente a aprender mais sobre o esporte e como se joga (Catarina)
  - *As aulas ajudaram mais que as de basquete?*
  - Acho que um pouco mais... É que no Basquete foram mais os treinos e jogos, não tinha aula assim...(Catarina)
- (alguma divergência)
- *É que.. vamos lá. No basquete, vocês não tinham exercícios individuais, vocês tinham jogos e dentro dos jogos eram praticados os elementos do jogo. Em um dia, eram 3x2 passando para chegar ao fundo de quadra, o objetivo era trabalhar o passe. Teve um jogo de arremesso e assim por diante. Não eram exercícios. Já no UF eram sempre exercícios, eu tinha a fila, na minha vez ia lá, jogava, pegava, voltava pra fila. Nesse formato de aula com fila, exercício, espera atrás do cone, faz de novo, o que tem positivo e de negativo?*
  - Melhora a aprendizagem (Márcio)
  - *Melhora, ajuda a aprender melhor? Quem mais concorda?*
- (a maioria concorda, mas alguns querem expor o ponto de vista, muita conversa paralela)
- Mesmo com as aulas e exercícios, eu não consegui aprender a lançar direito. Eu não conseguia ter uma direção para lançar direito (Simone)
  - Aquela outra posição assim (demonstra o lançamento forehand) (Alicia)
  - É mesmo porque faz muita curva o disco, fica difícil (Maria Aurora)



- Não vamos entrar de novo na questão da dificuldade do esporte, já colocamos que ele trouxe algumas dificuldades em relação a outros porque ele é diferente e tudo mais. O que a Simone está dizendo é que ela sentiu falta de mais tempo para aprender, mas é falta de mais exercícios desse mesmo jeito ou se fosse diferente você acha que aprenderia melhor?

- Olha, o basquete eu aprendi bem melhor jogando, nas vezes que eu joguei. Até fiz cesta, essas coisas... (Simone)

- Com os jogos você acha que aprendeu melhor?

- Até vendo os outros jogar, como quando eu tava vendo, eu acho que aprendi melhor. Dessa vez, não consegui aprender direito, nem pegar e nem lançar. O Leandro também tava achando bem difícil de pegar, não pegava uma que lançavam pra ele (Simone)

- O Lúcio também não pegava nenhuma... Lúcio é o melhorzinho!(Leandro)

- Lúcio era o melhorzinho... (Márcio)

(várias falas ao mesmo tempo, não foi possível distinguir, mas houve consenso que mais aulas permitiriam que jogassem melhor)

- Entendi. Então como a Simone falou, a gente acabou fazendo mais exercícios e usando menos jogos para colocar em prática, levaria mais tempo como a Simone falou, para aprender as habilidades, o que eu preciso pra jogar. No entanto, como o Márcio falou, nos exercícios, eu até tinha mais tempo sozinho com o disco, mas precisaria de mais tempo, conforme o que a Simone falou... O que mais sobre as aulas? Sobre a forma das aulas. Fazia exercício e outra aula pra jogar.

- As aulas foram mais objetivas (Catarina)

- Eu acho que ao jogar, a gente também melhora, podia jogar mais (Aquiles)

- Ah, a gente jogou bastante já, Aquiles (Maria Aurora)

- Não, não é porque ele falou de jogar mais que realmente vamos jogar mais, estamos encerrando hoje.

(algumas manifestações de alívio, inclusive palmas)

- Sim, eu sei que vocês esperam fazer outras coisas, eram 10 aulas e foram 10 aulas. Agora, o que o Aquiles tá dizendo é que, no basquete, quando a gente jogou, foi de maneira competitiva, lembram? Sempre as mesmas equipes para ver quem ganhava mais jogos e no final, tivemos um vencedor. Agora no UF, não tivemos essa necessidade de ser o mesmo time, cada dia formamos uma equipe diferente, vocês escolhiam as equipes e não tinha essa preocupação do resultado contra outra equipe na outra semana. O que foi melhor? Jogar mais todo mundo sempre quer jogar mais, mas que tipo de jogos? Dentro dessa forma de competição...

- Essa, professor (Catarina)

- ... ou jogar com equipes diferentes a cada aula? Com competição? Foi mais motivante?

- Sim, com competição. Dá mais raiva de perder, mas é da hora (Catarina)

- Sim (Alicia)

- Sim (Maria Aurora)

- Dá mais vontade de ganhar então...

- Professor, professor... só uma pergunta. Qual vai ser o próximo que a gente vai fazer? Porque primeiro teve futsal, depois basquete, agora o frisbee (Lúcio)

- Esse é assunto pra outro momento. Mais alguma coisa?

- Acho que é só isso mesmo... (Catarina)

- Alguém quer colocar mais alguma coisa? Tá bom, então eu agradeço a participação de vocês, pessoal, cada colocação será importante no meu estudo, vocês sabem que isso tudo que fizemos é parte do trabalho, da pesquisa que eu estou fazendo nas aulas. Agora vou encerrar a gravação...



## Apêndice F – Transcrição das gravações de rodas de conversa 9º B

**Datas: 1 de junho e 29 de junho de 2022**

Observação: as falas não identificadas são do pesquisador/professor.

**01 de junho de 2022**

**Roda de Conversa – Final da UD de *Ultimate Frisbee* – 14h29**

- *Tudo bem por aqui, pessoal? Hoje estamos chegando então ao final desse trabalho, dessa sequência didática, desse trabalho com educação desportiva e jogos, voltado ao jogo do UF.*

- Vai ter jogo hoje? (Gustavo)

- Não, não... (Caleb)

- *Vai ter mais uma rodada. Entao estamos nessa sequencia desde o início do mês, até hoje, foram 11 aulas, hoje são as duas últimas em que a gente pode experimentar uma forma diferente de aprender e um esporte também diferente, que a gente pode chamar de não convencional, não tradicional, que foge um pouco dos padrões com os quais a gente já tá acostumado.*

*Então antes da gente ir pra prática de hoje, onde a gente tem pelo menos uma partida e pode haver a partida de desempate, eu queria ouvir vocês pra gente organizar as ideias, as impressões a respeito desse processo todo, nessa forma de aprender que é uma forma diferente, onde a gente teve a divisão das equipes, com diferentes funções dentro das equipes, com essa parte competitiva de estar sempre jogando e os treinos onde a gente foi tentando melhorar a participação junto com os colegas de equipe.*

*Pensando nessa forma de organizar as aulas e pensando também na opção por essa modalidade que a gente não ouve falar tanto, não é tão popular, de novo, que a gente pode chamar de não convencional, ou seja, foge do comum, queria ouvir vocês pra gente pensar em duas coisas: o que foi positivo nesse processo todo e o que foi negativo nessa forma de estudar a modalidade e também o que teve de positivo ou negativo na opção por essa modalidade.*

*Então as impressões de vocês sobre a modalidade, em que ela é boa ou ruim, e forma que a gente organizou as aulas, com as equipes, os treinos, as funções e as partidas competitivas, o que foi bom e o que não foi tão bom. O que vocês consideram mais positivo ou mais negativo nessa passagem. Um resumo de tudo. Depois que a gente passar pelo próximo estudo, nós faremos de novo essa mesma conversa. Agora quero que vocês exponham um pouco dos seus pensamentos.*

- Positivo foi que a gente trabalhou muito o trabalho em equipe, mas negativo foi que ficou muito repetitivo. (Hernan)

- *Então o trabalho em equipe foi um positivo pro Hernan. Então trabalho em equipe, porém muito repetitivo, muitas aulas com mais do mesmo. Mas vamos pensar um pouco, Hernan, sem desmerecer a sua opinião, que é importante.*

*Por exemplo, a gente teve futsal antes no ano e tivemos a mesma quantidade de aulas de futsal. Por que o futsal não foi repetitivo e o UF foi?*

- Porque o futebol é um dos esportes mais jogados, o frisbee não. (Gregório)

- Isso mesmo, isso mesmo (Raul)

- *Entao é porque o futsal é mais popular?*

- É mesmo (Eduardo)

- *E o UF não?*

- Todo mundo gosta de futebol, professor. Aí ninguém reclamou. (Eduardo)

- Eu nem sabia desse esporte antes. (Maria Letícia)



- *Então é porque a gente tem aqui uma quantidade maior de pessoas que gosta de futsal e não fez tanta diferença ficar em um esporte que a gente gosta mais.*
- *É porque a gente joga mais, a gente pratica mais nesse esporte (Gregório)*
- *É, a gente já teve futebol antes (Maria Letícia)*
- *Que mais, pessoal? Além do que o Hernan e o Gregório falaram?*
- *A presença do árbitro. Porque não tem árbitro e muitas pessoas fazem falta e não admitem a falta. Isso pra mim é um ponto negativo. (Joana)*
- *Vamos dividir então esses pontos negativos e positivos. Pontos positivos e negativos que tenham a ver com as aulas que nós tivemos e pontos que tenham a ver com o UF, com a modalidade. Então vamos organizar as falas anteriores antes de colocar a da Joana.*
- *E a Joana comentou como negativo o fato de não ter arbitragem. Por que isso é negativo? Porque nós estamos acostumados com esportes que tem árbitro.*
- *E também porque as pessoas fazem falta e não admite, acaba marcando ponto errado. (Joana)*
- *Mas será que isso não poderia se tornar um ponto positivo? Não faltou a gente exercitar mais essa capacidade?*
- *Não, eu acho que a pessoa faz a falta e nunca admite, ela faz a falta, acaba marcando um ponto, sendo que tinha sido falta (Joana)*
- *Isso aí é espírito de competição (Gustavo)*
- *Faltou o espírito esportivo, então? O espírito de jogo. A presença do árbitro, pessoal, só se faz necessária quando as equipes não entram em acordo e não entendem corretamente a regra do jogo. Onde tem desconhecimento de regra. No caso do UF, talvez fosse interessante ter o árbitro porque a gente não conhecia tão bem as regras. Porém, quando gente vai jogar futsal tem esse problema, quando vai jogar vôlei tem esse problema... então será que o que a gente precisa ter é conhecimento e respeito pelas regras?*
- *E admitir os erros (Joana)*
- *Então eu sugiro, na minha percepção, pensando no que faltou nas aulas, colocar como ponto negativo ter falado pouco das regras. A gente falou só no começo uma vez, deveria ter falado mais. Como não tem árbitro, todos são responsáveis pelo conhecimento da regra. Que mais de positivo ou negativo?*
- *No UF? (Daniel)*
- *É. A gente tá dividindo os pontos entre as aulas e o esporte.*
- *Como positivo eu coloco a nova experiência com esse jogo (Gustavo)*
- *Conhecer um esporte novo?*
- *É... (Gustavo)*
- *Negativo foi a falta de comunicação entre os jogadores (Joana)*
- *Dos técnicos também (Gustavo)*
- *Por quê?*
- *Os técnicos não comandaram as equipes (Gustavo)*
- *Cala a boca! (Daniel)*
- *Não, os técnicos foram ruins. (Maria Letícia)*
- *O que faltou?*
- *Faltou comandarem o jogo (Joana)*
- *Eu também acho (Maria Letícia)*
- *Os técnicos não comandaram, só ficavam sentados olhando. (Joana)*
- *Pelo menos o meu técnico jogou pelo time (Gustavo)*
- *Mas vocês perderam! (Daniel)*
- *Daniel, nós “perdeu” uma de 11 a 4. Não me conformo com isso aí. (Eduardo)*
- *Outro ponto que a gente podia ter insistido um pouco mais era mostrar as funções mais a fundo. O papel do técnico era organizar a equipe dentro de quadra, fazer a substituição de jogadores, fazendo mudanças no time, orientar nos treinos dizendo onde o jogador podia melhorar. Com mais tempo, talvez a função pudesse ter uma ação mais positiva. Que mais pessoal?*



- Falta de comunicação! (Joana)
- *Entre quem?*
- Técnico e equipe (Joana)
- Não foi isso... (Daniel)
- *Tem a ver com as aulas ou com a modalidade?*
- Com as aulas. Eu fiquei na mesa e percebi que não tinha comunicação entre técnico e jogadores. (Joana)
- Eu acho que Joana fala demais e faz pouco (Gregório)
- Ô, loco... (Maria Letícia)
- (risos da turma)
- *Por que a Joana faz pouco?*
- Ela só sentava na mesa e fica dando opinião. (Gregório)
- Ué, to dando minha opinião, não pode? (Joana)
- *Eu discordo que a Joana fez pouco, no começo fizemos uma organização com várias funções e a função dela ela fez.*
- Teve pessoa que pediu pra ser técnico e não foi técnico direito. Vem falar de mim que eu não fiz as coisas direito? (Joana)
- Eu pedi pra ser técnico e não babá dos outros (Daniel)
- Opa.... (turma)
- Eu to falando com você? Se você se doeu, é porque não fez direito. (Joana)
- Professor, chama o Eduardo que só tá conversando ali atrás (Hernan)
- *Quer colocar alguma coisa, Eduardo?*
- No quê? (Eduardo)
- Na lousa (Hernan)
- *Giselle, que chegou há menos tempo, que achou do esporte? Das aulas?*
- Então, eu acho o esporte fácil, mas a parte de movimentar os discos era um pouco difícil, já que você não pode sair da área onde está. Eu gostei. (Giselle)
- *Alguém não gostou da modalidade?*
- Eu gostei, professor. (Eduardo)
- (Daniel levanta o braço)
- Não gostou, Daniel?
- Eu só jogo reto, o disco lá no teto (Daniel)
- Mas você é técnico, Daniel (Eduardo)
- *Mas não é isso. Não é porque eu não consegui jogar que...*
- Mas eu acho chato. (Daniel)
- *O que tem no esporte que você não gostou?*
- Fala tudo, fala tudo (Gustavo)
- Esse negócio de andar, depois falar que não andou ... (Daniel)
- Você nem sabe comandar um time, seu inútil (Gustavo)
- Ô, Gustavo, você nem era do time (Maria Letícia)
- E é chato ficar jogando o disco (Daniel)
- E se fosse bola no lugar do disco?
- *Se fosse a bola, você tem mais controle de onde vai (Daniel)*
- Nada a ver, nada a ver (Gustavo)
- O disco é da hora (Gregório)
- (Segue uma discussão generalizada entre quem acha o disco muito difícil e quem apreciou o desafio)
- *Entendo o que o Gustavo, o Hernan e o Gregório falaram, o disco é mais desafiador.*
- Essa é a graça do jogo. Porque o passe da bola já é rotina... (Joana)
- *A gente se acostuma com o que é rotina e quando chega algo novo, a gente acaba tendo mais resistência. Que mais? Queria ouvir todo mundo, quer falar, Graziela?*







- Eita, avaliação prática? (Gregório)
- Por que a gente não fez avaliação do UF, professor? (Eduardo)
- *Porque lembra que eu expliquei a vocês que seriam sequências de trabalhos diferentes?*
- Professor, qual é o próximo? (Hernan)
- *As formas de trabalhar as aulas são diferentes também. No UF, tinha as equipes, os jogos, a gente trabalhou de uma outra forma, por isso não teve avaliação assim... e*
- E qual o próximo trabalho? (Joana)
- *... a avaliação de vocês foi feita de outra forma. O que é, Joana?*
- Qual é o próximo tema?
- *O próximo tema é Ritmo.*
- Tô lascado (Caleb)
- Dança? (Raul)
- A gente não era aquele de dar volta? (Daniel)
- *Dar volta?*
- Professor, não vai ser dança não, vai? (Hernan)
- É dança, ele acabou de falar (Raul)
- *Mas vamos seguir para encerrar este assunto. Queria fazer com vocês aquela avaliação igual do UF, da mesma forma, pensar em relação à modalidade e às aulas, a forma como conduzimos as aulas, pontos positivos e negativos. Queria ouvir vocês, importante que todos se coloquem agora, faz muita diferença pra mim, pra levar isso em conta depois.*
- *Sobre o UF, tivemos alguns pontos negativos relacionados a ser uma modalidade muito diferente, teve alguma mudança agora que trabalhamos com basquetebol?*
- Mesma coisa (Géssica)
- *Por que não teve diferença?*
- A diferença foi só a bola. (Géssica)
- *Ok, vou colocar aqui no meio do caminho. Quem mais?*
- Achei bem melhor (Maria Letícia)
- *Por quê? O que tem no basquete que faz dele melhor que o UF?*
- Mais divertido (Hernan)
- Trabalha mais em equipe (Daniel)
- Mais coletivo (Raul)
- Eu acho que o frisbee trabalha bem mais (Gregório)
- Eu acho que não (Daniel)
- *Trabalha sim porque não pode andar com a bola, a bola de basquete pode andar batendo*
- *Qual dos dois, UF ou basquete, proporcionou que mais pessoas participassem do jogo?*  
(várias manifestações em favor de uma ou outra modalidade, sem consenso geral)
- *Vamos fazer um resgate objetivo da participação no jogo. Quem aqui conseguiu marcar cestas durante uma das partidas de basquete?*
- Você com certeza marcou (Gustavo apontando pro Caleb)
- Eu marquei (Maria Letícia)
- Caleb, Victor, eu... (Hernan)
- *Então foi pouca gente. Quem lembra de ter marcado no UF?*
- Ah, marquei vários. (Gregório)
- Eu também (Raul)
- (Muitas manifestações positivas, indicando que diversos estudantes marcaram no UF)
- *E outra pergunta. Quem acha que recebeu mais o disco no UF do que a bola no basquete?*
- Ah, eu (Eduardo)
- Eu nem joguei no frisbee (Maria Letícia)
- *E por que mesmo você não jogou?*
- Porque o técnico não me escalou. (Maria Letícia, apontando para Daniel)
- *Mas no basquete não teve esse problema?*





- Não. (Maria Letícia)
- Mas no frisbee teve uma vez que ela veio de chinelo também. (Daniel)
- *Isso não vem ao caso. O fato é que ela considera que participou mais no basquete, quando a gente dividiu as equipes no dia e jogou. Mas isso garante que todo mundo participe efetivamente do jogo?*
- Não (a maioria da turma se manifesta negativamente)
- *Por quê?*
- *Porque não passam a bola. (Maria Letícia)*
- Porque são tudo fominha, fica só entre 2 ou 3 e não tocam a bola! (Eduardo)
- *Isso é um ponto negativo?*
- Sim. (Maria Letícia)
- *Ponto negativo é ter algumas pessoas que são...*
- Fominhas (Raul)
- Os 2, Plínio e Caleb...(Eduardo)
- *Por que são fominhas? Eles podem se defender agora...*
- Professor, toda vez que passava pras meninas ou outros meninos, eles perdiam a bola e ficavam reclamando. Então a gente passava só entre a gente pra ganhar a partida. (Plínio)
- *O objetivo então era só ganhar a partida...*
- E outra, nosso ritmo é mais rápido, tá comigo, não tá comigo. (Plínio)
- *Vocês consideram que os demais estavam em um nível abaixo de vocês? Os outros não conseguem tocar a bola?*
- Não é isso. (Plínio)
- *Mas é isso que parece, que as aulas não foram suficientes pra fazer todo mundo ser capaz de jogar no mesmo nível.*
- É só uma aula, não é jogo de verdade (Maria Letícia)
- É de verdade, sim, você participa (Raul)
- *Já no UF, o objetivo era vencer, tanto que na série de partidas ficou 4x2 para uma das equipes. Agora no basquete a gente definiu alguma competição?*
- Não
- *Era competição?*
- Não
- *Fazia diferença ganhar ou perder o jogo?*
- Não
- Depende do jogo (Gregório)
- Mas é ruim perder né professor? (Gustavo)
- *É ruim perder por quê?*
- Você gosta de perder professor? Eu aceito perder, mas eu não gosto de perder!
- *Um ponto negativo então das aulas seria que nem todos conseguiram os recursos para poder participar do jogo.*
- Mas tinha algumas pessoas que ficavam lá na quadra paradas ou sentadas, recebe o colete e fala “não vou jogar agora” (Daniel)
- É, então, né? (Maria Letícia)
- Aí faltava jogador e jogava dois ou três contra cinco (Daniel)
- Mas também não ia fazer diferença eu sair (Géssica)
- Ia sim (Daniel)
- Não ia não. (Géssica)
- *Isso a gente teve no frisbee também ou não?*
- Sim
- *Então não é um problema nem do basquete e nem do frisbee. É geral.*
- São as pessoas (Joana)
- É os alunos (Gustavo)
- Se é um futsal todo mundo joga né? (Gregório)



- Nossa, podia voltar no futsal né? (Raul)
- *Quer falar, Joana? Agora a palavra está com a Joana.*
- Eu queria dizer que falaram aí que o Caleb é fominha mas quando eu joguei no time dele ele era o único que passava a bola para mim. Eu perdia? Perdia, mas ele era o único que passava a bola para mim. E o resto era tudo um bando de rato.
- Opa, baba ovo! (Raul)
- Baba ovo não! Quando é para defender a gente defende quando é para reclamar a gente também reclama (Joana)
- Quem foi que falou aí que ele era fominha? (Plínio)
- Eu não sei mas falaram aí que ele era fominha (Joana)
- *Observem então que a experiência da Júlia com o Caleb foi positiva, não é negativa, porque ela recebeu mais bolas e outras pessoas não. Nem todo mundo vai concordar, a gente está falando aqui de opinião. Fala, Daniel.*
- Eu não consigo correr muito, né? Nem correr direito. Então a única coisa que eu consigo fazer é marcar e tentar prever os próximos movimentos. Tinha a hora que o pessoal tava lá na outra quadra do outro time eu ficava um pouco antes da cesta. Quando estavam encurralados, eles preferiam perder a bola do que tocar para mim
- *Então isso é uma situação que realmente influenciou aqui. Pra gente finalizar a discussão das aulas que nós fizemos. Em relação ao que a gente aprendeu sobre a modalidade, as aulas que nós fizemos foram bem diferentes do UF quando toda aula a gente tinha um jogo e dentro deste jogo que trabalhava as questões de aprendizado do esporte. No basquete a gente fez de outra forma. Eu organizei vocês em exercícios que eram repetidos várias vezes, cada uma na sua vez, em filas . Qual teve o melhor resultado de aprendizado para vocês? Será que foi o sistema do UF com os jogos ou no basquete com os exercícios de repetição em filas?*
- Jogos (Hernan)
- Basquete (Plínio)
- Basquete (Daniel)
- *Por que jogos, Hernan?*
- Porque você ia aprendendo jogando e não só fazendo exercícios
- *Os exercícios foram muito repetitivos e não foram produtivos? Certo. Quem achou que os exercícios foram mais produtivos, quem quer falar?*
- Eu acho que é exercício é porque você vai aprendendo conforme repete o exercício e melhora (Ingrid)
- *Com o exercício consegue observar os erros e melhorar? Certo. Quem mais?*
- Eu acho que isso é para quem nunca jogou (Gustavo)
- *E para quem já tinha jogado?*
- Aí não
- *E então aí já seria a opinião mais parecida com a do Hernan que é baseado nos jogos. Quem mais quer falar? Plínio*
- Tipo, os exercícios servem mais para modelo, para modelar os passes, as cestas, para isso, para ajudar a melhorar. Não que não tem situações que vai acontecer no jogo. Até vai, mas a maioria é para ajudar a melhorar. Às vezes não tem relação com jogo, o jogo vai ser exatamente daquele jeito (Plínio)
- *Alguém quer colocar mais alguma coisa em relação a escolha da modalidade?*
- Eu não gostei muito da forma de ataque, da separação dos times, eu não sei se chama assim mas é onde você fica marcando (Gleice)
- *Aquele foi meio esquisito? Não funcionou muito bem? No UF a gente aprendeu essas questões de forma geral nos jogos e no basquete aprendemos de forma isolada, a marcação e a distribuição na quadra. Então vamos resumir a questão pra encerrar, o Plínio colocou que a forma de aulas com os exercícios tem ponto positivo pra gente melhorar.*
- E também Professor porque na hora do exercício de passar para um amigo e correr para fazer a cesta na tentativa de ficar fazendo cesta eu acho que ajudou muito porque eu consegui fazer a cesta, então o



exercício me ajudou a fazer a cesta pelo menos aquele exercício serviu para aprender naquela aula.  
(Joana)

- Nossa repetiu várias vezes pra fazer cesta. (Maria Letícia)

- *Eu entendi o que você falou, Joana.*

- A maioria dos exercícios que o senhor passa, no futsal eu já fiz. No treino. (Plínio)

- *Bom, pessoal, tá suficiente a discussão, tem algumas observações que eu fiz que eu acho importantes e vocês já pontuaram. Uma delas é isso aqui, em relação a participação eu percebi que a participação no basquete foi muito menor que no UF quando a gente teve a divisão das equipes com diferentes funções então mesmo quem não estava jogando participava anotando as estatísticas da partida registrando que estava acontecendo, envolvia mais pessoas, nem todo mundo precisava jogar, tem gente que não se sente à vontade jogando...já no basquete não havia essa opção e as pessoas que não se sentiam tão à vontade para jogar acabar não ficando meio de lado*

- Professor eu gostei muito do UF e das regras mas eu não joguei porque precisa de altura... (Pietra)

(A maioria do grupo discorda da justificativa da Pietra)

- Que precisa de altura! Tem gente jogando que é bem menor que você! (Maria Letícia)

- Deixa a menina com a opinião dela (Joana)

- Mas eu só tô falando a verdade (Maria Letícia)

- Pessoal, não estamos aqui pra debater a opinião dos colegas. Cada um tem o direito de dar a *sua* opinião. Vamos respeitar a opinião do colega. O que a Pietra dizendo é que foi uma percepção dela, que por conta de não ser tão alta, ela achou que não conseguiria contribuir no jogo. Agora Será que isso é uma justificativa?

- Não (Maria Letícia)

- É sim (Ingrid)

- É, sim (Pietra)

- É só pedir pezinho (Plínio)

- Mas mesmo assim eu não me identifico com esse Esporte (Pietra)

- Deixa o professor terminar de falar! (Gregório)

- *Vou fazer uma pergunta, pessoal, agora a gente chegou ao basquete depois de jogarmos UF. Fez diferença?*

- Mas no Frisbee precisa de altura? (Joana)

- Eu joguei algumas vezes o UF mas eu ficava parada igual uma retardada no meio da quadra (Pietra)  
(muitas risadas)

- *OK, OK, OK, essa é a percepção individual dela.*

- A Giulia passava a bola direto pros outros, mesmo não marcando, ela tava sempre passando a bola.  
(Daniel)

- Professor, deixa eu dar só mais um ponto? Você falou que tudo envolve a baixa participação. Mas eu acho que teve baixa participação por conta desse motivo, de pessoas que não tocam a bola, porque como é que você vai ficar jogando se você percebe que não recebe a bola e ninguém passa? Isso acaba desanimando a pessoa de jogar. (Joana)

- Mas ninguém quer saber (Maria Letícia)

(Inicia uma discussão generalizada)

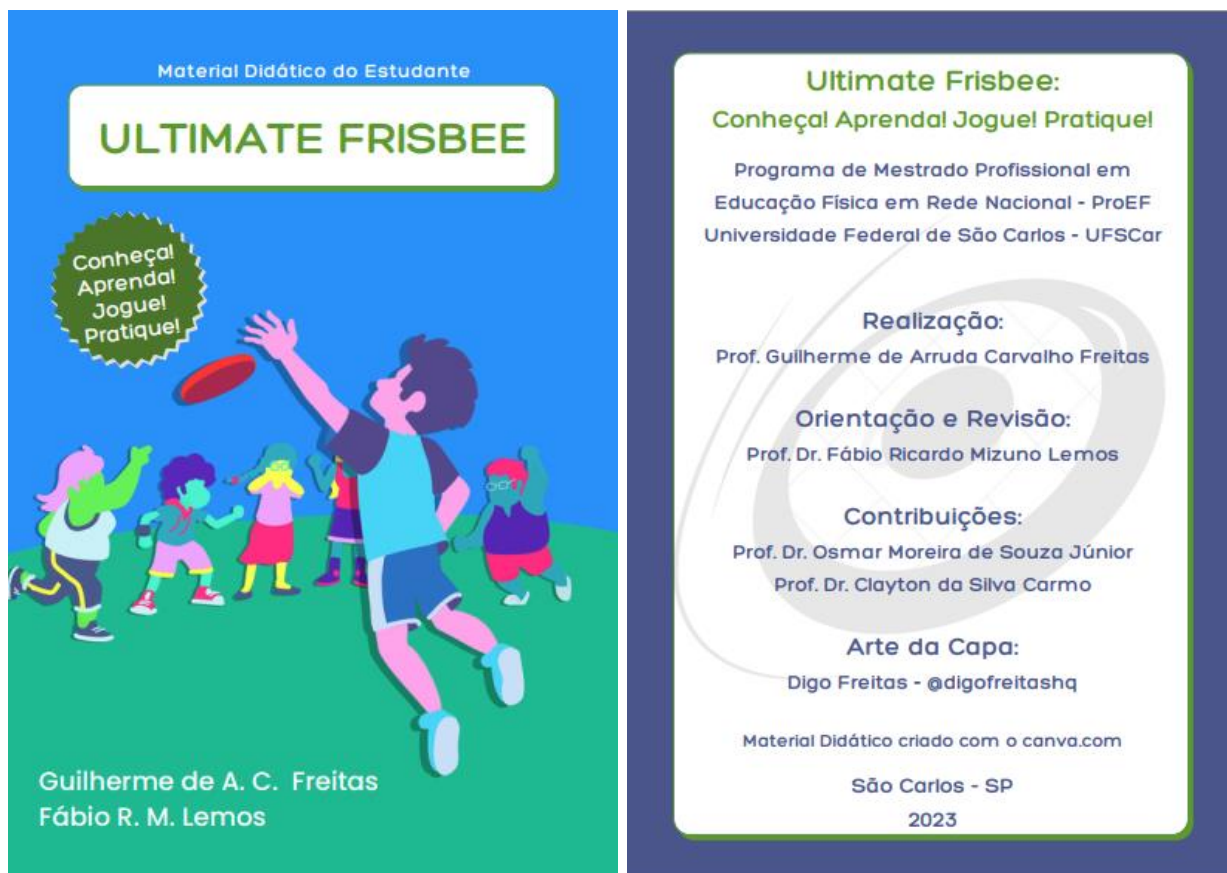
- *Eu quero saber. Silêncio! Vocês perdem muito tempo em discussão... Uma coisa que a Joana falou é que a modalidade basquete, por permitir que você avance com a bola sem precisar passar, fazendo drible, acaba permitindo que uma ou duas pessoas centralizem o jogo enquanto os demais ficam apenas de auxiliares ou assistentes que só passam ou recebem a bola quando o outro precisa.*

- Aí você fica feito idiota sem receber a bola, fazendo porcaria nenhuma, isso desanima (Joana)

- *Essa sensação vem de passes difíceis, passes na fogueira e realmente isso pode ter afastado as pessoas. Bom, pessoal, vamos encaminhar para a avaliação escrita? Eu vou encerrar a gravação.*



## Apêndice G – Produto Educacional



Apresentamos duas imagens do produto educacional e informamos que ele poderá ser acessado na página do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pelo Universidade Federal de São Carlos (ProEF/UFSCar): <https://www.proef.ufscar.br/>.