



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS - ES

ONILIANE GOMES DA SILVA FERREIRA

**OS ESPORTES DE INVASÃO COMO
CONTEÚDO DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO:** Uma abordagem a partir da
pedagogia do esporte.

VITÓRIA-ES
2025

OS ESPORTES DE INVASÃO COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: Uma abordagem a partir da pedagogia do esporte.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Ubirajara de Oliveira.

VITÓRIA- ES

2025



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48e Ferreira, Oniliane Gomes da Silva, 1987-
Os esportes de invasão como conteúdo das aulas de
Educação Física no Ensino Médio: uma abordagem a partir da
pedagogia do esporte / Oniliane Gomes da Silva Ferreira. – 2025.
236 f. : il.

Orientador: Ubirajara de Oliveira.

Acompanha Produto Técnico: Podfest: esportes em
movimento. Modo de acesso: [http://www.educacaofisica.ufes.br/
pt-br/produto-tecnico-educacional](http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional)

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Escolas (Exercícios e
jogos). 3. Esportes coletivos. I. Oliveira, Ubirajara de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

Elaborado por Eliete Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

**OS ESPORTES DE INVASÃO COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: Uma abordagem a partir
da pedagogia do esporte.**



Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração:
Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Ubirajara Oliveira

Data da defesa: 27/10/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira.

Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

Membro Titular: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Carreira Filho

Universidade Cruzeiro do Sul

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória – ES

ATA DO 51º (QUINQUAGÉSIMO PRIMEIRO) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – NÚCLEO CEED/UFES

Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, uma reunião para avaliação da defesa pública da dissertação ***“OS ESPORTES DE INVASÃO COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: Uma abordagem a partir da pedagogia do esporte”***, da mestranda Oniliane Gomes da Silva Ferreira, na linha de pesquisa Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Ubirajara de Oliveira (Orientador – UFES), Erineusa Maria da Silva (UFES) e Daniel Carreira Filho (Universidade Cruzeiro do Sul), todos participando remotamente, nos termos da Resolução nº 52, de 15 de setembro de 2023, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Os trabalhos iniciaram-se às 9h com a apresentação da síntese da dissertação e do produto feito pela mestranda. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Que a dissertação foi: (X) APROVADA () NÃO APROVADA

Observações: Entregue diretamente ao mestrando por escrito pelos membros da banca.

Ajuste no texto e normas da ABNT.

Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira (Orientador – UFES)

Documento assinado digitalmente
gov.br UBIRAJARA DE OLIVEIRA
Data: 27/10/2025 11:12:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva (UFES)

Documento assinado digitalmente
gov.br ERINEUSA MARIA DA SILVA
Data: 27/10/2025 11:55:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Carreira Filho (Universidade Cruzeiro do Sul)





Este trabalho é dedicado com todo o meu carinho à minha família, que esteve ao meu lado oferecendo amor, compreensão e paciência durante minhas ausências. Agradeço aos meus colegas professores das escolas onde atuo, cuja colaboração foi inestimável nesta jornada acadêmica, e aos amigos queridos da turma 4 UFES - ProEF, que tornaram este percurso mais leve e enriquecedor. Um agradecimento especial ao meu esposo, cuja dedicação e suporte constante foram fundamentais, e à minha filha Yasmim, que, com sua doçura e compreensão, sempre trouxe luz aos meus dias mais desafiadores e a minha filha Ayla que me ensinou que em determinado momento da vida devemos nos permitir desacelerar. Sem vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, por estar sempre ao meu lado, me fortalecendo e guiando em cada desafio e conquista.



Ao meu marido, Areclides, meu grande incentivador, por sempre me estimulado a estudar e a correr atrás dos nossos sonhos.

Às minhas filhas, Yasmim e Ayla, minha maior motivação. Yasmim, obrigada pela compreensão e paciência diante das minhas ausências, sempre me acolhendo com amor. Ayla, mesmo antes de nascer, me ensinou que com resiliência posso superar qualquer obstáculo – e que desacelerar também é necessário.

À Capes/ProEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pelo Afastamento para Qualificação Profissional, que me permitiu maior dedicação aos estudos.

Aos professores e professoras do ProEF, polo UFES, que compartilharam seus ensinamentos e contribuíram significativamente para a minha formação profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira, pela paciência, escuta, orientação, incentivo e profissionalismo. Obrigada por acreditar neste trabalho e por todo apoio ao longo dessa caminhada. Minha admiração e gratidão eterna!

À professora Erineusa, cuja contribuição foi essencial para a construção desta pesquisa.

Aos amigos conquistados no ProEF, pela amizade, companheirismo, aprendizados e trocas tão significativas realizadas ao longo desses dois anos. Em especial, Dhiego, por todos os momentos de estudos, incentivo, amizade e superação.

À toda equipe gestora e colegas da EE. José Augusto Ferreira, que apoiaram e acreditaram neste trabalho. Um carinho especial a Alvacir e Eloísa, que não mediram esforços para me auxiliar durante esta jornada.

Aos/às estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral da EE. José Augusto Ferreira, principalmente os/as que estiveram comigo nesta aventura de aprendizado. Vocês foram fundamentais para a construção desta dissertação e para o meu crescimento profissional.

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



E, por fim, a todos/as que, de alguma forma estiveram presentes, torceram por mim durante esses dois anos e contribuíram para que este momento se tornasse realidade.

Meu coração transborda gratidão!



FERREIRA, Oniliane Gomes da Silva. **Os Esportes de Invasão como conteúdo das aulas de Educação Física no Ensino Médio**: uma abordagem a partir da pedagogia do esporte. Orientador: Prof. Dr. Ubirajara Oliveira. 2025. 237 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar as experiências dos/as estudantes no âmbito da cultura esportiva e, a partir desse diagnóstico, desenvolver uma intervenção pedagógica no Ensino Médio, tendo os esportes coletivos de invasão como conteúdo central das aulas de Educação Física. A metodologia adotada foi fundamentada na pedagogia do esporte, utilizando o jogo como abordagem pedagógica para tornar o ensino do esporte mais acessível, significativo e conectado à realidade dos/as estudantes. A pesquisa foi realizada com 69 estudantes do 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual “José Augusto Ferreira”, em Caratinga/MG, no ano de 2024, e contou com a aplicação de questionários e o desenvolvimento de uma sequência didática com duração de 20 aulas, divididas em cinco etapas. Os resultados apontaram que os/as estudantes possuíam um repertório esportivo limitado, marcado por vivências tradicionais e pouco diversificadas. A intervenção pedagógica, ao valorizar a experimentação, a desconstrução e reconstrução das práticas esportivas, promoveu uma aprendizagem mais colaborativa, reflexiva e prazerosa. O jogo, nesse contexto, potencializou o protagonismo juvenil, possibilitando aos/as estudantes atuarem como coautores na criação e adaptação de jogos, assumindo diferentes funções e responsabilidades no processo educativo. A culminância das atividades ocorreu com a realização do *Sport Fest*, um festival esportivo inspirado no modelo *Sport Education*, que reforçou a participação ativa dos/as estudantes na organização e condução das práticas esportivas. Como produto educacional, foi desenvolvido o podcast “PODFEST – Esportes em Movimento”, com cinco episódios que registram as experiências vividas ao longo do projeto. A produção configurou-se como um espaço de socialização do conhecimento e de valorização das vozes juvenis, ampliando o alcance da proposta. Conclui-se que a pedagogia do esporte, aliada ao uso do jogo como abordagem pedagógica, contribui para ampliar o repertório cultural esportivo dos/as estudantes e possibilita um ensino mais crítico, inclusivo e formativo, ao romper com a lógica tradicional da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Pedagogia do Esporte. Jogo. Protagonismo Juvenil. Esportes Coletivos de Invasão.

FERREIRA, Oniliane Gomes da Silva. **Os Esportes de Invasão como conteúdo das aulas de Educação Física no Ensino Médio**: uma abordagem a partir da pedagogia do



esporte. Orientador: Prof. Dr. Ubirajara Oliveira. 2025. 237 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

ABSTRACT

This study aimed to identify students' experiences within sports culture and, based on this diagnosis, to develop a pedagogical intervention in high school Physical Education classes, focusing on invasion team sports as core content. The methodology was grounded in Sport Pedagogy, using games as a pedagogical approach to make sport teaching more accessible, meaningful, and connected to students' realities. The research was conducted with 69 first-year students from the Full-Time High School Program at “José Augusto Ferreira” State School, in Caratinga/MG, Brazil, in 2024. Data collection included structured and semi-structured questionnaires, followed by the implementation of a didactic sequence over 20 classes, divided into five stages. The results showed that students had a limited sports repertoire, primarily shaped by traditional school practices. The pedagogical intervention emphasized experimentation, deconstruction, and reconstruction of sports practices, fostering a more collaborative, reflective, and enjoyable learning experience. Within this context, the use of games enhanced student protagonism, allowing them to act as co-creators in designing and adapting games, while taking on various roles and responsibilities in the learning process. The project culminated in the *Sport Fest*, a sports festival inspired by the *Sport Education* model, which emphasized active student participation in organizing and conducting sports activities. As an educational product, the podcast “PODFEST – Sports in Motion” was created, featuring five episodes that documented the experiences developed throughout the project. The podcast became a space for knowledge sharing and amplifying student voices, extending the reach of the pedagogical experience. It is concluded that Sport Pedagogy, combined with the use of games as a teaching approach, contributes to broadening students' cultural sports repertoire and enables a more critical, inclusive, and formative Physical Education by breaking with traditional teaching models.

Keywords: School Physical Education. Sport Pedagogy. Game-Based Learning. Youth Protagonism. Invasion Team Sports.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Fachada da E.E.J.A.F.....	47
Imagem 2- Participação da comunidade em eventos.....	88
Imagem 3- Fachada.....	89
Imagem 4- Refeitório.	89
Imagem 5- Biblioteca.	90
Imagem 6- Secretária.	90
Imagem 7- Sala multimídia	90
Imagem 8- Laboratório de Ciências.	90
Imagem 9- Sala de aula.....	90
Imagem 10- Anfiteatro.	90
Imagem 11- Quadra coberta.....	91
Imagem 12- Quadra descoberta.	91
Imagem 13- Reunião com os responsáveis para apresentação do projeto e assinatura dos Termos.....	94
Imagem 14- Estudantes respondendo o questionário.	98
Imagem 15- Realização de uma Roda de Conversa.....	137
Imagem 16- Construção coletiva das regras do jogo	138
Imagem 17- <i>Pebolim Humano</i>	140
Imagem 18- Os estudantes vivenciando o Basquete 3x3	142
Imagem 19- Estudantes vivenciando o Ultimate Frisbee.	145
Imagem 20- Estudantes vivenciando o Futebol Gaélico.	147
Imagem 21- Estudantes vivenciando o Futebol Gaélico Modificado	149
Imagem 22- Estudantes vivenciando a queimada tradicional e sua variação conhecida como "Queimada Rei e Rainha"	151
Imagem 23- Estudantes vivenciando o Dodgeball.	152
Imagem 24- Estudantes vivenciando o Pique Bandeira.	154
Imagem 25- Estudantes vivenciando o "Futebol- Pique Bandeira".....	155
Imagem 26- Momento de explicação e criação dos jogos pela turma do 1º ano.	158
Imagem 27- Atendimento individual aos grupos com dificuldades.	159
Imagem 28- Apresentação do jogo criado para a turma.	160
Imagem 29- <i>Apresentação e vivência dos jogos criados.</i>	161
Imagem 30- Estudantes vivenciado o jogo "Goalpost".	165
Imagem 31- Estudantes vivenciado o jogo "Pique Aéreo".....	171
Imagem 32- Momento de explicação das regras.	180

Imagem 33- Jogos em andamento	180
Imagem 34- Momento de agradecimento.	181
Imagem 35- Encerramento do 1º Sport Fest.....	183



Figura 1- Mapa da localização de Caratinga.	86
Figura 2- Matriz Curricular Ensino Médio em Tempo Integral – 7 Horas.....	118
Figura 3- Análise das Percepções Estudantis sobre Disciplinas Tradicionais e Itinerários Formativos.....	121
Figura 4- Compreendendo a Percepção dos Estudantes sobre a Educação Física.	124
Figura 5- Instrumentos de produção de dados	135
Figura 6- Regras do jogo “Handebol Queimado”	163
Figura 7- Estruturação do jogo “Handebol Queimado”	163
Figura 8- Regras do jogo “Goalpost”	166
Figura 9- Estruturação do jogo “Goalpost”	166
Figura 10- Regras do jogo “Queimada Duas Caras.”	167
Figura 11- Estruturação do jogo “Queimada Duas Caras.”	168
Figura 12- Regras do jogo “Pique Aéreo”.	169
Figura 13- Estruturação do jogo “Pique Aéreo”	170
Figura 14- Regras do jogo “ Queimadobol”	172
Figura 15- Estruturação do jogo “Queimadobol”.	172
Figura 16- Regras do jogo “ Bandeira Real”	174
Figura 17- Regras do jogo “SQUIDY”	175
Figura 18- Regras do jogo “ Bandeira Queimado”	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sequência de passos metodológicos.....	96
---	----



Quadro 2- Plano de Intervenção Pedagógica em Educação Física.	101
Quadro 3 – Participação nas aulas de Educação Física.....	110
Quadro 4- "Preferências dos Estudantes nas Aulas de Educação Física".	112

Tabela 1- Quantitativo de turmas e estudantes matriculados na escola entre 2017 a 2024 no ensino médio.	50
Tabela 2- Quantitativo de turmas e estudantes atendidos em 2024.	87
Tabela 3- Quantitativo de turmas e estudantes atendidos em 2024.	88
Tabela 4- Distribuição dos/das estudantes participantes da pesquisa.	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

AF Atividade Física

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
E.E.J.A.F.	Escola Estadual José Augusto Ferreira
EFE	Educação Física Escolar
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo integral
ICE	O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PFEMTI	Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE- MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Avaliação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGFU	Teaching Games for Understanding
TPE	Todos Pela Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNEC	Centro Universitário de Caratinga
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	29
2. OBJETIVO GERAL	35
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	35
3. ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO E ESPORTE.	36



3.1. A ESCOLA E O SEU PAPEL SOCIAL NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES.....	36
3.2 O NOVO ENSINO MÉDIO: UM “NOVO” PAPEL SOCIAL DE FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES?	39
3.2.1 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) NA ESCOLA E.E. JOSÉ AUGUSTO FERREIRA	47
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA DO/NO ENSINO MÉDIO.....	53
3.4 O ESPORTE QUE SE PRETENDE	60
3.4.1 O JOGO E O ESPORTE	66
3. 5 UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	76
4 METODOLOGIA	86
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA “MINHA ESCOLA”	86
4.2 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	101
5- RESULTADOS E DISCUSSÃO	104
IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADA NOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO.....	104
5.1 QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ESTUDANTES.....	106
5.2- INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	134
5.2.1- DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO INICIAL	135
5.2.2- EXPERIMENTAÇÃO ESPORTIVA.....	136
5.2.3- DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS INSTITUCIONALIZADAS.....	137
5.2.4- EXPERIMENTAÇÃO ESPORTIVA DE ESPORTES DE INVASÃO NÃO CONVENCIONAIS SUGERINDO A DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DESTAS PRÁTICAS ESPORTIVAS A PARTIR DOS JOGOS.....	144
5.2.5- DIÁLOGO ENTRE OS JOGOS DA CULTURA POPULAR E OS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS.....	150
5.2.6- EMANCIPAÇÃO ESPORTIVA.....	156



CRIAÇÃO DE NOVOS JOGOS ESPORTIVOS DE INVASÃO.....	157
APRESENTAÇÃO, PRÁTICA E REFINAMENTO DOS JOGOS.....	161
JOGOS CRIADOS PELOS ESTUDANTES	163
5.3- FESTIVAL ESPORTIVO	179
5.4- AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO	182
REFÊRENCIAS.....	200
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	220
APÊNDICE B – TCLE	222
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	224
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO	226
APÊNDICE E – DIÁRIO DE CAMPO	228
APÊNDICE F – FORMULÁRIO CRIAÇÃO DOS JOGOS.	229
APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO	230
ANEXOS- Parecer Consubstanciado do CEP	231

APRESENTAÇÃO

Nasci e cresci em Caratinga, uma encantadora cidade do interior de Minas Gerais. Na infância, a rua era o palco de aventuras, proporcionando uma experiência rica e cheia de movimento. Entre risadas e brincadeiras, a rua se transformava em um cenário vibrante para atividades como boneca, piques, queimada, pipa, bolinha de gude, bicicleta, casinha, subir em árvores e tantas outras, que enriqueciam o tempo para lá das salas de aula.

A educação-instrução sistematizada sempre foi uma prioridade para a minha família. Nesse contexto, a minha trajetória escolar foi construída nos

Durante o Ensino Fundamental I as aulas de Educação Física não faziam parte do currículo, e o movimento se restringia ao animado recreio. Recordo-me do enorme pátio, um espaço amplo que convidava à corrida e à diversão entre as árvores. Mal podia esperar para chegar à quinta série e finalmente participar das tão desejadas aulas de Educação Física.

Minhas experiências com as aulas de Educação Física, ao longo da minha trajetória escolar, foram marcadas por diferentes abordagens. Durante o Ensino Fundamental II, eram duas aulas semanais e as práticas estavam predominantemente focadas em esportes tradicionais, tais como basquetebol, voleibol, futebol/futsal e handebol. O professor desempenhava com sucesso o papel de treinador esportivo, e as aulas proporcionavam uma experiência prática em que aprendíamos a jogar esses esportes. No entanto, quando cheguei ao Ensino Médio e mudei de escola, fui estudar na E.E. Princesa Isabel, as aulas de Educação Física se limitaram a atividades mais informais, como jogar peteca, vôlei ou futebol, ou simplesmente sentar debaixo de uma árvore para conversar.

Já na adolescência, por recomendação médica, minha mãe me matriculou em uma escolinha de voleibol. Apesar da baixa estatura, apaixonei-me pelo esporte e logo comecei a participar das competições estudantis e a fazer parte da equipe de Voleibol da escola. Dessa maneira, a Educação Física



começa a ocupar um espaço diferenciado na minha vida, justificando a minha escolha profissional e alimentando minha paixão pelos esportes.

O ano de 2001 deixou uma marca profunda em minha vida. Infelizmente, meu pai faleceu, em um acidente de carro, o que transformou drasticamente diferentes aspectos da minha vida. O sonho, à época, de frequentar uma Universidade Federal tornou-se uma distante realidade, tendo em vista os percalços que tal situação provocou.

No entanto, graças a Deus, ao meu esforço pessoal e ao apoio da minha família, em 2005, ingressei no Ensino Superior, e no ano de 2008, consegui concluir o curso de Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário de Caratinga - UNEC. Essa conquista representou não apenas a realização de um objetivo acadêmico, mas também a superação de obstáculos significativos que a vida impôs.

Ao iniciar minha trajetória profissional, como professora de Educação Física, busquei estabelecer uma sólida conexão entre a teoria acadêmica e as atividades práticas. Vivi, ano a ano, períodos de apreensão causados pelos impactos do encerramento dos contratos temporários, trazendo consigo a incerteza quanto à possibilidade de garantir emprego no ano seguinte.

Apesar dos desafios recorrentes, sempre consegui ser designada para aulas na rede estadual, com cargas horárias reduzidas e em situações, muitas vezes, de substituição.

A persistência do sonho de ingressar em uma universidade pública, estava adormecido. Em 2012, decidi cursar a Especialização em Esporte e Atividade Física Inclusiva para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Essa experiência não apenas enriqueceu a minha formação, mas também reacendeu a chama do desejo por conhecimento e superação constante.

Ao final de 2012 e no decorrer de 2013, diversos concursos públicos na área de Educação abriram editais, despertando em mim a oportunidade de buscar estabilidade por meio de uma efetivação. Infelizmente, não obtive sucesso no primeiro concurso que me submeti, o que foi uma experiência desafiadora, marcada por lágrimas.

Contudo, como tudo na vida tem o seu tempo certo, percebi que o conhecimento adquirido ao longo da graduação, da especialização e de outros

Quando achei que as coisas estavam começando a se tornar mais confortáveis, fui surpreendida pelo Governo de Minas Gerais em 2021, com o Projeto Mãos Dadas, cujo propósito é a cooperação entre Estado e municípios na gestão do ensino público. Com esse projeto, a oferta dos anos iniciais do



ensino fundamental pela rede estadual foi absorvida pelas redes municipais de ensino.¹

A E.E. José Augusto Ferreira já contava com 3 professores de Educação Física efetivos e não possuía aulas em cargo vago para que eu assumisse aulas de Educação Física. Então, assumi as aulas de Educação Física em substituição a outro professor em ajustamento funcional, tive que trabalhar com aulas da disciplina Projeto de Vida, Práticas Comunicativas e Criativas e ofertar uma eletiva de Esporte e Inclusão para completar a 20 horas-aulas semanais (12 horas/ aula de uma admissão e 8 horas/aulas da outra admissão).

Tudo isso me deixou extremamente esgotada emocionalmente, pois são disciplinas diferentes, com planejamentos diferentes, em uma modalidade que nunca havia atuado e precisaria dar conta a partir daquele momento. Mesmo diante de todas as situações desafiadoras em minha vida a busca pela inovação, significado e sentido à disciplina de Educação Física em minha atuação docente.

A cada início de unidade temática, empenho-me em ministrar aulas teóricas, na qual apresento aos alunos a importância de estudar o conteúdo específico. Adicionalmente, adoto a estratégia de envolver os/as alunos/as no processo de aprendizado, por meio da apresentação de trabalhos, seminários, projetos proporcionando-lhes uma participação ativa.

Entretanto, com as mudanças curriculares decorrentes da nova organização curricular (Lei nº 13.415/2017), conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), a carga horária das aulas de Educação Física foi reduzida, passando a ocorrer apenas uma vez por semana.

Nessa conjuntura, torna-se desafiador manter um equilíbrio adequado entre a teoria e a prática. Apesar dessa limitação, esforço-me para reservar, pelo menos uma ou duas aulas por bimestre, para abordar os aspectos teóricos com os alunos, visando proporcionar uma experiência educacional mais abrangente e enriquecedora.

¹ Fui remanejada com minhas duas admissões para outra escola da rede estadual, a E.E. José Augusto Ferreira, escola está em tempo integral, que estava passando pela implantação definitiva do Novo Ensino Médio, uma realidade muito diferente do que eu vivenciava, pois estava vindo de duas escolas de Ensino Fundamental 1.



Estou inserida em uma escola em que a cultura do desinvestimento pedagógico é muito forte. Como novata, neste espaço escolar, e trabalhando com mais dois colegas efetivos, a divisão dos espaços de trabalho respeitava uma hierarquia em que eu estava em segundo plano. A infraestrutura do lugar era representada por uma quadra coberta e outra descoberta. Enquanto estava com as turmas do Ensino Médio, outro professor está com as turmas do 8º e 9º ano. Assim, com os horários das aulas acontecendo concomitantemente, não havia espaço físico suficiente para as demandas e as necessidades inerentes ao trabalho.

Gosto de realizar trabalhos diversificados, trazer temáticas e conteúdo que estimule a participação dos meus alunos. Sempre propondo estratégias para retirá-los da zona de conforto do “rola bola”². Estes alunos estavam acostumados a cultura do desinvestimento pedagógico e, em sua maioria, querem somente jogar futebol e fazer uma rodinha para rebater a bola de voleibol. As meninas, relatam que os professores não cobravam a participação nas aulas e ficavam conversando ou usando o celular. A maioria destes alunos não querem “suar para não ficar o dia todo grudando”, pois, as nossas aulas acontecem na parte da manhã e eles ficam na escola até às 16:40 horas devido ser turmas em Tempo Integral.

Como forma de transpor estes “obstáculos”, procuro, de forma amigável conversar com os alunos, apresentando uma proposta de aula contextualizada e mostrando a importância que a Educação Física tem na formação deles, desconstruindo, assim, a rotina do “rolar bola e da arquibancada”.

É importante abordar esses desafios, oferecendo uma variedade de atividades físicas que sejam adequadas às necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e estimulante.

O esporte, um dos fenômenos mais importantes da cultura contemporânea, recebe cada vez mais atenção em suas diferentes manifestações. Da mesma forma, as aulas de Educação Física devem ser encaradas como um ambiente propício para a reflexão sobre o esporte, sendo

² Conceito utilizado para descrever a prática realizada por alunos escolherem a atividade a realizar na aula, em geral, levando aos meninos jogarem “bola” (futebol) e as meninas, voleibol ou queimada, e cada vez com mais frequência, os outros ficam conversando ou “mexendo” no celular.



necessário adotar estratégias eficazes para sua plena integração ao currículo do Ensino Médio.

Ensinar esporte no modelo tradicional sempre me incomodou como professora. Em conversas informais, meus alunos também expressaram o mesmo sentimento: tudo parece mecânico, previsível, sem espaço para realmente explorar o que gostamos ou descobrir novas habilidades. A repetição de movimentos e a preparação para competições acabam tirando o prazer de aprender e se movimentar de maneira livre e criativa. Muitas vezes, os alunos não se apropriam do esporte que é ensinado na escola, chegando ao Ensino Médio sem vontade de participar das aulas de Educação Física, com uma experiência negativa já enraizada.

O esporte, da forma como é ensinado, parece direcionado apenas para quem já sabe jogar ou possui habilidades específicas, excluindo aqueles que poderiam se interessar de outras formas. Esse modelo frequentemente gera frustração e desmotivação, pois nem todos os alunos se identificam com o que é proposto, tornando a aula uma obrigação a ser evitada. A falta de variedade, o medo de errar e ser julgado, e a sensação de não pertencimento são alguns dos motivos que levam muitos alunos a desistirem das aulas de Educação Física.

Meu objetivo é proporcionar um ambiente onde os alunos possam experimentar, errar e aprender juntos, sem a pressão de serem os melhores ou de seguirem regras rígidas.

Para isso, a criação e recriação de jogos com base na lógica dos esportes coletivos de invasão abre novas possibilidades para trabalhar o esporte de maneira mais atrativa e inclusiva. Essa abordagem permite que os conteúdos esportivos transcendam os limites do modelo tradicional, sendo incorporados de forma mais ampla e significativa ao contexto escolar. Nessa perspectiva, o esporte, enquanto parte da cultura corporal, deve ser tratado pedagogicamente de maneira crítica, valorizando seu sentido e significado, adaptando-se à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

A partir dessa nova realidade, surge a intenção de refletir sobre esse cenário, motivo esse que também me levou a pesquisar o tema no Mestrado Profissional em Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

A função da escola é vasta e abrange uma gama de aspectos, tanto no âmbito educacional quanto no social, desempenhando um papel crucial na formação e desenvolvimento dos indivíduos. A instituição escolar oferece oportunidades significativas de aprendizagem, preparando-os para confrontar os desafios que se apresentam nas esferas pessoal, acadêmica e profissional.

De acordo com Saviani (2015, p. 288) “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Dessa maneira, a escola contribui para moldar indivíduos críticos, informados e responsáveis, capacitando-os a enfrentar as exigências do mundo contemporâneo com discernimento e competência.

Na perspectiva de Vago (2009), a escola é entendida como um lugar de culturas, um lugar das culturas, e um lugar entre as culturas. A relação entre a cultura escolar e a Educação Física é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois a cultura escolar molda as práticas, valores e atitudes que permeiam o ambiente educacional.

A Educação Física, inserida nesse contexto, desempenha um papel crucial ao integrar atividades físicas com o currículo escolar, a educação física contribui para a formação de hábitos saudáveis, incentivando a cooperação, a disciplina e o respeito mútuo.

Segundo o Coletivo de Autores (Soares, 1992), o ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no lazer.

Já Vago (2009, p.34), apresenta uma perspectiva diferente ao afirmar que “da Educação Física se espera que faça circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar... cultura”. Ele destaca que esta disciplina possui o potencial intrínseco de se constituir como um espaço enriquecedor, proporcionando momentos de apreciação, aproveitamento, vivência e construção da cultura.

Além disso, a cultura escolar que valoriza a educação física pode criar um ambiente mais inclusivo e dinâmico, em que os/as estudantes se sentem motivados a participar ativamente e a desenvolver habilidades que transcendem a sala de aula, impactando positivamente seu rendimento acadêmico e sua qualidade de vida.

É importante ressaltar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer as experiências e vivências de nossos alunos.

Neste aspecto a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p.213) nos diz que

É possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

No entanto, essa transformação depende diretamente das práticas adotadas pelos professores de Educação Física. A forma como os professores atuam em suas aulas influencia significativamente a eficácia do ensino.

Gonzalez (2020) identifica três categorias de atuação docente na Educação Física Escolar: práticas tradicionais, abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e práticas inovadoras. A escolha entre uma dessas práticas influencia diretamente se a Educação Física conseguirá cumprir seu papel de enriquecer a cultura corporal e fomentar a autonomia dos alunos.

Enquanto docente, sempre busquei por práticas inovadoras no processo de ensino aprendizagem. Duque et al. (2022) ressalta que a educação inovadora é aquela que se propõe a promover mudanças nos rumos do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ela se destaca quando incorpora metodologias e abordagens que privilegiam a participação ativa dos estudantes em seus próprios processos de aprendizagem, incentivando-os a se engajarem e se movimentarem durante o processo educativo.

A Pedagogia do Esporte é uma área de estudo e prática que busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio da prática esportiva. Ela se baseia em princípios pedagógicos e utiliza metodologias

específicas para estimular a participação ativa, a inclusão e a formação integral dos praticantes.

No entanto, é comum me deparar com uma resistência por parte dos alunos e, até mesmo, da supervisão pedagógica da escola, a propostas de aulas com práticas inovadoras, pois, na maioria das vezes, estes estão acostumados somente com as práticas docentes relacionadas à Educação Física na qual eram baseadas no “rola bola”.

Em dezembro de 2021, fui remanejada para a E.E. José Augusto Ferreira que oferta o Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI, que tem como objetivo o ensino centrado no Projeto de Vida e no Protagonismo dos estudantes “tendo em vista a construção de sentido e significado ao papel da escola na vida do jovem”.

Contudo, a implantação dessa política pública vem causando um expressivo número de transferências e um contingente reduzido de matrículas, e também muita reclamação dos alunos, que falam que estão cansados de ficar na escola o dia todo, e no momento da Educação Física criam uma certa resistência para realizar as atividades propostas. Sendo assim, é naturalizado a vivência e os embates, no âmbito escolar, devido à cultura pré-estabelecida de uma Educação Física Escolar com aulas “livres” e sem objetivos pedagógicos definidos.

Iniciei a implementação de aulas lúdicas, utilizando atividades cooperativas que incentivaram a participação dos estudantes. Essas atividades visavam proporcionar novas experiências corporais, com o objetivo de envolver os alunos nas aulas e consolidar uma abordagem de trabalho sistematizada, com metas pré-estabelecidas.

Entre os conteúdos ensinados, durante as aulas, os esportes são os favoritos dos alunos. A cultura esportiva da escola possui uma abordagem tradicional, com maior ênfase nos estudantes mais habilidosos. As aulas são direcionadas, principalmente, para a experimentação, sem se preocupar com a contextualização da prática esportiva, ficando a mesma concentrada no ato de jogar simplesmente por jogar.

Com base nos estudos realizados no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e das dificuldades encontradas

para o ensino do esporte e considerando a preferência dos alunos por esse conteúdo, pude observar que, quando propunha o ensino de uma maneira mais inovadora, na qual o jogo é utilizado como estratégia principal, com uma abordagem dinâmica e participativa, materializo a busca pelo envolvimento dos estudantes e proporcionando-os uma aprendizagem prática e divertida. Essa abordagem permitiu que os alunos se engajassem de forma mais efetiva nas aulas e aproveitassem melhor o processo de aprendizagem.

Neste momento no desenvolvimento das aulas percebi que o ensino do esporte por meio de metodologias ativas, começava a responder a indagações sobre o ensino do esporte no Ensino Médio.

Neste contexto, o jogo mostra-se aos alunos como uma oportunidade de vivenciar situações reais do esporte, experimentar diferentes papéis e assumir responsabilidades, confiantes para o seu desenvolvimento integral. Deste modo, Fabiani e Scaglia (2020), ressaltam que o jogo oportuniza aos jogadores conquistar novas possibilidades de organização das suas condutas e interações com o meio social.

O jogo pode ser entendido como sistema dotado de um princípio organizador, sendo este princípio evidenciado em meio a uma cadeia de acontecimentos cíclicos, que se repetem sempre em níveis superiores, elevando a complexidade do sistema (produzindo diversidade) (SCAGLIA; REVERDITO; LEONARDO, LIZANA, 2013).

Diante desse cenário, algumas questões começaram a ser indagadas. Como estimular a participação dos alunos nas aulas de Educação Física de forma efetiva e sistematizada? Como a utilização dos jogos como estratégia para o ensino dos esportes pode contribuir com o abandono das práticas centradas no desinvestimento pedagógico e motivar os alunos a participarem das aulas de Educação Física de forma efetiva?

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa-intervenção de caráter qualitativo foi realizada com os alunos do 1º ano (turma 1 e 2) da Escola Estadual José Augusto Ferreira, no município de Caratinga/MG. O objetivo principal deste trabalho foi utilizar o jogo como abordagem pedagógica para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, com foco nos esportes de coletivos de invasão.

Esportes de invasão ou territoriais são modalidades que se caracterizam pela competição entre duas equipes, onde o objetivo principal é introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários, enquanto simultaneamente se protege o próprio alvo (BNCC,2018). Exemplos de esportes de invasão incluem basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático e rúgbi. Essas modalidades exigem habilidades técnicas individuais, estratégias coletivas, cooperação entre os jogadores e rápida tomada de decisão. A dinâmica dos esportes de invasão é intensa, com transições constantes entre ataque e defesa, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos participantes, o que contribui para sua ampla aceitação e importância no contexto esportivo e educacional.

Este estudo visou oferecer aos estudantes a oportunidade de expandir seu repertório cultural através da Educação Física no Ensino Médio. A abordagem metodológica adotada baseou-se na pedagogia do esporte, incentivando o uso de metodologias ativas que permitissem aos alunos participar ativamente na reconstrução das práticas corporais com significados individuais e coletivos.

Em particular, baseado no Modelo de Ensino de Jogos para Compreensão *TGFU* (*Teaching Games for Understanding*³) e no *Sport Education*⁴ utilizando o jogo como abordagem de ensino, dinâmica e participativa proporcionou situações reais dos esportes de invasão, permitindo que os alunos vivenciassem diferentes funções e assumissem responsabilidades, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Para atingir esse objetivo, o estudo seguiu uma sequência de passos metodológicos ao longo de 20 aulas, divididas em 6 fases, nas quais os

³ *TGFU* - Modelo de ensino que enfatiza a compreensão tática e estratégica dos jogos, incentivando os alunos a tomarem decisões e resolverem problemas dentro do contexto do jogo. A aprendizagem é centrada no jogo e os alunos desenvolvem habilidades cognitivas e sociais ao mesmo tempo em que aprendem os aspectos técnicos.

⁴ *Sport Education* - modelo de ensino que visa replicar a experiência de uma temporada esportiva, a participação ativa de todos os alunos/as. Nesse modelo, os alunos assumem diferentes papéis, como jogadores, treinadores e árbitros, desenvolvendo um entendimento mais profundo do esporte e das dinâmicas de equipe, além de fomentar a responsabilidade e a cooperação entre os participantes.



estudantes foram convidados a experimentar diferentes modalidades esportivas coletivas de invasão.

2. OBJETIVO GERAL

Identificar as experiências na cultura esportiva dos alunos, propor e desenvolver uma intervenção na Educação Física do ensino médio com o conteúdo esportes coletivos de invasão a partir da pedagogia do esporte utilizando o jogo com abordagem.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as experiências esportivas dos alunos no Ensino Médio;
- Estimular o desenvolvimento esportivo diante das propostas de experimentação, desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas dos esportes coletivos de invasão;
- Verificar a percepção dos alunos sobre o impacto do jogo proposto por uma abordagem pedagógica na aprendizagem do esporte.
- Propor uma unidade didática em mídia digital (podcast) a partir da experiência vivida com os esportes coletivos de invasão numa perspectiva da pedagogia do esporte.

3. ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO E ESPORTE.

3.1. A ESCOLA E O SEU PAPEL SOCIAL NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

A educação é um direito humano fundamental, cuja provisão deve ser realizada de maneira equitativa, inclusiva, com padrões de qualidade, de forma gratuita e obrigatória. Além disso, é essencial que a educação tenha como objetivo principal o pleno desenvolvimento da personalidade humana, promovendo a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Destaca-se que a educação é considerada um bem público, sendo o Estado o responsável por garantir e prover esse direito fundamental (Unesco, 2015).

De acordo com o Art. 2 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9.394/96), a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a escola, como instituição responsável pela formação e educação das novas gerações, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos/as alunos/as.

Conforme Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição cultural, construída historicamente no contexto da modernidade para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura e oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

A escola exerce um papel primordial ao assumir publicamente as responsabilidades que são compartilhadas por todos. Ela tem a importante missão de preservar e transmitir os valores culturais que fazem parte da herança de uma nação. A escola é um lugar com uma identidade, uma responsabilidade social.

Além disso, a escola também desempenha um papel essencial na preparação da transição do âmbito privado, representado pela família, para o âmbito público, que envolve a participação na política e na cidadania. Isso é realizado ao viabilizar a inserção dos indivíduos na sociedade e capacitar sua capacidade de diálogo, permitindo que eles enfrentem os desafios contemporâneos de maneira eficaz e estejam à altura das demandas de seu tempo (Carvalho, 1996, p.37, apud Fensterseifer e González, 2013, p. 7).

Na escola, encontram-se indivíduos com variadas origens socioculturais, conforme destaca Freitas et al. (2021, p.1), a diversidade está presente na linguagem, nos conhecimentos, nos valores, nas vivências, na significação do mundo que cada um faz. No ambiente escolar, é importante tratar todos igualmente, mas também entender que cada um é diferente. A escola deve conviver com muitas culturas diferentes para reconhecer as várias pessoas que estão lá e dar espaço para que mostrem e valorizem suas diferenças.

Os jovens, no contexto escolar, provêm de diversas origens socioeconômicas e geográficas, o que contribui para a heterogeneidade desse grupo. A identidade territorial desempenha papel crucial, sendo influenciada pela urbanização, ruralidade, periferias e centros urbanos. Essas origens moldam suas percepções de mundo, influenciando suas atitudes em relação à escola.

As culturas juvenis são dinâmicas e moldam-se em resposta às tendências globais e locais. As redes sociais, música, moda e linguagem são expressões culturais fundamentais. Os jovens, ao experimentarem e produzirem suas próprias culturas, constroem identidades que podem divergir ou convergir com as normas escolares, influenciando seu engajamento no ambiente educacional.

Dayrell (2003) destaca a importância de compreendermos os jovens como sujeitos sociais que estão constantemente construindo um modo particular de ser jovem. Nesse contexto, a juventude é concebida como um processo abrangente na formação dos sujeitos, porém, é permeada por singularidades que moldam a trajetória de cada indivíduo ou grupo.

Moreira e Candau (2003) ressaltam que a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças.

Contudo, a função social das escolas para as juventudes deve ser compreendida como um espaço de formação integral que vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, promovendo também o desenvolvimento crítico e cidadão dos/as estudantes. No entanto, as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM) refletem uma ideologia neoliberal que enfatiza o protagonismo individual, o empreendedorismo de si mesmo e o empoderamento pessoal.

Essas propostas, embora aparentem oferecer maior autonomia e preparação para o mercado de trabalho, podem desviar a escola de seu papel fundamental de promover a equidade e a justiça social. Ao priorizar uma visão individualista, há o risco de reforçar desigualdades e limitar a capacidade da escola de formar cidadãos conscientes e engajados coletivamente.

Neste contexto, o esporte pode tanto questionar quanto fortalecer essa ideologia. Por um lado, práticas esportivas coletivas podem servir como um espaço de resistência ao individualismo exacerbado, promovendo valores como cooperação, solidariedade e trabalho em equipe.

Através do esporte, os alunos podem experimentar a importância do esforço coletivo e do apoio mútuo, desafiando a ideia de que o sucesso é apenas fruto do esforço individual.

Por outro lado, a ênfase no desempenho individual e na competitividade dentro do esporte pode também reforçar a ideologia neoliberal, ao valorizar o mérito individual e a competição como caminhos para o sucesso. Portanto, é crucial refletir sobre como o esporte é integrado ao currículo escolar e garantir que sua prática contribua para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados, em vez de meramente perpetuar valores individualistas.

3.2 O NOVO ENSINO MÉDIO: UM “NOVO” PAPEL SOCIAL DE FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES?

No contexto da globalização, os países emergentes, como o Brasil, passaram a enfrentar pressões significativas para alinhar suas políticas econômicas e sociais com as diretrizes de organismos internacionais e grupos empresariais globais. A globalização econômica tem impulsionado a adoção de políticas neoliberais, com o objetivo de liberalizar mercados, flexibilizar leis trabalhistas e reduzir o papel do Estado na economia. Para o Brasil, isso significou uma série de ajustes estruturais que buscavam integrar o país mais profundamente na economia global e atender às demandas do capital internacional.

Nos últimos anos, o Ensino Médio tem recebido atenção significativa, sendo um ponto central nos debates acadêmicos e na sociedade em geral. Isso se deve, em grande parte, às diversas reformas e contrarreformas que vêm sendo implementadas desde a segunda metade da década de 1990., sendo que na gestão Temer (2016-2018), o ensino médio foi eleito como a etapa prioritária para a efetivação de reformas na educação básica.

A Lei n.º 13.415/17, resultante da Medida Provisória - MP 746/2016, efetuou a reforma do Ensino Médio⁵ que ocorreu em um contexto político conturbado no Brasil. A mudança foi proposta durante o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência após o impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Esse processo de impeachment foi amplamente criticado como um golpe parlamentar, jurídico e midiático, visando afastar a presidente por supostas irregularidades fiscais.

A intenção por trás desse movimento não foi apenas a substituição de um governo, mas a implementação de uma agenda neoliberal que buscava reestruturar diversos setores, incluindo a educação, para atender aos interesses de grupos empresariais e financeiros.

De acordo com Garcia e Czernisz (2022), a imposição do processo reformista já demarca sua intenção: de forçar o desenvolvimento de um Ensino Médio que corresponda aos desejos de um grupo representativo dos interesses do capital. Nesse

⁵ Desde o início, a reforma evidencia sua índole autoritária, conforme observado por Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), os quais argumentam que a implementação dessa medida ocorreu de maneira arbitrária, uma vez que não houve consulta pública nem diálogo com a sociedade civil, especialmente os atores do contexto escolar, tais como estudantes, docentes, gestores e a comunidade.

contexto, a reforma visa direcionar a formação dos jovens para atender às demandas do mercado, perpetuando a tradicional função da escola no Brasil de preparar mão de obra para ser explorada em um ambiente com poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Assim, em conjunto com as mudanças econômicas e de gestão do Estado brasileiro destinadas a atender às demandas internacionais, foram apresentadas propostas de reformas em diversos setores sociais, destacando-se a educação.

A reforma do Ensino Médio não surgiu isoladamente, mas como parte de uma série de reformas destinadas a atender às demandas do mercado e do capital internacional. Após o golpe, o governo Temer priorizou a reforma do ensino médio, seguindo uma agenda que também incluía a reforma trabalhista e Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95/2016). Essas mudanças visavam flexibilizar as leis trabalhistas e limitar os gastos sociais, refletindo uma tentativa de ajuste fiscal e de alinhamento com as diretrizes do mercado global.

A Medida Provisória (MP) foi escolhida como o meio para implementar a reforma rapidamente, desconsiderando o debate prévio que envolvia educadores e a sociedade civil, e impondo um modelo que favorecia a privatização e a terceirização da educação.

De acordo com Peroni; Caetano e Lima (2017, p. 422),

Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro.

O Projeto de Lei teve sua origem na ativa participação de setores da sociedade civil alinhados aos empresários da educação, que apresentavam fortes interesses na área. Esses segmentos, buscando ajustar a educação brasileira aos seus interesses, incluindo aspectos financeiros, exerceram significativa influência.

A Exposição de Motivos que acompanhou a Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016b) argumentou que a proposta de reforma do Ensino Médio estava em sintonia com as diretrizes do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).



Além disso, as propostas também estavam em consonância com as orientações da Unesco (2003) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2009) para o Ensino Médio.

No contexto brasileiro, essas iniciativas foram adotadas pelo empresariado, que se organizou no movimento Todos Pela Educação⁶ (Martins, 2013) e seus parceiros, compreendendo os principais líderes empresariais do país. Andrade (2021) salienta que o TPE fundamenta sua visão educacional em organismos internacionais, defendendo a ideia de que é crucial formar a juventude para a sociedade do conhecimento, fundamentando-se na teoria do capital humano.⁷

Durante a implementação da reforma do Ensino Médio, Ferretti (2018) destaca que a controversa concepção de qualidade na educação levou a uma onda de ocupações em escolas públicas por estudantes. Essas ocupações foram dirigidas tanto contra a forma quanto contra o conteúdo da política educacional proposta.

O movimento "Ocupa"⁸ emergiu como uma expressão significativa de resistência estudantil, chamando a atenção para o debate sobre a privatização da educação e a influência dos interesses do capital na formulação das políticas educacionais.

O governo Temer introduziu a reforma do Ensino Médio, que propôs alterações significativas na reorganização dessa etapa de ensino. A proposta incluiu uma nova estrutura curricular composta por uma parte geral e uma parte flexível, formada por cinco itinerários formativos.

Essa reestruturação realizada pela Lei n.º 13.415/17 também impulsionou a ampliação da jornada escolar, reduziu o número de disciplinas obrigatórias para três - Português, Matemática e Inglês. As disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física foram transformadas em estudos e práticas, sua oferta é obrigatória, pois fazem parte da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), mas podem ser ofertadas em um único módulo. Por outro lado, as demais disciplinas

⁶ Movimento empresarial, criado em 2005, por um grupo de líderes empresariais, com propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil (Martins, 2013).

⁷ Entendido como desenvolvimento de competências fundamentais para o mercado de trabalho. Andrade (2021).

⁸ Alunos de diversas partes do Brasil ocuparam escolas em protesto contra as mudanças propostas. Esse movimento não apenas denunciou a reforma como um retrocesso, mas também evidenciou a insatisfação com uma política educacional que, na visão dos estudantes, desconsiderava as necessidades e os direitos da juventude.

poderão incorporar ao currículo conforme a organização determinada pelos sistemas estaduais de ensino, o que sugere uma fragmentação e diferenciação nas ofertas educacionais destinadas aos estudantes do Ensino Médio.

A Lei n. 13.415/2017 estabeleceu a carga horária mínima de 800 horas/ano para o Ensino Médio, com a expectativa de expansão gradual para 1.400 horas. Para a formação geral dos estudantes, foi prevista uma carga horária total de 1.800 horas, com o currículo proposto em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. A carga horária remanescente deve ser organizada em itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, conforme enfatizado por Araújo (2017) mencionado por Andrade (2021), verifica-se, na prática, uma diminuição na abrangência da educação básica. Esse resultado decorre da minimização do ensino médio e da redução da importância de disciplinas essenciais para a formação da juventude, promovendo significativas mudanças no funcionamento das escolas, nos currículos e na configuração de disciplinas tais como Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia e Inglês.

No âmbito desse novo contexto, outras disciplinas, como Biologia, Física, Química, História e Geografia, também passaram por ajustes em sua carga horária, embora com reduções menos acentuadas em comparação com aquelas mencionadas anteriormente.

Braga (2024), salienta que além de uma formação dualista, a reforma do Ensino Médio acentua a hierarquização dos saberes escolares e fica evidente que determinados conhecimentos valem mais do que outros.

Andrade (2021) destaca que são afetadas disciplinas que desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico-racional e nas amplas capacidades humanas necessárias para o comportamento autônomo e cidadão.

No entanto, Ferretti (2018) questiona a concepção de qualidade educacional presente na Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017). Ele argumenta que essa reforma atribui os problemas dessa etapa educacional, de forma quase exclusiva, à organização curricular, negligenciando outros fatores igualmente relevantes que impactam a qualidade da educação, como a

infraestrutura das escolas, a carreira dos professores e as condições de vida dos estudantes.

Em relação à reorganização curricular, a Reforma do Ensino Médio promete flexibilizar o currículo, permitindo aos alunos a escolha de Itinerários Formativos. No entanto, Mendonça Júnior, Fhon e Cassin (2021) argumentam que essa promessa é uma completa contradição, pois a flexibilização mencionada está relacionada à oferta disponível, que será definida pelas instituições escolares e pelos sistemas educativos, e não à criação de itinerários formativos baseados nos interesses e aspirações dos estudantes, como o governo quer fazer acreditar.

Dentro desse contexto, Almeida e Vieira Júnior (2023) nos chamam a atenção para um desafio crucial em Minas Gerais nos próximos anos: a possibilidade real de os alunos efetivamente escolherem o Itinerário Formativo que desejam cursar e a garantia de equidade nesse processo. Considerando a vasta extensão territorial do Estado e a disparidade entre as escolas em termos de estrutura para implementar a Reforma do Ensino Médio, surge a preocupação de que as desigualdades regionais possam limitar o acesso dos estudantes a todas as opções formativas, comprometendo o princípio de escolha e o desenvolvimento equitativo da educação no estado.

De acordo com o que está previsto na Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), os sistemas de ensino, e não os alunos, serão os responsáveis por escolher e definir esses itinerários. Assim, a oferta de itinerários formativos estará condicionada às condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas de ensino, retirando completamente a autonomia dos jovens para decidir o caminho que desejam seguir.

Segundo Carrano (2017), a utilização dos resultados negativos das escolas estaduais no IDEB, persistentes desde 2011, como indicador da "falência do ensino médio" não é uma justificativa razoável para a rápida reestruturação do ensino médio da maneira como foi realizada. De acordo com o autor, o Ministério da Educação interpretou os sinais da "crise do ensino médio" conforme sua própria perspectiva, assumindo para si a responsabilidade de determinar tanto a forma quanto o conteúdo da mudança, como se o caminho proposto pelo MEC fosse a única opção viável.

Desde a aprovação da Lei 13.415/2017, o sistema educacional tem seguido as orientações delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas

diretrizes têm como principal enfoque o desenvolvimento de competências adaptativas nos estudantes, objetivando prepará-los para enfrentar os desafios do mercado e do mundo do trabalho. Duarte et al. (2020) reiteram que o modelo de empreendedorismo, promovido por organismos internacionais, está incorporado a essa reforma e busca atribuir à própria juventude a responsabilidade por sua empregabilidade, fortalecendo os processos de individualização e culpabilizando-a pelos seus êxitos ou insucessos.

Nesse contexto, observa-se que a escola pública, especialmente o Ensino Médio, tem sido utilizada como instrumento de formação de trabalhadores/as, sujeitos à serem empregados ou descartados conforme as necessidades e interesses da classe detentora dos meios de produção.

Desta forma, Duarte et al. (2020), argumenta que a reforma do Ensino Médio, rompe com os fundamentos da educação básica estabelecidos pela LDBEN/1996, ao relegar a educação a um mero aprendizado instrumental, alinhado às exigências do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas empresariais, desconsidera os saberes dos educadores e negligencia as aspirações das jovens brasileiras por uma educação de qualidade, que esteja em sintonia com seus interesses e necessidades.

A reforma do Ensino Médio, não apenas redefine a estrutura curricular da etapa final da educação básica, mas também propõe uma extensão do tempo da jornada escolar. Conforme Andrade (2021, p.78) “a ampliação do tempo escolar tem sido apresentada como estratégia técnica e política para melhoria da educação básica, de modo geral, às populações mais pobres”.

O artigo 13 da Lei 13.415/2017(Brasil, 2017) trata da implementação da “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral”, concretizada por meio do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) essa política de fomento, conforme parágrafo único do Art. 13 da lei (Brasil, 2017), “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral” em cada escola contemplada. A expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) já estava contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024.

Na ocasião, o Ensino Integral foi implementado em 44 escolas no Estado de Minas Gerais, atendendo à meta número 06 do PNE estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, visando atender, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica até o ano de 2024. (Brasil, 2014, [s.d]).

A Educação Integral é programa prioritário e estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE- MG), em consonância com a meta 6 do plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a lei 13.415/2017 e o Decreto SEE 47.227 de 02 de agosto de 2017.

A proposta do Ensino Médio Integral, embora vise ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e potencializar o aprendizado, apresenta desafios significativos quando relacionada aos estudantes trabalhadores e aos professores.

Mendonça Júnior, Fhon e Cassin (2021) destacam que a falta de infraestrutura adequada nas escolas brasileiras compromete a efetividade do Ensino Integral, argumentando que simplesmente aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola não garante uma melhoria na qualidade da educação. Eles apontam que, sem condições apropriadas, esse tempo extra pode se tornar um desperdício, sem proporcionar experiências de aprendizado significativas para os estudantes.

Nesse sentido, Ferretti (2018) ressalta que o Plano Nacional de Educação (PNE) enfatiza que a escola de tempo integral não deve ser definida apenas pela ampliação da jornada escolar, mas, principalmente, pela criação de condições concretas que garantam que esse tempo adicional resulte em uma melhoria efetiva da qualidade da educação.

Para os alunos que precisam conciliar os estudos com o trabalho, a carga horária ampliada pode se tornar um obstáculo, agravando o risco de evasão escolar.

Da mesma forma, para os professores, que além das dificuldades já enfrentadas, muitos professores têm sido obrigados a assumir disciplinas dos Itinerários Formativos para as quais não possuem formação específica, como uma forma de complementar sua carga horária de trabalho. Essa situação agrava ainda mais as condições de trabalho precarizadas e o adoecimento dos docentes, uma vez que precisam se desdobrar para ensinar conteúdo fora de sua área de expertise, aumentando o estresse e a sobrecarga, já que os professores se veem forçados a atuar em áreas para as quais não foram devidamente preparados.

Nesse contexto, fica evidente que mudanças meramente curriculares não são suficientes para resolver os desafios do Ensino Médio. É necessário considerar as condições sociais e econômicas dos estudantes e professores, garantindo suporte adequado para que a educação integral seja, de fato, acessível e viável para todos.

Dentro dessa perspectiva, Mendonça Júnior, Fhon e Cassin (2021) ressaltam que, além da universalização do atendimento, o ensino médio atual enfrenta grandes desafios, como garantir a permanência dos alunos por meio da eliminação da evasão escolar e a redução dos índices deficitários de aprendizagem. Isso requer uma abordagem que vá além das alterações curriculares, respondendo às aspirações presentes e futuras dos estudantes e oferecendo disciplinas compatíveis com essas expectativas, o que reforça a necessidade de um suporte abrangente que integre as dimensões sociais e econômicas na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Diante desse cenário, Almeida e Vieira Jr. (2023), reiteram que a reforma do Ensino Médio, realizada sem debate efetivo e baseada em princípios neoliberais, representa um retrocesso. Ela favorece os interesses das classes mais privilegiadas e compromete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação dessa reforma em Minas Gerais, assim como em outros estados, reflete a adoção de um modelo neoliberal no sistema educacional, que prioriza a flexibilidade curricular e as demandas do mercado em vez de atender às reais necessidades dos estudantes. Ao exigir que todos os sistemas de ensino do país se adequem a essa nova legislação, a reforma corre o risco de aprofundar as disparidades existentes, comprometendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, conclui-se que o Novo Ensino Médio, em vez de assumir um papel social transformador na formação das juventudes, pode, na verdade, reforçar as desigualdades sociais, distanciando-se de uma educação integral e inclusiva que deveria ser o alicerce de uma sociedade mais democrática e igualitária.

3.2.1 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) NA ESCOLA E.E. JOSÉ AUGUSTO FERREIRA

A Escola Estadual José Augusto Ferreira – (E.E.J.A.F.) fica localizada no município de Caratinga/MG, à Rua Deputado José Augusto Ferreira Filho, bairro Dário Grossi, região central do município. Pelo fato de a escola estar localizada na área central da cidade, recebe alunos/as de todos os bairros e de todas classes sociais, justamente por sua localização.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2024 a E.E.J.A.F. possui 626 alunos matriculados nos três períodos (matutino, vespertino, noturno), sendo 295 alunos no Ensino Fundamental II e 89 alunos no Ensino Médio regular, 179 alunos no Ensino Médio Integral e 63 no ensino técnico. Em sua estrutura a E.E.J.A.F. conta com 17 salas de aula, uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta e outra descoberta, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma sala multimídia, um auditório.

É possível ver a fachada atual da escola na imagem 1:

Imagem 1-Fachada da E.E.J.A.F.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Em meados 2017, a Escola Estadual José Augusto Ferreira foi inserida no Programa Ensino Médio de Tempo integral -EMTI. (Portaria no 1.145 - MEC – de



10/10/2016). Em Minas Gerais o EMTI visa promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, tendo o seu modelo pedagógico centrado no jovem e no seu Projeto de Vida. O projeto escolar fundamenta-se em três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a vida e Formação para as competências para o Século XXI. Projeto de Vida, Eletivas, Nivelamento de Português e Matemática, Práticas Experimentais, Tutoria, Estudos Orientados, Pós- Médio: Um mundo de Possibilidades, Pesquisa e Intervenção são componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular que apoiam a os componentes da Base Nacional Comum Curricular- BNCC. (Minas Gerais,2022).

A participação de setores privados na escola pública, especialmente aqueles que promovem a ideia de "projeto de vida" como algo positivo para a escola e para os alunos, reflete uma tendência crescente de incorporação de conceitos de empreendedorismo de si e empoderamento individual no ambiente escolar. Essa abordagem, que aparenta valorizar o desenvolvimento pessoal, na verdade, muitas vezes reforça a lógica neoliberal de responsabilidade individual, deslocando o foco das condições estruturais e coletivas que influenciam o sucesso educacional. Ao promoverem a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, esses projetos desconsideram as desigualdades sociais e econômicas que impactam diretamente as oportunidades de vida dos estudantes.

Neste contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria com o Instituto Sonho Grande⁹ e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), implementa a Escola da Escolha como um modelo de educação integral, que inclui o "Projeto de Vida" como um dos pilares centrais. O ICE define esse projeto como uma "espécie de 'primeiro projeto para uma vida toda'", onde a narrativa de si, complexa e sofisticada, é moldada desde a escola (ICE, 2015a). Embora o "Projeto de Vida" seja apresentado como um caminho entre quem somos e quem queremos ser, há uma preocupação de que essa abordagem possa reforçar a ideia de que o sucesso e o futuro dos estudantes dependem

⁹ Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos que colabora com estados e o terceiro setor para melhorar a qualidade do ensino nas redes públicas, apoiando a expansão do Ensino Médio Integral desde 2015 e avaliando os resultados desse modelo na aprendizagem dos jovens e na redução das desigualdades socioeconômicas do país.

exclusivamente de suas escolhas individuais, desconsiderando as barreiras estruturais que muitos enfrentam.

Além disso, o fato de o "Projeto de Vida" ter se tornado um componente curricular obrigatório nos três anos do Ensino Médio, conforme a Resolução CEE nº 481/21 (Minas Gerais, 2021b), demonstra a institucionalização dessa lógica de empreendedorismo de si. Enquanto a iniciativa visa desenvolver a capacidade de autoconhecimento e a realização pessoal dos alunos, é essencial refletir sobre como essa abordagem pode inadvertidamente promover uma visão limitada de sucesso, centrada no indivíduo, em detrimento de uma educação que também valorize o coletivo e reconheça as disparidades sociais. Assim, é crucial questionar se esse modelo realmente prepara os jovens para enfrentarem as complexidades do mundo real ou se apenas reforça a ideia de que o êxito depende unicamente de suas escolhas e esforços individuais.

O Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de 2022 destaca que o EMTI tem como objetivo promover a formação integral e a inclusão social dos estudantes, proporcionando oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Em Minas Gerais, os responsáveis pela elaboração do EMTI acreditam que o programa oferece uma educação integral, mas Andrade (2021) esclarece que, na realidade, a expressão "educação integral" refere-se a uma abordagem educacional específica, não necessariamente ao que é proporcionado pelo programa, que, na verdade, implica na ampliação do tempo diário de trabalho escolar, o que não implica automaticamente em uma formação integral.

É crucial destacar que a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual José Augusto Ferreira ocorreu sem consulta à comunidade escolar, corpo docente ou gestor escolar, causando impactos negativos na escola, como a diminuição do número de matrículas e transferências.

Tabela 1-Quantitativo de turmas e estudantes matriculados na escola entre 2017 a 2024 no ensino médio.

Ano	Ano/Série/Curso/Etapa	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos matriculados	Total de alunos matriculados
2017	Ensino Médio Regular	10	389	421
	Ensino Médio Integral	01	32	
2018	Ensino Médio Regular	09	334	377
	Ensino Médio Integral	02	43	
2019	Ensino Médio Regular	00	00	315
	Ensino Médio Integral	09	315	
2020	Ensino Médio Regular	00	00	266
	Ensino Médio Integral	09	266	
2021	Ensino Médio Regular	04	148	318
	Ensino Médio Integral	07	170	
2022	Ensino Médio Regular	03	53	228
	Ensino Médio Integral	09	175	
2023	Ensino Médio Regular	03	80	205
	Ensino Médio Integral	07	125	
2024	Ensino Médio Regular	03	89	268
	Ensino Médio Integral	06	179	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com dados do SIMADE (2024). Acesso: 20/06/2024.

Os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar, (SIMADE) revelam uma expressiva queda no número de alunos matriculados no Ensino Médio da instituição, de 453 em 2017 para 205 em agosto de 2023 — uma redução de mais de 50% ao longo de seis anos. Essa diminuição pode ser explicada por diversos fatores, como a evasão escolar, mudanças na demanda ou, principalmente, a alteração na matriz curricular da escola.

Em 2024, a escola implementou uma mudança significativa em sua matriz curricular, reduzindo o número de módulos de aulas diárias de 9 para 7, com as atividades agora ocorrendo das 7h às 13h50. Essa mudança pode ter afetado diretamente a atratividade do Ensino Médio para os estudantes, resultando em um impacto perceptível na quantidade de matrículas., com 179 alunos no Ensino Médio Integral e um total de 268 alunos matriculados no Ensino Médio.

A reorganização da matriz curricular tornou a escola mais competitiva em relação a outras da cidade, que encerram as aulas às 12h30, ao oferecer um horário mais próximo para os alunos que necessitam conciliar os estudos com o trabalho. Isso tornou a instituição uma opção mais atrativa e acessível para os jovens trabalhadores.

Além disso, a análise dos dados de 2017 a 2024 revela uma mudança significativa na distribuição de alunos ao longo dos anos. Entre 2017 e 2018, a maioria das turmas era do Ensino Médio Regular. A partir de 2019, houve uma transição para o Ensino Médio Integral, tendência que se manteve até 2020. Nos anos de 2021 e 2022, o Ensino Médio Regular foi gradualmente reintroduzido, embora o Ensino Médio Integral ainda predominasse. Em 2024, o Ensino Médio Integral continuou a ter um maior número de turmas e alunos em comparação ao Ensino Médio Regular, que passou a ser ofertado apenas no período noturno. Conforme indicado na Tabela 3 — Quantitativo de Turmas e Estudantes Atendidos, o total de alunos na escola em 2024 é de 616, sugerindo que a instituição redirecionou esforços para captar alunos em outros níveis ou modalidades de ensino, compensando parcialmente a queda observada no Ensino Médio Regular.

Com a implementação da Política de Fomento e Ampliação do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, introduzida em 2016 como parte da Reforma do Ensino Médio, espera-se que os estudantes assumam um papel mais ativo na gestão de sua própria formação. Em um cenário marcado pela transição para um estado empresarial, conforme apontam Garcia e Czernisz (2022), o estudante é incentivado a se adaptar às novas exigências de uma educação orientada por uma lógica gerencial, onde a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento de competências passa a ser, em grande medida, do próprio aluno.

Nesse contexto, o Ensino Médio deixa de ser apenas um espaço para lidar com questões como defasagem idade/série, altas taxas de evasão e repetência, passando a ser um ambiente onde se espera que os estudantes enfrentem esses desafios de

maneira proativa, desenvolvendo competências essenciais para o mercado de trabalho e para a sociedade contemporânea. A fase escolar é, portanto, marcada por tensões e contradições que refletem transformações históricas, levantando questionamentos sobre os propósitos e a identidade do Ensino Médio, como discutido por Bungenstab (2019), Duarte et al. (2020), Dourado e Sales (2021), e Körbes et al. (2022).

Segundo Bungenstab (2016), a escola está cada vez mais influenciada pelas demandas dos jovens que nela ingressam, o que redefine os objetivos de aprendizagem e a relevância do conhecimento para o futuro. Espera-se que os estudantes, nesse novo modelo, sejam capazes de alinhar suas trajetórias educativas com suas aspirações pessoais e profissionais, evidenciando um papel mais autônomo e responsável no processo de aprendizado, preparado para enfrentar um mercado de trabalho dinâmico e competitivo.

Nessa perspectiva, portanto, Dayrell (2007) argumenta que os jovens estudantes desempenham um papel significativo ao ajudar a escola a compreender a importância não apenas de abordar aprendizagens com aplicação futura, mas também de ensinar conteúdos conectados ao contexto cotidiano juvenil, estabelecendo uma ligação com o presente.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA DO/NO ENSINO MÉDIO

No contexto escolar, a Educação Física, enquanto componente curricular, desempenha um papel pedagógico fundamental ao integrar seus saberes culturais aos conhecimentos gerais da escola, tornando-se assim uma parte inseparável do currículo. Essa disciplina tem a importante missão de explorar o conhecimento associado à cultura corporal.

As orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) nos informam que, por meio das práticas corporais, os jovens podem realizar leituras do e no mundo. Isto através do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, embora o Novo Ensino Médio enfatize a responsabilidade individual do estudante em gerir sua própria aprendizagem, a escola também desempenha um papel essencial em proporcionar uma educação integral que vá além da preparação para o mercado de trabalho. Como aponta González (2020), esse papel inclui abordar criticamente os conteúdos, como na Educação Física, onde não se trata apenas de reproduzir práticas corporais, mas de promover a reflexão sobre os diversos sentidos e significados que essas práticas têm para diferentes grupos sociais. Assim, a escola deve oferecer um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente, o que difere da proposta do Novo Ensino Médio, que tende a priorizar competências técnicas e a adaptabilidade dos estudantes às demandas econômicas.

Ao adotar a expressão corporal como uma linguagem, a Educação Física busca não apenas que os alunos compreendam essas práticas culturais superficialmente, mas também que participem ativamente da construção dessa cultura. Para atingir esse objetivo, é essencial que os estudantes não apenas assimilem essas manifestações, mas também aprendam a contribuir para a sua evolução, tanto no âmbito do corpo em movimento quanto na esfera mais ampla da cultura corporal (BRACHT, 2005).

Dentro desse cenário, cabe à Educação Física a responsabilidade de abordar as práticas corporais como conteúdos escolares, criando condições para que todos os alunos possam experimentar uma ampla variedade de atividades, como esportes, lutas, brincadeiras e danças. O objetivo é proporcionar a cada aluno a oportunidade

de descobrir e vivenciar atividades que proporcionem prazer, estimulando o desejo de continuar sua prática mesmo após a conclusão da fase escolar (Santos; Fernandes; Ferreira, 2018).

Nesse sentido, a compreensão do movimento humano e das práticas corporais como elementos fundamentais da cultura construída pela humanidade ao longo do tempo é essencial para legitimar a presença da Educação Física como componente curricular obrigatório nas escolas.

No Ensino Médio, a Educação Física frequentemente é percebida como uma disciplina que enfrenta problemas significativos de desmotivação entre os alunos. Silva e Silva (2021) destacam que há uma evidente evasão das aulas, acompanhada por uma falta de interesse nas atividades propostas. Segundo os autores, essa desmotivação ocorre porque os estudantes, cada vez mais, têm se afastado das aulas de Educação Física em busca de experiências corporais mais satisfatórias e enriquecedoras em ambientes extraescolares, como parques, clubes e academias. Essa realidade pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo a falta de diversidade nas atividades oferecidas, a desconexão entre os conteúdos abordados e os interesses dos alunos, e a percepção de que a disciplina não é tão prioritária quanto outras matérias do currículo, como Matemática, Português e Ciências.

Nesse cenário, o esporte, muitas vezes, assume um papel predominante, sendo o foco principal das aulas de Educação Física. Entretanto, uma Educação Física almejada no Ensino Médio é aquela que vai além da mera prática esportiva competitiva e busca se conectar com os interesses e as necessidades dos alunos, promovendo uma experiência diversificada, relevante e integradora. Ao fazer isso, pode-se transformar a percepção da disciplina, aumentando a motivação dos alunos e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Chicati, (2000) salienta que a preferência da maioria pelas atividades esportivas pode ser explicada por diversos motivos, incluindo a influência da mídia, que tende a destacar predominantemente jogos e campeonatos de esportes como vôlei e futebol, enquanto raramente promove outras práticas como dança, ginástica ou artes marciais (judô, capoeira...) em sua programação.

Além disso, supõe-se que a influência dos pais também seja um fator significativo, já que muitos deles incentivam seus filhos a praticarem esportes desde

cedo. No entanto, essa abordagem pode limitar o potencial da disciplina em proporcionar uma experiência educacional mais ampla e significativa para os alunos.

Desta forma, a Educação Física no Ensino Médio é aspirada como uma oportunidade para promover não apenas a prática esportiva, mas também o desenvolvimento integral¹⁰ dos alunos. Uma visão mais abrangente da disciplina busca incorporar uma variedade de atividades físicas e práticas corporais que atendam aos interesses e necessidades dos estudantes, incentivando-os a adotar hábitos saudáveis de vida e a compreender a importância do movimento para o bem-estar físico e mental.

Considerando que a Educação Física no Ensino Médio deve ser vista como uma oportunidade para promover o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples prática esportiva. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o papel do professor é aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre conteúdos como jogos, danças, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura, além de estimular a adoção de um estilo de vida saudável e fomentar a reflexão sobre o uso consciente dos espaços ao redor, promovendo práticas corporais que incentivem o exercício da cidadania e do protagonismo comunitário, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e participativos (BRASIL, 2017).

No entanto, para que essas metas sejam alcançadas, é fundamental reconhecer que apenas as mudanças curriculares, embora relevantes, não são suficientes para transformar a prática pedagógica de forma efetiva. Tais alterações situam-se prioritariamente no âmbito do currículo, o que limita seu potencial de impacto se não forem acompanhadas por mudanças estruturais essenciais. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre aspectos como a oferta de espaços escolares mais atrativos e adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a ampliação do tempo de permanência docente na escola e a valorização profissional por meio de condições de trabalho dignas e salários condizentes com a importância da função docente.

Além disto, é necessário um esforço coletivo para repensar as metodologias de ensino, diversificar as atividades oferecidas e promover uma abordagem mais

¹⁰ O desenvolvimento integral do aluno refere-se a uma formação que vai além do domínio de conteúdo específicos, incorporando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, de modo a preparar os estudantes para serem cidadãos críticos e conscientes

inclusiva e holística em relação ao movimento e ao corpo. Somente mediante a articulação entre mudanças curriculares e estruturais será possível promover uma educação que dialogue efetivamente com as demandas e interesses dos jovens.

Nesse sentido, a desmotivação e a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, conforme destacado por Silva e et. al. (2021), revelam um cenário preocupante de afastamento dos jovens dessa disciplina. Segundo os autores, "evidenciamos que a não participação nas aulas de Educação Física é justificada pelos alunos por diferentes motivos, tais como falta de interesse e escassez de material". Esse fenômeno pode estar relacionado não apenas à forma como as aulas são conduzidas, mas também ao impacto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

A reforma do NEM, ao flexibilizar a carga horária e permitir que os estudantes escolham itinerários formativos, acabou por reduzir o espaço destinado à Educação Física, tratando-a muitas vezes como um componente curricular secundário. Isso implica uma menor quantidade de aulas e, conseqüentemente, reduz a oportunidade de engajamento dos estudantes. Essa diminuição pode reforçar a percepção de que a Educação Física não é relevante para a formação integral, diminuindo ainda mais o interesse dos alunos em participar, e ampliando o ciclo de desmotivação e evasão observado.

Em 1999, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), oficializando a inclusão da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em âmbito nacional. Esse reconhecimento considera as atividades físicas e desportivas como um domínio do corpo e uma forma de expressão e comunicação (Brasil, 1999). Dessa forma, a Educação Física passou a integrar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado de disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes. Essa mudança visa destacar a importância da Educação Física como um meio de compreender e se expressar no contexto educacional, promovendo uma abordagem mais abrangente e integrada no currículo do Ensino Médio.

Maldonado e Rodrigues (2021) reitera que reconhecer a Educação Física na área de Linguagens implica considerar experiências de ensino que permitam aos alunos interpretar um chute no futebol, um passo de dança ou uma brincadeira em uma comunidade indígena, considerando os aspectos sociais e biológicos que

refletem a cultura humana. Assim como observar os movimentos nas práticas corporais, reconhecendo que o movimento é uma expressão cultural intencional, nos leva a perceber que a linguagem corporal, assim como as palavras, são conjuntos de símbolos que nos ajudam a entender a realidade.

No contexto educacional, ocorreram significativas transformações no âmbito do ensino médio. A promulgação da Lei n.º 13.415, datada de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018a) e a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b) foram passos decisivos para realizar uma reforma curricular no último nível de ensino da educação básica no Brasil.

Conforme destacado por Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), é importante ressaltar os novos parâmetros delineados por esses instrumentos. Observa-se uma flexibilização no currículo, resultando na perda do status de obrigatoriedade para alguns componentes curriculares, entre eles a educação física. Isso aponta para a considerável liberdade que as redes de ensino terão ao compor e formular os currículos do ensino médio.

Sem dúvida, a reforma do Ensino Médio, com sua orientação utilitarista, representa uma ameaça à presença da Educação Física nessa etapa crucial da Educação Básica, comprometendo o direito a uma educação integral repleta de experiências sensíveis, éticas e estéticas.

Segundo Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), a concepção reducionista do atual Ensino Médio dificulta a formação para uma cidadania ampliada e elimina a aspiração por uma educação com perspectiva universalizante, especialmente no que diz respeito à dimensão cultural-artística do conteúdo. Nesse contexto, os autores mencionados ainda argumentam que a Educação Física escolar, ao lidar com saberes vinculados ao universo das experiências e do cotidiano em detrimento daqueles provenientes das disciplinas acadêmicas-científicas e teórico-conceituais, enfrenta desafios para se legitimar em um "novo" sistema escolar público voltado predominantemente para o mercado de trabalho, onde disciplinas como Matemática, Português e Inglês ganham maior destaque.

Essa perspectiva ressalta a importância não apenas de repensar a estrutura curricular do Ensino Médio, mas também de reconhecer o valor intrínseco da Educação Física na formação integral dos estudantes. Ao considerar a diversidade de

Um exemplo concreto que evidencia essa preocupante tendência é a Resolução SEE Nº 4.908 da Secretaria da Educação (SEE/MINAS GERAIS,2023). Esta resolução, que trata das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a partir de 2024, retirou uma aula do componente curricular Educação Física em cada ano de escolaridade do Ensino Médio, mantendo apenas uma aula semanal.¹¹

Nesse sentido, essa conjuntura apresenta um cenário complexo e preocupante para a Educação Física e seus profissionais, demandando uma reflexão mais aprofundada sobre os impactos tanto no ensino quanto nas condições de trabalho desses educadores. Maldonado (2023) destaca que há o risco iminente deste componente curricular desaparecer do Ensino Médio em um curto espaço de tempo.

¹¹ Segundo Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), essa redução drástica implica em negar aos jovens o acesso a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no contexto das atividades da cultura corporal.



o que não apenas limitaria as oportunidades de trabalho para os docentes, mas também privaria as novas gerações do direito de refletir criticamente sobre as manifestações da cultura corporal. Essa situação configura um quadro em que a Educação Física e a escola deixam de cumprir devidamente sua especificidade e, conseqüentemente, sua função social.

3.4 O ESPORTE QUE SE PRETENDE

O esporte, um fenômeno de destaque na cultura contemporânea, tem ganhado crescente reconhecimento em suas diversas manifestações. Ele desempenha um papel significativo na sociedade ao longo da história, servindo como uma expressão de competição, lazer e expressão cultural. Este é um fenômeno complexo, cujo desenvolvimento ao longo do tempo é influenciado por diversos fatores sociais e históricos.

Segundo Bracht (2023), o desenvolvimento esportivo está intrinsecamente relacionado a diferentes condições, tais como o avanço industrial, o aumento da urbanização da população e o crescimento dos meios de comunicação em massa. Além disso, destaca-se a progressiva esportivização de elementos pertencentes à cultura de movimento, como é o caso do Judô, karatê e capoeira.

Com a presença constante nos meios de comunicação, o esporte está ganhando cada vez mais valor, transformando-se em um fenômeno capaz de engajar significativas parcelas da população mundial. Esse impacto é especialmente evidente durante os megaeventos esportivos (TAVARES, 2011; TUBINO, 2010).

O esporte molda e é moldado pela sociedade, influenciando valores, normas e relações interpessoais. O fenômeno esportivo tem grande influência na vida do homem, estando intimamente relacionado com a construção do caráter, saúde e patriotismo. (GALATTI et al., 2018).

Segundo Paes (2001, p.18), “o esporte é aquilo que fazemos dele”. A escola é considerada o espaço mais importante para a educação formal, onde se adquirem novos conhecimentos, se vivenciam novas experiências.

O esporte e a educação escolarizada são pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. É na escola que se partilha, discute, reelabora e constrói conhecimentos relacionados ao que a humanidade produziu (e continua produzindo) ao longo do tempo (FERREIRA, 2018).

A Educação Física, na contemporaneidade, reconhece o Esporte como um fenômeno social e autores como Tubino (1993) e Bracht (1997) apesar de discordarem na classificação geral, reconhecem no esporte as seguintes dimensões: educação, lazer e de alto rendimento.

Para Tubino (1993) o esporte-educação é predominantemente associado à prática esportiva desenvolvida no contexto das instituições escolares, enquanto o esporte de lazer é mais comumente encontrado em ambientes menos formalizados. Por outro lado, o esporte de alto rendimento engloba o cenário da profissionalização esportiva. No entanto, o esporte pode assumir tanto na escola como fora dela o viés educativo. Deste contexto, Bracht (1997) ressalta que não faz sentido em falar em esporte- educação e esporte de lazer, mas sim de esporte educativo, além desta a dimensão do esporte de alto rendimento.

Santos e Nista-Piccolo (2011) reiteram que o esporte que se pretende ensinar nas escolas precisa, portanto, enfrentar de frente os debates críticos sobre sua prática e seu papel na formação dos jovens. Historicamente, a Educação Física tem oscilado entre uma defesa apaixonada do esporte e uma crítica feroz a ele, sem necessariamente propor uma alternativa que responda às demandas contemporâneas.

No cenário atual, é inegável que o esporte ainda é o principal meio de promover o movimento corporal nas escolas; contudo, é preciso questionar a limitação das práticas esportivas a apenas algumas modalidades tradicionais, como futebol, basquete e vôlei, que dominam o conteúdo das aulas. É urgente uma ampliação do repertório esportivo, incorporando atividades que valorizem a diversidade cultural, as capacidades individuais e o desenvolvimento de competências sociais, de modo a transformar a Educação Física em um espaço verdadeiramente inclusivo e formativo, capaz de dialogar com as realidades e interesses dos estudantes.

Nesta perspectiva Barroso (2020), evidencia uma restrição no enfoque do esporte no contexto escolar e alerta para a falta de abrangência quando as aulas se limitam a um conjunto reduzido de modalidades esportivas. Tal abordagem pode resultar em uma formação deficiente dos alunos ao longo dos anos da Educação Básica.

De acordo com Soares et al. (1992), a influência do esporte, no sistema educacional, é tão forte que não se pode dizer o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso aponta a submissão da educação física às normas e valores da estrutura esportiva institucionalizada. Essas normas podem ser resumidas como princípios de alto desempenho atlético/esportivo, comparação de resultados,

competição, regulamentação rigorosa, vinculação do sucesso esportivo à vitória, otimização de métodos e técnicas.

Dessa forma, a Educação Física acaba adotando os códigos de uma outra instituição, tornando-se subordinada aos significados e códigos próprios da instituição esportiva. É colocada a educação física a tarefa de fornecer a base para o esporte de rendimento, onde [...] o professor passou de professor-instrutor e o de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno- atleta. (Bracht, 2023, p. 37).

Na década de 1980, surgem as novas tendências pedagógicas para o componente curricular Educação Física. Os debates dessa época levaram a indagação sobre quais temas devem ser incluídos na disciplina, resultando em uma crítica contundente à predominância do esporte como conteúdo principal das aulas. Essas críticas muitas vezes estavam fundamentadas na relação entre o esporte de alto rendimento e a Educação Física.

Soares et al. (1992) criticam a forma de utilização do esporte na Educação Física escolar, destacam que “[...] essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (SOARES et al., 1992, p. 7).

Além disso, conforme Darido, (2012) é sugerida a adoção de perspectivas inovadoras para a inclusão do esporte no ambiente escolar, ampliando os conteúdos para além dos esportes tradicionais. A proposta inclui a oferta de aulas de atividades circenses, práticas de relaxamento e autoconhecimento, além de atividades físicas de aventura, diversificando as experiências dos estudantes e tornando a Educação Física mais inclusiva e atrativa.

Esporte, enquanto tema da cultura corporal, deve ser tratado pedagogicamente na escola de forma crítica, evidenciando o sentido e o significado dos valores adaptando à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

Do ponto de vista de Bracht (2000) o esporte na escola, ou seja, o esporte enquanto atividade escolar só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico desta escola. Deste modo Kunz (1994, p.56) afirma que o esporte na escola alcançaria seu objetivo quando as crianças puderem se desenvolver através dele, tornando-se adultos capazes de praticar esportes como crianças.

Neste sentido Barroso (2020) defende que o tratamento do conteúdo esporte deva ultrapassar os limites do ensinar a fazer, sendo determinante também o ensinar

sobre o fazer. Assim, salienta-se a importância de aspectos relacionados aos valores e às atitudes dos alunos perante o esporte e as demais práticas corporais, contextualizando as aulas, aproximando o esporte das questões sociais e ao respeito às possibilidades individuais, entre outros aspectos.

Com efeito Bracht (2000), ressalta que o esporte focado e favorecido na escola pode ser aquele que atribui menos ênfase ao rendimento máximo e à competição, buscando, em vez disso, proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentar modalidades esportivas que valorizem principalmente o desenvolvimento pessoal e a cooperação

As aulas de Educação Física devem ser encaradas como um ambiente propício para a reflexão sobre o esporte, sendo necessário adotar estratégias eficazes para sua plena integração ao currículo do Ensino Médio. Nesse contexto, os alunos ao participarem e experimentarem o esporte, teriam a oportunidade de construir novos valores para as aulas, resgatando a prática social como uma ligação entre o ensino e a produção, potencialmente transformando a escola em um ambiente onde o esporte é cultivado e desenvolvido. (Oliveira, 2005).

O esporte no Ensino Médio (Educação Básica), muitas vezes, é caracterizado por uma abordagem tradicional, centrada na competição e no desempenho esportivo, deixando de lado aspectos igualmente importantes, como a inclusão, a educação para a cidadania, o desenvolvimento físico e psicológico, e a formação de valores.

Soares et al. (1992), aponta que na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz "a dois", e de que é diferente jogar "com" o companheiro e jogar "contra" o adversário. O esporte da escola contribui para a formação de uma cultura de inclusão e igualdade, oferecendo oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

Assim, Leite (2010), ressalta que o esporte que é empregado na escola deverá ser um esporte que ao invés de se preocuparem formar atletas, seja capaz de oferecer aos alunos um leque de opções de atividades que os ajude na sua formação integral. O ensino, a vivência e a aprendizagem do esporte na escola, como ressaltado por Freire e Scaglia (2003), têm como objetivo conhecer, contextualizar e ressignificar o

esporte para que todos os estudantes possam ampliar e se apropriar criticamente dos conhecimentos relativos a essas práticas esportivas.

Diante dessa conjuntura analítica, a ressignificação do esporte no ensino médio, por meio da pedagogia do esporte, representa uma abordagem pedagógica inovadora. Ela visa promover um ambiente educacional mais inclusivo e educativo, orientado para a formação de cidadãos conscientes e éticos. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência esportiva dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, essenciais para sua formação integral.

No entanto, é preciso questionar até que ponto é viável implementar uma pedagogia do esporte em um contexto do Novo Ensino Médio (NEM), onde as aulas de Educação Física se limitam a apenas 50 minutos por semana. Essa carga horária reduzida desafia a capacidade de proporcionar experiências significativas e diversificadas que atendam aos objetivos de uma formação integral dos estudantes.

Além disso, a exclusão de disciplinas que lidam com o corpo, a estética, a cultura e a arte do currículo escolar compromete essa formação integral, restringindo o desenvolvimento pleno dos alunos em suas dimensões física, emocional e cultural.

O esporte e sua perspectiva pedagógica na escola parecem, assim, contrapor-se ao que o Novo Ensino Médio (NEM) propõe, revelando uma tensão entre a necessidade de formar cidadãos conscientes e a atual estrutura curricular, que limita o potencial de uma educação verdadeiramente abrangente e transformadora.

Nesse contexto, a Pedagogia do Esporte tem vindo a se estabelecer como um campo de estudo das Ciências do Esporte, assumindo também o papel de uma teoria pedagógica abrangente para a educação física como um todo. Galatti et al. (2014), entendem que a Pedagogia do Esporte:

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

Dessa forma, de acordo com Reverdito, Scaglia e Paes (2009), fica evidenciado que, quando o professor está equipado com princípios e práticas pedagógicas, ele possui a habilidade de fortalecer os fundamentos educacionais e formativos,

respaldado por uma ação consciente relacionada à sua função e identidade pedagógica.

O professor tem um papel fundamental na adaptação das práticas esportivas para atender às necessidades e interesses diversos dos estudantes, reconhecendo que nem todos possuem aptidões ou interesse em esportes tradicionais. Scaglia e Reverdito (2016) ressaltam a importância de ampliar as possibilidades de participação na prática esportiva, considerando que todos são capazes de jogar em algum nível. Nesse contexto, cabe aos pedagogos do esporte a responsabilidade de viabilizar o jogo para diferentes perfis de participantes.

Nesse sentido, a criação de um ambiente estimulante e fascinante pode favorecer o processo de aprendizagem, especialmente por meio dos jogos. A aprendizagem dos jogos, conforme apontado por Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p. 603), é viabilizada pelo conceito de "Jogo Possível", que engloba atividades lúdicas e brincadeiras populares, evoluindo para jogos reduzidos, condicionados e situacionais, promovendo uma abordagem acessível e inclusiva para o desenvolvimento esportivo.

Os jogos têm regras e limitações que definem seu funcionamento, ao mesmo tempo em que oferecem aos participantes liberdade de ação dentro desses limites. Dentro das regras, os jogadores podem tomar decisões que refletem sua liberdade pessoal. Além disso, os jogos frequentemente envolvem criatividade e inovação, permitindo que os jogadores resolverem desafios, criar estratégias inovadoras e explorar diversas possibilidades dentro dos limites impostos pelas regras do jogo.

Ao considerar o jogo como uma abordagem pedagógica, podemos perceber que ele oferece um ambiente mais flexível e inclusivo, onde cada estudante encontra a sua própria maneira de se engajar, aprender e crescer. Em vez de focarmos exclusivamente no esporte formal, podemos aproveitar as características dinâmicas e criativas dos jogos para desenvolver habilidades motoras, sociais e cognitivas de forma mais envolvente e significativa. Assim, ao reconstruir os jogos esportivos de invasão, criamos oportunidades para que os alunos explorem novas formas de interação e tomada de decisão, promovendo um ensino do esporte que valoriza a diversidade e enriquece a experiência educativa, essa abordagem pode transformar o ambiente escolar, ampliando as possibilidades de aprendizado e tornando-o mais democrático e acessível a todos.

3.4.1 O JOGO E O ESPORTE

Tentar definir a palavra Jogo não é uma tarefa fácil, pois cada pessoa pode entender a palavra jogo de uma maneira quando pronunciada ou pela palavra que escolhemos para descrevê-lo. Destaca-se a dificuldade de uma língua conseguir sintetizar em uma única palavra os diversos aspectos e características do jogo. Nessa perspectiva, a “origem não parte de um pensamento científico, mas sim de diferentes línguas, no interior da linguagem de diferentes culturas”. (GALLO 2007, p.16)

Com relação ao Jogo¹², Huizinga (2007) afirma que é uma atividade fundamental que está presente em todas as sociedades humanas e desempenha um papel crucial na formação da cultura. Ele argumenta que o jogo não é apenas uma atividade de entretenimento, mas algo que permeia todas as esferas da vida humana, incluindo a arte, a religião, a política e a economia.

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana (HUIZINGA 2007, p. 33).

O jogo só existe quando os jogadores desejam participar, dedicam-se de boa vontade, tendo sempre a intenção de se divertir, tendo liberdade de partir, de deixar de participar, quando bem entenderem. Assim Roger Caillois (2017) alega que “o termo jogo, combina ideias de limites, de liberdade e de invenção”. (CAILLOIS, 2017, p. 14).

O jogo, enquanto atividade voluntária, se desenvolve conforme nossa vontade, ocorrendo quando e pelo tempo que desejarmos. Gallo (2007, p.31), enfatiza que “o jogo só pode acontecer, de fato, quando o jogador possui uma predisposição, isto é, tem o desejo de jogar e o jogo acaba por preenchê-lo, tornando-o imerso por completo”. No entanto, é importante notar que, mesmo dentro das brincadeiras, há um elemento de inventividade, onde devemos encontrar respostas que se encaixem dentro dos limites das regras estabelecidas. Além disso, vale mencionar que muitos jogos dispensam regras formais, pois buscam imitar situações da vida real.

¹² “Qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira; essa atividade, quando diferentes indivíduos ou grupos de indivíduos se submetem a competições em que um conjunto de regras determina quem ganha ou perde”. (JOGO, 2023).

De acordo com Caillois (2017), o jogo apresenta diversas características. Ele é uma atividade livre e separada, ocorrendo dentro de limites de espaço e tempo previamente estabelecidos. Além disso, o jogo é permeado pela incerteza, uma vez que seus resultados não podem ser antecipados com certeza. Por outro lado, ele é considerado improdutivo, já que não gera bens materiais ou riquezas, sendo regido por regras específicas e, por vezes, baseado em elementos fictícios.

Para Caillois (1990, p.11), dentre as principais características presentes em qualquer jogo humano, destaca-se a constante presença da ideia de limites e liberdades em seu desenvolvimento, pois: “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”.

Albornoz (2009) nos demonstra que este conceito nos remete ao exemplo do jogo dos esportistas. No jogo esportivo, lidamos com regras "consentidas", pois, se alguém deseja jogar ou participar de um campeonato, é necessário, em primeiro lugar, consentir com as regras. Essas regras não são criadas por cada jogador individual, mas quando alguém decide se engajar na prática desse jogo, está consentindo com as regras criadas por outros.

Os jogos podem ser considerados poderosas ferramentas de ensino e aprendizagem, uma vez que possuem a capacidade de engajar os alunos, estimulando a criatividade, promovendo a colaboração e desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais. Eles oferecem um ambiente imersivo e desafiador que permite aos alunos aprender por meio da exploração, experimentação e resolução de problemas.

O jogo oferece a oportunidade de experimentar uma sensação de liberdade e alívio de tensão, permitindo que os participantes se envolvam em uma espécie de encantamento que os mantém imersos na situação, concentrando sua atenção nas atividades propostas pelo jogo. (FRANCO et al. 2018)

De acordo com Huizinga (2007), o jogo transcende sua natureza puramente recreativa, adquirindo um caráter social significativo ao ser compartilhado por um grupo de pessoas. Nesse contexto, o jogo estabelece uma comunicação especial entre os participantes, uma linguagem própria que vai além das palavras, permitindo interação e cooperação entre eles. O autor destaca que “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge se desenvolve”. (Huizinga, 2019, p. 24)

Além disso, os jogos incentivam os jogadores a tomar decisões, aprimoram o pensamento crítico e trabalham em equipe, favorecendo a interação social e a comunicação. Essas características tornam os jogos valiosos no contexto educacional, proporcionando uma experiência de aprendizagem dinâmica, prazerosa e significativa, no qual o professor de Educação Física desempenha um papel fundamental.

O conteúdo do jogo, nas aulas de Educação Física, transcende a mera atividade recreativa, transformando-se em uma ferramenta pedagógica potente que possibilita a interação dinâmica entre teoria e prática, a partir de uma interpretação crítica da realidade (Soares, 1992).

Kishimoto (2003, p.21) assinala que o jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para investigações e a busca de soluções, possibilitando a exploração por busca de respostas sem constranger quando se erra.

Assim o professor, nesse cenário, assume a função de mediador, orientando os alunos por meio de experiências lúdicas que não apenas desenvolvem habilidades esportivas, mas também estimulam a reflexão crítica, a socialização e a autonomia. Ao incorporar o jogo como parte integrante do processo educacional, o professor de Educação Física contribui para a formação de indivíduos não apenas competentes no âmbito esportivo, mas também conscientes, éticos e capazes de transferir os aprendizados adquiridos no jogo para diversos contextos de suas vidas.

Assim Brougère (1998) ressalta que, por meio do jogo, pode-se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo, em que se aprende, primeiramente, aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida. Portanto, ensinar um esporte por meio de jogos pode ser uma abordagem eficaz e divertida para envolver os participantes e facilitar o aprendizado.

Para Scaglia et al. (2013), ou contrário das abordagens educacionais tradicionais, o comprometimento do jogador com o jogo é o que sustentará um ambiente de aprendizado. Quando o jogador está totalmente imerso no estado de jogo, ele acionará os recursos à sua disposição, como competências e habilidades, a fim de aprimorar seu desempenho a cada tentativa e alcançar o sucesso.

A pedagogia do jogo, vem nos apresentar um modelo que rompe com os métodos de ensino e treinamento tradicionais, sendo este um modelo metodológico

de ensino sustentado na ideia de Família dos Jogos Esportivos Coletivos e seu padrão organizacional – guiados pelo paradigma sistêmico, complexo e ecológico. (SCAGLIA, 2017)

Scaglia (2017) ressalta que os Jogos Esportivos Coletivos (JECs) estabelecem cooperação, requerem habilidades abertas e alta capacidade de adaptação às novas situações, por meio de ações intencionais, de envolvimento e constantes tomadas de decisão. O conteúdo preponderante nas aulas de Educação Física no Ensino Médio (Educação Básica) é, frequentemente, o esporte, conforme evidenciado por pesquisas recentes realizadas por Bungenstab et al. (2016) e Brandolin et al. (2015). Esses estudos corroboram a presença marcada dos jogos esportivos nesse nível de ensino.

Por meio dos jogos, os alunos podem explorar conceitos, experimentar soluções, enfrentar problemas e aprender com seus erros de maneira lúdica. Conforme Freire (2004), o jogo manifesta-se com o objetivo de servir bem aos propósitos educacionais, visto que pode ser controlado, domesticado, orientado de acordo com regras que o conduzem aos objetivos pretendidos.

Todo jogo tem seu contexto, seguindo um padrão de estruturas que interagem entre si, gerando organização em meio ao envolvimento, desencadeando situações inesperadas (conhecimentos em ação), intensificando as emoções (o estado de jogo) (SCAGLIA, 2017). Portanto, dentro de uma abordagem pedagógica que explore conteúdos por meio de uma situação de jogo na aula ou treinamento, é fundamental que o professor seja cuidadoso na criação de um ambiente de jogo.

Scaglia et al (2013), ressalta que o planejamento, os objetivos e os conteúdos, devam estar alinhados com a natureza do jogo. No entanto, isso não implica permitir que os participantes joguem sem propósito (jogo pelo jogo). Em vez disso, o objetivo é assegurar um ambiente de aprendizagem no qual os procedimentos e os objetivos educacionais sejam alcançados à medida que os jogadores aplicam suas competências e habilidades durante o jogo, com o intuito de compreender a lógica do jogo, melhorar suas habilidades e alcançar o sucesso.

Freire (2002), ressalta que a aprendizagem eficaz exige que a criança possa preservar sua essência durante o processo educacional. A consideração da cultura popular desempenha um papel crucial nesse cenário, e a maneira de incorporá-la à escola envolve a preservação do espaço lúdico, um ambiente de brincadeiras altamente produtivo para o desenvolvimento educacional.

Brougère (1998) citado por Furtado et al. (2020) evidencia que “A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. Assim, a concepção de Brougère estabelece um diálogo com a perspectiva educacional, uma vez que, se o jogo for considerado um conteúdo, ele precisa transmitir informações sobre si mesmo às crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, publicado em 2017, vem definir os conhecimentos essenciais, que todos os estudantes da Educação Básica têm o direito de aprender ao longo das etapas e modalidades de ensino. Para a educação física foram organizadas seis unidades temáticas ao longo do ensino Fundamental. Uma destas unidades denominou-se Brincadeiras e Jogos (Brasil,2017)

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil,2017, p. 214).

A introdução do jogo, como tema na escola, é uma tarefa complexa, pois durante muitos anos ele foi considerado apenas uma ferramenta de recreação, e não como um assunto digno de ser compreendido e explorado. Conforme salienta Santos (2023), no âmbito escolar, podemos afirmar que o jogo constitui uma ferramenta pedagógica promotora de desenvolvimento cognitivo e social, ao mesmo tempo que estimula a aprendizagem. A mesma autora salienta que “ [...] o jogo deve ir além do simples ato de ensinar e aprender, ele deve ter a intenção de construção do conhecimento, onde o que importa é o descobrir, o inventar e o criar”. Um jogo tem a capacidade de se adaptar e apresentar uma ampla variedade de variações, criando novos desafios e estímulos, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a atividade em questão.

Segundo Freire (2004), quando um grupo de jovens pratica a atividade que chamamos de futebol, esta prática é rotulada por nós como esporte devido às suas características ambientais, o contexto de sua realização. O autor pontua que o esporte

possuir um contexto universal, com regras mínimas e rigorosas que atendem a comunidades amplas. Essa designação deve ao fato de apesar de o esporte não ter sido originalmente planejado dessa maneira, ele tem o poder de integrar diversos elementos, como sentimentos, interesses e histórias das comunidades. “Esporte é jogo e não podemos nunca dizer que esporte é uma coisa e jogo é outra” (Freire, 2004, p.19).

Durante as aulas de Educação Física, a transição do jogo para o esporte é evidente; nem tudo o que é realizado pode ser categorizado como esporte, mas tudo é considerado jogo. Essas práticas lúdicas, mesmo que ainda não alcancem a configuração plena do esporte, têm como propósito ensinar os elementos socialmente reconhecidos como esportivos. Diversos jogos serão empregados para instruir sobre o futebol, voleibol, atletismo e outras modalidades.

Freire e Scaglia (2003) acreditam que tanto os esportes como as brincadeiras podem ser considerados manifestações de um fenômeno maior denominado jogo. O jogo serve para não esquecer o que foi aprendido, onde os adolescentes aprendendo os gestos esportivos imitam, repetem ações que são necessárias em um contexto de jogo. Não há gesto esportivo que não possa integrar brincadeiras escolhidas pelos professores. Passar, fintar, finalizar, conduzir são fundamentos do esporte que estão contidos em milhares e milhares de brincadeiras (Freire, 2004, p. 31).

Paes e Balbino (2009), propõem a utilização do “Jogo Possível” como proposta pedagógica, onde o aluno não precisa aprender para jogar, e sim jogar para aprender. Onde o “jogo possível” possui um caráter lúdico e, ao mesmo tempo, pode ser um facilitador para os alunos compreenderem a lógica interativa de técnica e tática dos jogos coletivos.

Paes (2001) definiu o conceito de Jogo Possível como sendo aquele jogo que:

[...] permite adaptações relativas ao espaço físico, ao material, às regras, possibilitando a participação de um grande número de alunos, pois se trata de uma prática de inclusão e não de exclusão; dá oportunidade ao aluno de conhecer e compreender a lógica técnica e a tática do jogo coletivo; busca um equilíbrio entre a cooperação e a competição; amplia os movimentos dos alunos e acentua a ludicidade de sua prática. (...) um facilitador para o resgate da cultura infantil (PAES, 2001, p.36).

Essa ideia ressoa com a filosofia do "Jogo Livre", que coloca a liberdade e a autonomia do jogador como fundamentais para a experiência de jogo, promovendo a criatividade e a espontaneidade no processo de aprendizado.

No âmbito do "Jogo Trabalho", ao abordar a lógica interativa de técnica e tática nos jogos coletivos, ela incorpora elementos de aprendizado prático e utilitário. A interação social e a aplicação de estratégias durante o jogo também podem ser relacionadas ao conceito de "Jogo Funcional", onde a atividade lúdica desempenha um papel significativo na preparação para desafios práticos e funcionais.

Ao integrar o caráter lúdico à compreensão técnica e tática, podemos destacar a multifuncionalidade do jogo na educação. Ao incorporar elementos de liberdade, utilidade prática e interatividade, essa abordagem pedagógica demonstra a riqueza e a diversidade de possibilidades que os jogos oferecem como ferramentas de aprendizado significativo, sendo oferecido ao aluno, oportunidades aluno de conhecer, aprender e utilizar o jogo de acordo com seus interesses.

O jogo representa um dos recursos mais propícios para a construção do conhecimento dos indivíduos. Venditti Jr e Sousa (2008) ressaltam que ao aplicarmos modificações, como alterações nas regras, criação de novas regras, variação no número de participantes, diferentes tipos de bolas, espaços e tamanhos, minijogos e vantagens ou desvantagens numéricas, surgem novos desafios que estimulam os indivíduos a se tornarem mais conscientes das atividades e a desenvolverem respeito mútuo, consideração pelo outro, como ser humano.

Venditti Jr e Sousa (2008), evidencia que a prática do jogo favorece o crescimento emocional e social, promovendo valores fundamentais como cooperação, engajamento, convivência, emancipação e autoestima.

Nesse contexto, a mediação do professor é crucial para incentivar o envolvimento ativo e reflexivo do estudante nas atividades, ajudando-o a compreender os aspectos do jogo e a progredir em direção à autonomia. Assim, o aluno desenvolve a habilidade de respeitar as limitações dos colegas participantes. Reconhecer a importância do jogo e do esporte na escola é fundamental, pois, por meio de uma prática pedagógica reflexiva e intencional, o jogo e o esporte podem ser utilizados como poderosos instrumentos de aprendizagem e descoberta.

A Pedagogia do Esporte é uma abordagem educacional que busca integrar os princípios pedagógicos ao contexto esportivo, envolvendo não apenas o

desenvolvimento das habilidades físicas, mas também o crescimento integral do indivíduo.

De acordo com Paes et al. (2009, p. 10 apud GALATTI et al., 2019, p. 4), a Pedagogia do Esporte é entendida aqui como “[...] o campo do conhecimento que investiga a prática educativa” no Esporte. O seu objetivo seria propor, planejar, organizar, sistematizar, executar, transformar e avaliar processos pedagógicos, compreendendo o ser humano na integralidade de seu desenvolvimento (GALATTI et al., 2019, p. 4).

A pedagogia do esporte, originalmente desenvolvida para otimizar o rendimento de atletas em contextos competitivos, tem sido apropriada por professores de Educação Física escolar como uma base teórica e metodológica para suas aulas. Embora não tenha sido criada com o objetivo específico de atender às demandas do ambiente escolar, essa abordagem oferece princípios valiosos que podem ser adaptados para promover um ensino mais eficaz e inclusivo. Ao se apropriar da pedagogia do esporte, o professor consegue transformar o aprendizado esportivo em um processo dinâmico, reflexivo e participativo, respeitando as características e os interesses dos estudantes

No âmbito desta abordagem, a proposta do jogo surge como uma ferramenta pedagógica fundamental para o ensino do esporte. Sadi et al (2008, p.1) ressalta que [...] “todo esporte se origina de um jogo e, dessa perspectiva, é fácil compreender a utilização dos jogos como elementos metodológicos para o ensino do esporte”.

Ao adotar a perspectiva do jogo como estratégia pedagógica, a Pedagogia do Esporte promove a importância da ludicidade, do prazer e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem esportiva. Bela (2011) destaca que O jogo oferece possibilidades para ampliar as opções de vivência e realização dos movimentos esportivos. Nesse contexto, o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta didática que promove o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

É fundamental destacar, que, o jogo pode ser, tanto uma abordagem quanto uma estratégia de ensino, deve ser compreendido em sua totalidade, como um sistema que exige organização para atender aos objetivos dos conteúdos a serem abordados. Compreender, portanto, o conjunto de jogos que podem ser explorados e

sua complexidade é essencial para uma abordagem eficaz, respeitando sua natureza essencial que se evidencia no ato de jogar. (Scaglia et al., 2013).

A proposta do jogo como abordagem pedagógica para o ensino do esporte enfatiza a aprendizagem por meio da experiência prática, proporcionando aos alunos a oportunidade de vivenciar situações reais de jogo que replicam os desafios e as demandas encontradas na prática esportiva.

De acordo com Reverdito et al. (2022, p. 8), “o foco então passou para as pessoas que se envolvem com o esporte, considerando a sua complexidade individual, sociocultural e a importância de que o esporte seja possível a todos e todas”. Tal abordagem permite a aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras, como a resolução de problemas em tempo real, o trabalho em equipe, o desenvolvimento da criatividade e a tomada de decisões rápidas.

As novas tendências de ensino e treino dos esportes, Reverdito et al. (2022, p.09), indica a “necessidade de formar jogadores (as) inteligentes e criativos, capazes de se envolverem ativamente e satisfatoriamente na vivência com o esporte”. Além disso, a utilização do jogo como instrumento pedagógico na Pedagogia do Esporte contribui para a promoção de valores como ética, respeito, responsabilidade e fair play, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Paes (1996) destaca que a Pedagogia do Esporte visa proporcionar, por meio do processo de ensino, experiências e aprendizado das diversas modalidades esportivas, abordando conteúdos que abrangem tanto aspectos técnicos e táticos quanto socioeducativos, complementando essa perspectiva, Machado, Galatti e Paes (2014) afirmam que a Pedagogia do Esporte orienta na formação da cidadania e da autonomia dos alunos, respeitando a integralidade do esporte e, principalmente, daqueles que o praticam.

Além disso, Reverdito, Scaglia, Paes (2009) ressaltaram que as principais abordagens apresentadas em pedagogia do esporte e suas respectivas contribuições, que são capazes de atender plenamente o sujeito que joga, valorizando sua capacidade de produzir, transformar e resolver problemas em diferentes ambientes. Essas abordagens estabelecem um referencial para uma ação educativa no esporte que transcende a simples repetição de movimentos.

Neste contexto, o jogo na prática esportiva constitui um ambiente formativo por excelência, dependendo da metodologia e sendo facilitado pela atividade lúdico-

esportiva. Garganta (1995) também enfatiza que o jogo, além de ser formativo por excelência, promove o desenvolvimento da cooperação e da inteligência, dependendo da metodologia aplicada.

De maneira semelhante, Graça e Mesquita (2002) e Graça (2006) corroboram essa perspectiva ao discutir a complexidade e o ensino para a compreensão dos jogos coletivos. Eles privilegiam a interação das especificidades técnicas e táticas em contexto, facilitando a exploração de respostas abertas e a aprendizagem das habilidades básicas por meio de formas de jogos adaptados.

Freire (2003) vai além, promovendo a integração entre a prática esportiva e a educação crítica e transformadora. Suas contribuições são direcionadas para conscientizar os praticantes sobre questões políticas e sociais, valorizar as experiências dos alunos e integrar a prática esportiva a uma educação crítica e transformadora. Dessa forma, a abordagem do jogo no ensino do esporte transcende a simples transmissão de técnicas e táticas, englobando aspectos psicossociais e afetivos, essenciais para a construção de uma educação esportiva mais significativa e integral.

Reverdito, Scaglia, Paes (2009,p.608) ressaltam que “emerge na pedagogia do esporte as responsabilidades com a transformação do sujeito que joga, e, desse modo, um processo norteado por princípios pedagógicos ressignificados, fundamentando a cultura do jogar”.

Venditti Jr e Sousa (2008) enfatizam que os professores de Educação Física devem utilizar o jogo de maneira a oferecer uma ampla variedade de ações desafiadoras, que incentivem respostas diversificadas e estimulem a criatividade. Um jogo pode incorporar inúmeras variações, criando novas dificuldades e motivações, mas sempre com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a atividade que estão realizando.

Portanto, cabe a nós, professores de Educação Física, compreender as características específicas da Pedagogia do Esporte, suas estratégias metodológicas e fundamentos. Somente assim, pode-se conduzir adequadamente o processo de uma prática educativa no esporte ressignificado. Isso é especialmente relevante, uma vez que a Pedagogia do Esporte é um campo de atuação relativamente recente, considerando as contribuições de outras disciplinas das Ciências do Esporte.

3. 5 UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Como já explanado no capítulo 3.4, o esporte tem se destacado como um fenômeno significativo na sociedade contemporânea. Contudo, Darido (2001), destaca que a partir dos anos 1980, especialmente devido a debates no âmbito educacional, emergiram abordagens alternativas para a Educação Física escolar. Estas questionavam a hegemonia do esporte nas aulas e a ênfase excessiva no desempenho esportivo.

Neste contexto, Carlan et al. (2012) ressaltam que o esporte se constitui como a prática corporal mais citada e valorizada pelos alunos, apesar de, num modo geral, está atrelada a um modelo tradicional/paradigma da racionalidade instrumental.

Para Elenor Kunz (1994), idealizador da abordagem crítico- emancipatória, o esporte ensinado na escola enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivência de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a maioria.

Dentro desse contexto, a diversificação de conteúdos surge como um elemento crucial, exigindo uma cuidadosa identificação, seleção, organização e sistematização dos mesmos (Almeida, 2017; Bracht, 2011; González e Fensterseifer, 2010). É crucial destacar que esses conhecimentos devem ser gerenciados de forma colaborativa, envolvendo não apenas os professores, mas também os alunos, promovendo assim uma prática educacional mais horizontal e autônoma.

Rottmann e Ratto (2017), reiteram que o esporte, em uma concepção educacional, deve ser compreendido como uma atividade humana voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando qualidade de vida e saúde, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e contribuindo para a socialização destes.

Cabe aos professores a responsabilidade de oferecer uma ampla variedade de atividades, com estímulos diversos. Este é um ponto crucial na discussão, pois a reprodução do modelo de esporte de alto rendimento durante as aulas, bem como a limitação na escolha de apenas alguns esportes, muitas vezes restringe as oportunidades de aprendizado e prejudica a participação de todos os alunos.

Conforme enfatizado por Venditti Jr. e Sousa (2008), é incumbência do profissional de Educação Física elaborar uma diversificação de conteúdos e estruturar

uma pedagogia do esporte que atenda aos interesses e necessidades dos alunos. Isso implica em buscar uma metodologia prazerosa e motivante para os estudantes, de modo que se sintam atraídos e engajados no esporte, integrando-o de forma plena e alegre ao processo de ensino-aprendizagem, dentro dos diversos contextos e possibilidades da Educação Física.

Nessa linha de pensamento, Sadi et al. (2008) corroboram a ideia de que o esporte é intrinsecamente ligado à cultura do jogo. Além disso, Reverdito e Scaglia (2003) salientam a estreita relação entre jogo e esporte, uma vez que compartilham uma essência comum: a dinâmica e o sentido literal do ato de jogar. A partir dessa perspectiva, torna-se claro o valor dos jogos como ferramentas metodológicas no contexto do ensino esportivo.

No contexto dos jogos, é essencial destacar a imprevisibilidade e a aleatoriedade como características predominantes. Diante dessa realidade, torna-se vital para os jogadores adaptarem-se continuamente às circunstâncias que surgem da interação entre objetivos contraditórios, como cooperação e oposição (Reverdito e Scaglia, 2007). Nesse sentido, é incumbência do jogador estar sempre preparado para enfrentar os desafios que se apresentam de forma inesperada.

Scaglia (2017) defende que todo jogo precisa ser desafiador, gerar desequilíbrio por meio da imprevisibilidade e satisfazer um desejo dos jogadores/alunos. Dessa forma, os jogos transcendem sua mera função de entretenimento, assumindo um papel crucial no contexto da instrução esportiva, proporcionando uma aprendizagem envolvente, participativa e significativa. Portanto, o jogo esportivo pode ser percebido como um meio privilegiado, pois por meio dele o aluno descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si próprio, trabalha cooperativa e coletivamente e prepara-se, assim, para a vida (Betti, 1991).

Os jogos desempenham um papel importante no ensino, oferecendo uma abordagem dinâmica e envolvente que vai além das práticas educacionais tradicionais. Segundo Galatti et al. (2017), o ensino dos jogos varia conforme os diferentes ambientes em que é aplicado.

Os jogos, no contexto escolar, precisam ser planejados e organizados mediante uma intencionalidade, ou seja, a exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas dos jogos está nas ações intencionais do professor e não somente nas próprias situações de jogo. (Missari, 2024, p. 62).

Alguns autores têm proposto abordagens interessantes para o tratamento pedagógico do esporte. Nesse sentido, Rangel e Darido (2019) sugerem estratégias de trabalho com jogos na escola que valorizam o conhecimento dos estudantes e sua participação ativa no processo pedagógico. Segundo esses autores, os jogos são categorizados em diferentes perspectivas didáticas:

1. **o jogo reproduzido**, que envolve a reprodução de jogos tradicionais transmitidos de geração em geração, permitindo que os conhecimentos culturais de cada estudante tenham espaço no ambiente escolar, aumentando seu interesse, participação e envolvimento nas aulas;
2. **o jogo transformado**, em que jogos conhecidos são modificados com base nas discussões e propostas dos estudantes, promovendo a participação ativa;
3. **o jogo criado**, no qual são inventadas novas formas de jogar, com novos objetivos, regras, formas de organização, materiais e tempo de jogo, reconhecendo os estudantes como criadores de cultura, ou seja, capazes de criar seus próprios jogos.

Santos (2023) ressalta que, ao criar jogos, os estudantes são capazes de perceber e definir problemas, buscar ideias, avaliá-las e experimentá-las. Esse processo diversifica suas respostas e possibilita um processo criativo de transformação. Nesse contexto, o estudante, enquanto agente ativo, pode transferir o aprendizado desenvolvido para situações extraclasse.

Silva e Sampaio (2012) propõem a inclusão de um quarto elemento, o jogo ampliado, que, em uma sequência didática, se posicionaria entre o jogo jogado e o jogo transformado. Assim, a estrutura seria composta por jogo jogado, jogo ampliado, jogo transformado e jogo criado. O jogo ampliado envolveria a introdução de novas formas de jogos, obtidos na literatura e apresentados pelo docente, com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes sobre os jogos e contribuir para o processo de aprendizagem dessas manifestações.

Nesse sentido, Bayer (1994) salienta que os Jogos Esportivos Coletivos (JEC) emergem como uma possibilidade interessante para o ensino de esportes, especialmente por sua popularidade e sua estrutura dinâmica. Modalidades como futebol, futsal, voleibol e basquetebol, que se enquadram nos JEC, oferecem um campo rico para a aplicação dessas ideias pedagógicas.

Conforme apontado por Galatti et al. (2017), os JEC envolvem práticas em que duas equipes competem em um espaço determinado, utilizando uma bola (ou outro implemento) com o objetivo de defender seu próprio alvo e conquistar o alvo adversário, sempre em um contexto de rivalidade não hostil. Essa abordagem permite que o ensino dos JEC se beneficie da estrutura proposta por Silva e Sampaio (2012), ao incorporar o jogo ampliado e outras etapas, promovendo um processo de aprendizagem mais abrangente e participativo.

Segundo Bayer (1994), as modalidades esportivas coletivas podem ser agrupadas em uma única categoria devido ao fato de todas possuírem seis elementos invariáveis: uma bola (ou implemento similar), um espaço de jogo, parceiros com os quais se joga, adversários, um alvo a atacar (e, de forma complementar, um alvo a defender) e regras específicas. É a presença desses elementos invariáveis que constitui a categoria de Esporte Coletivo, ou Jogo Esportivo Coletivo, e que possibilita a visualização de uma mesma estrutura de jogo.

Neste sentido, Daolio (2002) frisa que compartilhando uma estrutura comum, as modalidades esportivas podem ser consideradas dentro de uma mesma lógica, possibilitando assim um tratamento pedagógico unificado para seu ensino. Esta abordagem de ensino dos esportes coletivos leva em conta as semelhanças entre as diversas modalidades, identificando seis princípios operacionais comuns, divididos em dois grandes grupos: um para o ataque e outro para a defesa.

Bayer (1979) citado por Galatti et al. (2017), destaca a possibilidade de transferência de aprendizado dos jogos para as modalidades esportivas, onde as habilidades e conceitos adquiridos durante a prática dos jogos podem ser aplicados e adaptados para diferentes modalidades esportivas, facilitando a transição e o desenvolvimento do praticante em diversos contextos esportivos.

Ao adaptar os jogos, de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes, os professores podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas, inclusivas e motivadoras, que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes e cultivam uma cultura de atividade física e esporte na escola.

Sadi et al. (2008) enfatizam que a criatividade do professor diante das mudanças práticas das aulas e dos procedimentos cotidianos dos alunos, juntamente com o desenvolvimento de novas perspectivas, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação centrada no desenvolvimento do aluno. Isso inclui a

capacidade de tomar decisões e resolver problemas táticos, bem como o desenvolvimento do pensamento estratégico. Essa abordagem prioriza o aluno em vez do esporte em si.

Aquino e Menezes (2022) reiteram que o processo de ensino-aprendizagem pautado no jogo e centrado no jogador possibilita ampliar as vivências nas modalidades esportivas, a partir de uma base diversificada.

O modelo curricular "TGfU" (Teaching Games for Understanding, Ensino de Jogos para Compreensão) é uma abordagem pedagógica na área da Educação Física que se concentra no ensino de jogos esportivos, com o uso de jogos modificados e adaptados para ensinar conceitos táticos e habilidades fundamentais em esportes, partindo das resoluções de problemas. Este modelo busca criar um ambiente de aprendizado que simula a prática esportiva em contextos mais próximos da realidade.

Desenvolvido por Rod Thorpe e David Bunker na década de 1980, o "TGfU" propõe uma abordagem que vai além do ensino puramente mecânico das habilidades técnicas. Segundo Graça e Mesquita (2007), a proposta é que os alunos compreendam os princípios fundamentais por trás das decisões tomadas durante a prática esportiva. A ideia central é mudar a percepção do jogo, deixando de enxergá-lo apenas como um momento de aplicação de técnicas para encará-lo como um espaço de resolução de problemas.

Thorpe, Bunker e Almond (1986), citados por Fagundes e Ribas (2020), destacam que o TGfU (Teaching Games for Understanding) é guiado por quatro princípios pedagógicos: Seleção do Tipo de Jogo, Modificação por Representação, Modificação por Exagero e Adaptação da Complexidade Tática. Segundo esses autores, tais princípios têm como objetivo orientar a prática do professor de Educação Física, desde o processo de planejamento e seleção de conteúdos até a intervenção pedagógica.

A seleção do tipo de jogo consiste nos pressupostos de que o jogo selecionado deve oferecer uma multiplicidade de experiências que possibilitem mostrar similaridades e diferenças entre jogos semelhantes e distintos, respectivamente (BUNKER; THORPE, 1986).

O princípio da modificação por representação oportuniza de acordo com Aquino e Menezes (2022) o desenvolvimento dos aspectos táticos em situações adequadas às características dos jogadores/alunos, geralmente por meio de jogos

reduzidos ou por situações de jogo. Os mesmos autores relatam que o princípio da complexidade tática pressupõe que jogos com menor complexidade devem ser o ponto inicial para a aprendizagem de diferentes categorias de jogos para, então, progredir-se a complexidades cada vez maiores.

Fagundes e Ribas (2020) destacam que o modelo TGfU permite o desenvolvimento dos Princípios Pedagógicos em sua estrutura didático-metodológica. No entanto, enfatizam que a aplicação desses princípios no ensino esportivo não se limita a esse modelo. Qualquer abordagem metodológica de ensino do esporte pode incorporar esses elementos, desde que leve em conta suas particularidades.

Uma abordagem pedagógica centrada no aluno destaca os estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem. Santos (2023) enfatiza que apenas através da participação ativa dos alunos é possível criar um novo contexto para o aprendizado, uma vez que eles mobilizam seus esquemas de pensamento e ação, permitindo uma análise pública e crítica e aceitando prontamente sua transformação.

No contexto dos jogos, essa ideia é ainda mais evidente, uma vez que os estudantes assumem papéis ativos na concepção, organização e execução das atividades. Ao participarem ativamente na escolha dos jogos, na definição das regras e na resolução de conflitos durante as partidas, os estudantes se tornam coautores do processo educativo, adquirindo um senso de responsabilidade e autonomia sobre sua aprendizagem.

Santos e Oliveira (2023) reiteram que ao trabalhar com o conteúdo jogo, estimulamos o estudante a ter voz e participação ativa em seu processo de ensino-aprendizagem, conferindo significado ao que lhe é apresentado e despertando seu desejo e prazer pela aprendizagem.

Ao promover a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de liderança, os jogos não apenas enriquecem o processo educativo, mas também preparam os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e empoderados.

A participação ativa dos estudantes e a tomada de decisões durante as atividades esportivas são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que valorize a autonomia e a responsabilidade dos alunos.

O modelo curricular "Sport Education" (Educação Desportiva, em português) é uma abordagem pedagógica na área da Educação Física que visa proporcionar aos alunos uma experiência mais completa e significativa em relação ao ensino e prática esportiva. Desenvolvido por Daryl Siedentop em meados dos anos 80, o "Sport Education" vai além do simples ensino das habilidades técnicas e táticas dos esportes, buscando criar um ambiente onde os alunos assumam papéis específicos dentro de uma estrutura semelhante à de uma equipe esportiva real.

O Sport Education surge nos Estados Unidos como uma resposta à necessidade de tornar as aulas de Educação Física mais inclusivas, atraentes e eficazes. Seu objetivo central é que os alunos pratiquem e incorporem a atividade física e esportiva em seu dia a dia, de forma natural e prazerosa. (Canan, 2021).

Conforme apontado por Graça e Mesquita (2007), o Sport Education se propõe a reestruturar o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os alunos, proporcionando elementos como a "[...] competência desportiva, o da literacia esportiva¹³ e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta" (P.410).

Nesse sentido, Vargas et al. (2018), reitera que essa reestruturação proporciona ao aluno uma vivência corporal autêntica do esporte, refletida de conhecimento para além da reprodução formal.

Para que ocorra essa vivência autônoma e significativa da prática esportiva, o Sport Education¹⁴ utiliza seis características do esporte institucionalizado: a época esportiva, a filiação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e o evento culminante (SIEDENTOP, 1994).

Vargas et al. (2018) reforçam que o aluno faz parte de um ambiente de aprendizagem, desempenhando papéis importantes, não apenas como praticante, mas também adquirindo conhecimentos que vão além da mera reprodução prática do esporte. Essa imersão torna as aulas mais dinâmicas, motivadoras e engajadoras

¹³ A literacia esportiva está ligada à compreensão do indivíduo acerca dos valores, regras, tradições do esporte em questão, ao saber diferenciar boas e más condutas dentro dessa atividade (Mesquita et al., 2014).

¹⁴ No Sport Education, as aulas de Educação Física, transformam-se em experiências autênticas e envolventes, simulando um contexto esportivo real com times, regras, campeonatos e premiações.

para todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas. Mais do que apenas praticar um esporte, os alunos desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais de forma significativa. Assim, por meio da aprendizagem por experiência, vivenciando situações reais do esporte, eles aprendem sobre trabalho em equipe, respeito mútuo, comunicação e fair play.

A cultura e a história do esporte também ganham destaque, permitindo que os alunos construam uma relação mais profunda com a prática. Eles aprendem sobre as origens, regras e valores do esporte, desenvolvendo uma compreensão mais completa e significativa. O Sport Education se mostra como uma ferramenta poderosa para transformar as aulas de Educação Física e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

Silva, Queirós e Mesquita (2017) corroboram essa visão, destacando que modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, como o Sport Education, tendem a gerar resultados mais significativos em termos de aprendizagem quando comparados a modelos centrados no professor.

O esporte da escola deve priorizar o coletivo, a criatividade, a brincadeira e a compreensão pelos alunos de suas próprias possibilidades e limitações, em que as regras são flexíveis de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. (GONZALEZ; PEDROSO, 2012). Os autores ressaltam também a busca pela participação coletiva, sem se importar com gesto técnico, havendo uma inclusão já que não prioriza o melhor nem o mais capaz.

Expressivo contingente de sujeitos aprendentes acabam não encontrando prazer e conhecimento nas aulas de Educação Física e se afastam da prática na idade adulta. (DARIDO, 2004). A Educação Física escolar deve oferecer condições para que os alunos desenvolvam autonomia em relação à prática de atividades físicas. Em outras palavras, após o período formal de aulas, os alunos deveriam ser capazes de manter uma prática regular de atividade física, mesmo sem a assistência de especialistas, caso assim desejassem.

É importante reconhecer que muitos estudantes do ensino médio acabam abandonando a prática esportiva. É possível observar que até certa fase da adolescência, as crianças tendem a se manter razoavelmente ativas. No entanto, nota-se um significativo afastamento da atividade física logo após esse período. Ferraz (2009, p. 46) evidencia que:

É importante ressaltar que as crianças e os adolescentes necessitam de abundância de oportunidades em uma variedade de atividades motoras vigorosas e diárias, com o objetivo de desenvolver suas capacidades singulares de movimento, contribuindo para a formação de um cidadão apto a participar de programas esportivos em geral e de um consumidor crítico em relação a espetáculos esportivos e informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Faz-se necessário compreender quais são os fatores responsáveis pela diminuição da atividade física na passagem da infância para a adolescência, e desta, para a idade adulta. Rottmann e Ratto (2017), ressaltam que em outras palavras, o esporte, na escola, quando desenvolvido corretamente e bem orientado, pode proporcionar aprendizagens significativas que irão servir para toda a vida dos alunos, contribuindo fortemente para sua formação e cidadania. Assim, torna-se crucial desenvolver estratégias pedagógicas coerentes para a aplicação dos jogos, visando proporcionar aprendizagens significativas sobre o esporte no Ensino Médio.

A redução da carga horária da Educação Física para apenas uma aula semanal configura um desafio significativo, dificultando a continuidade e o aprofundamento das atividades propostas. Conforme apontado por Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), no contexto do Novo Ensino Médio, “apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática mantiveram o status obrigatórios”, o que evidencia a diminuição do espaço destinado a outras áreas do conhecimento.

Ademais, a sobrecarga de conteúdos em outras disciplinas representa um obstáculo adicional, comprometendo a qualidade do ensino da Educação Física, uma vez que os estudantes frequentemente chegam às aulas desmotivados e fisicamente exaustos. Apesar dessas limitações, torna-se fundamental a manutenção desse componente curricular, pois ele proporciona experiências de aprendizagem significativas, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e incentiva a prática esportiva de maneira inclusiva e democrática.

Ao participarem ativamente das atividades esportivas, os estudantes têm a oportunidade de exercitar essa autonomia, fazendo escolhas sobre as estratégias a serem adotadas, avaliando o próprio desempenho e buscando soluções para os desafios que surgem durante o jogo. Além disso, a responsabilidade é desenvolvida à medida que os estudantes reconhecem o impacto de suas ações no grupo,



assumindo compromissos e respeitando as regras estabelecidas para a realização das atividades.

Ao valorizar a autonomia e a responsabilidade dos alunos, os jogos não apenas enriquecem o processo educativo, mas também preparam os estudantes para enfrentar os desafios da vida em sociedade, capacitando-os a tomar decisões conscientes e éticas em diferentes contextos e situações. Desse modo, a incorporação desses princípios na prática pedagógica contribui para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e preparados para atuar de forma construtiva na sociedade.

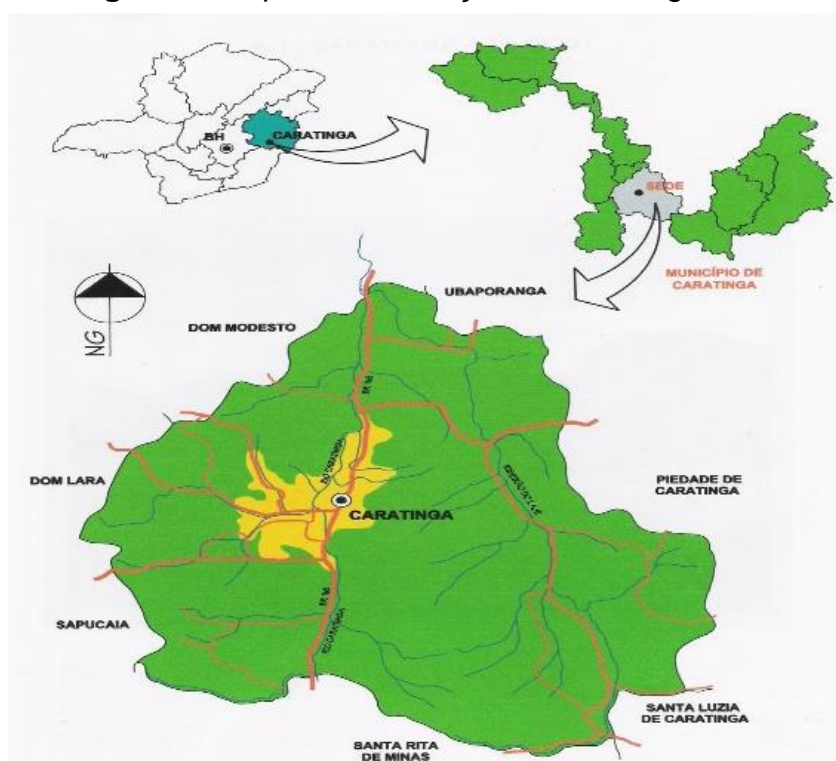
Diante dos desafios e oportunidades apresentados pelo Novo Ensino Médio, minha opção de trabalho será baseada no modelo de *Sport Education*, que busca reestruturar o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os alunos. Ao adotar essa abordagem, pretendo criar um ambiente em que o esporte seja vivido de forma prática, reflexiva e colaborativa, valorizando a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa dos estudantes. Essa escolha reflete o compromisso com uma educação que, mesmo diante de limitações como a redução da carga horária, visa desenvolver competências e habilidades essenciais para a formação integral dos jovens, preparando-os para os desafios da vida em sociedade.

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA “MINHA ESCOLA”

O lugar de realização desta pesquisa é a Escola Estadual José Augusto Ferreira, conhecida popularmente como “O Estadual”, devido sua primeira denominação de Colégio Estadual de Caratinga, deu-se pela Lei nº 1.439 de 30 de janeiro de 1956, instalação pela Lei de nº 5.888 de 19 de setembro de 1960 e a inauguração foi em 10 de abril de 1961. Através da Lei de nº 4.496 de 14 de junho de 1967, passou a denominar-se Colégio Estadual “José Augusto Ferreira”, em homenagem ao pai do ilustre prefeito e deputado de Caratinga José Augusto Ferreira Filho, e pelo Decreto 1.224 de 8 de maio de 1975, alterou-se a denominação para Escola Estadual “José Augusto Ferreira” de 1º e 2º Graus.

Figura 1- Mapa da localização de Caratinga.



Fonte: IBGE (Editado pela professora/pesquisadora)

O terreno onde a escola está situada, possui uma excelente extensão territorial, com área aproximada de 42.262 m². Funcionando em prédio próprio, a escola está

localizada à Rua Deputado José Augusto Ferreira Filho, 0, Dário Grossi, na zona urbana, do município de Caratinga (figura 1), Minas Gerais.

A história da Escola é rica em sucessos e cheia de orgulho por ter sido a primeira instituição a ser criada em Caratinga para abrigar, principalmente, um Ensino Médio que atendesse a região do entorno do município. (ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AUGUSTO FERREIRA, 2023, p.7).

Em 2017, atendendo às exigências legais e buscando a coerência com o que era proposto pela SEE, a escola passou a ofertar o Ensino Médio de Tempo Integral nas versões propedêutica e o curso Técnico em Marketing. Já em 2018, o curso ofertado na escola foi Técnico em Administração.

Em 2019, a SEE-MG numa perspectiva de aperfeiçoamento conceitual e metodológico assumiu os princípios pedagógicos e de gestão do Instituto de Corresponsabilidade da Escola e passa a ofertar um novo paradigma educacional centrado no Projeto de Vida e no Protagonismo dos estudantes tendo em vista a construção de sentido e significado ao papel da escola na vida do jovem.

O diretor é o Senhor Jean Fellipe Campos Lopes, e a escola oferta as seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais – Matutino e Vespertino, Ensino Médio Regular – Noturno, Ensino Profissional – Noturno e o Ensino Médio em Tempo Integral 07 módulos aulas semanais, no período das 7h às 13h50.

Para o ano letivo de 2024, o Ensino Médio em tempo Integral conta com seis turmas, sendo três 1ª séries, duas 2ª séries e uma 3ª série. Até o presente momento, temos uma média de 179 estudantes matriculados no EMTI.

Tabela 2- Quantitativo de turmas e estudantes atendidos em 2024.

(Continua).

Ano/Série/Curso/Etapa	Turno	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos matriculados
6º ano Ensino Fundamental	Vespertino	2	53
7º ano Ensino Fundamental	Vespertino	2	58
8º ano Ensino Fundamental	Matutino	3	73
9º ano Ensino Fundamental	Matutino	3	101
1ª série Ensino Médio Integral	Matutino/ Vespertino	3	97
2ª série Ensino Médio Integral	Matutino/ Vespertino	2	45
3ª série Ensino Médio Integral	Matutino/ Vespertino	1	37
1ª série Ensino Médio	Noturno	1	23

Tabela 3- Quantitativo de turmas e estudantes atendidos em 2024.

(Conclusão).			
2ª série Ensino Médio	Noturno	1	31
3ª série Ensino Médio	Noturno	1	35
Técnico em Agente Comunitário em Saúde	Noturno	1	16
Técnico em Auxiliar de Recursos Humanos	Noturno	1	25
Técnico em Tradução e Interpretação em Libras	Noturno	1	22
Total de estudantes matriculados- 616			

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Dados: Simade. Acesso em 15/06/24.

A E.E. José Augusto Ferreira é a única escola estadual do município que oferta o Ensino Médio em Tempo Integral. Os/as estudantes são oriundos de diversas classes sociais, dos bairros próximos. A comunidade local é participativa e apoia ativamente a escola, demonstrando respeito pelo ambiente escolar e contribuindo para a preservação do prédio que foi recentemente reformado.

A gestão escolar valoriza o acolhimento à comunidade, promovendo um diálogo constante. Isso resulta em uma adesão significativa aos projetos e festas promovidos pela escola, bem como uma participação ativa das famílias em atividades e reuniões pedagógicas, o que pode ser observado na imagem 4.

Imagem 2- Participação da comunidade em eventos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Para subsidiar as informações da caracterização da unidade, utilizei o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023.

Sobre o corpo docente e a estrutura, é fundamental destacar a importância de ambos para a qualidade do ensino oferecido pela escola que conta uma estrutura que compreende 61 Professores regentes de aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio entre efetivos e contratados e uma equipe diretiva composta por um Diretor, três vice-diretoras, quatro Especialistas de Educação Básica, um coordenador do Ensino Médio, um coordenador dos Cursos Técnicos. A escola dispõe de quatro professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva para acompanhar os estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA).

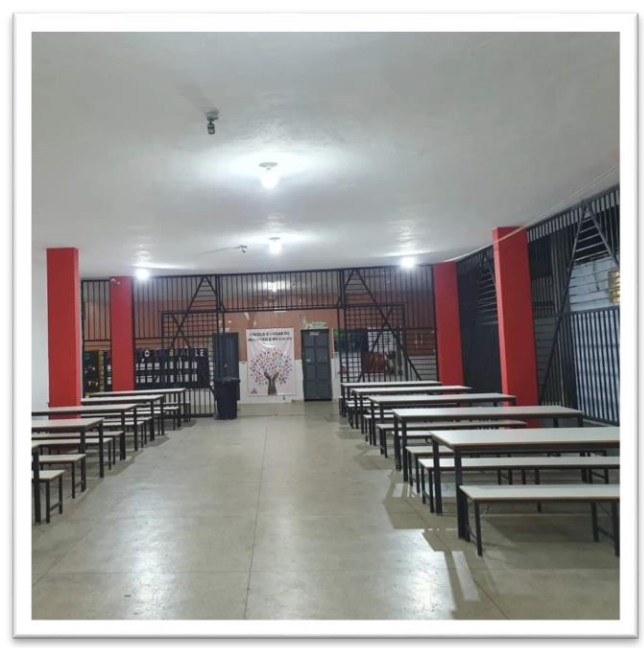
Embora a escola funcione em um prédio antigo com limitações de acessibilidade, ela está passando por reformas e oferece uma boa estrutura física, com salas amplas e bem organizadas (imagens de 5 a 12). A escola dispõe de um laboratório de informática que no momento encontra-se desativado aguardando ser reformado, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de professores, uma quadra coberta, uma quadra descoberta, um refeitório pequeno, um laboratório de ciências e uma sala multimídia, anfiteatro.

Imagem 3-Fachada.



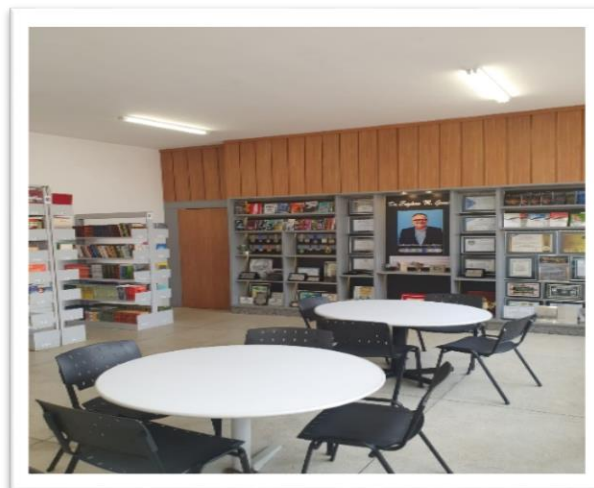
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Imagem 4-Refeitório.



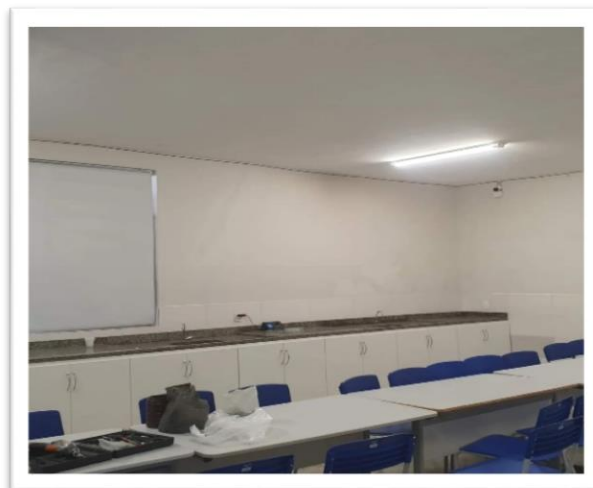
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Imagem 5-Biblioteca.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Imagem 8- Laboratório de Ciências.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024)

Imagem 6-Secretária.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024)

Imagem 9- Sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024)

Imagem 7-Sala multimídia

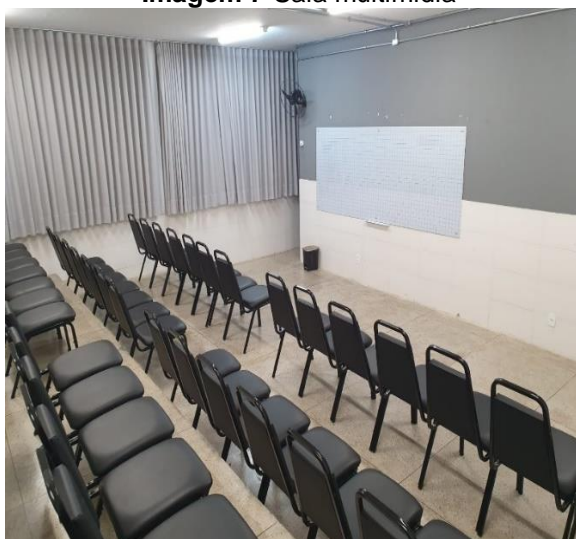


Imagem 10- Anfiteatro.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Desde o início de 2019, a escola está passando por reformas que possibilitará ambientes mais agradáveis e modernos. A rede interna de internet foi completamente renovada, garantindo acesso à internet em toda a escola. Isso contribui para que as aulas sejam mais diversas, dinâmicas e atraentes.

A escola conta com duas quadras para as aulas de Educação Física: uma coberta (imagem-13), recentemente revitalizada, e outra descoberta (imagem- 14), que necessita urgentemente de reforma devido ao piso danificado e ao alambrado em mau estado, possui somente uma tabela de basquete e trave. Ferreira Neto (2020) destaca que a infraestrutura escolar tem uma influência direta na prática pedagógica, na aprendizagem e no currículo de Educação Física. Ele afirma que uma estrutura adequada pode aumentar a participação dos estudantes nas aulas. Em contrapartida, a falta de um espaço apropriado pode desmotivá-los, levando muitos a optarem por não participar das atividades.

Apesar da escola ter uma infraestrutura pertinente para as aulas, a presença de alunos de outras turmas na quadra durante períodos vagos atrapalha significativamente o andamento das aulas de Educação Física. Sempre que falta um professor, esses alunos são encaminhados para a quadra, o que demonstra uma desvalorização da disciplina. A quadra é, afinal, a sala de aula da Educação Física. Viana et al. (2020) ressaltam que a quadra não é apenas um espaço vazio; ela é um ambiente de conhecimento, onde tudo ao seu redor serve para educar, socializar e introduzir práticas e modos de vida.

Imagem 11-Quadra coberta.



Imagem 12-Quadra descoberta.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

E importante destacar que a gestão da escola demonstra uma valorização do trabalho em Educação Física. Anualmente, são destinados recursos financeiros para a aquisição de materiais esportivos, além do apoio constante aos projetos desenvolvidos com os alunos. Isso reflete um compromisso sólido com a qualidade das aulas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A pesquisa apresenta um caráter qualitativo e se enquadra no tipo pesquisa-intervenção, uma vez que se fundamenta na perspectiva e na experiência dos indivíduos envolvidos, além de valorizar a integração do pesquisador com o contexto estudado.

De acordo com Chassot e Silva (2018), a pesquisa-intervenção caracteriza-se como uma metodologia de investigação que busca envolver os saberes de todos os participantes do campo de pesquisa, considerados coautores na construção do conhecimento. Essa prática, portanto, não se dissocia do próprio processo de intervenção, mas o integra de forma ativa e reflexiva.

Com um caráter investigativo, a pesquisa-intervenção envolve ações planejadas que visam produzir transformações significativas, promovendo avanços e crescimento no processo de conhecimento dos sujeitos envolvidos. Segundo Freitas (2007), essa abordagem articula intervenções planejadas no processo de aprendizagem, permitindo não apenas a construção coletiva de saberes, mas também a avaliação das mudanças provocadas por essas ações ao longo do tempo. Assim, busca-se compreender como essas transformações contribuem para um desenvolvimento mais significativo e inclusivo.

Foi enviado à Escola um termo de autorização (ANEXO A), solicitando permissão para a realização da pesquisa com os respectivos estudantes, professores e responsáveis.

A pesquisa foi desenvolvida na E.E. “José Augusto Ferreira”, situada no bairro Centro, no município de Caratinga, estado de Minas Gerais, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Caratinga. Atualmente, a escola atualmente atende cerca 626 estudantes, divididos em 295 do Ensino Fundamental Anos Finais, 179 Ensino Médio Integral, 89 Ensino Médio Regular Noturno, 63 estudantes do curso técnico. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes matriculados nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de Tempo Integral, no ano de 2024, conforme apresenta a tabela 1

totalizando 69 alunos matriculados nesta série no ano letivo, com a faixa etária compreendida entre 14 e 17 anos, sendo uma aula por semana.

Tabela 4- Distribuição dos/das estudantes participantes da pesquisa.

Turma	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total de estudantes por turma
1º 01	22	15	37
1º 02	18	14	32
Total	40	29	69

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Dados: Simade. Acesso em 15/06/24.

A pesquisa oferecerá aos estudantes risco mínimo, entretanto, o participante pode se machucar ou sentir algum desconforto durante as aulas de Educação Física, ou ao responder aos questionários, contudo isso não compromete sua integridade. Caso algo nesse sentido ocorra, o professor irá agir de forma a assegurar a integridade do estudante.

As aulas de Educação Física ocorrem uma vez por semana, com uma duração de 50 minutos cada. O projeto está previsto para ser realizado em 20 aulas, divididas em 6 fases, os/as estudantes serão convidados a experimentar diferentes modalidades esportivas coletivas de invasão.

O uso do jogo como estratégia eficaz será enfatizado, proporcionando situações reais do esporte de invasão, onde os/as alunos/as poderão vivenciar diferentes funções e assumir responsabilidades, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Para efetivação da pesquisa, o projeto foi apresentado à equipe pedagógica e diretiva da escola, e em uma reunião foi assinada a Carta de Anuência (Apêndice A). Esta carta é necessária para o desenvolvimento da pesquisa na instituição e para a divulgação do nome da escola na produção e publicação dos dados obtidos.

Durante a reunião de pais e responsáveis, referente ao 1º bimestre de 2024, realizada pela escola, foi apresentado o projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado a toda a comunidade escolar. Após essa apresentação, os responsáveis e alunos que irão participar da pesquisa foram convidados a se reunir com a pesquisadora para uma apresentação mais detalhada do projeto e a assinatura dos termos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi então encaminhado aos pais para assinatura. Este termo contém as principais informações e objetivos da pesquisa, além de autorizar a participação e o uso da imagem dos estudantes na divulgação dos resultados (Apêndice B). Neste mesmo encontro, foi apresentado o projeto e entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor (TALE) para que os estudantes fossem informados sobre a pesquisa e concordassem em participar (Apêndice C). Tanto o projeto de pesquisa quanto o TCLE e o TALE foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 73236823.8.0000.5542.

Imagem 13- Reunião com os responsáveis para apresentação do projeto e assinatura dos Termos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A abordagem metodológica adotada neste estudo baseia-se na pedagogia do esporte, em que a utilização de metodologias ativas no ensino do esporte é incentivada, visando expandir o repertório cultural dos/as estudantes e permitindo sua participação ativa na reconstrução das práticas corporais com significados individuais e coletivos. Para atingir esse objetivo, seguimos uma sequência de passos metodológicos (Quadro 1) ao longo de 20 aulas, divididas em 6 fases, onde os/as estudantes serão convidados a experimentar diferentes modalidades esportivas de invasão.



Quadro 1- Sequência de passos metodológicos

FASE	DESCRIÇÃO	NÚMERO DE AULAS
FASE 1- Diagnóstico e planejamento inicial	Inicialmente, foi realizado um diagnóstico através de uma roda de conversa e aplicação de um questionário visando identificar as experiências esportivas dos alunos no ensino médio, bem como compreender as razões por trás do abandono e desinteresse nas aulas, assim como a resistência a diferentes abordagens. Com base nessa análise, será elaborado um planejamento que contempla os objetivos educacionais e as estratégias pedagógicas a serem adotadas ao longo do processo.	01 aulas.
FASE 2- Experimentação esportiva de jogos coletivos de invasão	Estimular o desenvolvimento esportivo diante das propostas de experimentação de jogos coletivos de invasão para compreender a percepção deles acerca dos esportes coletivos de invasão na escola. Neste momento os alunos serão convidados a jogarem, e o professor irá somente observar o comportamento dos alunos, como resolvem os conflitos. Ao final de cada aula será realizada uma roda de conversa acerca das atividades vivenciadas na aula para discutir sobre a vivência.	02 aulas.
FASE 3- Práticas Esportivas Institucionalizadas Modificadas - Desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas	Uma vez familiarizados com diversas modalidades esportivas, os/as estudantes serão incentivados a refletir criticamente sobre as práticas esportivas institucionalizadas. Esse processo de desconstrução permitirá que eles/as reconstruam essas práticas de forma mais inclusiva e democrática. Será sugerido duas práticas esportivas institucionalizadas modificadas (futebol modificado e basquetebol modificado). Os alunos serão estimulados a refletir sobre uma possível relação entre os jogos populares e a lógica interna desses esportes.	02 aulas.
FASE 4- Experimentação esportiva de esportes de invasão não convencionais sugerindo a desconstrução e reconstrução destas práticas esportivas a partir dos jogos	Será sugerido aos estudantes que participem de uma experimentação esportiva envolvendo esportes coletivos de invasão não convencionais (Frisbee e Futebol Gaélico), com o objetivo de promover a desconstrução e reconstrução dessas práticas esportivas por meio dos jogos. A ideia é que eles construam um processo de transformação a partir da lógica interna desses esportes e dos jogos esportivos coletivos, explorando novas abordagens e perspectivas dentro desse contexto.	04 aulas.
FASE 5- Diálogo entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivos coletivos	Será promovido um diálogo entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivos coletivos, valorizando a diversidade cultural nas manifestações corporais e estimulando a troca de experiências entre os/as estudantes. Os alunos serão convidados a participar de jogos da cultura popular, como Queimada e Pique Bandeira, e a explorar sua lógica interna, comparando-a com a dos jogos esportivos coletivos, como Handebol e Futebol. Durante a aula, as regras serão explicadas e eventuais dúvidas esclarecidas para garantir a participação plena de todos. Se necessário, ajustes poderão ser feitos conforme as sugestões do grupo.	04 aulas.



FASE 6- Emancipação esportiva e festival esportivo	Por fim, os/as estudantes serão encorajados a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento e na organização de um festival de jogos esportivos realizados de uma maneira diferente. Os alunos serão responsáveis por selecionar os jogos, formar equipes, estabelecer regulamentos, supervisionar as partidas e promover o evento na escola. Será sugerido aos alunos que criem novos jogos esportivos, adaptando os já existentes, com base nas reflexões realizadas durante as rodas de conversa das aulas anteriores. Esse festival oferecerá uma oportunidade para aplicar na prática os conceitos e habilidades adquiridos ao longo do processo, permitindo-lhes compartilhar suas experiências com a comunidade escolar.	07 aulas.
---	--	-----------

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2024).

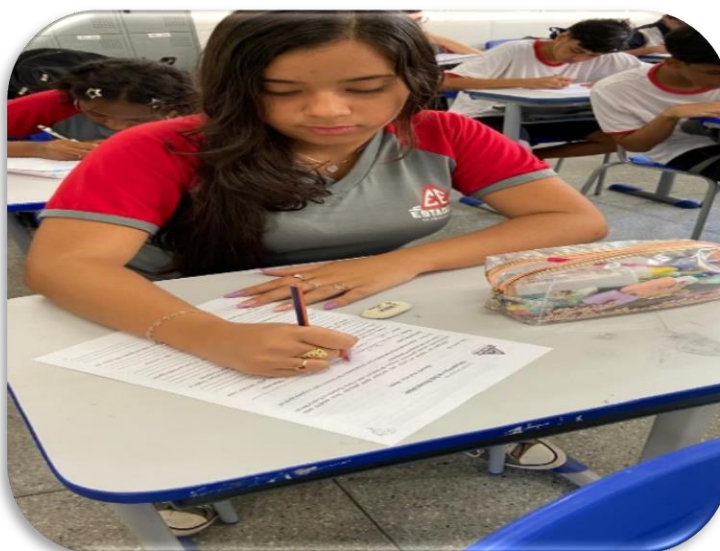
Esse processo do desenvolvimento metodológico será pautado a partir dos estudos da Pedagogia dos Esportes utilizando como proposta dois modelos de ensino: o *Teaching Games for Understanding* (TGFU), proposto por Bunker e Thorpe (1986), e o *Sport Education*, desenvolvido por Daryl Siedentop. O modelo TGFU busca promover a aprendizagem por meio do uso estratégico de jogos, priorizando a compreensão tática e a tomada de decisão dos estudantes durante as práticas esportivas. Já o *Sport Education* propõe uma abordagem que valoriza a vivência de elementos típicos da competição esportiva escolar, com ênfase no protagonismo dos estudantes, na cooperação e na experiência de papéis diversificados dentro do ambiente esportivo.

Além disso, as intervenções serão realizadas em diversos espaços da escola, como a quadra coberta, a quadra externa e a sala de aula, aproveitando a riqueza de recursos disponíveis e proporcionando experiências enriquecedoras e contextualizadas para os/as estudantes. Aplicação de um autoavaliação, a fim de verificar a percepção dos alunos sobre o impacto do jogo como abordagem pedagógica no desenvolvimento do esporte será realizada ao fim deste projeto de intervenção. Os instrumentos a serem utilizados na pesquisa serão o questionário Esporte no Ensino Médio (APÊNDICE D), o roteiro de observação, e diário de campo (APÊNDICE E), formulário para criação dos jogos (APÊNDICE F).

Na primeira fase, a diagnóstica, foi aplicado um questionário com os/as estudantes do Ensino Médio (Apêndice D) com o objetivo de caracterizá-los, identificar os conhecimentos acerca do Esporte no Ensino Médio. Para isso, foi utilizado o questionário (imagem 14) composto de perguntas estruturadas e semiestruturadas.

Imagem 14- Estudantes respondendo o questionário.





Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O roteiro de observação é um elemento fundamental da investigação científica, especialmente na pesquisa de campo, ele será utilizado como referência para identificar os aspectos relevantes durante a pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos (2009, p. 190), a observação é uma técnica de coleta de dados que visa "obter informações através dos sentidos, capturando aspectos específicos da realidade. Isso envolve não apenas ver e ouvir, mas também examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar". Para enriquecer o processo de análise, durante a realização do projeto, serão utilizadas fotografias e filmagens como registros, com o objetivo de ampliar as informações disponíveis, e as imagens geradas serão posteriormente utilizadas na construção do produto educacional.

Além disso, será adotado durante a realização das intervenções pedagógicas, um Diário de Campo (APÊNDICE E) para acompanhar e registrar tanto a execução do projeto quanto o processo pedagógico desenvolvido com as turmas, assim como todas as considerações feitas pelos estudantes, as falas, situações e eventualidades que ocorreram, comportamentos e outros aspectos. O objetivo é registrar pontos importantes que sejam relevantes para a orientação da ação pedagógica e que devam ser considerados no processo de discussão e análise.

Nesse diário, serão registradas as intervenções realizadas, os jogos, os debates e os conflitos recorrentes nas aulas. Essa prática se faz necessária, uma vez que confiar apenas na memória pode resultar na perda de informações relevantes para a pesquisa. Lacerda (2021), ressalta que o diário representa o registro escrito e o

repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais, carregadas de sentimentos e olhares sobre a prática educativa.

Ao final das intervenções pedagógicas, foi proposto a organização um recurso educacional em formato de podcast, com base nas experiências vividas com os esportes coletivos de invasão, seguindo a perspectiva da pedagogia do esporte. Esse material visa fomentar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, oferecendo uma abordagem estruturada e reflexiva sobre o ensino do esporte, utilizando os jogos como ferramenta pedagógica.

O podcast é uma ferramenta valiosa nesse contexto porque permite aos alunos, professores, acessarem o conteúdo de forma flexível, em diferentes momentos e locais, facilitando a conexão com o tema além do espaço da sala de aula. Ele estimula o engajamento por meio de uma linguagem mais próxima e dinâmica, utilizando narrações, debates e relatos que tornam o aprendizado mais atraente e significativo. Além disso, o formato do podcast contribui para desenvolver habilidades importantes, como a escuta ativa, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão, ao mesmo tempo em que amplia o alcance das práticas pedagógicas, permitindo que os alunos revisitem os conteúdos quando necessário e os professores diversifiquem as formas de abordagem e de interação com os estudantes.

A seleção dos alunos para a gravação do podcast foi realizada por meio de um convite aberto aos estudantes que participaram do estudo, com o objetivo de incentivar a participação ampla e inclusiva. Esse processo levou em consideração as preferências individuais dos alunos, de forma a promover o engajamento voluntário e significativo. A adaptação do modelo Sport Education foi central nessa abordagem, pois esse modelo busca integrar todos os alunos nas atividades, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e engajadora. O Sport Education visa transformar as aulas em experiências autênticas de práticas esportivas, onde os alunos assumem diferentes papéis, como jogadores, árbitros e treinadores, desenvolvendo competências sociais e esportivas de forma abrangente. A construção do roteiro para as gravações do podcast foi, portanto, elaborada com base na perspectiva dos próprios alunos, garantindo que suas experiências e reflexões servissem de fundamento para a produção do conteúdo.

4.2 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Quadro 2- Plano de Intervenção Pedagógica em Educação Física.

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		
ESCOLA: EE. José Augusto Ferreira		
Etapas/modalidade de ensino: Ensino Médio	Turma: 1º (01 e 02)	Turno: Matutino
Bimestre: 1º e 2º	Área de Conhecimento: Linguagens	Componente Curricular: Educação Física
Professor (a): Oniliane Gomes da Silva Ferreira		
SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS		
Conteúdo: Esportes Coletivos de Invasão		
<p>Objetivo Geral: Identificar as experiências na cultura esportiva dos alunos, propor e desenvolver uma intervenção na Educação Física do ensino médio com o conteúdo esportes coletivos de invasão a partir da pedagogia do esporte utilizando o jogo com abordagem.</p>		
<p>Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificar as experiências esportivas dos alunos no ensino médio; Estimular o desenvolvimento esportivo diante das propostas de experimentação, desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas; Verificar a percepção dos alunos sobre o impacto do jogo proposto por uma abordagem pedagógica na aprendizagem do esporte. 		
<p>Metodologia:</p> <p>A abordagem metodológica adotada neste estudo baseia-se na pedagogia do esporte, onde a utilização de metodologias ativas no ensino do esporte é incentivada, visando expandir o repertório cultural dos/as estudantes e permitindo sua participação ativa na reconstrução das práticas corporais com significados individuais e coletivos. Para atingir esse objetivo, seguimos uma sequência de passos metodológicos ao longo de 20 aulas, divididas em cinco etapas, os/as estudantes serão convidados a experimentar diferentes modalidades esportivas de invasão.</p> <p>O uso do jogo como estratégia eficaz será enfatizado, proporcionando situações reais do esporte de invasão, onde os/as alunos/as poderão vivenciar diferentes funções e assumir responsabilidades, contribuindo para seu desenvolvimento integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico e planejamento inicial: Inicialmente, será realizado um diagnóstico através de uma roda de conversa e aplicação de um questionário visando identificar as experiências esportivas dos alunos no ensino médio, bem como compreender as razões por trás do abandono e desinteresse nas aulas, assim como a resistência a diferentes abordagens. Com base nessa análise, será elaborado um planejamento que contempla os objetivos educacionais e as estratégias pedagógicas a serem adotadas ao longo do processo. • Experimentação esportiva: Estimular o desenvolvimento esportivo diante das propostas de experimentação de jogos coletivos de invasão para compreender a percepção deles acerca dos esportes de invasão na escola. Neste momento os alunos serão convidados a jogarem, e o professor irá somente observar o comportamento dos alunos, como resolvem os conflitos. Ao final de cada aula será realizada uma roda de conversa acerca das atividades vivenciadas na aula para discutir sobre a vivência. 		

• **Desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas:** Uma vez familiarizados com diversas modalidades esportivas, os/as estudantes serão incentivados a refletir criticamente sobre as práticas esportivas institucionalizadas. Esse processo de desconstrução permitirá que eles/as reconstruam essas práticas de forma mais inclusiva e democrática. Será sugerido duas práticas esportivas institucionalizadas modificadas (**futebol modificado e basquetebol modificado**). Os alunos serão estimulados a refletir sobre uma possível relação entre os jogos populares e a lógica interna desses esportes.

• **Experimentação esportiva de esportes de invasão não convencionais sugerindo a desconstrução e reconstrução destas práticas esportivas a partir dos jogos:** Será sugerido aos estudantes que participem de uma experimentação esportiva envolvendo esportes de invasão não convencionais(Frisbee e Futebol Gaélico), com o objetivo de promover a desconstrução e reconstrução dessas práticas esportivas por meio dos jogos. A ideia é que eles construam um processo de transformação a partir da lógica interna desses esportes e dos jogos esportivos coletivos, explorando novas abordagens e perspectivas dentro desse contexto.

• **Diálogo entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivos coletivos:** Será promovido um diálogo entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivos coletivos, valorizando a diversidade cultural nas manifestações corporais e estimulando a troca de experiências entre os/as estudantes. Os alunos serão convidados a participar de jogos da cultura popular, como Queimada e Pique Bandeira, e a explorar sua lógica interna, comparando-a com a dos jogos esportivos coletivos, como Handebol e Futebol. Durante a aula, as regras serão explicadas e eventuais dúvidas esclarecidas para garantir a participação plena de todos. Se necessário, ajustes poderão ser feitos conforme as sugestões do grupo.

• **Emancipação esportiva e festival esportivo:** Por fim, os/as estudantes serão encorajados a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento e na organização de um festival de jogos esportivos realizados de uma maneira diferente. Os alunos serão responsáveis por selecionar os jogos, formar equipes, estabelecer regulamentos, supervisionar as partidas e promover o evento na escola. Será sugerido aos alunos que criem novos jogos esportivos, adaptando os já existentes, com base nas reflexões realizadas durante as rodas de conversa das aulas anteriores. Esse festival oferecerá uma oportunidade para aplicar na prática os conceitos e habilidades adquiridos ao longo do processo, permitindo-lhes compartilhar suas experiências com a comunidade escolar

Além disso, as intervenções serão realizadas em diversos espaços da escola, como a quadra coberta, a quadra externa e a sala de aula, aproveitando a riqueza de recursos disponíveis e proporcionando experiências enriquecedoras e contextualizadas para os/as estudantes.

Eixos Temáticos	Aulas – intervenções
Bem-estar e Qualidade de Vida ¹⁵ ESPORTES DE INVASÃO: Diagnóstico Inicial. Propor um resgate das práticas esportiva dos alunos para compreender a percepção deles acerca dos esportes de invasão na escola. 3 aulas	Aula 1. Conversa inicial e aplicação do questionário Aula 2. Pratica esportiva sugerida pelos alunos a partir do diagnóstico inicial. Aula 3. Pratica esportiva sugerida pelos alunos a partir do diagnóstico inicial.
Práticas esportivas institucionalizadas modificadas.	Aula 4-futebol modificado Aula 5 Basquete modificado-

¹⁵ UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO extraído do PLANO DE CURSO 2024, do 1º Ano - Ensino Médio da SEE/MG (p.69). Documento com orientações pedagógicas a vivencia dos esportes de invasão, rede e parede, analisando as regras e linguagens específicas utilizadas pelos agentes envolvidos na sua prática (jogadores, técnicos, árbitros, jornalistas, torcedores, etc.). Relacionar a prática dos esportes ao campo da saúde e qualidade de vida, analisando os benefícios proporcionados e habilidades desenvolvidas.

2 aulas	
Experimentação esportiva de esportes de invasão não convencionais sugerindo a desconstrução e reconstrução destas práticas esportivas a partir dos jogos. 4 aulas	Aula 6. Frisbee Aula 7. Frisbee modificado Aula 8 Futebol Gaélico Aula 9. Futebol Gaélico modificado (sugerir aos alunos que deem um novo nome, a anotar as regras, modificar tornando um jogo)
Diálogo entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivoscoletivos – 4 aulas	Aula 10. Handebol- Queimada especial Aula 11. Handebol- Queimada especial Aula 12. Futebol- Pique bandeira Aula 13. Futebol- Pique bandeira
Emancipação, Construção, organização e aplicação de um festival esportivo- 6 aulas	Aula 14 – Construir um festival esportivo de modalidades de invasão diferentes Aula 15. Construir um festival esportivo de modalidades de invasão diferentes Aula 16. Modalidade 1, criadas na aula 15 e 16, a partir das modalidades das aulas 10 a 13. Aula 17 Modalidade 1 Aula 18. Modalidade 2 Aula 19. Modalidade 2 Aula 20- premiação e avaliação.
Avaliação: A avaliação será processual e formativa, portanto, acontecerá ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para efeito, consideraremos as rodas de conversa, observação e registro das aulas, assim como a participação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas e atividades propostas. A avaliação deve considerar as “[...] dimensões cognitivas (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada (DARIDO, 2012, p.134). Instrumentos avaliativos realizados/produzidos em aula: rodas de conversa (exposições dialógicas ao final das aulas), observação e registro dos jogos pelos alunos, assim como a organização do evento esportivo.	

Fonte: Plano elaborado pela própria pesquisadora (2024)

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADA NOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO.

A análise e discussão dos dados deste estudo partem de uma perspectiva que conecta as dimensões do saber, conforme discutido por Bernard Charlot, à identidade docente. Charlot oferece uma compreensão essencial para entender por que o professor faz determinadas escolhas pedagógicas, ao destacar que o saber é vivenciado e incorporado nas experiências de cada sujeito. Nesse contexto, o conhecimento não é simplesmente algo externo ao professor, mas está ligado à sua trajetória, valores e motivações. Assim, as decisões pedagógicas do docente refletem não apenas sua identidade técnica, mas também sua relação com o saber. Como Charlot aponta, todo indivíduo carrega o desejo de aprender e ensinar, variando apenas o grau de disposição para se engajar nesse processo (CHARLOT, 2001).

No contexto da Educação Física, é crucial identificar as experiências esportivas dos alunos para entender como eles se relacionam com o saber esportivo. A partir dessa perspectiva, torna-se possível observar o processo de construção de significados nas três dimensões do saber: saber, saber-fazer e saber-se. A análise dos resultados busca justamente verificar como essas dimensões se manifestam nas vivências e percepções dos alunos sobre os esportes coletivos de invasão.

Analisar as dificuldades de ensinar esportes no Ensino Médio exige um olhar ampliado sobre o fenômeno esportivo, considerando tanto os desafios práticos da profissão quanto as tensões relacionadas à construção da identidade docente. Como professora de Educação Física, a busca por uma abordagem confiante e tranquila, sem receios, é uma necessidade constante. Nesse contexto, Charlot nos ajuda a entender que a identidade docente está intimamente conectada à forma como o saber é vivido e transmitido. Conforme Santos et al. (2022), ensinar é mobilizar os alunos para que construam seus próprios saberes, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem. O ensino do esporte, portanto, vai muito além da mera transmissão de técnicas; requer que o professor também construa e reconstrua seu próprio saber-fazer e saber-se, elementos essenciais para superar os desafios diários da docência.

As dificuldades profissionais no ensino do esporte, como a falta de infraestrutura, desmotivação dos alunos ou até mesmo a pressão por resultados,

podem ser interpretadas à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise das percepções e vivências dos alunos, coletadas durante o processo de pesquisa, revela não apenas como o esporte é recebido, mas também aponta as barreiras que professores enfrentam ao tentar aplicar novas abordagens pedagógicas. Bardin permite desvelar nuances que, muitas vezes, não são imediatamente visíveis, trazendo à tona os dilemas que permeiam o ensino do esporte no contexto escolar.

Dessa forma, Bardin (1977), por meio da análise de conteúdo, oferece uma proposta metodológica rigorosa para interpretar as falas e percepções dos diversos atores envolvidos, como professores e alunos. Cardoso et al. (2021) reforçam que a análise de conteúdo é uma metodologia fundamental em pesquisas qualitativas, pois busca compreender os significados e os sentidos das comunicações. Essa abordagem considera tanto as condições do emissor e seu contexto quanto as do receptor e os efeitos gerados pela mensagem, com o objetivo de interpretar a realidade de forma mais aprofundada.

No contexto desta pesquisa, essa metodologia permite uma análise detalhada de como os alunos vivenciam e interpretam as práticas esportivas no ambiente escolar, oferecendo insights significativos para a avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas. Por meio dessa análise, emergem elementos relevantes, como a desconstrução das práticas esportivas institucionalizadas e a reconstrução de novas formas de interação e envolvimento com o jogo.

Por fim, a pedagogia do esporte proposta por Scaglia et al. (2013) fundamenta a intervenção prática realizada, colocando o jogo no centro do processo de aprendizagem. Ao utilizar o jogo como ferramenta, o professor encontra um meio eficaz para superar resistências típicas do ensino tradicional de esportes. Contudo, essa abordagem também exige uma constante reflexão sobre a identidade docente, que deve se adaptar a novas formas de ensinar e aprender. Para mim, enquanto professora, a tranquilidade no ensino do esporte está diretamente ligada à confiança em estratégias pedagógicas que promovam flexibilidade, autonomia e envolvimento dos alunos.

Ao verificar o impacto dessa abordagem nas aulas de Educação Física, este estudo busca compreender como o jogo, enquanto elemento central da pedagogia do esporte, cria um ambiente mais dinâmico e motivador para os estudantes. Esta análise não apenas revela o papel do professor como mediador, mas também explora como

o jogo pode ser uma ferramenta poderosa para a emancipação dos alunos, estimulando uma aprendizagem significativa. Scaglia e Souza (2002) destacam que alunos que desenvolvem autonomia e um repertório diversificado de respostas para os desafios dos jogos não apenas aprimoram sua inteligência esportiva, mas também sua compreensão do mundo ao redor. Nesse sentido, a análise não apenas reflete o papel do professor como mediador, mas também explora o potencial do jogo como uma ferramenta poderosa para a emancipação dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Assim, a discussão será tecida em um diálogo entre esses autores, onde a prática pedagógica se entrelaça com a teoria, oferecendo uma nova perspectiva sobre o ensino de esportes coletivos de invasão no Ensino Médio.

A construção de uma identidade docente forte e segura, embasada nas três dimensões do saber de Charlot, apoiada pela metodologia de Bardin e potencializada pela pedagogia do esporte de Scaglia, é fundamental para superar as dificuldades e promover uma educação física significativa, que não seja apenas técnica, mas formadora e emancipadora.

5.1 QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ESTUDANTES

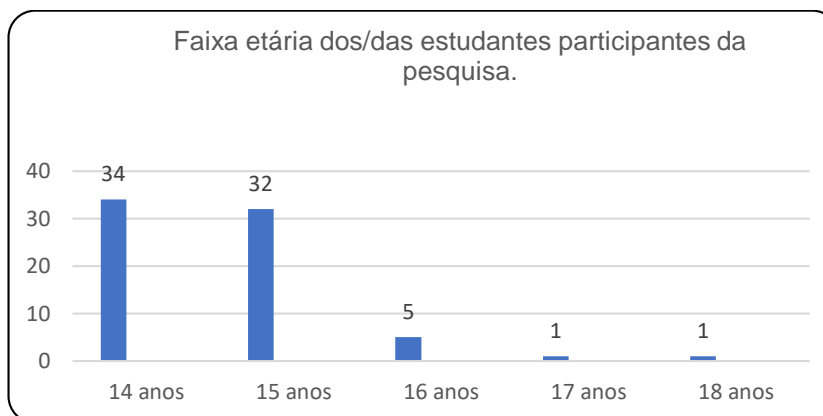
Para identificar as experiências esportivas dos alunos do Ensino Médio, foi conduzido inicialmente um diagnóstico que incluiu uma roda de conversa e a aplicação de um questionário (Apêndice D). Essa etapa teve como finalidade mapear as vivências esportivas dos estudantes, além de investigar as razões associadas ao abandono e à falta de interesse pelas aulas de Educação Física. Também se buscou compreender possíveis resistências a novas abordagens pedagógicas no ensino do esporte, estabelecendo uma base sólida para a proposta de intervenção.

Os dados coletados foram submetidos a um processo de tratamento que incluiu desde a organização física dos materiais até a interpretação das respostas. Neste capítulo, descreveremos as respostas e a análise dos conteúdos obtidos por meio dos questionários, totalizando 73 questionários respondidos.

Quando perguntados/as sobre o gênero, 42,5% (31 estudantes) se identificaram com o gênero masculino e 57,5% (42 estudantes) se identificaram o gênero feminino.

Com relação à faixa etária temos estudantes que variam entre 14 e 18 anos de idade conforme o gráfico abaixo, sendo que, temos trinta e quatro estudantes com 14 anos, trinta e dois estudantes com 15 anos, cinco estudantes com 16 anos, um estudante com 17 anos e um estudante com 18 anos.

Gráfico 1– Faixa etária dos/das estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Ao serem questionados sobre suas experiências nas aulas de Educação Física, os estudantes relataram uma diversidade de vivências, que se dividem em aspectos positivos e negativos. As experiências positivas destacam, primeiramente, o aprendizado de novos esportes, como vôlei e basquete, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e a descoberta de talentos esportivos. Além disso, a participação nas atividades foi frequentemente associada a momentos de diversão e interação social, criando um ambiente de maior engajamento, conforme podemos ver nos relatos dos participantes:

Experiência positiva, pois aprendi a jogar vôlei e gosto muito desse esporte (E.A¹⁶)
Positivas ao aprender esportes novos (H.V)
Experiência positiva ao tentar novos esportes e receber encorajamento dos colegas. (N.O)

¹⁶ As iniciais dos estudantes foram utilizadas para preservar a identidade dos participantes, garantindo o anonimato e respeitando os princípios éticos de pesquisa. Essa abordagem será mantida em todas as menções no texto, de modo a assegurar a confidencialidade dos dados coletados.

O incentivo e o apoio dos colegas foram destacados como elementos essenciais que enriqueceram a experiência esportiva, ao proporcionar um ambiente colaborativo que fortaleceu tanto o sentimento de pertencimento quanto a motivação dos participantes. Nesse sentido, Interdonato (2008) ressalta que compreender os fatores motivadores é fundamental para o planejamento de práticas esportivas mais alinhadas aos interesses dos praticantes, o que aumenta as chances de permanência na atividade.

Outro aspecto positivo identificado foi a interação entre os alunos durante as práticas esportivas, com destaque para momentos de companheirismo e trabalho em equipe. Como podemos observar nas respostas abaixo, as mesmas sugerem que as aulas de Educação Física proporcionaram oportunidades significativas para a socialização, fortalecendo laços de amizade e promovendo um clima de cooperação, o que contribuiu para uma experiência mais agradável e positiva.

Experiências positivas, pois passei a me interessar mais por esportes, com o incentivo dos meus colegas, comecei a participar das aulas. (I.L)
Já tive diversas experiências positivas praticando esportes que me agradam e interagindo com colegas, que sempre me incentivam. (L.A)

Assim, identificar os motivos que levam crianças e adolescentes a se engajar no esporte possibilita a criação de estratégias mais eficazes para garantir a continuidade e o envolvimento ativo dos indivíduos no treinamento, contribuindo, assim, para uma experiência esportiva mais positiva e significativa.

Por outro lado, os relatos negativos incluem experiências relacionadas a lesões e incidentes físicos, como torções e impactos causados por boladas. Essas situações foram apontadas como momentos de desconforto e preocupação, afetando a continuidade das atividades e, em alguns casos, gerando aversão à participação nas práticas esportivas.

Experiência negativa, já levei várias boladas. (A.F)
Sim, positiva quando consegui salvar o time; negativa quando torci o pé. (E.E)
Já tive experiências negativas, como tomar uma bolada na cara. (L.C)

Os alunos também destacaram desafios sociais e pressões nas aulas de Educação Física, como a expectativa de bom desempenho e a obrigação de participar ativamente das atividades, o que, em algumas situações, resultou em experiências negativas. Relatos sobre julgamentos e avaliações por parte dos colegas em relação

às habilidades esportivas foram frequentes, revelando um aspecto de competitividade que pode gerar desconforto e insegurança.

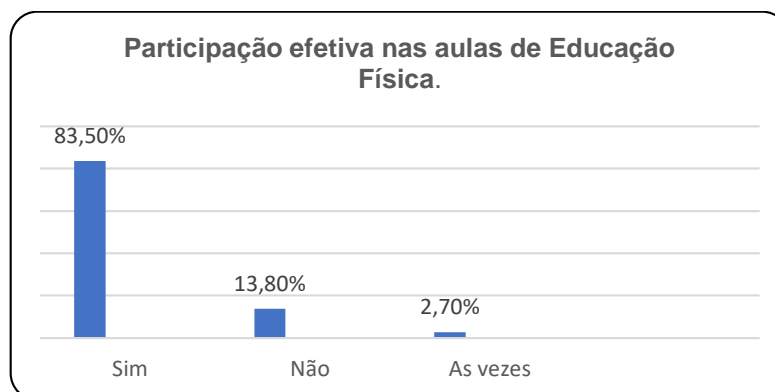
Experiência negativa, levei uma bolada e as pessoas não têm paciência, pois não sou boa em esportes. (L.E)
Também tive diversas negativas sendo forçada a participar de dinâmicas que desencadeavam minha ansiedade e provocavam traumas e vergonhas. (L.A)
Sofri preconceito dos meus amigos por jogar futebol. Mesmo que não falassem, me excluía por ser menina e me usavam só para completar o time. (R.C)

No contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, as experiências dos alunos são amplamente influenciadas pelo valor que eles atribuem a essa disciplina. As vivências nesse ambiente costumam ser marcantes durante a juventude, destacando-se por promover interação social, diversão, superação de desafios, desenvolvimento da competência motora e aprendizado individual (Beni, Fletcher e Chróinín, 2017).

Ao serem questionados sobre sua participação efetiva nas aulas de Educação Física (Gráfico 2), as respostas dos estudantes revelam uma diversidade de atitudes em relação ao engajamento nas atividades. A maioria, representada por 61 estudantes (83,5%), afirmou participar ativamente das aulas de Educação Física. Por outro lado, 10 estudantes (13,8%) indicaram que não participam de forma efetiva, enquanto 2 estudantes (2,7%) relataram uma participação ocasional.

Esses dados evidenciam um cenário predominantemente positivo, com um alto índice de adesão às atividades propostas, mas também ressaltam a necessidade de compreender as razões que levam alguns estudantes a não se engajarem plenamente

Gráfico 2- Participação efetiva nas aulas de Educação Física



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora através do questionário do Apêndice D (2024).

Os resultados, apresentados no Quadro 3, foram extraídos de 61 respostas (83,5%) que apontam uma participação ativa e positiva, tivemos também dez respostas que indicam a não participação, além de duas respostas que refletem uma participação limitada.

Quadro 3 – Participação nas aulas de Educação Física

<i>Participação limitada ou condicional nas aulas</i>	
Participantes (A.L)	Respostas <i>Sim, de vez em quando. Mas, na maioria das vezes, fico à toa.</i>
(L.E)	<i>Às vezes participo porque vale nota. Não gosto de participar porque não sei jogar direito e as pessoas não têm paciência, ficam colocando pressão. Jogo porque não tenho escolha.</i>
<i>Não participação ou participação reduzida.</i>	
(L.S)	<i>Não, por não gostar muito de praticar esportes, acabo não participando.</i>
(V.T)	<i>Não. Costumava participar mais, mas alguns problemas de saúde têm me atrapalhado ultimamente.</i>
(E.C)	<i>Não, eu não estava vindo as aulas, eu participava mais ano passado.</i>
(S.A)	<i>Não, participo porque preciso da nota de participação.</i>
<i>Participação ativa e positiva nas aulas</i>	
(E.A)	<i>sempre participo da aula, mesmo tendo vezes que atividade não seja de meu agrado.</i>
(E.E)	<i>sim, pois acho muito legal praticar esportes e aprender alguns esportes novos.</i>
(M.F)	<i>sim, participo de todas as aulas.</i>
(M.V)	<i>sim, na maioria das vezes eu participo jogando futebol.</i>
(R.C)	<i>sim costumo participar de todas, nelas gosto de exercitar jogar vôlei futebol e xadrez.</i>

Fonte: dados produzidos pela pesquisadora através do questionário do Apêndice D.

A Educação Física Escolar (EFE) é um componente curricular essencial, desempenhando um papel importante na promoção de hábitos saudáveis e de um estilo de vida ativo entre crianças e adolescentes (CONFED, 2014). Nesse contexto, Galatti et al. (2018) reiteram que a participação nas aulas de Educação Física escolar é primordial também para a iniciação esportiva, proporcionando acesso a uma

diversidade de práticas de atividades físicas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento sociocultural dos estudantes.

Além disso, Prazeres-Filho (2019) destaca que a participação em duas ou mais aulas de EFE por semana está associada a benefícios significativos para a prática de atividade física (AF) e para a saúde dos adolescentes da rede pública. No entanto, Santos et al. (2019) apontam uma preocupante redução na participação dos jovens nessas aulas. Mesmo entre os alunos presentes, observa-se uma baixa adesão a atividades de intensidade moderada a vigorosa, influenciada por fatores como falta de interesse pessoal, motivações internas e pressões sociais.

Diante desse cenário, a relação entre a Educação Física escolar e a prática esportiva destaca o papel essencial das aulas como espaços de aprendizado e desenvolvimento integral dos jovens. Paes (1996) enfatiza que o ensino do esporte, quando estruturado de forma pedagógica e inclusiva, não apenas amplia o repertório motor dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de competências sociais, como cooperação, respeito e trabalho em equipe. O autor já apontava a importância de uma Pedagogia do Esporte que vai além da formação técnica e tática, incluindo a formação cidadã ao trabalhar valores e comportamentos no contexto esportivo. Logo, a prática esportiva orientada pode atuar como uma ferramenta estratégica, capaz de despertar o interesse e a motivação dos estudantes, ao proporcionar experiências significativas que incentivam a participação ativa e o engajamento nas aulas.

Nesse sentido, ao considerar os desafios mencionados, como a baixa adesão e o desinteresse dos jovens, a utilização de metodologias que priorizem o jogo e a experimentação esportiva surge como uma solução eficaz. Essa abordagem pode ressignificar as aulas de Educação Física, tornando-as mais atrativas e conectadas com a realidade dos alunos, contribuindo assim para a formação de hábitos saudáveis e duradouros.

Adicionalmente, Simão et al. (2023) evidenciam que adolescentes que frequentam regularmente as aulas de EFE têm maior probabilidade de serem fisicamente ativos fora do ambiente escolar. Dessa forma, as aulas de Educação Física se consolidam como uma oportunidade crucial não apenas para a promoção da atividade física entre os jovens, mas também para sua formação integral, associando a prática esportiva ao desenvolvimento de uma vida ativa e saudável.

Ao serem questionados *sobre o que mais apreciam e o que menos apreciam*

nas aulas de Educação Física, as respostas dos estudantes foram categorizadas conforme apresentado no Quadro 4 — "Preferências dos Estudantes nas Aulas de Educação Física". Nessa análise, é possível identificar claramente os elementos que despertam maior interesse entre os alunos, como:

Quadro 4- "Preferências dos Estudantes nas Aulas de Educação Física".

1. Participar de atividades específicas que eles apreciam, como joga futebol, vôlei, basquete, entre outros.
2. A interação social e o companheirismo durante as atividades físicas.
3. As aulas práticas de esporte, especialmente quando há liberdade para escolher o esporte.
4. Oportunidades para aprender novos esportes e melhorar suas habilidades.
5. A competitividade saudável e o espírito de equipe nas atividades em grupo.
6. Momentos de diversão e descontração, especialmente em atividades como queimada e pique-bandeira.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora através do questionário do Apêndice D.

Os relatos dos alunos indicam que os principais aspectos menos apreciados nas aulas de Educação Física estão relacionados a fatores como interesses individuais, dinâmica social, estrutura das atividades e ambiente de convivência. Alguns estudantes mencionam evitar a prática esportiva, preferindo momentos de distração, e relatam desconforto ao serem obrigados a participar de atividades nas quais não se sentem confiantes (Ex.: participante A.L.).

Nesse sentido, há também insatisfação com as atividades teóricas, consideradas menos atrativas em comparação às práticas esportivas. Um exemplo disso é o relato do participante J.G., que afirmou: "*Não gosto de aulas teóricas em sala.* " A preferência pela prática demonstra a necessidade de metodologias mais dinâmicas e envolventes, capazes de equilibrar teoria e vivência prática.

Além disso, problemas na dinâmica social, como a formação de "panelinhas" e grupos fechados, dificultam a interação e a inclusão, acentuando o sentimento de exclusão entre os alunos. A falta de afinidade com determinados esportes e a exposição forçada a modalidades consideradas difíceis intensificam a frustração e geram sentimentos de incompetência e desânimo. O ambiente competitivo e pouco acolhedor, onde erros não são bem aceitos e há cobranças excessivas por parte dos colegas, contribui ainda mais para o afastamento dos estudantes, impactando

negativamente sua autoestima e a percepção do esporte como uma prática prazerosa e formativa.

A precariedade metodológica no ensino do esporte, frequentemente vinculada a uma abordagem tradicional, exerce um impacto expressivo na evasão e no desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física. Esse cenário é reiterado por González e Fensterseifer (2010), que destacam o esporte como conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física ou, em muitos casos, como o único conteúdo abordado.

O modelo tradicional, conforme descrito por González (2020), caracteriza-se predominantemente por práticas pedagógicas que centralizam o ensino do esporte na perspectiva do rendimento e/ou no desenvolvimento da aptidão física com foco na saúde orgânica. Essa abordagem, entretanto, apresenta limitações ao não proporcionar aos estudantes oportunidades de vivenciar e se apropriar da cultura esportiva de maneira inclusiva e significativa. Essa lacuna pedagógica pode levar muitos alunos a experiências negativas, marcadas por traumas e sentimentos de vergonha, especialmente entre aqueles que não possuem habilidades previamente desenvolvidas.

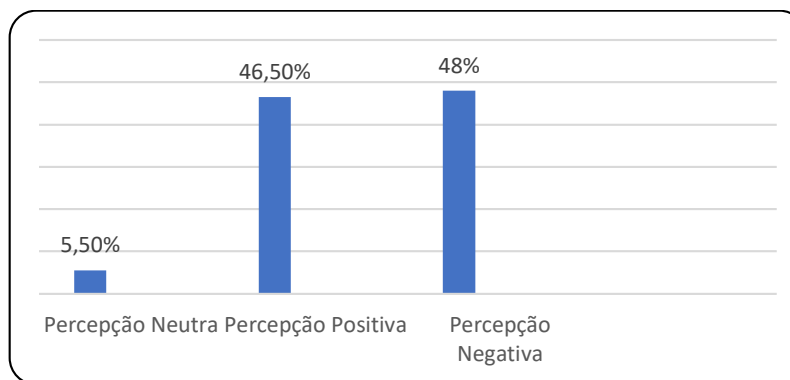
Nesse sentido, Darido, González e Ginciene (2020) destacam que as aulas de Educação Física muitas vezes se tornam espaços de exposição corporal e de avaliação das habilidades dos alunos, o que pode gerar julgamentos por parte dos colegas. Essas dinâmicas, frequentemente, contribuem para o afastamento de alguns estudantes das aulas, reforçando sentimentos de inadequação e exclusão. Ao chegarem ao Ensino Médio, é comum que esses alunos carreguem consigo um histórico de experiências negativas, o que intensifica a desmotivação e, em muitos casos, resulta em resistência à prática esportiva.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível repensar as abordagens pedagógicas no ensino do esporte, priorizando metodologias que promovam a inclusão, a experimentação e a vivência do jogo em sua dimensão mais ampla. Essa mudança de perspectiva pode não apenas reverter cenários de exclusão, mas também fomentar a motivação dos estudantes e resgatar o papel formativo essencial da Educação Física no ambiente escolar.

Ao serem questionados *se o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) contribui para a sua aprendizagem*, os estudantes apresentaram diferentes perspectivas, revelando visões distintas sobre os impactos desse formato escolar tanto no

aprendizado quanto no bem-estar. De acordo com o gráfico abaixo, podemos perceber que 5,5% (4 dos estudantes) demonstram uma percepção neutra do EMTI, 46,5 % (34 estudantes) demonstram uma percepção positiva do EMTI e 48% (35 dos estudantes) apontaram os impactos negativo do EMTI.

Gráfico 3- Percepção acerca do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Conforme pondera Ribeiro (2022), é necessário compreender as relações de poder que envolvem os interlocutores desta temática, uma vez que a proposta da educação integral “pode significar remédio, cosmético ou veneno a depender do modo como ela é implantada e quais jogos de poder assolam-na” (Ribeiro, 2022, p.424).

Santana et al. (2024) enfatizam que a efetividade da educação integral em tempo integral depende de insumos adequados, formação contínua dos profissionais e envolvimento da comunidade. Ribeiro (2022) complementa, destacando a importância de uma gestão escolar consciente da relevância dessa concepção, já que é a responsável por direcionar o processo formativo.

De acordo com os dados coletados, é possível observar que a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) traz implicações relevantes para a Educação Física escolar e para a percepção dos estudantes sobre sua formação. A ambivalência apontada nas respostas sobre os benefícios e limitações do modelo, com 46,5% (34 estudantes) de percepções positivas e 5,5% (4 estudantes) neutras, sugere que, embora o modelo tenha potencial, ainda há lacunas a serem preenchidas, especialmente no que diz respeito à organização dos itinerários formativos e ao equilíbrio entre as disciplinas eletivas e aquelas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto da Educação Física escolar, Sousa et al. (2024) destacam que os impactos negativos do Novo Ensino Médio (NEM) já se fazem evidentes. Entre esses efeitos, estão o recém-adquirido status de estudos e práticas como objeto de conhecimento proposto na BNCC, a desvalorização da formação docente por meio do incentivo ao notório saber, e a flexibilização curricular que fragiliza o trabalho docente. Além disso, a redução da carga horária para apenas uma aula semanal intensifica os desafios para a formação integral dos estudantes, comprometendo significativamente a qualidade pedagógica dessa disciplina.

Conforme salientam Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), essa diminuição reforça a ideia de que, com o Novo Ensino Médio (NEM), “[...] os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal”. Nesse contexto, estudos como os de Braga e Silva (2024) destacam que a redução das aulas de Educação Física privou os estudantes do acesso aos saberes historicamente construídos sobre a Cultura Corporal, enquanto os/as docentes enfrentaram uma deterioração das suas condições de trabalho. Essa conjuntura evidencia a marginalização de práticas essenciais à formação integral dos estudantes, dificultando o alcance de objetivos educativos que transcendem o ambiente escolar e impactam diretamente sua vivência social, cultural e física.

A baixa frequência dessa disciplina, destacada pelo participante A.L., reforça a dificuldade em consolidar objetivos pedagógicos relacionados ao esporte. Além disso, a priorização de disciplinas eletivas, como indicou o participante B.E., enfraquece a consistência de conteúdos fundamentais, afetando diretamente o engajamento e a percepção de relevância da Educação Física no currículo escolar.

Um dos estudantes destacou que a eficácia da Educação em Tempo Integral depende da forma como é organizada, apontando que a permanência prolongada na escola pode impactar negativamente a vida pessoal, ainda que contribua, de forma limitada, para o aprendizado (participante L.A). Nesse sentido, Andrade e Duarte (2023) indicam que, em sua análise documental, tanto os documentos nacionais quanto os estaduais de Minas Gerais trataram a Educação Integral como sinônimo de escola em tempo integral.

Entretanto, Cavaliere (2010) adverte que a educação integral deve ser entendida como uma ação educacional ampla, abrangendo diversas dimensões do

desenvolvimento humano, em cooperação com diferentes instituições sociais. No entanto, observa-se que, frequentemente, a agenda de educação integral no Brasil tem enfatizado predominantemente a ampliação do tempo de permanência na escola, em detrimento de uma formação integral dos estudantes.

A Educação Física, enquanto prática formativa, desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos que transcendem o desenvolvimento físico, integrando aspectos sociais, culturais, emocionais e cognitivos dos estudantes. Silva, Moreira e Oliveira (2020) destacam que essa disciplina oferece um espaço privilegiado para a vivência e a reflexão sobre a cultura corporal, permitindo que os alunos acessem e ressignifiquem saberes historicamente construídos pela humanidade, como jogos, esportes, danças, lutas e outras práticas corporais.

Nesse contexto, a Educação Física contribui diretamente para a formação integral dos estudantes, promovendo autonomia, senso crítico, cooperação e respeito à diversidade. Ademais, o esporte ao proporcionar oportunidades de convivência e resolução de conflitos, fortalece habilidades socioemocionais indispensáveis para a cidadania e para a vida em sociedade. Assim, reafirma-se o caráter formativo e essencial dessa disciplina no currículo escolar.

Por fim, foi observado que, apesar do aumento no número de aulas, os intervalos são considerados essenciais para o bem-estar dos estudantes, contribuindo para um melhor desempenho nas atividades escolares (participante L.C). Além disso, o participante J.G destacou que a Educação em Tempo Integral tem um aspecto positivo ao promover a convivência entre os alunos, criando oportunidades para que aprendam uns com os outros de forma significativa. Essa percepção encontra respaldo em Pereira (2023), que enfatiza a importância do estreitamento dos laços afetivos entre estudantes e professores, além de destacar a relevância da qualidade das interações para o pleno desenvolvimento humano, transcendendo o aprendizado de conteúdos escolares e o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas.

A análise das respostas de 48% dos estudantes (35 participantes) revelou percepções majoritariamente negativas em relação à Educação em Tempo Integral (EMTI). Entre os principais argumentos apresentados, destaca-se o cansaço extremo causado pela carga horária prolongada, que afeta tanto a capacidade de concentração durante as aulas quanto o desempenho em outras atividades extracurriculares.

Participantes apontaram que o modelo, ao demandar um grande tempo na escola, compromete compromissos pessoais (Participantes A.F,B.N,C.V,D.E,D.A,L.H,M.G), o convívio familiar (Participantes I.L, N.O) e a possibilidade de conciliar estudos com trabalho (Participantes B.N,C.V,L.H, R.C). Putzke e Gawryszewski (2022) relataram experiências nas quais a implementação da educação em tempo integral levou a altos índices de evasão no turno integral e migração de matrículas para o turno noturno, fato que também ocorreu em nossa escola.

A evasão escolar pode ser mitigada por meio de iniciativas como as Escolas de Tempo Integral Vocacionadas ao Esporte, implementadas no estado de Mato Grosso. Conforme Dias (2024), essas escolas representam um modelo educacional diferenciado, que busca não apenas elevar o desempenho acadêmico, mas também fomentar a formação de cidadãos críticos e conscientes. Tais instituições surgem com o objetivo de integrar o esporte ao currículo escolar de maneira ampla e significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes ao articular aspectos acadêmicos, sociais e esportivos.

Outro aspecto crítico identificado nas respostas dos estudantes refere-se à percepção de que a ampliação do tempo escolar não está diretamente vinculada à melhoria da aprendizagem. Alguns participantes destacaram que disciplinas consideradas essenciais para a formação acadêmica foram reduzidas para dar lugar a itinerários que consideram pouco relevantes (Participantes C.G,N.O,M.F,R.C).

A exclusão dessas disciplinas do currículo não é um processo aleatório, mas reflete uma lógica orientada pelas avaliações, que priorizam conhecimentos instrumentais, como a habilidade de leitura e o domínio de conceitos lógico-matemáticos. Nesse contexto, aprendizagens que promovem uma consciência crítica dos estudantes sobre sua realidade social acabam sendo negligenciadas na formação básica (Jucá, 2024).

Corroborando com esse pensamento, Sousa et al. (2024) reforçam a importância de compreender que o currículo deve ser estruturado de forma a permitir que o ensino proporcione uma leitura crítica da realidade, com o objetivo de promover sua transformação.

Além disso, as últimas aulas do dia são frequentemente descritas como exaustivas e improdutivas devido ao cansaço acumulado (Participantes H.V,I.L,S.A,M.V).

Essa crítica encontra respaldo em Vilas Boas e Abbiati (2020), que apontam que a organização dos tempos e espaços na educação integral nem sempre resulta em benefícios para os alunos. Souza (2018) complementa essa análise ao enfatizar que a ampliação da jornada escolar frequentemente desconsidera a multidimensionalidade do sujeito, incluindo fatores biológicos que impactam diretamente o bem-estar e o processo de aprendizagem.

Por fim, vários respondentes expressaram insatisfação com o excesso de matérias consideradas desnecessárias ou irrelevantes, apontando que o modelo de tempo integral não agrega ao aprendizado e, em alguns casos, dificulta a absorção de conteúdos significativos (Participantes C.G, E.E, M.E, M.F, N.O, V.A). Essas críticas indicam que, apesar da intenção de promover maior qualidade educacional, o formato atual da EMTI tem gerado insatisfação e descontentamento entre os estudantes, sugerindo a necessidade de ajustes na sua implementação para atender às demandas reais dos alunos e minimizar os impactos negativos relatados.

Ao serem questionados sobre a substituição de disciplinas como Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Inglês por Itinerários Formativos no contexto do Novo Ensino Médio, os estudantes apresentaram opiniões e críticas diversas. As respostas revelaram percepções contrastantes quanto ao impacto dessa mudança, evidenciando insatisfações e possíveis benefícios associados à reformulação curricular.

Figura 2- Matriz Curricular Ensino Médio em Tempo Integral – 7 Horas

Matriz Curricular Ensino Médio em Tempo Integral – 7 Horas			1º Ano		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00
		Química	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00

SUBTOTAL			18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva 1- Esporte e Inclusão	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20:00
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20:00
		Práticas Experimentais	1	40	33:20:00
		Laboratório de Aprendizagens*	1	40	33:20:00
		Estudos Orientados	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			17	680	566:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			35	1400	1166:40:00

Fonte: MINAS GERAIS, 2023 - Anexo XI da Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023

Conforme apresentado na **figura 2** - Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral – 7 Horas (Anexo XI da Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023), que regulamenta as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e suas modalidades na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir de 2024, os alunos têm acesso a 12 componentes curriculares da Formação Geral Básica. Esses componentes incluem Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Inglesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, totalizando 600 horas-aula anuais.

Os itinerários formativos, por sua vez, consistem em 13 componentes curriculares, incluindo Projeto de Vida, eletiva 1- Esporte e Inclusão, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação, Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática, Saberes e Investigação da Natureza, Nivelamento Língua Portuguesa, Nivelamento Matemática,

Práticas Experimentais e Laboratório de Aprendizagens. Esses componentes estão distribuídos em cinco unidades curriculares: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o mundo do trabalho, Aprofundamento nas áreas do conhecimento, Atividades Integradoras, totalizando uma carga horária anual de 566 horas e 40 minutos.

Esses dados evidenciam a organização e a complexidade da matriz curricular no contexto do Novo Ensino Médio, destacando-se como um elemento central nas discussões acerca da adequação dessas mudanças às demandas educacionais e às expectativas dos estudantes.

A reorganização curricular do Ensino Médio introduziu uma nova estrutura, na qual o currículo foi dividido em 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), enquanto o restante da carga horária é destinado aos itinerários formativos. Contudo, essa redução para 1.800 horas obrigatórias representa, na prática, uma diminuição da abrangência da educação básica, como aponta Araújo (2018).

Nesse sentido, Andrade (2021) também destaca que essa reorganização minimiza a importância do Ensino Médio ao reduzir a relevância de disciplinas fundamentais para a formação integral dos jovens, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes. Essas disciplinas desempenham um papel central no desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das competências humanas necessárias à autonomia e à cidadania.

No que se refere aos itinerários formativos, o Art. 85 da Resolução CEE nº 481/21 (Minas Gerais, 2021b), assim define os Itinerários Formativos:

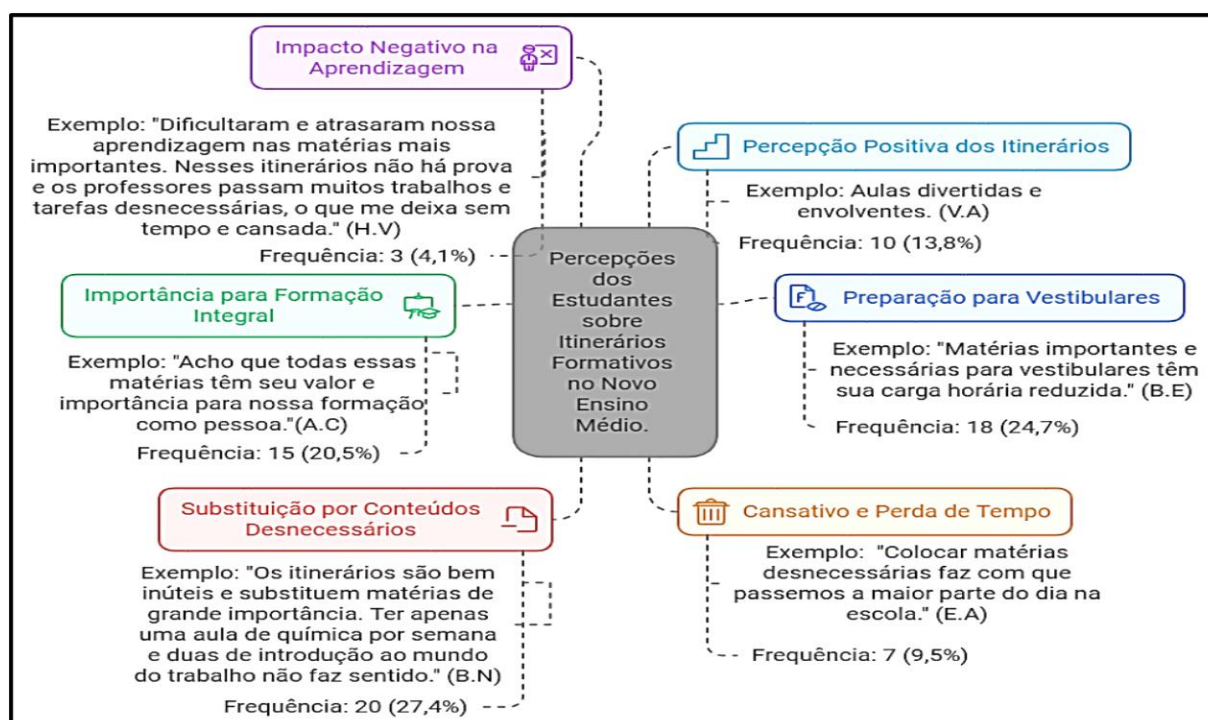
Os itinerários formativos são a parte flexível, diversificada e dinâmica do currículo, constituídos por um conjunto de unidades curriculares que permitem, ao estudante, criar caminhos ou percursos distintos, que irão compor a sua formação, a partir de suas escolhas, de acordo com seus interesses, suas aptidões, seus objetivos e seu projeto de vida (Minas Gerais, 2021b).

Andrade (2021) aponta que a realidade das escolas diverge significativamente da narrativa apresentada pelo governo federal durante o processo de tramitação da Medida Provisória 746/2016. Naquele momento, foi amplamente divulgado que os estudantes teriam autonomia para selecionar os itinerários formativos de sua preferência. No entanto, Almeida e Vieira Jr. (2023) destacam que, na prática, essa autonomia será restrita, sendo o poder de escolha dos estudantes limitado e o acesso aos itinerários marcado por desigualdades.

Entretanto, na prática, a oferta dos itinerários formativos é frequentemente condicionada à disponibilidade orçamentária e às limitações da infraestrutura das escolas, o que pode levar as unidades escolares a disponibilizarem apenas um itinerário, restringindo significativamente as opções reais dos estudantes. Nesse contexto, Braga (2024) alerta que a reforma do Ensino Médio introduz uma proposta formativa direcionada aos jovens das classes trabalhadoras, que representam mais de 80% das matrículas nas escolas públicas brasileiras, alinhada prioritariamente aos interesses do mercado. Assim, os conhecimentos científicos acabam sendo negligenciados em um currículo flexível, marcado por uma falsa propaganda de liberdade de escolha para os estudantes.

A análise das 73 respostas teve como objetivo compreender as percepções dos estudantes sobre a substituição de disciplinas tradicionais por itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio. Essa investigação revelou tendências significativas, destacando a valorização das disciplinas tradicionais e as críticas direcionadas aos itinerários formativos, além de evidenciar uma percepção minoritária, porém relevante, que reconhece aspectos positivos nas novas propostas educacionais.

Figura 3- Análise das Percepções Estudantis sobre Disciplinas Tradicionais e Itinerários Formativos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A investigação evidenciou tendências marcantes: uma ampla valorização das disciplinas tradicionais, críticas predominantes aos itinerários e uma percepção minoritária, porém relevante, de aspectos positivos nas novas propostas.

Uma expressiva maioria dos estudantes (86,2%) enfatizou a relevância das disciplinas tradicionais como base indispensável para sua formação integral e preparação acadêmica, especialmente no contexto do vestibular. Essas disciplinas são percebidas como fundamentais para o desenvolvimento de competências essenciais e conhecimentos que influenciam diretamente o sucesso acadêmico e profissional. Essa preferência demonstra a valorização da estrutura curricular sólida em detrimento da inclusão de novos componentes, frequentemente considerados desnecessários pelos estudantes. Nesse sentido, Martin (2021) destaca que a implementação dos Itinerários Formativos, ao priorizar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, pode comprometer o desenvolvimento integral do indivíduo e prejudicar a formação para o exercício pleno da cidadania, ao desconsiderar áreas fundamentais do saber que impactam esses aspectos.

Os itinerários formativos foram amplamente criticados por muitos estudantes, que destacaram uma série de limitações em sua implementação. Entre as principais queixas apontadas, destaca-se a sobrecarga e a desmotivação geradas pela ampliação da carga horária com conteúdo que, segundo os próprios discentes, possuem pouca relevância prática ou acadêmica. Um dos estudantes expressou:

"Essas novas matérias dos itinerários são chatas e desinteressantes. Além disso, não têm prova, o que torna pior, ninguém aguenta estudar para elas" (M.V).

Outra crítica recorrente foi a desconexão dos itinerários formativos com os interesses reais dos alunos. Muitos relataram que essas disciplinas não atendem às suas aspirações ou necessidades educacionais, o que contribui para tornar o ensino desinteressante e cansativo. Um estudante comentou:

"Diminuíram as aulas importantes para colocar aulas que muitas vezes não nos ajudam. Além disso, os itinerários passam trabalhos para terminar em casa, o que fica muito cansativo" (M.G).

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) corroboram essa percepção ao destacar que esses itinerários estão majoritariamente orientados para a preparação dos estudantes

ao mercado de trabalho, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento de uma formação ampla e crítica.

Por fim, o impacto negativo no aprendizado das disciplinas tradicionais também foi amplamente questionado. A redução da carga horária de matérias consideradas fundamentais, como química, para dar espaço a temas vistos como "inúteis", gerou insatisfação entre os estudantes. Como relatado por um deles:

"Tiraram matérias úteis, diminuindo o tempo de aula com alguns professores. Agora temos muitos professores com pouco tempo de aula cada um, o que dificulta as notas e o entrosamento. Essas matérias desnecessárias e sem sentido tornaram tudo cansativo" (N.O).

Hilário e Zilani (2023), destacam que a redução da carga horária em diferentes componentes curriculares impacta negativamente o processo de escolarização, o que limita a criatividade dos estudantes e enfatiza uma formação voltada para o mercado.

Mediante todas as dificuldades concordamos, que essas críticas evidenciam a necessidade urgente de que a construção dos itinerários formativos seja pautada por um diálogo mais próximo com os estudantes e pela consideração de suas realidades, interesses e necessidades.

A reorganização curricular, ao desconsiderar essas perspectivas, resulta em um ensino pouco significativo, incapaz de engajar os alunos de maneira efetiva. Essa insatisfação demonstra que, na forma como estão estruturados, os itinerários não apenas deixam de atender às expectativas dos estudantes, mas também geram resistência e desmotivação em relação à sua adoção.

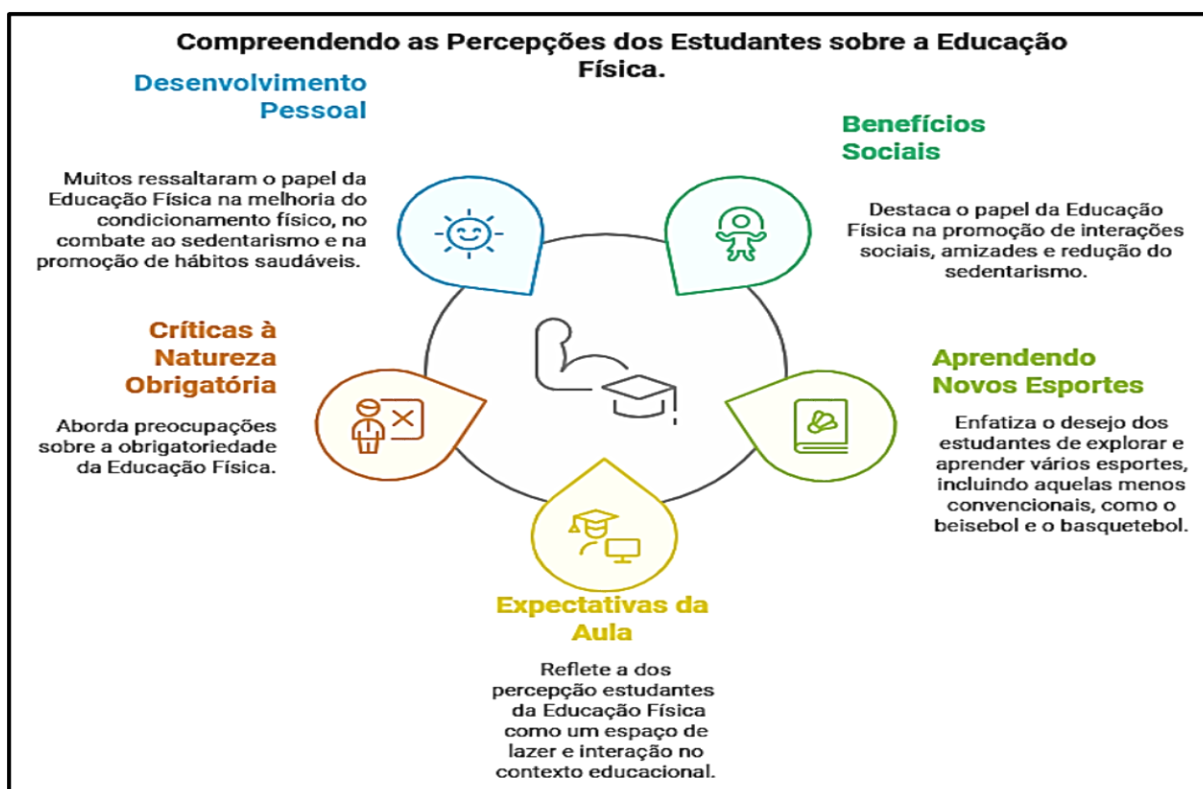
Embora as críticas predominem, 13,8% dos estudantes demonstraram uma visão positiva sobre os itinerários formativos. Esses alunos acreditam no potencial dessas disciplinas para enriquecer o aprendizado, desde que sejam mais alinhadas aos interesses individuais e aos projetos de vida de cada jovem. Tal perspectiva aponta para a necessidade de maior personalização e contextualização dos itinerários, valorizando a diversidade de aspirações dos estudantes.

A análise revelou um cenário complexo, em que a predominância das críticas ressalta a insatisfação com a implementação dos itinerários formativos, enquanto a valorização das disciplinas tradicionais continua sendo o ponto central das expectativas dos estudantes. Para superar essa dicotomia, é imprescindível repensar o modelo atual, adaptando os itinerários às demandas reais e ao contexto dos jovens.

Lourenço et al. (2024), salienta que a falta de alinhamento e liberdade de criação nos itinerários formativos é uma crítica recorrente tanto na literatura pertinente e entre os professores. Assim investir na relevância e na personalização dos conteúdos pode ser o caminho para transformar os itinerários em ferramentas eficazes, promovendo uma educação que motive, engaje e contribua para a formação integral e para os projetos futuros dos estudantes.

Quando questionados sobre suas expectativas em relação à Educação Física no Ensino Médio e como essa disciplina pode contribuir para seu desenvolvimento pessoal, os estudantes apresentaram respostas que revelam uma diversidade de expectativas, percepções e anseios, organizadas em cinco categorias principais, conforme podemos conferir na Figura 4- Compreendendo a percepção dos estudantes sobre a Educação Física, essas categorias evidenciam o papel multifacetado desempenhado pela Educação Física na vida escolar dos discentes.

Figura 4- Compreendendo a Percepção dos Estudantes sobre a Educação Física.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Essas categorias evidenciam o papel multifacetado desempenhado pela Educação Física na vida escolar dos discentes. No âmbito dos benefícios sociais e interpessoais, os estudantes destacaram a contribuição da disciplina para a promoção da interação social, construção de amizades e redução do sedentarismo. Uma das respostas mencionou que a Educação Física permite *"perder a timidez além de fazer amigos"*, evidenciando o caráter socializador das aulas. Além disso, outros alunos relataram que a prática de esportes favorece a convivência e a integração com os colegas, fortalecendo os laços entre os membros da turma. (H.V, N.O)

Galatti, Paes, Collet e Seoane (2018) destacam que o esporte, ao longo do tempo, transformou-se e adaptou-se às demandas de um mundo globalizado, moldado pela sociedade de consumo e pelos meios de comunicação. Essas transformações permitiram que o esporte se manifestasse de formas múltiplas, atendendo aos diferentes segmentos da sociedade e adquirindo significados variados. Nesse contexto, a categoria "aprendizagem e conhecimento de novos esportes" emergiu como um dos temas mais recorrentes nas análises realizadas. A maioria dos discentes expressou o desejo de explorar modalidades esportivas menos convencionais, como beisebol e basquetebol, revelando curiosidade e interesse em diversificar suas experiências esportivas (V.A). Além disso, muitos alunos enfatizaram a importância de aprofundar seus conhecimentos sobre regras e técnicas específicas, com o objetivo de desenvolver habilidades mais avançadas (R.C, I.L, D.A).

Galatti, Paes, Collet e Seoane (2018) reforçam que o esporte é, sobretudo, um fenômeno local, que envolve grupos específicos reunidos por objetivos diversos, conferindo novos significados à sua prática. Nesse sentido, a inclusão de esportes adaptados também foi mencionada pelos participantes, destacando o potencial inspirador da disciplina de Educação Física. Essa inclusão não apenas promove a equidade, mas também desperta interesse em carreiras ligadas ao esporte e à saúde (C.G, V.T).

O esporte contemporâneo de acordo com Galatti, Paes, Collet e Seoane (2018) é, portanto, multifacetado, exigindo atenção tanto às mudanças culturais e sociais quanto à preservação de valores humanos que inspiram identificação e admiração. Manter essas características torna-se essencial para sustentar uma das marcas mais fascinantes do esporte na atualidade: o impacto emocional e o fascínio que ele exerce

sobre espectadores e praticantes, consolidando sua relevância enquanto prática cultural e educativa.

As expectativas dos estudantes em relação às aulas de Educação Física indicaram um forte desejo por momentos de descontração e diversão, vistos como um alívio para o estresse acadêmico (B.E). Além disso, alguns alunos destacaram a necessidade de aulas mais dinâmicas e frequentes, especialmente para aqueles cuja única prática de atividade física ocorre no ambiente escolar (L.A). Essas percepções reforçam a ideia da Educação Física como um espaço de lazer e interação dentro do contexto educacional.

Entretanto, Kawashima e Moreira (2020) alertam que a associação da Educação Física a um “momento de lazer” ou “de não fazer nada” é uma noção bastante comum entre estudantes do Ensino Médio. Essa visão é muitas vezes resultado de experiências pouco significativas ao longo da trajetória escolar, que não conseguiram despertar nos alunos um entendimento mais amplo e engajado sobre o potencial pedagógico das aulas de Educação Física. Assim, torna-se essencial repensar e ressignificar essas práticas, promovendo experiências que articulem lazer, aprendizado e movimento, de forma a transformar a Educação Física em um componente relevante e significativo na formação integral dos estudantes.

Embora em menor número, algumas respostas refletiram críticas à obrigatoriedade da prática esportiva. Um estudante (A.L), por exemplo, afirmou que "seria melhor se não fôssemos obrigados a praticar esportes, porque eu não vou jogar bola no meio do Enem". Esse tipo de comentário aponta para a necessidade de flexibilizar a abordagem pedagógica da Educação Física, considerando os diferentes perfis e interesses dos alunos.

Por outro lado, os benefícios associados ao desenvolvimento pessoal e à saúde foram amplamente reconhecidos pelos participantes da pesquisa. Muitos destacaram o papel da Educação Física na melhoria do condicionamento físico, no combate ao sedentarismo e na promoção de hábitos saudáveis (Participantes E.A, B.N, N.O). Nesse sentido, Polevoy et al. (2024) reforçam que as aulas de Educação Física escolar constituem ferramentas indispensáveis para a promoção de um estilo de vida saudável, por meio da prática regular de atividade física. Os autores também apontam que a atividade física exerce efeitos positivos não apenas no aprimoramento das qualidades físicas, mas também no desenvolvimento de processos cognitivos e

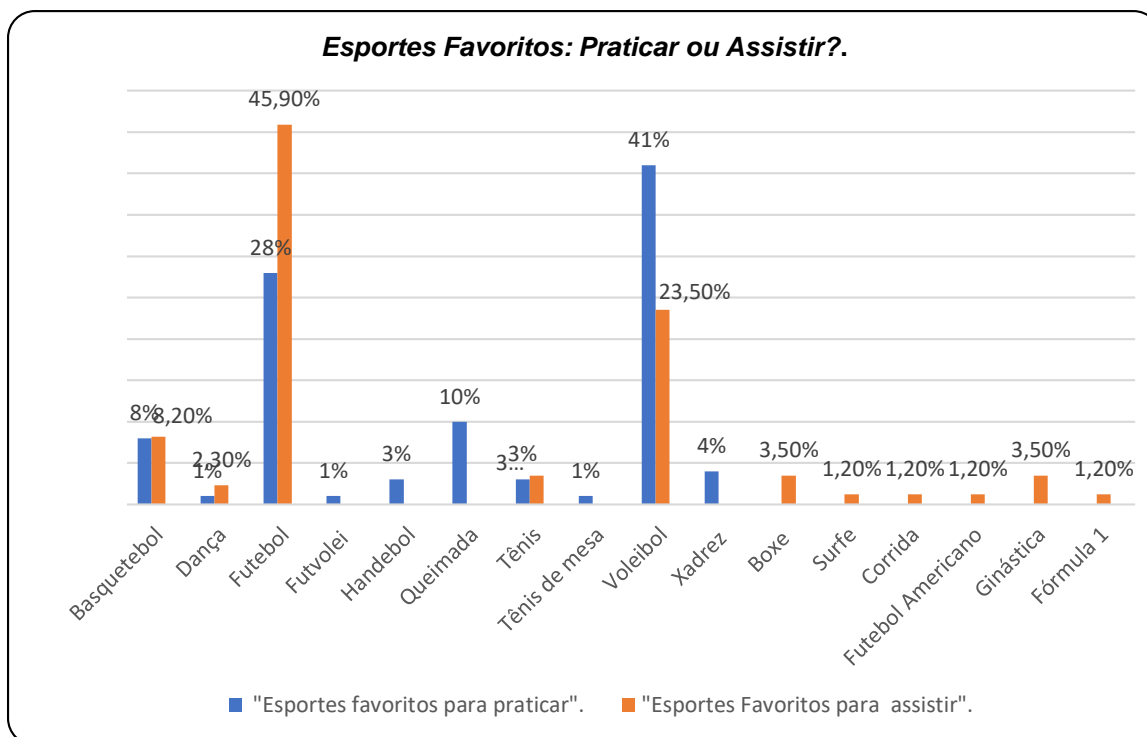
mentais. Esses aspectos são corroborados pelos estudantes, que enfatizaram a contribuição da disciplina para o desenvolvimento físico e mental, destacando seu papel essencial na formação integral do indivíduo (Participantes I.L, L.S, M.E).

Por fim, a Educação Física foi reconhecida como uma oportunidade de aprendizado que transcende a prática esportiva. Nesse contexto, Darido (2013) enfatiza que o estudante deve ser capaz de compreender e contextualizar os valores que fundamentam as manifestações corporais, estabelecendo conexões entre os benefícios das práticas corporais, suas relações com o meio social, os espaços de lazer apropriados para sua realização e a inclusão de todos nessas manifestações. Essa perspectiva é corroborada por alguns estudantes, que destacaram a importância de equilibrar atividades teóricas e práticas (Participantes B.N, D.E), evidenciando a necessidade de desenvolver competências como trabalho em equipe e raciocínio rápido (Participantes C.H, I.L, H.V). Esses elementos reforçam o papel da disciplina na formação integral dos alunos, ao transcender a dimensão física e contribuir para o aprimoramento de habilidades cognitivas e sociais.

Assim, esses depoimentos revelam que a Educação Física é percebida pelos alunos como uma disciplina multifacetada, que atende a diversas necessidades, como interação social, esporte, saúde, lazer e aprendizado técnico. No entanto, as respostas também revelam desafios, como a obrigatoriedade da prática esportiva e a necessidade de diversificar as atividades propostas. Tais elementos evidenciam a centralidade da Educação Física na formação dos estudantes do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de adaptações pedagógicas que contemplem diferentes perfis e expectativas.

Dando continuidade ao questionário, os (as) estudantes foram indagados (as) sobre seus esportes favoritos para praticar e assistir, para melhor visualização e organização, as respostas foram dispostas no gráfico no Gráfico 4 – *"Esportes Favoritos: Praticar ou Assistir?"*. As respostas revelam as diferentes preferências individuais em relação às modalidades esportivas, evidenciando tanto a predileção por esportes coletivos e individuais quanto o interesse pelo consumo de entretenimento esportivo na mídia.

Gráfico 4- Esportes Favoritos: Praticar ou Assistir?.



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador (2024).

Das 100 respostas coletadas entre os estudantes participantes da pesquisa, 28 (28%) indicaram preferência pela prática de futebol, 41 (41%) por voleibol, 3 (3%) por handebol, 8 (8%) por basquetebol, 1 (1%) por dança, 1 (1%) por futevôlei, 10 (10%) por queimada, 3 (3%) por tênis, 1 (1%) por tênis de mesa e 4 (4%) por xadrez. Esses números destacam os esportes mais mencionados como favoritos para a prática no contexto escolar e extraescolar.

Ao analisar as preferências para assistir a esportes, foram registradas 85 respostas, nas quais o futebol emergiu como o mais popular, com 39 menções (45,9%), seguido pelo voleibol com 20 (23,5%), e outras modalidades como basquetebol (8,2%), dança (2,3%), boxe (3,5%), tênis (3,5%), ginástica (3,5%), surfe (1,2%), Fórmula 1 (1,2%) e futebol americano (1,2%).

A análise dos dados evidencia a diversidade de interesses esportivos entre os estudantes, destacando a forte presença da cultura do futebol, que se mantém como a modalidade mais popular e profundamente enraizada no imaginário coletivo. Paralelamente, o voleibol assume um papel de destaque, impulsionado por sua ampla

exposição midiática e pela visibilidade em eventos esportivos de grande alcance. Contudo, modalidades menos populares, como boxe, ginástica, surfe e tênis, também figuram entre as preferências, indicando o potencial de explorar esportes alternativos e derivados no ambiente escolar.

Essa diversidade reforça a importância de ampliar o repertório esportivo dos estudantes, incorporando práticas menos convencionais que promovam um engajamento mais inclusivo e diversificado. Nesse contexto, Paes (2022) enfatiza que o esporte contemporâneo é dinâmico, caracterizando-se por um processo constante de mutação e busca pelo novo. Esse dinamismo torna o esporte cada vez mais fascinante, dadas as possibilidades de criação, adaptação e transformação contínuas. Assim, integrar o esporte ao ambiente escolar, em todas as etapas da educação, desde a básica até a universidade, é essencial tanto para fortalecer o esporte escolar quanto para democratizar seu acesso e promover uma prática esportiva mais inclusiva.

Além disso, essa pluralidade de interesses evidencia diferenças significativas entre as preferências relacionadas à prática esportiva e aquelas associadas à observação como espectadores. Isso indica que os fatores que influenciam a escolha dos esportes praticados nem sempre coincidem com os que orientam o consumo esportivo midiático. Nesse sentido, Scaglia (2005) ressalta que, no esporte contemporâneo, a necessidade de atender a um público cada vez mais amplo e exigente, juntamente com as demandas dos meios de comunicação, tem gerado constantes alterações nas regras esportivas. Essas adaptações buscam tornar os esportes mais atrativos, reforçando seu apelo tanto para os praticantes quanto para os espectadores, ampliando o alcance e a relevância do esporte na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Galatti, Paes, Collet e Seoane (2018) reiteram que a crescente divulgação do esporte nos meios de comunicação tem ampliado significativamente o número de espectadores, ao mesmo tempo em que se espera um aumento proporcional no número de praticantes. Essa interconexão entre o consumo mediado e a prática esportiva reforça a relevância do esporte como fenômeno social dinâmico, que reflete e responde às transformações culturais e tecnológicas de sua época.

De forma geral, estudos como o de Dos Santos et al. (2019) indicam que a participação nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) desempenha um papel

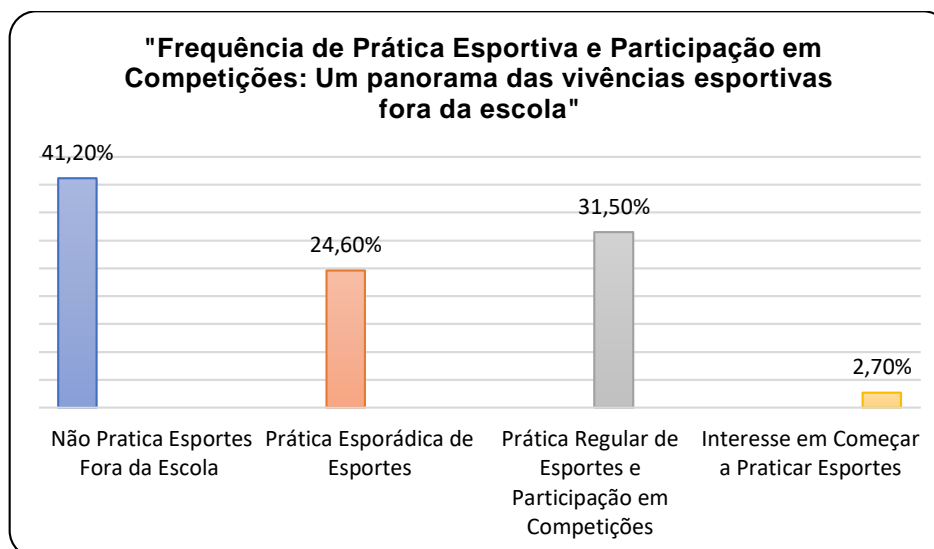
central na promoção de níveis mais elevados de atividade física habitual entre os adolescentes, configurando-se como um componente essencial da cultura esportiva. No entanto, pesquisas recentes apontam para uma substituição crescente de atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa por práticas sedentárias, como assistir televisão, navegar na internet, jogar videogames ou realizar outras atividades eletrônicas durante o tempo de lazer. Esse comportamento reflete uma mudança cultural preocupante, marcada pela priorização do consumo passivo de esportes e entretenimento em detrimento da prática ativa, com implicações diretas no baixo gasto energético e nos riscos associados ao sedentarismo.

Nesse contexto, Dos Santos et al. (2019) reforçam que a prática de atividades físicas no ambiente escolar deve ser compreendida não apenas como um meio de combater o sedentarismo, mas também como um mecanismo fundamental de construção da cultura esportiva entre os jovens. A vivência esportiva na escola pode estimular uma relação mais ativa e engajada com o esporte, incentivando os estudantes a praticarem mais e assistirem menos, deslocando o foco do consumo passivo para a experiência prática e significativa. Assim, a participação efetiva dos adolescentes nas aulas de EFE e em práticas físicas fora do ambiente escolar não apenas reduz a exposição a comportamentos de risco à saúde, mas também consolida hábitos saudáveis e uma relação positiva com o esporte, promovendo benefícios que se estendem ao longo de toda a vida.

No segmento seguinte do questionário, os estudantes foram convidados a compartilhar informações sobre a frequência com que praticam esportes fora do ambiente escolar e se já participaram de alguma competição esportiva organizada.

Aos que responderam afirmativamente, foi solicitado que especificassem os esportes praticados. Aos que não praticam, foram questionados sobre os motivos que os levaram a essa ausência de participação em atividades esportivas. Conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 5- "Frequência de Prática Esportiva e Participação em Competições: Um panorama das vivências esportivas fora da escola"



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Entre os participantes da pesquisa, 30 estudantes (41,2%) afirmaram não praticar esportes fora do ambiente escolar, apontando diferentes razões para essa ausência, como falta de interesse, escassez de tempo ou ausência de incentivo para aprender e praticar esportes fora do contexto escolar. Esse dado evidencia a necessidade de refletir sobre o papel da escola em proporcionar experiências que estimulem a prática esportiva de forma autônoma e contínua.

Nesse sentido, Kawashima e Moreira (2020) ressaltam que as aulas de Educação Física no Ensino Médio devem assegurar o direito de participação e aprendizagem para todos os alunos. Complementando essa ideia, Darido e Rangel (2019) destacam a importância de criar condições que possibilitem aos estudantes a manutenção de uma prática regular de atividades físicas, caso desejem, mesmo sem a necessidade de acompanhamento por especialistas. Essa abordagem reforça o compromisso da escola em promover a autonomia dos alunos, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis e ampliando o acesso ao esporte e à atividade física como direitos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Por outro lado, 18 estudantes (24,6%) indicaram uma prática esportiva esporádica, geralmente aos fins de semana, envolvendo atividades como futebol, vôlei e peteca, porém sem participação em competições formais.

Dos respondentes, 23 estudantes (31,5%) relataram praticar regularmente modalidades esportivas específicas, como vôlei, futebol e dança, muitas vezes associadas à participação em competições locais, regionais ou escolares, tais como os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) e os Jogos Estudantis municipais, com destaque para os resultados alcançados. Essa participação demonstra o potencial do esporte como ferramenta para o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar.

De acordo com o regulamento dos Jogos Escolares de Minas Gerais, a finalidade do evento é promover "[...] o aumento da participação da juventude estudantil mineira em atividades desportivas, promovendo a integração social, o exercício da cidadania e a descoberta de novos talentos" (MINAS GERAIS, 2024, p. 4).

No entanto, Senra (2020) ressalta a importância de compreender o esporte em suas diferentes dimensões – rendimento, educacional e de participação –, reconhecendo os princípios e valores específicos que fundamentam cada uma delas. De acordo com o autor, ao analisar o Regulamento Geral dos Jogos Escolares de Minas Gerais sob essa perspectiva, percebe-se que o documento está mais alinhado à lógica do esporte hegemônico, típico de competições organizadas por federações esportivas, do que ao esporte educacional.

Essa constatação evidencia a falta de uma conexão explícita entre o regulamento e princípios educacionais, limitando seu potencial como instrumento pedagógico. Em vez de promover a formação integral dos estudantes, o documento reforça um caráter predominantemente competitivo, distanciando-se das práticas que poderiam alinhar-se aos objetivos educacionais. Nesse contexto, Reverdito et al. (2008) alertam que, ao tentar reproduzir, no ambiente escolar, o modelo de esporte de rendimento, frequentemente encontram-se barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento. Como resultado, o esporte na escola muitas vezes se reduz a uma atividade esportivizada, com um fim em si mesma, deixando de explorar seu potencial educativo mais amplo.

Um dado interessante é a manifestação de interesse por parte de 2 estudantes (2,7%), que expressaram o desejo de iniciar a prática esportiva, embora ainda não tenham dado início a essa experiência.

Na sequência do questionário, os/as estudantes compartilharam os seus comentários sobre se gostaria de aprender os esportes de uma maneira diferente, onde podemos observar diferentes percepções e preferências dos alunos em relação à forma como preferem aprender e praticar esportes.

Entre os entrevistados, 29 estudantes (39,7%) demonstraram interesse em aprender esportes por meio de abordagens diferenciadas. Esse interesse inclui a preferência por métodos de ensino mais leves, dinâmicos e inclusivos (Participantes R.M, A.V, J.G, R.Z), bem como pela presença de professores que sejam mais pacientes e encorajadores durante o processo de aprendizagem (Participantes I.L, P.A, C.E, L.E, E.E). Além disso, alguns estudantes expressaram o desejo de modificar regras específicas (Participantes L.S, M.V, M.E) ou de reformular a maneira como os esportes são praticados, evidenciando a necessidade de maior flexibilidade no ensino das modalidades esportivas.

Essas perspectivas indicam que o processo de ensino do esporte deve ir além do simples "saber fazer". É essencial que os estudantes aprendam a "saber sobre" e "saber como", permitindo-lhes atribuir sentido e expressar sua singularidade por meio do esporte (González; Bracht, 2012; Brasil, 2018a; González; Darido; Oliveira, 2014). Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência individual e promovam uma relação significativa com o esporte.

Por outro lado, 41 estudantes (56,2%) demonstraram preferência pela forma tradicional de aprendizado esportivo, indicando uma sensação de conforto e familiaridade com os métodos atualmente empregados (Participantes M.F, G.S, L.O, D.A, C.G). Esses estudantes apreciam a dinâmica atual de ensino e valorizam um modelo de aprendizado simples e direto (Participantes N.O, H.V, M.G,) sem a necessidade de mudanças significativas (Participantes A.G, L.G, E.A.A.F).

Ao aprofundar o debate sobre os sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar, Oliveira, Lima e Simarelli (2022) destacam que o ensino do esporte deve ser concebido como um conteúdo plural, que necessita ser significado pelos aprendizes à medida que desenvolvem habilidades. Não se pode limitar o ensino esportivo à perspectiva técnico-tática; é essencial explorar suas múltiplas manifestações enquanto agente social.

Nesse contexto, alguns estudantes ressaltaram a importância de adaptar as práticas esportivas às particularidades individuais (Participantes G.H, B.N, L.A),

evidenciando a necessidade de considerar as especificidades de cada estudante no processo pedagógico. Além disso, foi apontada a relevância de uma abordagem pedagógica que integre teoria e prática de forma equilibrada (Participantes R.C, G.A), permitindo aos estudantes compreender não apenas a execução técnica, mas também os fundamentos e significados subjacentes às práticas esportivas.

Esses dados revelam a diversidade de perspectivas entre os estudantes no que diz respeito à metodologia de ensino dos esportes, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas e personalizadas. Tais estratégias devem valorizar tanto a individualidade quanto o coletivo no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma experiência educativa mais significativa e conectada aos diferentes contextos dos estudantes.

No que diz respeito ao questionamento final, sobre o interesse dos estudantes em aprender novas práticas esportivas, observou-se que, embora alguns tenham manifestado satisfação com os esportes que já praticam, a maioria dos respondentes, 56 estudantes (76,7%), revelou o desejo de explorar e aprender novas modalidades esportivas.

Ricci et al. (2022) evidenciam que o ensino e a prática esportiva, manifestados em diversos contextos como o escolar, o de lazer e o de alto rendimento, são influenciados por fatores socioculturais que refletem tanto o ambiente pedagógico em que ocorrem quanto as experiências culturais dos indivíduos envolvidos no processo.

Em contraste, 17 estudantes (23,3%) indicaram ausência de interesse ou motivação para adquirir novas experiências esportivas, refletindo diferentes níveis de engajamento e expectativas em relação à aprendizagem esportiva.

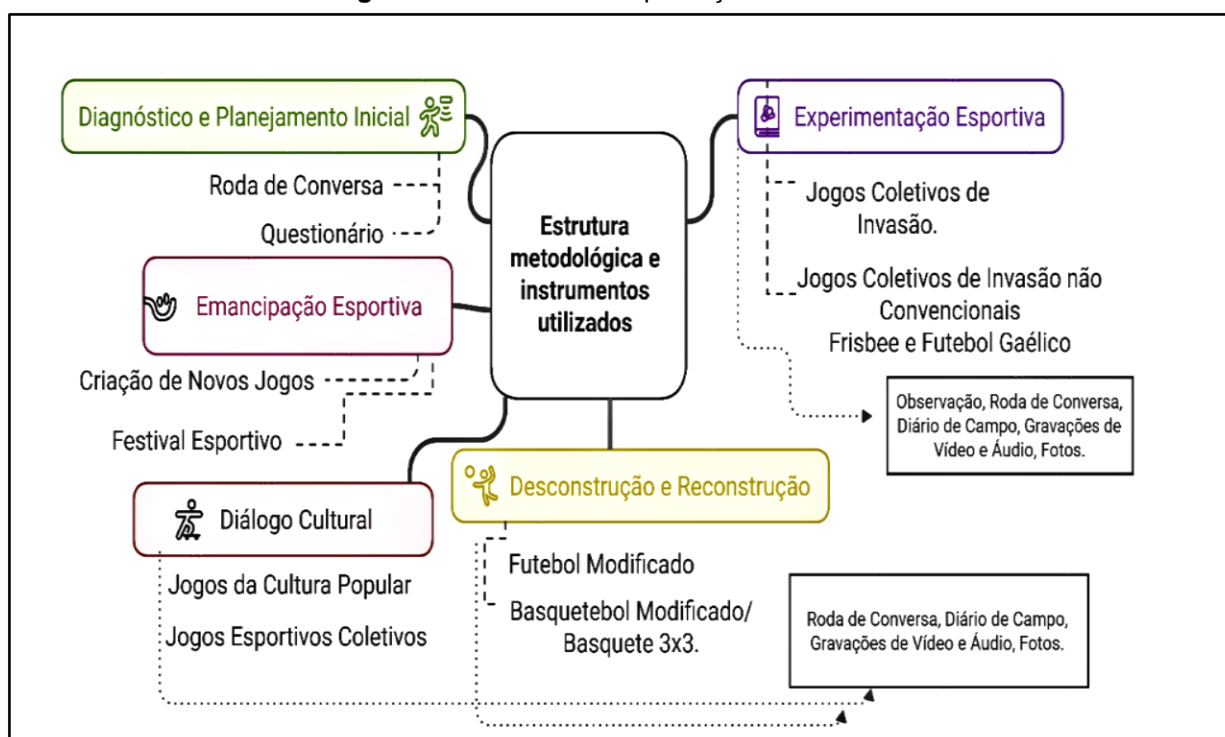
5.2- INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Conforme mencionado anteriormente, as intervenções didático-pedagógicas foram implementadas nas aulas de Educação Física com as turmas participantes. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante os meses de fevereiro a agosto de 2024, totalizando 20 aulas, as quais foram divididas em 5 etapas. Todas as informações utilizadas neste trabalho foram extraídas dos relatos dos estudantes, vídeos e fotos das aulas, diário de campo e avaliações realizadas. Durante esse período, os/as estudantes foram convidados/as a vivenciar diferentes modalidades de

esportes de invasão, com o objetivo de promover uma abordagem mais significativa e reflexiva no ensino do esporte.

Para facilitar a compreensão da estrutura metodológica adotada e dos instrumentos utilizados em cada etapa, foi elaborado um esquema ilustrativo, apresentado na Figura 5 a seguir:

Figura 5-Instrumentos de produção de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

5.2.1- DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO INICIAL

A fase de Diagnóstico e Planejamento Inicial desempenhou um papel crucial no desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Conforme mencionado no tópico 5.1, no qual o questionário para os/as estudantes é apresentado, esta etapa buscou identificar as experiências esportivas vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio. Para isso, foi realizado um diagnóstico inicial, que incluiu uma roda de conversa e a aplicação de um questionário (Apêndice D).

Essa abordagem teve como principal objetivo mapear as vivências esportivas dos/as estudantes, fornecendo subsídios para compreender os fatores que

contribuem para o abandono e a falta de interesse nas aulas de Educação Física. A coleta de informações nessa fase permitiu não apenas identificar os desafios enfrentados, mas também orientar as etapas subsequentes das intervenções pedagógicas, promovendo ações mais significativas e alinhadas às necessidades e expectativas dos/as estudantes.

5.2.2- EXPERIMENTAÇÃO ESPORTIVA

A fase de Experimentação Esportiva foi conduzida ao longo de três aulas, com a participação de ambas as turmas envolvidas no projeto, e teve como objetivo principal estimular o desenvolvimento esportivo dos/as estudantes por meio da vivência prática de jogos coletivos de invasão. Esses jogos foram escolhidos devido à sua lógica interna, conforme destacam González, Darido e Oliveira (2014), ao definirem os esportes de invasão como modalidades em que as equipes tentam ocupar o setor da quadra ou campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta, touchdown), ao mesmo tempo em que devem proteger a própria meta.

Essa etapa buscou compreender as percepções dos/as estudantes/as sobre os esportes de invasão no contexto escolar, fornecendo subsídios valiosos sobre suas experiências e interpretações. Durante as aulas, os/as estudantes foram convidados/as a participar ativamente das práticas esportivas, enquanto a professora assumiu uma postura observadora, analisando o comportamento do grupo, as dinâmicas de interação e as estratégias adotadas para a resolução de conflitos. Essa abordagem permitiu uma avaliação mais detalhada das atitudes e competências sociais desenvolvidas pelos/as alunos/as no decorrer das atividades.

Os/as estudantes demonstraram facilidade em compreender as instruções propostas, organizando-se de maneira autônoma para discutir as regras e realizar a divisão das equipes. Em um dos momentos, as meninas, em sua maioria, optaram por jogar voleibol, enquanto alguns meninos preferiram o futsal, e outro grupo escolheu o basquetebol. Em uma aula posterior, os/as estudantes mostraram interesse em modalidades como queimada e handebol, respeitando os movimentos característicos de cada esporte. Essa prática evidencia o conceito do “jogo possível”, como destacado por Paes (2001), que caracteriza o jogo como uma atividade lúdica e,

simultaneamente, facilitadora na compreensão da lógica interativa entre técnica e tática dos jogos coletivos.

Ao final das aulas dessa fase, foi realizada uma roda de conversa (Imagem 15) para discutir as principais percepções e reações dos/as estudantes em relação às propostas desenvolvidas.

Imagem 15- Realização de uma Roda de Conversa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Esse momento revelou-se essencial para consolidar elementos significativos que orientarão as etapas subsequentes da intervenção pedagógica. Como destaca Santos (2023), a roda de conversa é um espaço de inclusão, encorajamento e motivação, no qual os/as alunos/as sentem-se ouvidos/as e integrados/as ao processo de ensino-aprendizagem. Essa prática cria um ambiente propício para que os/as estudantes expressem livremente suas ideias, confiando que suas contribuições serão respeitadas e analisadas de forma construtiva.

5.2.3- DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS INSTITUCIONALIZADAS

Nesta fase, uma vez familiarizados com diversas modalidades esportivas, os/as estudantes foram incentivados a refletir criticamente sobre as práticas esportivas institucionalizadas. Esse processo de desconstrução permitiu que eles/as reconstruam essas práticas de forma mais inclusiva e democrática. Foram sugeridas

duas práticas esportivas institucionalizadas modificadas (futebol modificado e basquetebol modificado). Os/as estudantes foram estimulados a refletir sobre uma possível relação entre os jogos populares e a lógica interna desses esportes.

A aula nº4 de futebol modificado foi iniciada com uma roda de conversa, na qual os alunos foram apresentados à proposta de jogar com regras não convencionais. O objetivo principal da atividade foi estimular a participação de todos, promovendo a inclusão e a criatividade dos estudantes.

Nesse contexto, os/as estudantes foram incentivados a participar ativamente da construção coletiva das regras do jogo (Imagem 16), as quais incluíram a exigência de pelo menos cinco toques entre diferentes jogadores antes de marcar um gol, a validação de gols apenas quando realizados dentro da área e a possibilidade de cobrança de laterais com as mãos. Essa abordagem encontra respaldo em Darido e Rangel (2019), que destacam a relevância do "jogo transformado" — uma adaptação das regras do jogo tradicional para atender melhor às necessidades e interesses dos praticantes, promovendo maior engajamento e aprendizagem.

Imagem 16-Construção coletiva das regras do jogo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Durante a execução da atividade, observou-se uma alta adesão dos alunos, embora eles enfrentassem dificuldades iniciais para se adaptar às regras modificadas. À medida que as partidas avançavam, essas regras foram gradualmente assimiladas, permitindo o desenvolvimento de estratégias coletivas. No entanto, o elevado número de jogadores por equipe gerou certa desorganização, dificultando a comunicação e a

coordenação tática. Apesar disso, o clima de cooperação e respeito entre os participantes foi mantido ao longo da prática.

Os estudantes que aguardavam sua vez de jogar realizaram importantes observações sobre o andamento dos jogos. Após tal intervenção, o jogo foi reiniciado e executado de uma forma melhor pelos estudantes.

No primeiro jogo, apontaram que o excesso de jogadores por time prejudicava a organização e a comunicação em campo. No segundo jogo, identificaram diferenças no comportamento das equipes: enquanto uma respeitava as regras e buscava maior coletividade, a outra apresentava um jogo mais individualista, com jogadores que relutavam em passar a bola para todos. A movimentação e a fluidez do jogo melhoraram à medida que as equipes começaram a respeitar as regras e incluir todos os participantes. No terceiro jogo, os observadores relataram maior entrosamento entre os jogadores e maior participação coletiva, embora tenham destacado a dificuldade de chutar apenas de dentro da área, o que exigiu maior adaptação e estratégia.

Conforme destacam Darido e Rangel (2019), oportunizar momentos em que os alunos discutam o andamento do jogo contribui para uma melhor assimilação da atividade, promovendo o aprendizado sobre a importância do trabalho em grupo na obtenção dos resultados.

Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa para discutir as percepções dos alunos sobre a atividade. Muitos reconheceram que as mudanças nas regras influenciaram positivamente o comportamento dos jogadores, incentivando a participação de todos e a organização em campo. As opiniões sobre o número de jogadores foram divididas, com alguns considerando excessivo e outros apreciando as oportunidades de interação que isso proporcionava. O critério de escolha dos times foi considerado justo, equilibrando as habilidades dos jogadores e garantindo a participação de todos. Já em relação ao futebol misto, as opiniões também se dividiram: enquanto alguns valorizaram a inclusão e a diversidade, outros preferiram jogar em times homogêneos.

Por fim, a regra que obrigava a troca de passes foi avaliada como positiva, pois contribuiu para a inclusão de alunos menos habilidosos. No entanto, alguns estudantes sentiram que essa regra limitou a espontaneidade e a criatividade no jogo.

Ainda dentro da perspectiva do futebol modificado, outro jogo vivenciado foi o “Pebolim Humano” (Imagem 17), a proposta desse jogo era os/as estudantes estivessem dispostos exatamente como se estivessem em uma mesa de Pebolim/Totó que buscou reproduzir a dinâmica do jogo de pebolim em tamanho real. Os/as estudantes foram organizados em duas equipes, com funções de ataque e defesa, posicionados de forma semelhante às linhas de uma quadra de vôlei, utilizando as marcações existentes ou cones para delimitar os espaços. A proposta incluiu a interação física dos alunos, que permaneceram de mãos dadas para simular a mobilidade restrita do pebolim, embora também fosse possível utilizar cordas. Optou-se por não incluir goleiros, ajustando a atividade à realidade e às necessidades da turma.

Imagem 17- Pebolim Humano



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Durante o jogo, os alunos demonstraram elevado engajamento, trabalhando em equipe de forma cooperativa e respeitosa. O alto nível de desafio da atividade ficou evidente, já que apenas dois times conseguiram marcar gols. A comunicação entre os participantes foi eficiente, o que contribuiu para um clima de cooperação. Além disso,

a maioria dos estudantes expressou entusiasmo, solicitando a continuidade do jogo após o término do tempo estipulado.

Após algumas rodadas, foi introduzida uma regra que exigia que a bola passasse por todos os jogadores do time antes de ser permitido marcar um gol. Essa alteração visou promover maior inclusão, incentivando a interação e colaboração entre os participantes. Adicionalmente, a inclusão de uma segunda bola trouxe mais dinamismo e complexidade à atividade, exigindo maior atenção e estratégia das equipes.

A atividade também revelou alguns desafios, como a dificuldade em controlar a bola rasteira, o que resultou na anulação de dois gols devido a chutes altos. Contudo, a regra que exigia a troca de passes foi amplamente elogiada, pois garantiu a participação ativa de todos, especialmente dos menos habilidosos, estimulando o desenvolvimento motor e fortalecendo a autoestima dos estudantes.

Ao final da intervenção, foi realizada uma roda de conversa com o objetivo de coletar feedback dos alunos. Entre os pontos destacados, os estudantes valorizaram a promoção da igualdade de oportunidades, a dinâmica inclusiva da atividade e a interação proporcionada pela prática do futebol misto. Essas observações dialogam com a reflexão de Castilho e Kawashima (2023), que apontam como a Educação Física, ao longo de sua trajetória histórica, impôs restrições às mulheres no que se refere ao movimento corporal, perpetuando papéis de gênero rígidos e específicos em relação aos comportamentos considerados típicos de meninos e meninas. No contexto escolar, essa lógica se manifesta em práticas diferenciadas e em uma educação corporal que reforça essa divisão, dificultando uma vivência mais inclusiva e equitativa das atividades físicas.

A introdução de duas bolas foi percebida como um elemento desafiador, que aumentou a necessidade de estratégia e atenção. Apesar das dificuldades, a turma considerou a atividade divertida e enriquecedora.

De maneira geral, tanto o futebol modificado quanto o “Pebolim Humano” foram bem recebido pelos estudantes e geraram reflexões significativas sobre a prática do futebol e a promoção da inclusão. A experiência evidenciou a importância da construção coletiva de regras e da adaptação das atividades às características e necessidades do grupo. Além disso, destacou-se o potencial do futebol misto como ferramenta pedagógica relevante para fomentar a inclusão e a igualdade de gênero,

desde que se encontre um equilíbrio que contemple as expectativas e possibilidades de todos os participantes.

Conforme enfatiza Ferreira et al. (2024), a inclusão no esporte escolar precisa ir além de uma aceitação meramente superficial, sendo fundamental promover um ambiente em que as contribuições e habilidades das meninas sejam reconhecidas e valorizadas de forma equitativa. A busca pela igualdade de gênero no contexto esportivo é um processo complexo, que demanda um esforço coletivo para desconstruir estereótipos e implementar práticas que respeitem e potencializem as capacidades de todos os/as estudantes.

Na aula nº 5, os estudantes vivenciaram o Basquete 3x3 (Imagem 18), modalidade caracterizada por regras simples e infraestrutura acessível, o que possibilita maior inclusão e participação de todos, independentemente de experiência ou habilidade prévia. A dinâmica do jogo, realizada em meia quadra, com equipes de três jogadores, tornou a atividade rápida e estimulante, proporcionando uma experiência diferenciada.

Imagem 18- Os estudantes vivenciando o Basquete 3x3



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A turma foi dividida em equipes de três jogadores, com a adição de reservas para garantir a participação de todos, devido ao grande número de alunos. As substituições ocorreram de forma dinâmica, sem interrupção do jogo, permitindo que cada equipe desenvolvesse sua própria estratégia. Apesar de inicialmente tímidos e com dificuldades em trocar passes ou dominar a bola, os estudantes, aos poucos, se adaptaram às regras e fluíram melhor na atividade. A maioria revelou pouca vivência com o basquete, mas, com o tempo, demonstraram maior engajamento, comunicação e cooperação em equipe.

A limitação estrutural da escola, com apenas uma tabela de basquete funcional, foi superada pela adaptação do espaço disponível, reforçando o caráter inclusivo da proposta. Antes do início da partida, foi realizada uma breve contextualização sobre o esporte, abordando suas regras e as principais diferenças em relação ao basquete tradicional. Durante o jogo, observou-se uma evolução no trabalho em equipe, com os alunos desenvolvendo estratégias para superar os desafios iniciais e vibrando com os pontos marcados pelos colegas.

Após a atividade, uma roda de conversa foi realizada para refletir sobre a experiência e coletar feedback. As respostas indicaram que muitos estudantes enfrentaram resistência inicial ao basquete, seja pela falta de familiaridade com o esporte, receio de levar boladas ou desinteresse. No entanto, a dinâmica das substituições e o caráter desafiador do jogo motivaram grande parte dos alunos a experimentar a modalidade de forma mais engajada. Alguns relataram sentir-se pressionados pela falta de habilidade, enquanto outros valorizaram os desafios e a conquista de fazer uma cesta.

Na avaliação ao final da aula, os/as estudantes apontaram que o Basquete 3x3, embora desafiador no início, foi percebido como divertido e envolvente. A modalidade destacou-se por enfatizar o prazer do jogo em vez do foco exclusivo no resultado, criando um ambiente acolhedor e incentivando o desenvolvimento integral dos estudantes. Apesar da resistência de alguns, a atividade evidenciou seu potencial pedagógico para promover a aprendizagem, o trabalho em equipe e o interesse pela prática esportiva.

5.2.4- EXPERIMENTAÇÃO ESPORTIVA DE ESPORTES DE INVASÃO NÃO CONVENCIONAIS SUGERINDO A DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DESTAS PRÁTICAS ESPORTIVAS A PARTIR DOS JOGOS.

Nesta fase, foi proposta aos estudantes a participação em uma experimentação esportiva envolvendo esportes de invasão não convencionais como o Frisbee e Futebol Gaélico. O objetivo dessa atividade foi possibilitar a desconstrução e reconstrução dessas práticas esportivas a partir do jogo. A intenção foi incentivar a exploração de novas abordagens e perspectivas dentro desse contexto, estimulando a ressignificação das experiências esportivas.

Nesse sentido, André, Hastie e Araújo (2015) destacam que os estudantes devem compreender que cada jogo está imerso em um conjunto de tradições e valores culturais distintos. Como exemplo, os autores apontam que o comportamento de uma torcida de futebol difere significativamente do de uma torcida de tênis, evidenciando que os contextos esportivos possuem características próprias. Além disso, enfatizam a importância da valorização de práticas que promovam o jogo limpo e do reconhecimento de que os adversários não devem ser vistos como inimigos, uma vez que sua presença é essencial para a própria existência do jogo.

Na aula nº 6 e 7, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar o Ultimate Frisbee pela primeira vez (Imagem19). A aula começou com uma sondagem inicial para verificar o conhecimento prévio da turma sobre o esporte, seguida por uma breve contextualização sobre suas principais características, regras e curiosidades. Reunidos no círculo central da quadra, os alunos receberam explicações práticas sobre a empunhadura correta, as técnicas de recepção, como a “boca de jacaré” e a “garra”, e as formas de lançamento do disco.

Imagem 19- Estudantes vivenciando o Ultimate Frisbee.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A turma foi dividida em seis grupos, cada um com um disco, e a atividade ocorreu na quadra da escola, que, apesar de simples, mostrou-se adequada para a prática dessa modalidade. No início, os estudantes demonstraram timidez e enfrentaram dificuldades para controlar a direção do disco e realizar recepções adequadas.

Entretanto, à medida que a atividade avançava, o engajamento e a curiosidade aumentaram, resultando em uma experiência mais dinâmica e envolvente.

Durante a prática, ficou evidente o desenvolvimento do trabalho em equipe e da comunicação entre os estudantes, embora, no início, alguns demonstrassem dificuldade para se comunicar ou para manter o controle do disco, optando por passá-lo rapidamente. Com o tempo, a interação entre os grupos melhorou, e a cooperação

entre os alunos fortaleceu-se, criando um ambiente propício para o aprendizado e a diversão. Apesar da falta de experiência inicial, os estudantes se adaptaram às regras e desenvolveram estratégias para superar os desafios, o que tornou a prática mais fluida e prazerosa.

Ao final da aula, uma roda de conversa foi conduzida para avaliar a experiência e coletar as impressões da turma. Quando questionados sobre a vivência de lançar o frisbee pela primeira vez, os alunos descreveram a atividade como desafiadora, especialmente devido à dificuldade em controlar o disco. No entanto, também ressaltaram que a prática foi interessante, inclusiva e recompensadora. Muitos destacaram a atmosfera eufórica do jogo como um dos aspectos mais empolgantes, marcada pela adrenalina e pela energia coletiva. Embora o início tenha sido difícil em razão da falta de familiaridade com o frisbee, a prática constante e o envolvimento físico permitiram que os estudantes superassem as dificuldades, tornando o jogo mais acessível e agradável ao longo do tempo.

Vasconcelos e Codeco (2018) evidenciam que o Ultimate Frisbee é um esporte completo, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, contribuindo para a construção do caráter dos participantes. Os autores destacam que essa modalidade incentiva o desenvolvimento do espírito coletivo e do jogo limpo, valores que devem ser colocados acima dos interesses individuais do jogador ou até mesmo da competição esportiva em si.

A atividade foi percebida como desafiadora, mas divertida e gratificante à medida que o tempo passava. Apesar das dificuldades iniciais, os estudantes mostraram um bom engajamento e participação, aceitando a proposta com entusiasmo. O Ultimate Frisbee revelou-se uma modalidade acessível e inclusiva, que promoveu o trabalho em equipe, o respeito mútuo e o prazer de jogar, evidenciando seu potencial como conteúdo enriquecedor nas aulas de Educação Física.

Na aula nº 8, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar o Futebol Gaélico (Imagem 20), uma modalidade amplamente praticada na Irlanda, caracterizada por equipes de 15 jogadores que competem em um campo retangular com traves em forma de "H".

Imagem 20- Estudantes vivenciando o Futebol Gaélico.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O objetivo principal do jogo é marcar pontos conduzindo a bola com chutes e socos, sendo a equipe com maior pontuação ao final a vencedora. Durante a prática, os jogadores puderam experimentar habilidades como carregar a bola, realizar o movimento chamado "soloing" (uma espécie de embaixadinha seguida de retomada da posse da bola), chutar e passar a bola entre os colegas.

A aula teve início com uma sondagem para verificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o futebol gaélico. Em seguida, foi apresentado um vídeo intitulado "A Bola"¹⁷, que contextualizou o esporte ao destacar suas principais características, regras e curiosidades. Após essa introdução teórica, os alunos, reunidos no círculo central da quadra, receberam orientações práticas sobre os fundamentos do passe,

¹⁷ Futebol Gaélico : Modalidade centenária e 'Exclusiva' dos Irlandeses . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WDm8vHFK9O8>.

da recepção e da finalização com os pés, além de uma explicação sobre as infrações do jogo.

Por ser um esporte desconhecido para a maioria dos participantes, esta atividade oportunizou a primeira vivência com o futebol gaélico. Para otimizar o processo de aprendizagem e facilitar a prática, a turma foi organizada em três grupos, e a quadra escolar foi adaptada de forma a simular o ambiente do jogo. Como materiais didáticos, foram utilizadas bolas de plástico e uma bola de futevôlei.

As regras foram simplificadas e ajustadas, permitindo que cada jogador percorresse até quatro passos com a bola em mãos, sendo necessário quicá-la ou realizar uma embaixadinha antes de prosseguir. A pontuação também foi modificada, atribuindo-se um ponto para bolas arremessadas acima da meta e três pontos para aquelas que ultrapassassem a linha do gol.

Nesse contexto, o entendimento do esporte ocorreu por meio da experimentação prática, em consonância com a abordagem defendida por Paes (1996; 2009), segundo a qual a aprendizagem deve ocorrer "jogando" e não apenas "para jogar". Esse princípio caracteriza o conceito de "jogo possível", no qual a vivência esportiva cria um ambiente propício ao desenvolvimento de múltiplas possibilidades pedagógicas.

Os estudantes demonstraram entusiasmo e curiosidade ao longo da prática. Apesar da timidez inicial e das dificuldades em realizar jogadas eficazes, como finalizar os pontos, eles rapidamente se adaptaram às regras e desenvolveram estratégias colaborativas. Houve momentos de celebração coletiva, especialmente quando algum colega conseguia marcar pontos.

Observou-se que o trabalho em equipe e a comunicação evoluíram com o decorrer da aula, mesmo diante de algumas dificuldades, como a tendência de alguns alunos de se livrarem da bola ao recebê-la.

Ao final da prática, foi realizada uma roda de conversa para reflexão e coleta de feedback. Quando questionados sobre as características mais interessantes ou diferentes do futebol gaélico em comparação a outros esportes, os estudantes destacaram a dinâmica e a rapidez do jogo, além da forma inclusiva que permite a participação ativa de todos. Embora considerassem desafiador lidar com o grande número de informações e a novidade da modalidade, relataram que a experiência foi divertida e estimulante. Quanto às habilidades necessárias para o sucesso no futebol

gaélico, os alunos enfatizaram a importância de atenção às regras e agilidade, ressaltando que estas foram desenvolvidas com a prática e a repetição durante a aula.

De forma geral, a atividade foi bem-sucedida. Apesar de ser desafiadora, ela se mostrou envolvente e recompensadora, promovendo não apenas o aprendizado técnico do esporte, mas também a interação, o engajamento e a diversão dos participantes.

Na aula nº 9, os estudantes retomaram a prática do Futebol Gaélico (Imagem 21), já explorado previamente, e foram incentivados a modificar algumas de suas regras, adotando uma abordagem mais ativa e criativa. Esse processo possibilitou a participação mais autônoma dos alunos na construção do jogo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

De acordo com Balbino (2001), o ambiente de aprendizagem criado pelo educador desempenha um papel essencial na proposição de situações-problema, estimulando os estudantes a elaborarem soluções por meio da mobilização de diferentes inteligências. Nesse sentido, as adaptações implementadas incluíram a permissão do arremesso da bola com as mãos para a finalização do gol, movimento semelhante ao utilizado no handebol. Além disso, estabeleceu-se que a progressão da bola deveria ocorrer exclusivamente por meio de passes ou lançamentos, mantendo-se inalterado o sistema de pontuação: um ponto para lançamentos que ultrapassassem a meta superior e três pontos para aqueles convertidos diretamente no gol.

Imagem 21- Estudantes vivenciando o Futebol Gaélico Modificado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Os alunos participaram com entusiasmo, demonstrando interesse e engajamento na atividade. A oportunidade de adaptar as regras tornou o jogo mais dinâmico e acessível, incentivando a criatividade e a colaboração entre os participantes. Após a prática, foi realizada uma roda de conversa para reflexão e coleta de feedback.

Os estudantes relataram que a experiência foi empolgante, destacando a competitividade saudável que surgiu durante as partidas. As alterações nas regras foram bem recebidas, contribuindo para o aumento do envolvimento e para uma vivência mais interativa da modalidade. O exercício de modificação das regras não apenas reforçou a compreensão do esporte, mas também fomentou a participação ativa e o senso de pertencimento dos alunos ao processo de construção coletiva da atividade.

5.2.5- DIÁLOGO ENTRE OS JOGOS DA CULTURA POPULAR E OS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS.

Nesta fase, buscou-se estabelecer uma relação entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivos coletivos, com o propósito de reconhecer a diversidade cultural presentes nas manifestações corporais e estimular a troca de experiências entre os/as estudantes. Essa abordagem visa ampliar a compreensão dos participantes sobre as diferentes formas de vivenciar e interpretar o jogo no contexto escolar.

Da Silva e Moura (2019) destacam que os esportes coletivos são uma manifestação cultural da humanidade e, quando inseridos no ambiente educacional, necessitam de uma ressignificação que os alinhe à função social da escola. Com base nessa perspectiva, os estudantes foram incentivados a participar de jogos da cultura popular, como Queimada e Pique-Bandeira, a fim de analisar sua lógica interna e estabelecer comparações com modalidades esportivas institucionalizadas, como Handebol e Futebol. Esse processo possibilitou uma reflexão crítica sobre as estruturas e dinâmicas dos diferentes jogos, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e contextualizada.

De acordo com Barroso e Darido (2009), a utilização do jogo como recurso pedagógico contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. No

entanto, para que essa estratégia seja eficaz, é fundamental garantir a participação ativa de todos os estudantes, sem excluir aqueles com menor habilidade motora. Além disso, os autores ressaltam a importância de incorporar brincadeiras da cultura popular, adaptar os jogos para espaços reduzidos e diminuir o número de participantes, bem como realizar modificações progressivas nas regras, ampliando gradativamente os desafios e complexidade das atividades propostas.

Na aula nº 10, os estudantes participaram de atividades envolvendo a queimada tradicional e sua variação conhecida como "Queimada Rei e Rainha" (Imagem 22). A prática do jogo de queimada, amplamente conhecida no Brasil como uma atividade recreativa e dinâmica, foi adaptada para incluir elementos estratégicos, como a proteção de um jogador designado como "rei" ou "rainha."

Imagem 22- Estudantes vivenciando a queimada tradicional e sua variação conhecida como "Queimada Rei e Rainha"



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na versão tradicional, os times se posicionaram em um campo dividido pela linha central, e os jogadores buscaram atingir os adversários com a bola, eliminando-os temporariamente. Na variação Rei e Rainha, cada equipe escolheu secretamente um representante cuja eliminação significaria a derrota do time, trazendo um desafio adicional de proteção estratégica.

A quadra escolar foi utilizada como espaço, adaptada com as marcações do jogo de vôlei, e os materiais incluíram bolas de plástico e uma bola de meia. Durante a atividade, os alunos demonstraram grande engajamento e motivação, divertindo-se

enquanto desenvolviam estratégias para proteger o "rei" ou a "rainha" e eliminar os adversários. A dinâmica do jogo promoveu trabalho em equipe, comunicação eficaz e respeito mútuo entre os participantes, fortalecendo o espírito colaborativo e a interação social.

Ao término da aula, foi realizada uma roda de conversa para refletir sobre a experiência. Os estudantes destacaram a novidade e o aspecto estratégico de proteger o "rei" ou a "rainha" como um elemento motivador e divertido. Relataram que a empolgação veio, sobretudo, da tentativa de descobrir quem ocupava essa posição especial no time adversário e da necessidade de enganá-los. Além disso, consideraram fácil se adaptar às variações, uma vez que já possuíam familiaridade com as regras básicas da queimada. A aula foi avaliada como dinâmica e inclusiva, promovendo aprendizado e diversão em um ambiente descontraído e participativo.

Na aula nº 11, os estudantes vivenciaram o Dodgeball¹⁸ (Imagem 23), uma variação dinâmica e estratégica do jogo de queimada amplamente praticada nos Estados Unidos. Essa modalidade se distingue principalmente pelo uso simultâneo de três bolas e pela ausência de uma área específica para jogadores "eliminados," o que exige maior atenção e agilidade dos participantes. Cada equipe, composta por 6 a 10 jogadores, iniciou a partida com todos os participantes tocando a parede de fundo da quadra. Ao sinal do juiz, os jogadores correram em direção à linha central para pegar as bolas posicionadas e, em seguida, recuaram para a linha de ataque antes de realizar os arremessos.

Imagem 23- Estudantes vivenciando o Dodgeball.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

¹⁸ O Dodgeball é um desporto de origem norte-americana que é conhecido no Brasil como "Queimada" ou "Caçador". O objetivo do jogo é eliminar todos os jogadores adversários da quadra.

O objetivo do jogo foi eliminar todos os jogadores adversários, o que podia ser alcançado de três formas: acertando um adversário abaixo da linha dos ombros, pegando a bola arremessada sem deixá-la cair (o que também permitia trazer de volta um colega eliminado) ou forçando a eliminação do arremessador em caso de um acerto na cabeça. A equipe vencedora foi aquela que eliminou todos os adversários ou, caso o tempo limite de cinco minutos fosse atingido, aquela com mais jogadores em quadra. Em situações de empate, uma prorrogação de morte súbita de um minuto decidia o jogo.

A aula foi realizada na quadra da escola, adaptada com as marcações do voleibol, e as bolas utilizadas incluíram bolas de plástico e de meia. No início, os alunos demonstraram dificuldades para se adaptar às múltiplas regras e à dinâmica acelerada do jogo. No entanto, com o avanço da atividade, compreenderam melhor as nuances do Dodgeball, desenvolvendo estratégias mais eficazes e aumentando sua participação ativa.

Após a partida, foi realizada uma roda de conversa para refletir sobre a experiência e coletar feedback dos estudantes. Eles relataram que, inicialmente, concentraram-se em evitar as bolas, mas, ao longo do jogo, perceberam a importância de adotar estratégias ofensivas, como esperar o arremesso do adversário para tentar eliminá-lo. Os alunos destacaram o uso simultâneo de várias bolas como um elemento empolgante, pois isso aumentou o dinamismo e possibilitou maior participação de todos.

Apesar da complexidade inicial, a familiaridade com as regras da queimada ajudou na adaptação, tornando o jogo envolvente e divertido. A aula foi avaliada positivamente, sendo percebida como um momento desafiador e prazeroso.

Na aula nº 12, os estudantes vivenciaram o Pique Bandeira (Imagem 24), um jogo tradicional que faz parte do acervo cultural infanto-juvenil brasileiro. Reconhecido por seu caráter lúdico e estratégico, o Pique Bandeira promove o desenvolvimento de habilidades como agilidade, trabalho em equipe e raciocínio lógico.

Imagem 24- Estudantes vivenciando o Pique Bandeira.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A atividade foi realizada na quadra de futsal da escola, onde a área do gol foi adaptada para representar o local da bandeira. Os materiais utilizados foram duas bandeiras e dois coletes.

A dinâmica do jogo consistiu na divisão dos estudantes em duas equipes, cada uma responsável por proteger sua bandeira posicionada na linha de fundo do campo adversário. O objetivo principal era capturar a bandeira do time oponente e trazê-la de volta ao próprio campo sem ser tocado pelos adversários. Os jogadores tocados no território inimigo ficavam “congelados” até serem resgatados por colegas de equipe. Cada campo contava com uma área de segurança ao redor da bandeira, onde os jogadores estavam imunes ao congelamento.

A atividade transcorreu de forma envolvente, com os estudantes demonstrando grande afinidade com o jogo, divertindo-se e elaborando estratégias para proteger suas bandeiras. Durante o desenvolvimento do jogo, os alunos sugeriram uma variação chamada Pique Bandeira Pontuado, que introduziu um sistema de pontuação: 1 ponto para cada jogador que entrasse na área adversária sem ser tocado, 2 pontos para quem retornasse ao próprio campo sem ser pego, e 5 pontos para quem capturasse a bandeira adversária. A equipe que atingisse 20 pontos primeiro seria declarada vencedora. Essa modificação tornou a atividade ainda mais dinâmica e motivadora.

Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa para refletir sobre a experiência e coletar feedback dos estudantes. Eles explicaram que a adição da

pontuação aumentou a competitividade e o engajamento no jogo, tornando-o mais atrativo. Os alunos também destacaram que o Pique Bandeira contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais em diferentes esportes, como agilidade, cooperação e estratégia, reforçando a importância de jogos tradicionais na formação esportiva e social dos participantes.

Na aula nº 13, os estudantes participaram de uma adaptação inovadora do tradicional jogo de Pique Bandeira, que incorporou elementos do futebol. A atividade denominada "Futebol-Pique Bandeira" (Imagem 25), proporcionou uma dinâmica diferenciada, desafiadora e motivadora, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Da Silva e Moura (2019) ressaltam que os jogos e brincadeiras possuem um elevado potencial pedagógico, uma vez que o componente lúdico favorece o processo de aprendizagem e pode gerar impactos positivos em outras áreas do conhecimento. Além disso, diversos estudos apontam a ludicidade como um recurso metodológico relevante para o ensino dos esportes, possibilitando uma abordagem mais inclusiva e significativa para os estudantes. Dessa forma, a atividade proposta não apenas diversificou as experiências motoras dos alunos, mas também incentivou a cooperação, a tomada de decisão e a criatividade no contexto das práticas esportivas escolares.

A quadra de futsal da escola foi utilizada como espaço para a prática, com adaptações que incluíram duas bandeiras, cones para demarcar os gols e bolas de futsal.

Imagem 25- Estudantes vivenciando o "Futebol- Pique Bandeira".



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O jogo foi estruturado em duas equipes, cada uma responsável por proteger sua bandeira posicionada no campo adversário, ao mesmo tempo que buscava capturar a bandeira oponente. Os jogadores deveriam conduzir a bola de futsal pelo campo adversário, driblando os oponentes e marcando um gol antes de poder capturar a bandeira. Regras adicionais incluíam o congelamento de jogadores tocados no campo inimigo, que só poderiam ser salvos por colegas de equipe, e a existência de uma área segura ao redor da bandeira, onde os jogadores estavam protegidos contra o congelamento.

Inicialmente, os estudantes consideraram a dinâmica complexa e até inviável, devido à quantidade de ações e estratégias exigidas. No entanto, à medida que compreenderam as regras e desenvolveram táticas, o jogo fluiu de maneira satisfatória, com alto nível de engajamento e participação. As equipes organizaram-se de forma estratégica, com cada jogador assumindo funções específicas, o que tornou a experiência mais ordenada e divertida.

Na roda de conversa ao final da aula, os alunos destacaram o dinamismo e a complexidade do jogo como fatores que tornaram a atividade mais envolvente. A necessidade de atenção simultânea a diferentes aspectos – como conduzir a bola, proteger a bandeira e vigiar a equipe adversária – exigiu maior concentração e estratégia. Além disso, reconheceram que o Futebol-Pique Bandeira desenvolve habilidades fundamentais para diversos esportes, como agilidade, cooperação e raciocínio tático, reforçando a importância de atividades que integram elementos lúdicos e esportivos no ambiente escolar.

5.2.6- EMANCIPAÇÃO ESPORTIVA

Na etapa final do projeto, os/as estudantes foram incentivados a assumir um papel protagonista na construção do conhecimento, participando ativamente da organização de um festival de jogos esportivos fundamentado nos princípios do Sport Education. Nesse contexto, foram responsáveis por selecionar os jogos, constituir as equipes, elaborar regulamentos, supervisionar as partidas e divulgar o evento no ambiente escolar.

Além disso, os/as estudantes foram estimulados a criar novos jogos esportivos de invasão, adaptando práticas já existentes com base nas reflexões desenvolvidas ao longo das aulas, especialmente durante as rodas de conversa das aulas anteriores. Essa abordagem possibilitou a experimentação de diferentes estratégias e a ampliação do repertório motor e cognitivo dos participantes.

De acordo com André, Hastie e Araújo (2015), é essencial compreender o jogo em sua totalidade, indo além da dimensão psicomotora e explorando também seus aspectos cognitivos e estratégicos. Nesse sentido, a dimensão cognitiva envolve o conhecimento e a compreensão das relações entre regras, táticas e dinâmicas dos jogos pertencentes a uma mesma categoria. Assim, ao desenvolver essa competência, os estudantes tornam-se capazes de identificar semelhanças entre diferentes modalidades, transferindo conceitos e estratégias de um jogo para outro, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

CRIAÇÃO DE NOVOS JOGOS ESPORTIVOS DE INVASÃO.

Na 14^a aula, realizada em sala, os/as estudantes foram apresentados à proposta de criação de novos jogos esportivos de invasão. Esses jogos são caracterizados pela necessidade de avançar sobre o campo adversário para pontuar (Imagem 26), sendo elaborados a partir da adaptação de práticas já existentes e das reflexões desenvolvidas durante as rodas de conversa nas aulas anteriores.

De acordo com André, Tsukamoto e Andrade (2020), no contexto da Educação Física, a criação de jogos representa um processo no qual os/as estudantes, sob a mediação do professor, desenvolvem e praticam jogos elaborados por eles mesmos. Além disso, André, Hastie e Araújo (2015), ressaltam que a criatividade não é uma característica inata a todas as pessoas, sendo necessário que o desenvolvimento dessa habilidade seja estimulado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi esclarecido aos estudantes que a proposta envolvia a criação ou recriação de jogos esportivos de invasão, os quais seriam experimentados e analisados nas aulas subsequentes, permitindo uma experiência prática e reflexiva sobre as dinâmicas do jogo no contexto escolar.

Imagem 26-Momento de explicação e criação dos jogos pela turma do 1º ano.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

As turmas foram organizadas em grupos de oito alunos, de modo a possibilitar a reflexão e o planejamento coletivo sobre o novo jogo. A formação dos grupos foi realizada de maneira autônoma pelos próprios estudantes, sem minha intervenção direta. Os alunos que estiveram ausentes nessa aula foram alocados em grupos na aula seguinte.

Após a formação dos grupos, foi entregue um formulário para a criação dos jogos (APÊNDICE F), que continha itens a serem elaborados, como nome do jogo, número de integrantes, regras, materiais necessários, entre outros. Cada item foi explicado em detalhes, e eventuais dúvidas foram esclarecidas. Em seguida, os 72 estudantes iniciaram o processo de criação dos jogos. Durante esse processo, fui frequentemente solicitada a mediar discussões, apresentar ideias e esclarecer novas dúvidas que surgiram (Imagem 27).

Imagem 27- Atendimento individual aos grupos com dificuldades.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Os estudantes demonstraram uma boa receptividade à proposta, evidenciando atenção em todo o processo de criação. Mostraram-se empenhados e preocupados em elaborar jogos atrativos para seus pares, considerando que eles próprios vivenciariam esses momentos junto aos colegas.

Esse processo de criação dos jogos teve a duração de duas aulas. Na primeira, os estudantes dedicaram um tempo significativo para ajustar e alinhar suas ideias coletivamente. Já na segunda aula, os grupos apresentaram suas propostas, solicitando meu auxílio para a escrita de algumas palavras e sugestões relacionadas aos nomes dos jogos. Em todas as etapas, procurei não interferir nas decisões dos grupos, limitando minha atuação a provocar reflexões sobre aspectos que ainda não estavam plenamente claros.

Ao término da aula, os/as estudantes apresentaram os jogos criados aos colegas, promovendo um momento enriquecedor de análise e reflexão (Imagem 28). Esse compartilhamento possibilitou a identificação de aspectos a serem ajustados nas propostas, visando ao aprimoramento das dinâmicas e à adequação dos jogos às expectativas e objetivo de cada grupo.

O processo de criação desenvolveu-se de forma experimental, caracterizando-se por uma abordagem de tentativa e erro. Durante esse percurso, os estudantes avaliaram se as regras estabelecidas eram coerentes com a proposta inicial, se a estrutura do jogo era viável com os materiais disponíveis e se a experiência proporcionava engajamento e diversão. Essa estratégia permitiu que os alunos

exercessem um papel ativo na construção do conhecimento, aperfeiçoando suas criações a partir da análise crítica e da interação com os colegas.

Imagem 28- Apresentação do jogo criado para a turma.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Santos (2023) destaca que, enquanto educadores, nosso objetivo deve ser criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam autonomia, refletindo sobre suas próprias ações, além de se engajarem em processos de criação, vivência, socialização, produção, reprodução e transformação das manifestações culturais relacionadas à atividade física. Nesse sentido, o jogo se apresenta como uma estratégia relevante para alcançar esses propósitos.

No processo de criação dos jogos, os alunos puderam desenvolver sua criatividade, cognição e habilidades de resolução de problemas, ao elaborarem novas regras, espaços, estratégias, entre outros elementos. Foi extremamente interessante e instigante observar o esforço dos estudantes em "inventar" algo inovador, uma criação única que pudesse surpreender seus colegas. Essa intenção ficou evidente nas falas de alguns alunos, como a da estudante M.F.P., que afirmou: *“Quero criar algo totalmente novo e surpreendente”*, e do aluno R.Z.A., que destacou: *“Está difícil criar algo novo, mas vamos fazer uma junção de jogos já existentes, que a galera curte, para surpreender a todos”*.

Considerando seus conhecimentos prévios e experiências anteriores como ponto de partida, os alunos trabalharam de maneira investigativa e empírica na criação dos jogos. Segundo André, Tsukamoto e Andrade (2020), esse processo envolve a

participação em novas experiências, permitindo que os estudantes integrem novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que ressignificar os saberes anteriores. Além disso, é importante destacar que a diversidade de níveis de compreensão e habilidades entre os alunos favoreceu a aprendizagem coletiva, pois aqueles com maior domínio tático auxiliaram os demais, reforçando o caráter colaborativo desse processo.

APRESENTAÇÃO, PRÁTICA E REFINAMENTO DOS JOGOS.

Nas aulas de números 16 a 19, cada grupo apresentou seu jogo aos outros grupos (Imagem 29), permitindo que juntos o praticassem e, em seguida, avaliassem quais elementos eram atrativos e quais poderiam ser melhorados. André, Tsukamoto e Andrade (2020) destacam que a vivência de diferentes jogos pertencentes à mesma categoria contribui para que os estudantes aprofundem sua compreensão sobre essa categoria, além de possibilitar a comparação entre os jogos criados, ações que favorecem o processo de aprendizagem.

Imagem 29- Apresentação e vivência dos jogos criados.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Para organizar as apresentações, cada grupo recebeu um número, estabelecendo a ordem de execução dos jogos e permitindo que os/as estudantes se preparassem adequadamente para a exposição de suas propostas. Durante a atividade, os membros do grupo responsável assumiram a condução da aula, desempenhando funções como a organização dos materiais, a divisão das equipes, a explicação das regras e mediação da prática do jogo. Neste contexto, minha atuação

esteve focada na mediação de possíveis conflitos, na observação do processo e no registro das aulas.

Após a vivência e avaliação de cada jogo, os grupos reuniam-se para discutir ajustes nas regras, considerando os desafios identificados durante a execução. O processo de criação coletiva aconteceu permeado por desafios, durante a prática, muitas vezes os jogos foram interrompidos, pois as regras não haviam sido explicitadas de maneira clara, ou eram ineficientes/insuficientes para organizar os jogos. Esse momento de reflexão foi essencial para o aprimoramento das propostas, permitindo que os/as estudantes analisassem criticamente suas criações e fizessem as adaptações necessárias.

De acordo com André, Hastie e Araújo (2015), um jogo com boa jogabilidade possibilita que os jogadores desenvolvam habilidades motoras e táticas ao longo da prática, diferenciando-se daqueles cujas dinâmicas se baseia unicamente no acaso. Dessa forma, a experiência proporcionou não apenas o aprendizado sobre os jogos criados, mas também o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na construção do conhecimento.

Por fim, os alunos foram convidados a realizar o registro final de seus jogos. Cada grupo reuniu-se para elaborar o "livro de regras" (APÊNDICE F), consolidando suas ideias e deixando um legado para que, no futuro, outros estudantes pudessem vivenciar e praticar os jogos criados.

Ademais, foi realizada a seleção dos quatro jogos que integrariam o Festival Esportivo — “Handebol Queimado”, “Goalpost”, “Pique Aéreo” e “Bandeira Queimada” —, escolhidos por votação pelos estudantes com base naqueles que os grupos consideraram mais interessantes, com práticas mais estimulantes e que atendiam aos critérios essenciais de incorporar todos os princípios de um jogo coletivo de invasão.

O Festival Esportivo representou uma oportunidade prática para que os estudantes aplicassem os conceitos e habilidades desenvolvidos ao longo do processo pedagógico, consolidando, assim, sua emancipação esportiva. Além disso, o evento possibilitou a troca de experiências e a integração da comunidade escolar, promovendo uma vivência coletiva rica e significativa.

JOGOS CRIADOS PELOS ESTUDANTES

As turmas do 1º ano 1 e 1º ano 2, participantes deste estudo, eram compostas por um total de 72 estudantes, os quais foram divididos em 8 grupos. O primeiro jogo vivenciado foi o “Handebol Queimado” (FIGURAS 6 e 7), criado pelos estudantes M.E., M.F., L.S., L.B., L.O., D.A., A.F. e D.E. O grupo demonstrou facilidade ao explicar a dinâmica do jogo, uma vez que combinou elementos do Handebol com o jogo de Queimada, tornando as regras claras e acessíveis para os demais participantes.

Figura 6- Regras do jogo “Handebol Queimado”

Nome dos Alunos: Maria Eliza, Carla, Larissa, Laura O, Laura S. Daniel, Clara, Mariana, Fernanda. Turma: 1ºD

NOME DO JOGO: Handebol Queimado GRUPO Nº 1

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Bola de Queimada e gol.

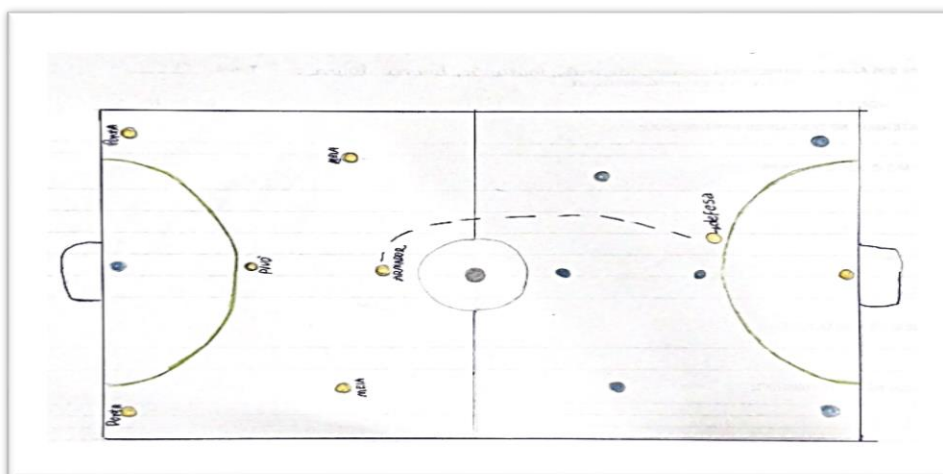
- COMO O JOGO OCORRE:
Em cada time há 7 jogadores, com o objetivo de fazer pontos, acertando a cabeça do gol. Se o ponto, se acertar, o gol ganha-se 1 ponto. O jogo tem o tempo de 50 minutos. Necessário fazer o gol e não é permitido ultrapassar a área do gol.

- QUEM VENCE O JOGO:
quem fazer mais pontos

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
passar a bola de cabeça, não se queimar a cabeça, jogadores não são permitidos saltar, não pode dar mais de 3 passos com a bola

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 7- Estruturação do jogo “Handebol Queimado”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse jogo consiste em duas equipes, cada uma com sete jogadores, cujo objetivo principal é marcar pontos ao acertar o goleiro adversário. A pontuação ocorre da seguinte forma: ao acertar o gol, o time ganha um ponto; ao acertar e "queimar" o goleiro, o objetivo final do jogo, o time também soma 2 pontos. O jogo é disputado em dois tempos de 30 minutos, e é necessário trabalhar o passe, sendo proibido ultrapassar a área do goleiro.

As regras seguem os princípios básicos do handebol, como a proibição de dar mais de três passos com a bola. Além disso, não é permitido "queimar" a cabeça dos jogadores, e quaisquer agressões resultam em penalidades, caracterizando falta.

Durante o processo de avaliação dos jogos criados, os/as estudantes compartilharam suas percepções e sugestões de aprimoramento. De acordo com o relato do estudante L.H.C.; *"O jogo foi considerado mais ou menos atrativo"*. Alguns alunos do grupo responsável pelo jogo, destacaram que, caso houvesse maior envolvimento dos participantes, *"o jogo teria sido mais dinâmico e interessante"*. Observou-se que a pouca vivência dos estudantes no handebol dificultou a execução de algumas ações durante o jogo.

A aluna M.G.O. destacou que a proposta *"foi inovadora e criativa, mas sugeriu ajustes para torná-la mais envolvente e atrativa para os colegas"*. Já a aluna R.G.S. pontuou que *"o objetivo do jogo parecia ser acabar com o goleiro"*, evidenciando a necessidade de revisar determinados aspectos para aprimorar a experiência coletiva.

Nesse sentido, Soares et al. (1992) ressaltam a importância de resgatar, no ambiente escolar, valores que priorizem o coletivo em detrimento do individual, promovendo o compromisso com a solidariedade e o respeito mútuo. Os autores defendem que a prática do jogo deve ser compreendida como uma construção conjunta, na qual jogar "com" o companheiro difere de jogar "contra" o adversário. Assim, a reflexão sobre as dinâmicas dos jogos criados possibilitou não apenas ajustes técnicos, mas também o fortalecimento da consciência coletiva e da cooperação entre os estudantes.

O segundo jogo vivenciado foi o "Goalpost" (Imagem 30), criado pelos estudantes D.A., A.L., J.G., A.C., R.F., G.H., M.V. e C.H. O jogo apresentado foi uma adaptação do handebol, cujo processo inicial enfrentou alguns desafios, principalmente relacionados à timidez dos integrantes da equipe ao explicar as regras

para os colegas. No entanto, os participantes conseguiram superar essa dificuldade e conduziram as explicações de forma satisfatória, passando para a prática logo em seguida.

Imagem 30- Estudantes vivenciando o jogo “Goalpost”.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O jogo consiste (Figura 8 e 9) em equipes de sete participantes, sendo um goleiro e seis jogadores na linha. Durante o jogo, cada jogador pode dar até quatro passos sem quicar a bola, e, ao passar a bola para um companheiro, o lançamento deve ser feito exclusivamente com as mãos. O objetivo principal é acertar o gol ou a trave adversária.

As regras de pontuação são as seguintes: ao acertar o gol, a equipe marca um ponto; ao atingir a trave ou o travessão, o time ganha dois pontos; e ao fazer o gol após a bola tocar na trave ou no travessão, somam-se três pontos. Cada partida é disputada em dois tempos de 25 minutos, e vence a equipe que acumular mais pontos

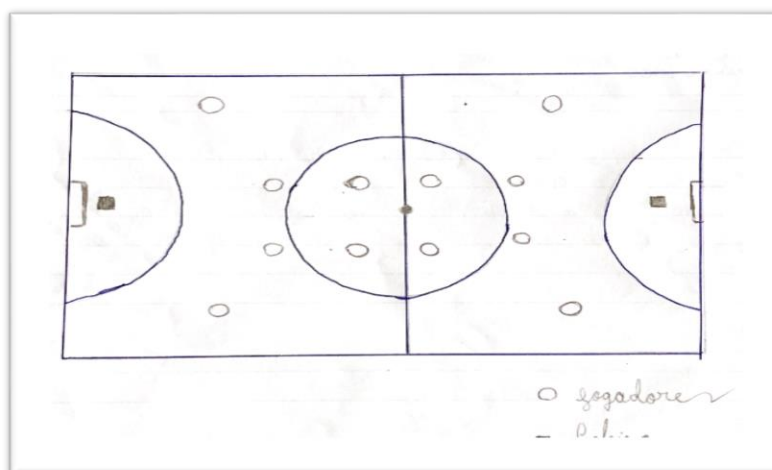
até o término do jogo. No decorrer do jogo, foram incluídas regras adicionais como: a proibição de empurrar, agarrar ou puxar a camisa dos adversários, garantindo um jogo mais justo e seguro.

Figura 8- Regras do jogo “Goalpost”

NOME DOS ALUNOS: Carlos, André, João, Gabriel, Alde, Rafael, Gustavo, Marcos, Vinícius TURMA: 1-11
 Carlos Henrique
 NOME DO JOGO: Goalpost GRUPO Nº 2
 MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Bola semelhante ao futebol e de basquete
 COMO O JOGO OCORRE:
São 7 jogadores em cada equipe, um gol a 6 m da linha. É permitido dar 4 passos ao
quitar a bola, ao puxar a bola para uma companhia deve se aproximar com a mão da
finalizar para o gol, não se permite arremessar a bola com a mão. Pode
tocar a bola com o pé em qualquer momento do jogo. Se acertar o gol o time
ganha um ponto, se acertar a trave e a travessão ganha 2 pontos, se acertar a trave e
o gol 3 pontos. São 2 tempos de 25 minutos.
 QUEM VENCE O JOGO:
A equipe que fizer mais pontos até o término da partida.
 O QUE NÃO É PERMITIDO:
Empurrar ou agarrar o adversário, puxar a camisa visando enganar o adversário, puxar a
camisa do adversário.

Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

Figura 9- Estruturação do jogo “Goalpost”



Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

A experimentação prática do jogo ocorreu de maneira tranquila, com poucos conflitos ou dúvidas. Apesar do nervosismo e acanhamento iniciais, a equipe demonstrou confiança e conseguiu conduzir a atividade com serenidade.

Durante o processo de avaliação dos jogos, os/as estudantes destacaram diferentes aspectos que influenciaram a dinâmica e a experiência da prática. O estudante J.H. ressaltou que “a regra de dar quatro passos sem quicar a bola contribuiu para tornar o jogo mais dinâmico”. Já o aluno B.N., apontou que a atribuição

de “uma maior pontuação para acertos na trave tornou o jogo mais estimulante e desafiador”. Por fim, a participante N.O. enfatizou que “o sucesso do jogo depende, em grande parte, da motivação e do envolvimento dos colegas”, ressaltando a importância do engajamento coletivo para o bom desenvolvimento da prática.

Nesse contexto, Scaglia et al. (2013) destacam que o conceito de "estado de jogo" está relacionado à condição de total envolvimento do jogador na prática. Esse estado se caracteriza pela concentração e pela entrega plena à dinâmica do jogo, permitindo que o participante vivencie a experiência com seriedade e comprometimento, buscando constantemente dar o seu melhor para a realização da atividade.

O terceiro jogo vivenciado foi a “Queimada Duas Caras”, criado pelos estudantes E.E., E.A., L.E., L.H., R.C., M.G., C.V. O jogo apresentado é uma da queimada.

O jogo "Queimada Duas Caras"(Figura 10 e 11), é praticado entre dois times com a mesma quantidade de participantes. O objetivo principal é "queimar" um jogador do time adversário. Quando um jogador é queimado, ele passa a integrar o time adversário. No entanto, existe uma regra que possibilita o resgate: o jogador queimado só pode retornar ao seu time de origem se duas pessoas do mesmo time forem queimadas.

Figura 10- Regras do jogo “Queimada Duas Caras.”

Nome dos Alunos: Flavio, Eduardo, Lara, Raul, Rayane, e Milena e Caio Victor Turma: 1º 1

NOME DO JOGO: Queimada duas caras GRUPO Nº 3

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Bola de queimada.

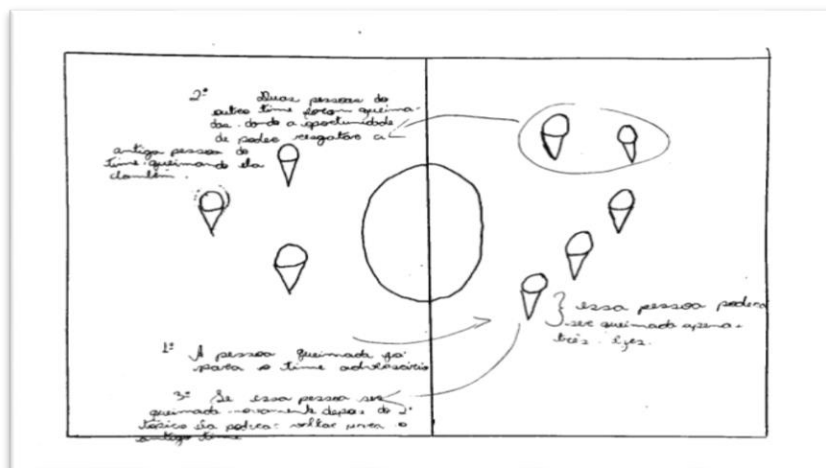
- COMO O JOGO OCORRE:
Ocorre com dois times com a mesma quantidade de pessoas em cada um, o objetivo é queimar alguém do time adversário, para que a pessoa queimada se torne do outro time, a pessoa queimada só pode ser resgatada se duas do seu time for queimada.
O jogo ocorre a 25 metros, e acaba se sobrar apenas uma pessoa em um time antes do tempo acabar, e um time só pode ser queimado três vezes.

- QUEM VENCE O JOGO:
Quem terminar com mais pessoas no time ou se um time sobrar apenas uma pessoa.

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
Queimar a cabeça, pois se não queimado, não pode se entregar para o outro time.

Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

Figura 11- Estruturação do jogo “Queimada Duas Caras.”



Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

A partida tem duração de 25 minutos ou termina quando sobra apenas um jogador em um dos times antes do tempo acabar. Cada jogador pode ser queimado no máximo três vezes. Algumas regras fundamentais incluem a proibição de queimar a cabeça, sair da área delimitada sem ter sido queimado, e entregar-se intencionalmente para retornar ao time anterior.

Durante a prática, os alunos fizeram algumas adaptações ao jogo, sendo a principal delas a redução do espaço de jogo. Inicialmente, o jogo foi realizado na quadra de futsal, mas, à medida que progredia, os alunos decidiram reduzir o espaço para as dimensões de uma quadra de vôlei, o que tornou o jogo mais dinâmico. Além disso, foi incluída uma segunda bola, aumentando a velocidade e a interação entre os participantes.

Durante a atividade, observou-se que os estudantes incorporaram elementos do handebol ao jogo, especialmente nas ações de passes e arremessos utilizados para atingir os colegas. A principal modificação em relação à queimada tradicional consistiu na eliminação da área reservada para os jogadores queimados, os quais, em vez de permanecerem afastados do jogo, passaram a integrar a equipe adversária. Essa adaptação foi bem recebida pelos participantes, proporcionando uma nova dinâmica à prática.

A estudante S.A. ressaltou que *a mudança trouxe uma nova perspectiva ao jogo, incentivando a criatividade e a elaboração de estratégias pelos jogadores*. O participante J.G., por sua vez, *avaliou positivamente a experiência, destacando que a*

inclusão de duas bolas aumentou a intensidade da atividade, reduzindo o tempo ocioso dos alunos. Já a aluna M.G.C. enfatizou que a eliminação da área dos queimados tornou o jogo mais inclusivo, permitindo que continuasse participando ativamente, o que antes não ocorria, pois era uma das primeiras a ser eliminada nas versões tradicionais da queimada.

Esses relatos evidenciam o impacto positivo das adaptações nas regras, tornando o jogo mais dinâmico, inclusivo e desafiador, além de contribuir para um maior engajamento dos estudantes.

Scaglia et al. (2013) ressaltam que a presença da bola, a existência de alvos a serem atacados e defendidos e a delimitação do espaço de jogo criam zonas de maior ou menor risco, aproximando a dinâmica da prática da lógica dos jogos esportivos coletivos de invasão. Essa perspectiva evidencia a importância da estrutura do jogo no ensino dos esportes coletivos, demonstrando como ajustes na organização das atividades podem favorecer o aprendizado e a participação ativa dos alunos.

O quarto jogo vivenciado foi o “Pique Aéreo”, criado pelos estudantes M.G., S.A., L.A., N.O., L.A., C.G., I.L., R.C., H.V. e B.N. O jogo apresentado é uma junção do pique bandeira, com fundamentos do handebol, como o passe recepção de bola.

O jogo “Pique Aéreo”(Figura 12 e 13) é praticado por duas equipes com o mesmo número de jogadores, que se posicionam em um campo semelhante ao utilizado no jogo *Pique Bandeira*. Em cada extremidade do campo, há uma área designada para a bandeira, onde uma bola é colocada, utilizamos a área do goleiro na quadra de handebol.

Figura 12- Regras do jogo “Pique Aéreo”.

Nome dos Alunos: Maxiene Gomes, Sofia, Laura Botanielo, Nicole, Laura Almeida, Clarice, Isr, Turma: 121
Reine C., Helena e Brian.

NOME DO JOGO: Pique Aéreo GRUPO Nº 4

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Dois bolas de handball ou semelhantes
Calotas para identificação da time (opcional)

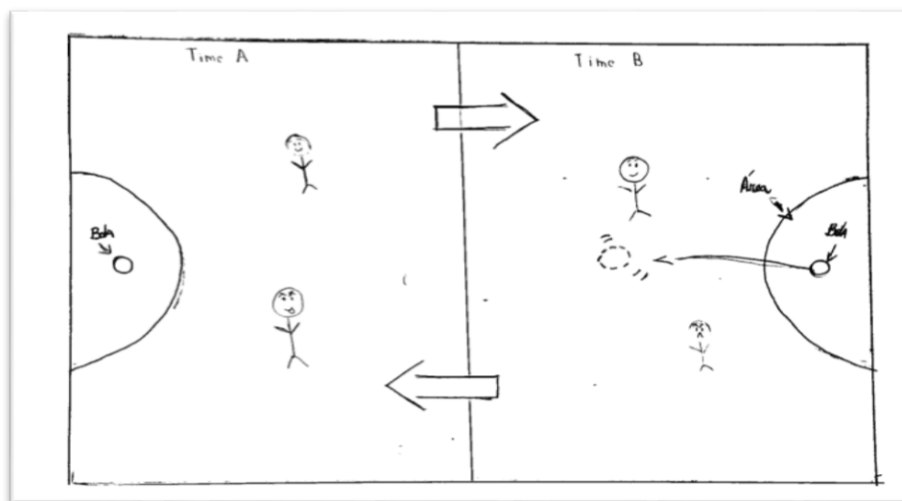
- COMO O JOGO OCORRE:
Dois times com o número igual de jogadores se posicionam em um campo igual de pique bandeira com uma
bola em cada extremidade (área de bandeira/bola). Os jogadores devem tentar invadir o campo adversário, pegar a
bola e, juntamente com outro jogador do mesmo time, fazerem passes entre si até retornar ao seu próprio
campo. Os jogadores podem ser calados ao invadir o campo adversário, mas a partir do momento que
começam a passar a bola não podem. Eles podem ser impedidos de ganhar através do bloqueio de
outros jogadores. Se derrubarem ou perderem a bola deixam ficar calados em seus locais.

- QUEM VENCE O JOGO:
A equipe que conseguir retornar primeiro ao seu campo com a bola.

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
Manos de cinco passes de bola antes de voltar ao seu campo.
Passes dentro da área de bola não contam.
Calos quem está em posse de bola.
Não de duas pessoas por vez na área de bola.

Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

Figura 13- Estruturação do jogo "Pique Aéreo".



Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

O objetivo principal do jogo é que os jogadores invadam o campo adversário, peguem a bola e, em parceria com outro jogador do mesmo time, realizem a travessia de volta para o próprio campo. Para que isso aconteça, é necessário que dois jogadores estejam simultaneamente dentro da área da bandeira adversária. Após pegar a bola, os jogadores devem realizar passes entre si (arremessando a bola) até retornarem ao seu lado do campo.

Os jogadores podem ser "colados" (marcados) ao invadirem o campo adversário, mas, a partir do momento em que começam a passar a bola entre si, não podem mais ser colados, apenas bloqueados pelos adversários. Caso derrubem ou percam a posse da bola durante os passes, eles são colados no local onde ocorreu a falha, e a bola é devolvida para a área da bandeira adversária.

A equipe vencedora será aquela que conseguir retornar ao seu campo com a bola primeiro, cumprindo as seguintes regras: é necessário realizar, no mínimo, cinco passes antes de retornar ao campo de origem (os passes feitos dentro da área da bandeira não são contabilizados); não é permitido marcar ("colar") o jogador que está com a posse da bola; e apenas dois jogadores podem permanecer simultaneamente na área da bandeira.

Durante a execução do jogo (Imagem 31), um aspecto que chamou bastante atenção foi a forma como as equipes elaboraram suas estratégias. Os estudantes discutiram quem seria responsável por ludibriar os adversários, quem permaneceria

na quadra para marcar, e quem protegeria a área. Também decidiram coletivamente o momento mais oportuno para tentar avançar e capturar a bola. Esse processo refletiu um intenso trabalho em equipe e a colaboração para atingir os objetivos do grupo.

Imagem 31-Estudantes vivenciando o jogo “Pique Aéreo”.



Fonte: Acervo da própria autora (2024).

Ao final da aula, na roda de conversa, a estudante E.E., destacou que: *“achei muito interessante a construção das estratégias, considerando esse momento como uma oportunidade de união do grupo para decidir o que seria melhor para a equipe”*. Além disso, a estudante M.G. comentou que: *“gostou muito do jogo, pois exigiu pensamento estratégico, agilidade e tomadas de decisão rápidas”*. Por sua vez, o estudante M.V., observou que: *“o jogo permitiu o desenvolvimento de fundamentos importantes do handebol, como o passe e a recepção da bola”*. Já o estudante J.G.

afirmou que: “O jogo se tratava de um jogo inclusivo, no qual todos podiam participar, o que motivou a turma a se engajar de forma ativa”.

O quinto jogo vivenciado foi o “Queimadobol”, criado pelos estudantes L.G., A.G., G.M., F.L., G.S., J.P. e T.H. O jogo apresentado é uma junção do jogo de queimada com futsal.

O jogo “Queimadobol” (Figura 14 e 15) é uma adaptação da queimada tradicional, praticado por duas equipes com o mesmo número de jogadores, em uma quadra convencional de queimada.

Figura 14- Regras do jogo “ Queimadobol”

Nome dos Alunos: Lucas Guilherme, Arthur Gomes, Bruna Mariana, Erika Letícia, Gustavo Silva, Turma: 1º OD
João Paulo, Thalya

NOME DO JOGO: Queimadobol (Queimada com futsal) GRUPO Nº 01

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
- Bola de futsal ou queimada - Bola de queimada
- Bola de futsal

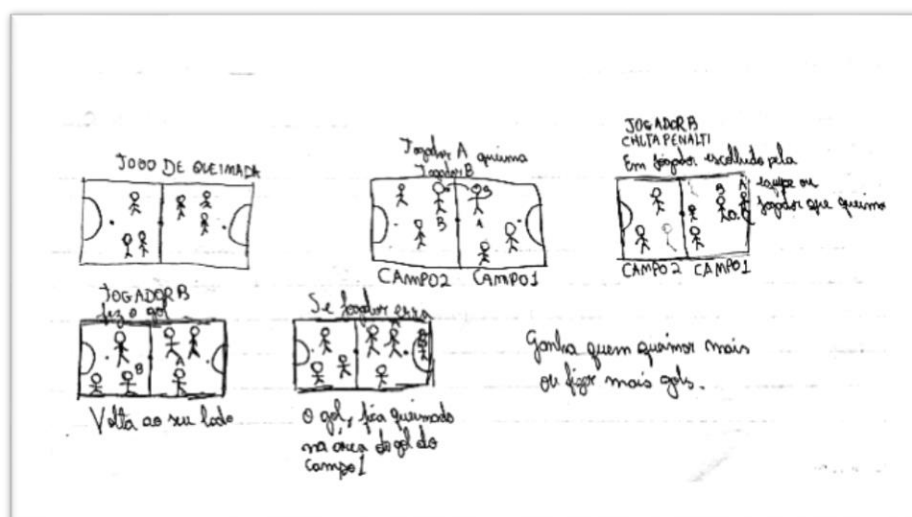
- COMO O JOGO OCORRE:
É um jogo de queimada com bola de futsal, porém, para deixar de ser queimada precisa se fazer um gol de penalti, assim a bola fica queimada novamente. O penalti é cobrado em cima de uma bola de futsal, sendo de pele laranja que queima. Se o penalti for feito, a queimada volta ao lado da turma e começa a queimar. Não se começa com bola.

- QUEM VENCE O JOGO:
Quem queimar mais jogadores adversários ou fazer mais gols no final do jogo. E, se não houver um tempo determinado.

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
Quem usar a bola de futsal - Queimar e cobrir.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 15- Estruturação do jogo “Queimadobol”.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No entanto, ele possui uma dinâmica diferenciada: quando um jogador é queimado, ele tem a oportunidade de não ir para a área dos queimados. Para isso, deve realizar a cobrança de um pênalti na área do goleiro adversário.

O pênalti é executado utilizando uma bola de futsal, e o goleiro é escolhido pela equipe que queimou o jogador. Caso o jogador converta o pênalti, ele retorna ao jogo normalmente. Caso erre, segue para a área dos queimados, como na versão tradicional. As regras específicas incluem: não é permitido queimar a cabeça do adversário (considerado como "gelo"), e a bola de queimada deve ser usada exclusivamente para o jogo regular, enquanto a bola de futsal é destinada apenas para a cobrança de pênaltis.

A vitória é alcançada pela equipe que, ao final do tempo estipulado, conseguir queimar mais adversários ou marcar mais gols. Essa variação traz maior dinamismo à partida e exige das participantes habilidades tanto do jogo de queimada quanto do futsal, como precisão e tomada de decisão rápida.

O jogo "Queimadobol" despertou grande entusiasmo entre os estudantes, sendo bem recebido por todos os participantes. Ao final da aula, a estudante M.P. enfatizou que: *"Todos gostaram muito deste jogo, pois ele conseguiu unir as preferências da turma, atendendo tanto às meninas, que adoram a queimada, quanto aos meninos, que têm uma predileção pelo futebol."* Esse relato evidencia como a integração de elementos de diferentes modalidades esportivas pode favorecer o engajamento coletivo, promovendo maior participação e satisfação dos alunos durante a atividade.

O sexto jogo desenvolvido e vivenciado pelos estudantes foi denominado "Bandeira Real", sendo idealizado pelos participantes I.V., M.A., M.P., A.C., I.G., A.L. e T.A. Essa proposta configura-se como uma adaptação que integra elementos característicos dos jogos de queimada e pique-bandeira, sendo disputada por duas equipes com o mesmo número de jogadores, em uma quadra convencional de queimada.

O sexto jogo desenvolvido e vivenciado pelos estudantes foi denominado "Bandeira Real", sendo idealizado pelos estudantes I.V., M.A., M.P., A.C., I.G., A.L., T.A. Essa proposta configura-se como uma adaptação que integra elementos característicos dos jogos de queimada e pique-bandeira, sendo disputada por duas

equipes com o mesmo número de jogadores, em uma quadra convencional de queimada.

Para a realização do jogo, são necessários seis bolas, uma bandeira e uma quadra delimitada. O início da partida é definido por meio de um sorteio realizado com "par ou ímpar", no qual a equipe vencedora tem o direito de escolher seu "rei" ou "rainha", enquanto a equipe adversária seleciona seu respectivo líder. Após essa definição, os jogadores se posicionam dentro de suas respectivas áreas, próximas às bandeiras, e a dinâmica da atividade se inicia.

Fernandes (2003) ressalta que, por meio dos jogos tradicionais, as crianças se preparam para a vida, internalizando técnicas, conhecimentos e valores que fazem parte da cultura de sua sociedade. De maneira semelhante, Nogueira (2016) destaca que alguns jogos tradicionais permanecem presentes nos diferentes contextos históricos, ainda que ressignificados, preservando sua relevância dentro da cultura lúdica. Nesse sentido, a criação do "Bandeira Real" representa não apenas a valorização das manifestações culturais dos jogos tradicionais, mas também a possibilidade de ressignificá-los e adaptá-los às necessidades e interesses dos estudantes.

Figura 16- Regras do jogo "Bandeira Real"

Nome dos Alunos: Isabeli, Vitória, Mariana, e Silva, Ana Carolina, Mariana, e Silva Turma: 4-2

NOME DO JOGO: Bandeira Real GRUPO Nº 2

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
6 bolas, uma bandeira, uma quadra ou área aberta.

- COMO O JOGO OCORRE:
Dois jogadores carregam bandeira (rei ou rainha) de cada equipe. Quando a equipe vencedora captura a bandeira, ela ganha pontos. Quando a equipe capturada captura a bandeira, ela perde pontos. Quando a equipe capturada captura a bandeira, ela perde pontos. Quando a equipe capturada captura a bandeira, ela perde pontos.

- QUEM VENCE O JOGO:
Vence o jogo, quem capturar a bandeira e queimar o maior número de bolas para fazer 40 pontos e ganhar por rodada quem queimar rei e rainha.

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
Não pode-se pegar a bandeira com as mãos, se não a queimar. Não pode-se pegar a bandeira com as mãos, se não a queimar. Não pode-se pegar a bandeira com as mãos, se não a queimar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As equipes começam com uma bola cada, e o número de bolas aumenta ao longo das três partidas que compõem o jogo. A partida termina quando o "rei" ou "rainha" de uma equipe é queimado. Caso um jogador comum seja queimado, ele permanece na partida. A vitória no jogo é baseada na captura da bandeira, no número de adversários queimados e na possibilidade de alcançar 40 pontos por rodada.

Alternativamente, o jogo pode ser vencido se o "rei" ou "rainha" da equipe adversária for queimado.

Algumas regras adicionais foram determinantes para tornar o jogo mais dinâmico como não permitir que a bola seja segurada por mais de 30 segundos e também não é permitido queimar a cabeça dos jogadores.

Durante a aplicação prática, o grupo responsável explicou as regras, que inicialmente foram consideradas complexas pelos participantes. Isso levou a uma interrupção na partida, e os alunos expressaram confusão em relação à dinâmica do jogo. O estudante H.V., relatou que *"o jogo ficou muito confuso"*, mas destacou que, após as sugestões dos participantes, algumas modificações foram feitas, como ajustes na classificação e na quantidade de bolas adicionadas a cada rodada.

Embora o jogo tenha sido considerado criativo, os estudantes disseram que não conseguiu captar plenamente o interesse da turma. Esse feedback ressalta a importância de simplificar e adaptar as dinâmicas de jogo para garantir o engajamento coletivo e facilitar a compreensão dos participantes.

O sétimo jogo vivenciado foi o "Squidy" (Figura 17), criado pelas estudantes S.V., R.M., I.A., L.G., A.H., M.F., G.A. O jogo "Squidy" é composto por oito jogadores, sendo quatro em cada equipe. Cada time escolhe um jogador para ser o "unicórnio", que é o único responsável por capturar a bandeira. Os demais jogadores têm o papel de suporte, podendo invadir o campo adversário e atuar como "surpresas". Cada equipe dispõe de uma bola, que é utilizada no formato de queimada para eliminar os adversários. O "unicórnio", no entanto, não pode queimar ninguém com a bola, mas possui a habilidade especial de descongelar os companheiros de equipe.

Figura 17- Regras do jogo "SQUIDY"

Nome dos Alunos: S.V., R.M., I.A., L.G., A.H., M.F., G.A. Turma: 1ª
 NOME DO JOGO: Squidy GRUPO Nº 3 (7)
 - MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Bola e bandeira
 - COMO O JOGO OCORRE:
O jogo é dividido em duas equipes de quatro jogadores cada. Cada equipe escolhe um jogador para ser o 'unicórnio' e os demais jogadores atuam como 'surpresas'. O jogo começa com uma queimada entre as equipes. O 'unicórnio' não pode queimar ninguém, mas pode descongelar os companheiros de equipe. O jogo termina quando uma equipe captura a bandeira da outra.
 - QUEM VENCE O JOGO:
A equipe que captura a bandeira da outra.
 - O QUE NÃO É PERMITIDO:
Queimar a cabeça dos jogadores e segurar a bola por mais de 30 segundos.

Fonte: Acervo da própria autora.

O objetivo principal do jogo é que o "unicórnio" consiga capturar a bandeira e retornar ao campo de origem. As regras determinam que não é permitido invadir o campo adversário com a bola na mão e que apenas o "unicórnio" pode pegar a bandeira. A vitória é alcançada quando o "unicórnio" consegue atravessar o campo adversário e retornar com a bandeira.

Durante a aplicação do jogo, as percepções dos alunos trouxeram importantes reflexões. As alunas A.G. e L.C. consideraram o jogo *"muito infantil"*, enquanto o aluno J.P. apontou que *as regras eram confusas, comentando que o grupo responsável pela criação do jogo "viajou na ideia"*. Nesse momento, foi necessário intervir para reforçar a importância de respeitar as ideias e os esforços de todos os colegas, valorizando o processo criativo envolvido.

Além disso, a aluna I.Q. destacou que *"não conseguiu entender completamente os critérios estabelecidos para a criação do jogo e comentou que, em sua percepção, o grupo não seguiu todos os critérios previamente acordados"*. Essa observação ressaltou a importância de uma comunicação mais clara e alinhada, tanto na formulação das regras quanto na apresentação do jogo.

Outro ponto crítico levantado pela aluna G.A. foi a limitação de apenas quatro jogadores por time, o que, segundo ela, *"fez com que os participantes ficassem muito tempo parados sem nada para fazer, tornando o jogo desmotivante"*. Essa questão evidencia a necessidade de ajustar o número de participantes ou implementar dinâmicas que mantenham todos os jogadores engajados durante a partida.

Os relatos dos alunos foram fundamentais para identificar os aspectos positivos e os pontos de melhoria do jogo, fomentando uma discussão coletiva sobre como tornar as atividades mais dinâmicas, inclusivas e motivadoras. Esses momentos de feedback enriquecem o aprendizado prático, promovendo a construção de experiências pedagógicas mais significativas e colaborativas.

O oitavo e último jogo vivenciado foi o "Bandeira Queimada" (Figura 18) criado pelos estudantes A.V., M.G., C.E., P.C. e P.A. Sendo uma adaptação que combina elementos de queimada e pique-bandeira, utilizando uma bola para cada equipe e uma bandeira para cada lado.

Figura 18-Regras do jogo “Bandeira Queimado”

Nome dos Alunos: Alana / Mariana / Paulo Eduardo / Paulo / Pedro Turma: 1º 2

NOME DO JOGO: Bandeira Queimado GRUPO Nº 4 (8)

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Bola para queimar (2 para cada equipe), uma bandeira para cada equipe (2 bandeiras)

- COMO O JOGO OCORRE:
7 jogadores de cada equipe, 3 jogadores dentro da área e 4 nas laterais (2 de cada lado ao redor da área). Além disso, dentro da área não há tempo para a bola da equipe adversária, tentando pegar a bandeira, porém na ida a equipe adversária pode ir até a área sem as mãos, mas no retorno não pode ser queimado pelas laterais, só pode passar para pegar a bandeira dentro do limite estabelecido, a quadra de vôlei.

- QUEM VENCE O JOGO:
quem pega a bandeira adversária sem ser colado ou queimado e leva para a sua equipe.

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
Passar na fora da área.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O jogo ocorre com no mínimo sete jogadores em cada equipe, sendo três jogadores posicionados dentro da área delimitada pela quadra de voleibol e quatro distribuídos nas laterais da mesma quadra (dois em cada lado). Os jogadores dentro da área têm como objetivo invadir o território adversário para capturar a bandeira, enquanto os jogadores da equipe adversária devem impedir essa ação. Durante a ida, os defensores podem colar o intruso utilizando as mãos, e, no retorno, os jogadores posicionados nas laterais da quadra têm a função de queimá-lo com a bola. É importante destacar que os participantes só podem atravessar a quadra dentro dos limites estabelecidos, correspondentes à área de jogo demarcada pela quadra de voleibol.

O jogo é vencido pela equipe que conseguir capturar a bandeira adversária e levá-la de volta ao seu território sem ser colada ou queimada. Para garantir a clareza das regras, a equipe responsável pela organização explicou, antes do início, que apenas os jogadores nas laterais poderiam queimar os adversários e que o deslocamento deveria ser feito exclusivamente pelo meio da quadra de voleibol.

Durante a partida, uma pausa foi realizada para ajustar a dinâmica do jogo. A modificação consistiu em permitir que o jogador fosse colado na ida, mas, na volta, deveria obrigatoriamente ser queimado para ser eliminado. Essa mudança foi considerada positiva pelos participantes, pois tornou o jogo mais estratégico e dinâmico.

Os relatos dos alunos evidenciaram o impacto positivo dessa atividade. O aluno G.S., destacou que *“o jogo exigiu muito pensamento estratégico, o que tornou a experiência desafiadora e interessante”*. Já o aluno H.G. enfatizou que *“gostou muito da dinâmica, pois o jogo não permitia que ninguém ficasse parado, exigindo constante atenção e participação”*. A aluna G.A., por sua vez, relatou que *“a atividade foi muito divertida, especialmente pela necessidade de estar atenta tanto aos movimentos dos adversários que tentavam avançar quanto às ações dos colegas para colar ou queimar”*.

Esses depoimentos ressaltam como a integração de elementos dinâmicos e estratégicos no jogo contribuiu para manter os alunos engajados e motivados, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, atenção e tomada de decisão.

Após a vivência dos oito jogos propostos, reuni os alunos em uma roda de conversa para refletir sobre as experiências e compartilhar suas opiniões. Estimulei a discussão questionando se eles perceberam se todos os jogos seguiam os critérios estabelecidos previamente, tendo como princípio fundamental serem jogos coletivos de invasão.

A estudante N.O. observou que: *“alguns jogos claramente não seguiram todos os critérios combinados, destacando que houve certas inconsistências em relação às regras definidas”*. Em contrapartida, a estudante C.G. destacou que a maioria das propostas criadas pelos grupos derivava dos jogos de queimada e pique-bandeira. Segundo sua análise, essa predominância se justifica pela popularidade dessas brincadeiras entre os estudantes, uma vez que representam práticas amplamente vivenciadas durante a infância.

Sarmiento (2003) enfatiza que os jogos infantis transcendem gerações, tornando-se patrimônios culturais preservados e transmitidos entre as próprias crianças de maneira intrageracional, sem a necessidade de intervenção direta dos adultos. Nesse sentido, Freire e Scaglia (2003) chamam a atenção para o jogo como uma categoria ampla, uma metáfora da vida e uma simulação lúdica da realidade, manifestando-se em diferentes práticas corporais, como o esporte, a luta, a ginástica e as brincadeiras infantis. Dessa forma, a escolha dos estudantes por jogos baseados em práticas tradicionais reforça a importância da memória lúdica e da experiência

cultural compartilhada no desenvolvimento de novas propostas dentro do ambiente escolar.

Já o estudante B.N. pontuou que: *“o processo de criação dos jogos foi uma experiência muito positiva, pois resultou em atividades divertidas e estimulantes”*. Ele elogiou a criatividade dos grupos e a variedade das propostas. Complementando essa visão, o aluno T.C. comentou que foi *“massa”* ver todos jogando os jogos criados por eles mesmos, ressaltando o engajamento coletivo e o sentimento de realização dos grupos.

Após esse momento de diálogo, propus aos alunos que escolhessem, por votação, quatro dos oito jogos vivenciados para fazer parte do festival esportivo, considerando aqueles que mais gostaram e que seguiram todos os critérios estabelecidos para a criação. Por unanimidade, os jogos selecionados foram: Handebol Queimado, Goalpost, Pique Aéreo e Bandeira Queimada. Esses jogos serão novamente experimentados durante o festival esportivo, consolidando as aprendizagens e promovendo uma vivência prática significativa para todos os envolvidos.

5.3- FESTIVAL ESPORTIVO

O evento de culminância do projeto, intitulado “1º Sport Fest” (Figura 19), foi realizado na quadra de esportes da escola, com a participação de 48 estudantes das turmas do 1º ano do Ensino Médio, no horário regular das aulas (período matutino). Embora tenha sido planejado como um festival, as turmas do 1º ano 1 competiram contra as do 1º ano 2, com o intuito de tornar o evento mais dinâmico e atrativo para os estudantes.

Figura 19 – Logo do Festival.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O festival foi baseado no modelo de ensino Sport Education (SIEDENTOP, 1994), que colocam os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes participaram ativamente de todas as etapas da organização, desde a escolha dos jogos, formação das equipes e estabelecimento de regulamentos até a supervisão das partidas e divulgação do evento na escola. Os jogos apresentados no festival foram desenvolvidos e adaptados com base nas reflexões realizadas durante as rodas de conversa nas aulas, promovendo um ambiente de colaboração, criatividade e tomada de decisões.

O Sport Fest foi uma oportunidade prática para os estudantes aplicarem as habilidades e conceitos adquiridos ao longo do projeto. Antes de cada jogo, os alunos responsáveis pela criação relembavam as regras e esclareciam dúvidas dos participantes (Imagem 32). Além disso, as equipes se revezaram ao longo das partidas, garantindo que todos tivessem a chance de participar ativamente.

Imagem 32- Momento de explicação das regras.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

As partidas ocorreram de forma harmoniosa, sem conflitos ou interrupções, e cada jogo foi disputado uma única vez (Imagem 33).

Imagem 33- Jogos em andamento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O resultado do festival foi divulgado ao final, com a turma do 1º ano 1 vencendo três jogos e a turma do 1º ano 2 vencendo um. Entretanto, foi enfatizado que o foco principal do evento não era a competição, mas sim a vivência dos jogos, como uma forma de celebrar o aprendizado e a criatividade dos estudantes. Para marcar esse momento especial, todos os participantes foram presenteados com um bombom, reforçando o caráter inclusivo e comemorativo do evento (Imagem 34).

Imagem 34- Momento de agradecimento.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

5.4- AVALIAÇÃO FINAL DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Ao término do evento, organizamos um momento de reflexão coletiva, onde os/as estudantes puderam compartilhar suas percepções sobre todo o projeto realizado, e em especial sobre o festival esportivo.

Durante a conversa, os estudantes demonstraram grande satisfação em participar do festival composto pelos jogos que eles mesmos idealizaram. Muitos destacaram o orgulho e a alegria ao verem suas criações sendo experimentadas e apreciadas pelos colegas, evidenciando o envolvimento e a valorização de suas propostas no ambiente escolar (Imagem 35).

Santos (2023) enfatiza que as aulas de Educação Física não devem simplesmente se limitar a mera reprodução dos jogos; mas sim utilizá-los como estratégias metodológicas que ampliem seu potencial pedagógico. Desta forma, os jogos devem ser explorados de maneira a provocar significações e reflexões nos estudantes, promovendo uma compreensão mais aprofundada sobre suas práticas, e estimulando seu interesse pela aprendizagem.

Os estudantes responsáveis pelos jogos selecionados para o festival relataram sentir-se reconhecidos e valorizados ao observarem a aceitação e o entusiasmo dos colegas em relação às suas propostas (Imagem 35). Esse fator evidencia a relevância da participação ativa dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo no ambiente escolar.

Neste sentido, Ghidetti (2020) ressalta que a busca pela autonomia do sujeito em relação à sua própria prática esportiva fundamenta o conceito de cultura corporal de movimento, compreendido como objeto central de estudo e de ensino da Educação Física escolar. De forma complementar, Reverdito e Scaglia (2009) destacam que a pedagogia do esporte deve inovar continuamente, promovendo a autonomia dos indivíduos e ressignificando a prática esportiva. Dessa maneira, ao transcender abordagens estritamente metodológicas, torna-se possível “pedagogizar o fenômeno esporte”, transformando-o em uma ferramenta educativa mais significativa e acessível para os estudantes.

Imagem 35- Encerramento do 1º Sport Fest.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Os relatos dos/as estudantes evidenciam sua satisfação ao assumirem o papel de sujeitos ativos do conhecimento e protagonistas de sua aprendizagem, refletindo sobre suas próprias ações e decisões. A experiência vivenciada permitiu não apenas à experimentação de novos jogos, mas também a construção de um processo mais dinâmico e inclusivo, que valorizou a participação de todos. A seguir, destacam-se alguns dos relatos mais significativos:

"Foi um projeto muito enriquecedor. Gostei muito de sair das aulas padrões de Educação Física e experimentar novos esportes, com uma abordagem muito mais inclusiva e dinâmica, que, de fato, fez muita diferença! Gostei de assumir a tarefa de explicar as regras e pensar em novos jogos, além de poder finalmente participar de forma mais ativa das aulas práticas." (N.O)

"Foi uma experiência incrível, uma atividade muito enriquecedora para todos os alunos. Aprendemos muito a trabalhar em equipe, a criar e recriar os jogos, e a vencer nossos limites." (A.L.F)

"Eu gostei muito de participar, aprender a trabalhar melhor em equipe, treinei minha competitividade e até aprendi novos jogos criados pelos meus colegas!" (C.V.L)

"Achei muito divertido participar dessa experiência, pois é algo novo e diferente. Eu gostei muito de participar dos jogos e criar novos jogos." (R.C.G)

Esses depoimentos evidenciam a importância de práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo discente, proporcionando não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas ao esporte, mas também de competências

sociais, como o trabalho em equipe, a criatividade e a capacidade de reflexão crítica sobre suas práticas.

Neste contexto, André, Hastie e Araújo (2015) destacam que a criação de jogos deve estar alicerçada em uma metodologia de ensino que permita ao aluno experimentar novas possibilidades, sem negligenciar as reflexões decorrentes de cada escolha realizada. De maneira complementar, Scaglia (2013) ressalta que o ambiente é um fator determinante na configuração do que é ou não considerado jogo, evidenciando a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade, o que caracteriza o chamado “estado de jogo”. Assim, a tarefa didática do professor consiste em possibilitar a participação ativa no jogo e estimular o jogador/a mobilizar suas competências e habilidades (ato de jogar) para compreender a lógica do jogo e, conseqüentemente, aprimora seu desempenho (jogar melhor/obter êxito). (SCAGLIA, 2013, p. 230).

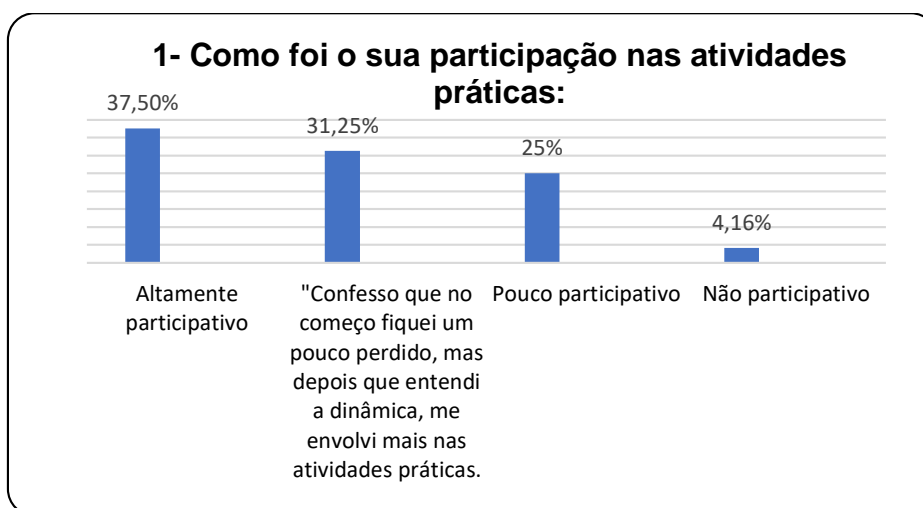
Dessa forma, a experiência vivenciada durante o 1º Sport Fest ilustra a importância de uma abordagem pedagógica centrada na autonomia e no protagonismo discente, promovendo um aprendizado significativo e transformador. Neste sentido, Ghidetti (2020) enfatiza que a Pedagogia do Esporte não se limita à técnica em si (o modo de fazer), mas reconhece que sua aplicação ocorre dentro de um contexto específico, ancorada a uma razão que justifique sua prática.

Foram solicitados aos 48 estudantes que respondessem a uma avaliação por meio de um formulário do Google Forms (APÊNDICE G), composto por 11 itens. Para facilitar a análise, as perguntas foram agrupadas em três categorias principais: Envolvimento e Participação, Interesse e Criatividade, Organização e Reflexão, cada uma refletindo aspectos essenciais da experiência dos estudantes no projeto e no festival esportivo.

• **ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO:** Essa categoria avaliou o nível de engajamento dos estudantes nas atividades práticas e no festival, considerando sua participação nas diferentes etapas do projeto. Foram incluídas as perguntas nº 1, 4, 5 e 6, que abordam: Níveis de participação (altamente participativo, pouco participativo, etc.); adaptação às decisões coletivas e a disposição para assumir papéis ativos no processo.

Ao serem questionados sobre os níveis de participação nas atividades práticas realizadas durante o projeto (GRÁFICO 6), 18 (37,5%) estudantes responderam que foram altamente participativos.

Gráfico 6- Resultado 1ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Quando questionados sobre o processo de escolha dos jogos para o festival (GRÁFICO 7), 24 (50%) estudantes afirmaram que a dinâmica foi muito democrática e participativa. O aluno D.B destacou que essa etapa foi *"tipo um reality show de criatividade"* (risos). Ele relatou que a professora dividiu a turma em grupos, e cada grupo precisava inventar um jogo de invasão ou adaptar algum já conhecido. *"Depois, todo mundo testava os jogos. Uns eram hilários, outros meios confusos, mas o mais divertido foi ver como cada grupo trouxe algo único. Fizemos até votação para escolher os jogos que entrariam no festival. Foi tipo um 'The Voice dos esportes' (risos)."*

Gráfico 7- Resultado 4ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Sobre a formação das equipes e a definição das regras (GRÁFICO 8), 24 (50%) estudantes mencionaram que, embora tivessem algumas dúvidas iniciais, conseguiram se adaptar, enquanto 21 (43,75%) dos estudantes afirmaram que se sentiram muito à vontade e seguros (as).

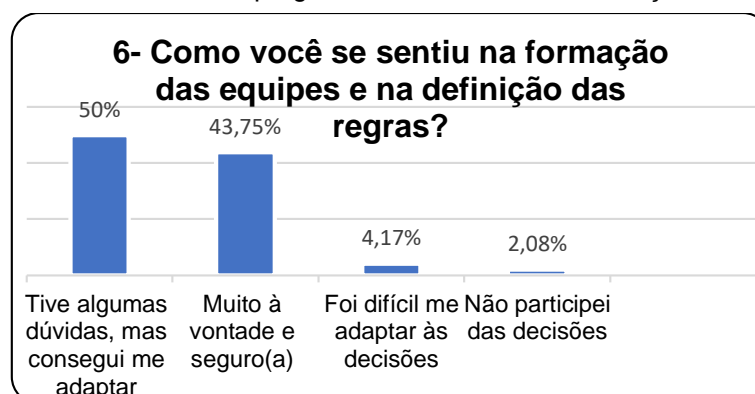
O estudante R.G descreveu esse momento como *"desafiador e divertido."* Ele explicou que *"a gente se juntava, discutia ideias malucas, e depois apresentava para a turma. Foi muito legal ver a criatividade de todo mundo se transformando em algo real."*

Esses relatos demonstram que a participação ativa dos estudantes em todas as etapas do projeto não apenas favoreceu o engajamento, mas também possibilitou a construção de um ambiente colaborativo e inclusivo. A experiência de testar, avaliar e selecionar os jogos proporcionou uma vivência prática de tomada de decisão, ao mesmo tempo em que contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais como comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe.

Desta forma, o festival não apenas estimulou a criatividade e a autonomia dos/as estudantes, mas também transformou as aulas de Educação Física em um espaço de protagonismo discente e inovação pedagógica.

Silva, Souza e Martins (2020) destacam que inovar pedagogicamente no ensino do esporte ainda representa um desafio nas aulas de Educação Física. A forte adesão de parte dos estudantes às modalidades esportivas tradicionais, bem como a recusa de outros, pode dificultar a construção de um ambiente participativo. No entanto, segundo as autoras, a criação de um espaço diversificado e que fomente a autonomia discente é um processo contínuo, marcado por desafios e adaptações. Além disso, é fundamental reconhecer as dificuldades e os obstáculos encontrados ao longo da implementação de propostas inovadoras, pois essas experiências podem contribuir para a construção de novos caminhos no ensino da Educação Física, possibilitando a superação de modelos tradicionais a fim de romper com o abismo entre o não mais e o "ainda não" (González e Fensterseifer, 2010).

Gráfico 8- Resultado 6ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.

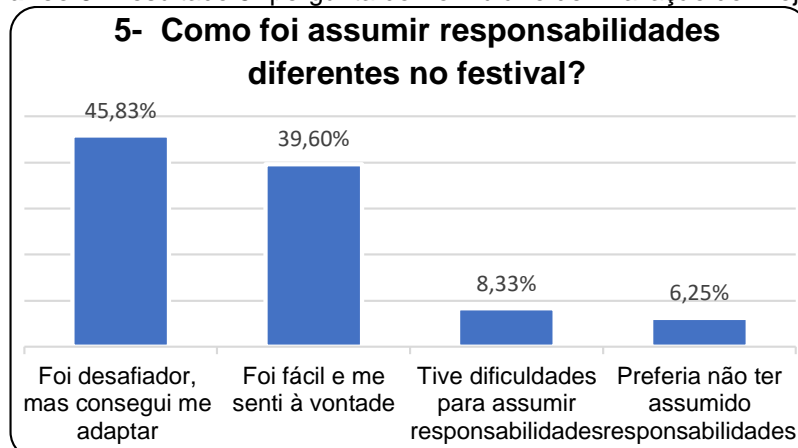


Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Em relação à assunção de responsabilidades durante o festival (GRÁFICO 9), 22 (45,83%) estudantes relataram que foi desafiador, mas conseguiram se adaptar, enquanto 19 (39,6%) estudantes afirmaram que foi fácil e se sentiram à vontade. O depoimento da aluna C.G. ilustra bem essa experiência: *"Teve função para todo mundo, foi como montar um time de produção de cinema! Teve galera cuidando de cartazes, redes sociais, fotos e vídeos, arbitragem, materiais.... Cada grupo virou especialista em uma coisa, mas todo mundo trabalhou junto. Parecia até que éramos profissionais."*

A fala da estudante evidencia o impacto positivo da organização colaborativa, permitindo que cada estudante desempenhasse um papel relevante no evento. Essa dinâmica contribuiu não apenas para a construção de um ambiente produtivo, mas também para o desenvolvimento de competências organizacionais, autonomia e trabalho em equipe, aspectos essenciais para a formação dos estudantes.

Gráfico 9- Resultado 5ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



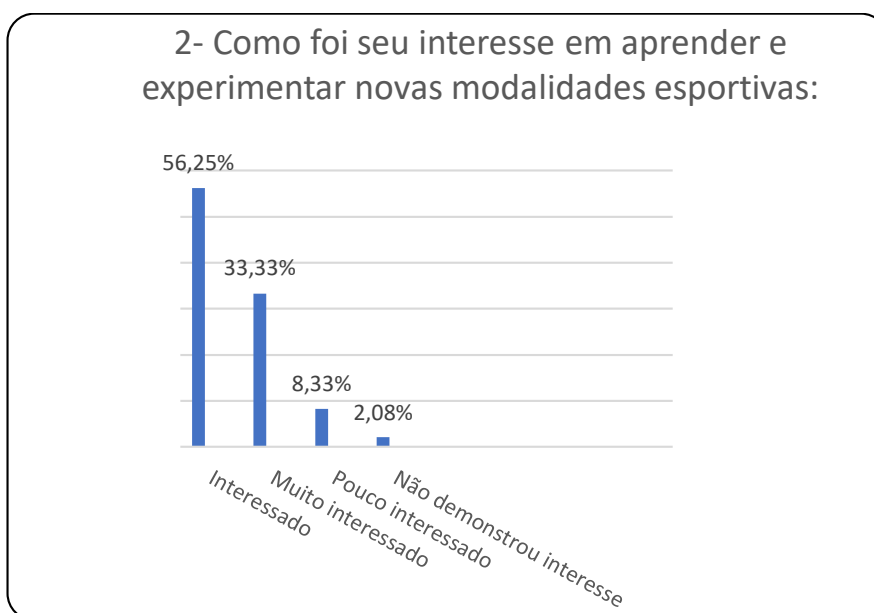
Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2024).

A análise dos resultados demonstra que a maioria dos estudantes apresentou elevado grau de envolvimento nas atividades práticas e no festival esportivo. Essa adesão significativa reflete o sucesso das estratégias pedagógicas implementadas, que priorizaram uma abordagem dinâmica, colaborativa e centrada no protagonismo estudantil. Essa metodologia promoveu maior engajamento, possibilitando que os estudantes assumissem papéis ativos e reflexivos ao longo do processo.

INTERESSE E CRIATIVIDADE: Esta categoria concentra-se no interesse dos/as estudantes em aprender, experimentar e criar, bem como no desenvolvimento de ideias e jogos adaptados para o festival. As perguntas nº 2, 7, 9 e 11, foram incluídas nessa análise, abordando os seguintes aspectos: Motivação para explorar novas atividades esportivas; Nível de criatividade e engajamento no processo de adaptação e criação de jogos, assim como as preferências individuais sobre o que mais gostaram no projeto.

Ao serem questionados sobre seu interesse em aprender e experimentar novas modalidades esportivas (GRÁFICO 10), 27 (56,2%) estudantes declararam que estavam interessados, evidenciando um alto nível de motivação para explorar novas práticas esportivas.

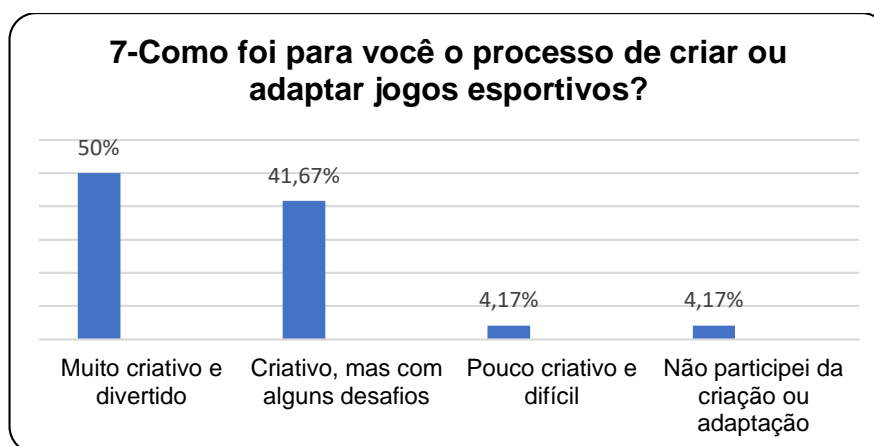
Gráfico 10- Resultado 2ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Quando questionados sobre o processo de criação ou adaptação de jogos esportivos (GRÁFICO 11), 24 (50%) estudantes afirmaram que essa etapa foi muito criativa e divertida. Esse resultado evidencia que o projeto permitiu aos estudantes exercerem sua criatividade de forma significativa, transformando ideias em práticas concretas. Essa vivência é ilustrada pelo relato do estudante C.H., que destacou: *"O processo de ajustar as regras foi bem natural. A gente discutia o que estava funcionando e o que não estava, e então fazia as mudanças necessárias. Eu achei isso bem positivo, porque mostrou que a gente tem o poder de adaptar as coisas para que todo mundo possa participar e se divertir mais. No final, essas alterações deixaram os jogos mais inclusivos e engajadores, o que foi bem bacana."* Esse depoimento reforça o potencial do projeto para promover autonomia criativa e tomadas de decisão colaborativas, gerando um ambiente inclusivo e dinâmico.

Gráfico 11-Resultado 7ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Em relação ao que mais gostaram na organização do festival (GRÁFICO 12), 25 (52,08%) estudantes destacaram que a experiência de criar e adaptar jogos esportivos de invasão foi o aspecto mais marcante. Esse resultado evidencia o papel central da criatividade no engajamento dos estudantes e no sucesso do evento. Essa percepção é reforçada pelo relato do estudante G.M., que enfatizou: *"Criar regras novas foi desafiador, mas, no final, todo mundo mandou muito bem. Quando os jogos começaram no festival, foi demais ver a galera curtindo algo que saiu das nossas cabeças!"*

A experiência relatada pelo estudante evidencia como a oportunidade de protagonizar o processo de criação contribuiu para um senso de realização e pertencimento. O fato de ver suas ideias ganharem forma e serem apreciadas pelos colegas reforçou a motivação e o engajamento dos participantes. Esse resultado corrobora a importância de metodologias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes, transformando-os em sujeitos criativos e reflexivos em suas experiências de aprendizagem.

O conceito de Protagonismo Juvenil ganhou destaque a partir da década de 1990, sendo compreendido como um processo de participação democrática voltado para a formação cidadã. Segundo Costa (2001), esse protagonismo implica oferecer aos jovens oportunidades para enfrentar situações reais no ambiente escolar, na comunidade e na sociedade em geral, promovendo sua atuação como agentes de transformação. Para isso, é fundamental que o estudante seja colocado no centro do processo educacional, possibilitando o desenvolvimento da iniciativa (ação), da liberdade (opção) e do compromisso (responsabilidade).

Ainda de acordo com Nazário, Santos e Ferreira Neto (2023), a participação dos jovens deve ser estimulada para que eles deixem de ocupar uma posição passiva no ambiente escolar e assumam um papel ativo na construção de soluções para desafios concretos. Assim, o estudante deve ser compreendido como uma fonte de iniciativa e engajamento, o que fortalece sua autonomia e contribui para sua formação integral, tornando-o parte essencial na transformação do contexto educativo e social.

Gráfico 12-Resultado 9ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Por fim, ao serem questionados sobre os aprendizados proporcionados por essa experiência (GRÁFICO 13), 25 (52,08%) estudantes destacaram o trabalho em equipe como o principal ganho, enquanto 21 (43,75%) enfatizaram a habilidade de criar e adaptar jogos. Esses resultados evidenciam que o projeto não apenas ampliou o repertório esportivo dos participantes, mas também fortaleceu competências interpessoais e colaborativas, fundamentais para o desenvolvimento integral.

O impacto positivo dessa vivência é reforçado pelo relato da estudante B.E., que descreveu a experiência com novos esportes, especialmente os coletivos de invasão e os jogos da cultura popular, como Queimada e Pique Bandeira, como *"superdivertida."* *Ela ressaltou ainda que essa prática resgatou memórias afetivas, fortaleceu o espírito de equipe e trouxe uma nova energia para as aulas de Educação Física, transformando a dinâmica tradicional em algo mais envolvente e significativo.*

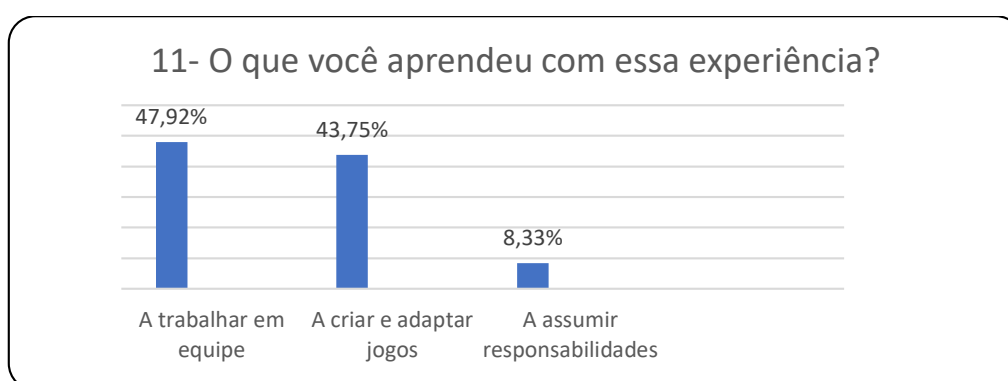
Já a estudante R.C. destacou: *"Para mim, a maior lição foi perceber que a Educação Física pode ser inovadora e inclusiva. Quando começamos a mudar os jogos, vi que todo mundo podia participar, independentemente do nível de habilidade. Isso fez a aula mais divertida e ninguém ficava de fora. E explorar novas abordagens mostrou que o esporte pode desenvolver criatividade, colaboração e até empatia. Saí com uma visão totalmente nova do que a Educação Física pode oferecer."*

A estudante M.N. destacou que sua experiência foi um verdadeiro marco sobre o esporte, os aprendizados foram um *"divisor de águas! Antes, eu achava que esporte era algo fixo, com regras prontas e acabou. Mas, depois de experimentar esportes diferentes e passar pela desconstrução e reconstrução, vi que tudo pode ser mais flexível e criativo. Adaptar as regras e inventar novas formas de jogar deixou tudo mais interessante. Agora, vejo que a educação física pode ser sobre explorar e criar, não só aprender o tradicional."*

Nesse sentido, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) enfatizam que o ensino do esporte deve transcender a mera transmissão de técnicas e regras fixas, incorporando uma abordagem que fomente a formação crítica e reflexiva dos praticantes. Os autores destacam a importância do conceito de "jogo possível", no qual a ludicidade e as adaptações desempenham um papel essencial para que o aprendizado ocorra de maneira significativa, respeitando as particularidades e possibilidades dos envolvidos.

Corroborando essa perspectiva, Venditti Jr e Souza (2008) argumentam que a concepção de “jogo possível” possibilita o desenvolvimento de aspectos afetivos e sociais nos praticantes, contribuindo para a construção de um comportamento emancipado, protagonista e autônomo. Dessa forma, os relatos evidenciam como a proposta pedagógica adotada no projeto superou a simples prática esportiva, tornando-se um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais, reflexões críticas e a construção de um ambiente mais democrático e inclusivo no contexto das aulas de Educação Física.

Gráfico 13-Resultado 11ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

De maneira geral, os relatos refletem que o estímulo à criatividade e o envolvimento ativo no processo foram elementos decisivos para o sucesso do projeto. A abordagem pedagógica adotada proporcionou um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo, no qual os estudantes puderam experimentar, criar e refletir sobre suas ações, promovendo um aprendizado significativo e prazeroso.

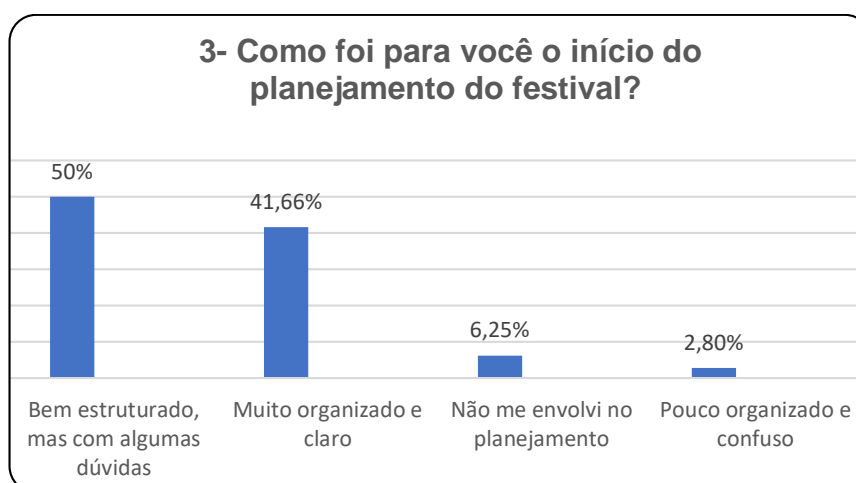
- **ORGANIZAÇÃO E REFLEXÃO:** Esta categoria concentra-se em avaliar a percepção dos estudantes sobre o planejamento, execução e impacto geral do festival esportivo, além dos desafios enfrentados ao longo do processo. Foram incluídas as perguntas nº 3, 8 e 10, que abordam os seguintes aspectos: percepção de clareza e organização do festival, reflexões sobre os papéis assumidos e a avaliação geral da experiência e seu impacto pedagógico e pessoal.

Ao serem questionados sobre como foi o início do planejamento das atividades para o festival (Gráfico 14), 24 (50%) estudantes afirmaram que o processo foi bem

estruturado, embora tenham surgido algumas dúvidas ao longo da organização. A estudante C.G. ressaltou a importância da experiência ao afirmar que *"o festival esportivo foi um espaço para eu e todos os colegas brilharmos! Nós criamos jogos novos, planejamos tudo e ainda cuidamos de toda a organização. Isso ajudou demais a desenvolver autonomia, liderança e aquela sensação boa de 'isso aqui é a nossa cara'."*

Neste contexto, Brasil (2019) enfatiza as contribuições formativas decorrentes da implementação do modelo *Sport Education*. Ao acompanhar o ensino do esporte no ambiente escolar, identificou-se que os/as estudantes demonstraram maior autonomia, responsabilidade e comprometido no decorrer das aulas. Além disso, a cooperação e o entusiasmo pela prática esportiva foram fatores que favoreceram a aprendizagem coletiva. Dessa forma, conforme argumenta a autora, a adoção do *Sport Education como abordagem pedagógica pode representar* uma alternativa o ensino do esporte, promovendo um processo emancipatório, que transcende o espaço da prática esportiva e reflete nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos no contexto educacional.

Gráfico 14- Resultado 3ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto.



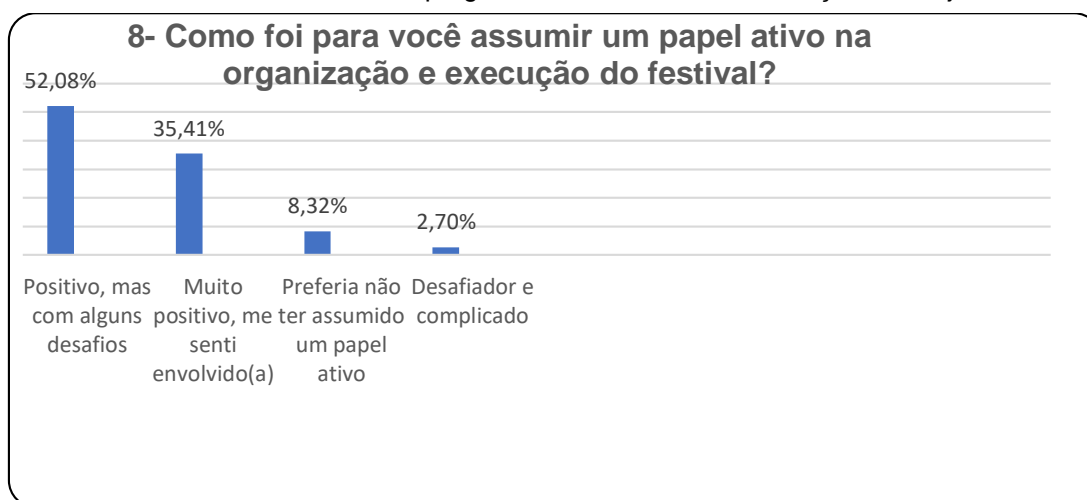
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Ao serem questionados sobre a experiência de assumir um papel ativo na organização e execução do festival (Gráfico 15), 25 estudantes (52,08%) apontaram que a vivência foi positiva, ainda que com alguns desafios. O depoimento do estudante B.N. reforça essa percepção ao destacar a dualidade do aprendizado: *"Foi tipo ser o técnico e o jogador ao mesmo tempo! O mais legal foi ver as coisas ganhando vida."*

Aquele jogo que a gente discutiu no papel virou realidade e foi superdivertido. Mas também foi puxado, viu? Organizar os horários, lidar com imprevistos, conciliar as funções..., mas, no final, foi uma baita lição de liderança e organização."

Neste contexto, Siedentop (2002) enfatiza a relevância do modelo de *Sport Education* (SE) ou Educação Esportiva, como uma abordagem pedagógica que promove o envolvimento ativo dos estudantes em diferentes papéis dentro da prática esportiva. Este modelo propõe formas de jogo adaptadas às capacidades dos/as estudantes, estimulando sua participação no planejamento, na organização e na execução das atividades. Além disso, ao competir em grupo, os/as estudantes desenvolvem uma identidade coletiva e aprimoram competências socioemocionais como ética, justiça e a cooperação.

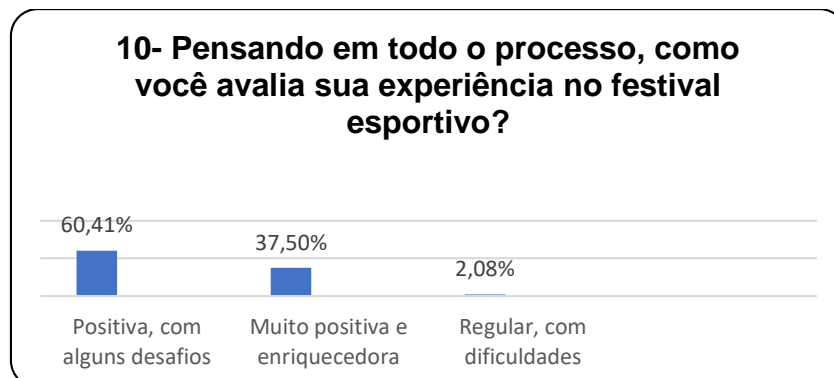
Gráfico 15- Resultado 8ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Por último, ao serem questionados sobre como avaliavam sua experiência no festival esportivo (Gráfico 16), 29 (60,41%) estudantes consideraram a experiência positiva, com alguns desafios, mas muito enriquecedora. O relato do estudante C.A valida essa percepção ao enfatizar: "*Foi muito mais do que um evento esportivo. A gente criou uma memória para todo mundo. Ver as ideias funcionando e a galera se divertindo foi o ponto alto. O festival mostrou que, juntos, conseguimos fazer algo muito maior do que imaginávamos.*"

Gráfico 16- Resultado 10ª pergunta do Formulário de Avaliação do Projeto



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora (2024).

Os dados e relatos apresentados evidenciam que, apesar dos desafios iniciais e individuais enfrentados pelos estudantes, o projeto alcançou um alto índice de participação, refletindo o sucesso das estratégias adotadas. A organização do festival esportivo, desde o planejamento até a execução, proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento de competências como liderança, autonomia e trabalho em equipe. As falas dos/as estudantes destacam não apenas os desafios enfrentados, mas também a satisfação em ver suas ideias ganhando forma e se tornando realidade.

A experiência revelou-se significativa ao demonstrar que, por meio da colaboração e da participação ativa na tomada de decisões, os/as estudantes não apenas organizaram um evento esportivo, mas também vivenciaram um processo pedagógico transformador. Nesse sentido, o projeto ultrapassou os limites das práticas esportivas tradicionais, promovendo uma aprendizagem que valoriza a criação coletiva e o protagonismo juvenil, reforçando a importância de metodologias que possibilitam aos estudantes assumirem papéis ativos em seu próprio aprendizado.

Conforme destacado por Galatti et al. (2017), ao romper com o modelo tradicional de ensino do esporte e adotar uma compreensão sistêmica do Jogo Esportivo Coletivo (JEC), há uma mudança significativa na abordagem pedagógica. Não basta mais a aplicação de metodologias que se limitam a exercícios com tarefas fechadas e à repetição de movimentos pré-determinados pelo professor. Nesse modelo, o jogador assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade decisória e interagindo com a complexidade e instabilidade do jogo, bem como com a intersubjetividade dos demais elementos

presentes na prática esportiva. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento esportivo não são determinados apenas pelo indivíduo ou pelo ambiente isoladamente, mas pela interação dinâmica entre ambos, reforçando a importância de metodologias que priorizem a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) representou a realização de um sonho e, ao mesmo tempo, uma etapa essencial para meu crescimento pessoal e profissional. Esse percurso não apenas proporcionou um aprofundamento teórico sobre a prática docente, mas também fortaleceu minha capacidade de enfrentar os desafios cotidianos no ambiente escolar com uma perspectiva mais crítica e inovadora.

O estudo desenvolvido teve como objetivo central identificar as experiências dos/as estudantes no âmbito da cultura esportiva e, a partir deste diagnóstico, implementar uma intervenção pedagógica no Ensino Médio, com foco nos esportes coletivos de invasão como conteúdo das aulas de Educação Física. A metodologia adotada foi embasada na pedagogia do esporte, tendo o jogo como abordagem pedagógica para ressignificar o ensino do esporte, tornando-o mais acessível, envolvente e conectado à realidade dos/as estudantes nesta etapa da educação básica.

Os resultados evidenciaram que grande parte dos/as estudantes apresentavam um repertório restrito de experiências esportivas, predominantemente centrado nas práticas tradicionalmente difundidas no ambiente escolar. Contudo, ao considerar as vivências esportivas pregressas dos/as estudantes e integrar uma abordagem pedagógica que valoriza a experimentação, a desconstrução e reconstrução das práticas esportivas, buscou-se promover uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e reflexiva. Esse processo impulsionou o protagonismo estudantil/juvenil, envolvendo os/as estudantes não apenas como participantes, mas como coautores na criação e adaptação dos jogos. Esse envolvimento ativo transformou o ambiente de aprendizagem em um espaço mais dinâmico e interativo, onde experimentar, criar e refletir se tornou parte essencial do aprendizado, agora mais significativo e prazeroso.

Os estudantes deixaram de ser meros participantes para se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento esportivo, vivenciando o esporte não como um conjunto rígido de regras, mas como um fenômeno flexível e adaptável. Assim, o estudo reafirma a potência do jogo como caminho para um ensino mais crítico, criativo e prazeroso, capaz de aproximar o esporte da realidade e dos interesses dos jovens,

ressignificando suas experiências e promovendo uma Educação Física mais inclusiva e formativa.

Os relatos dos/as estudantes, coletados ao longo de todo o processo metodológico, reforçam essa transformação. As percepções demonstram uma mudança positiva no modo como os/as estudantes enxergaram seu aprendizado e desenvolvimento. Esse avanço foi impulsionado pelo uso do jogo como abordagem central para o ensino dos esportes coletivos de invasão.

O envolvimento ativo dos/as estudantes no planejamento, organização e execução das atividades foi determinante para o sucesso da intervenção. Nesse contexto, o Festival Esportivo revelou-se uma proposta democrática de inclusão muito útil, na qual a participação direta dos/as estudantes na tomada de decisão e na gestão dos jogos esportivos resultou no desenvolvimento de competências como autonomia, trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico. O protagonismo estudantil evidenciado reafirma a importância de metodologias pedagógicas que rompam com o modelo tradicional de ensino do esporte, no qual os alunos assumem um papel passivo frente às práticas esportivas escolarizadas.

Além disso, a percepção dos/as estudantes sobre o impacto do jogo como abordagem pedagógica foi significativa destacando o aumento do engajamento e da motivação. A utilização do jogo como abordagem de ensino possibilitou uma experiência mais lúdica e inclusiva facilitando a compreensão de princípios táticos e estratégicos de maneira contextualizada e significativa.

Com base nos resultados alcançados, vislumbro a possibilidade de compartilhar esta pesquisa em periódicos científicos, eventos e congressos na área da Educação Física Escolar, por meio de artigos, comunicações e relatos de experiência. Almejo, assim, deixar uma contribuição para outros professores, demonstrando que é possível “pedagogizar” o ensino do esporte, utilizando o jogo como abordagem pedagógica transformadora.

A intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo resultou não apenas na produção das análises apresentadas nesta dissertação, mas também na organização de um recurso educacional em formato digital: a série de episódios em podcast “*PODFEST- Esportes em Movimento*”, composta por cinco partes. Esse material foi elaborado com o intuito de ampliar o alcance das experiências promovidas ao longo das etapas de experimentação, desconstrução e reconstrução dos esportes coletivos

de invasão. Sentiu-se a necessidade de registrar essas vivências por meio de áudios, vídeos e fotos, gerando um recurso acessível, dinâmico e alinhado à da realidade dos alunos, possibilitando que os aprendizados transcendessem o espaço escolar.

O podcast configurou-se, ainda, como um espaço de reflexão e partilha, oportunizou aos/as participantes a sistematização de seus conhecimentos, promovendo a expressão de percepções e reflexões sobre o processo vivido. Desta forma, o podcast consolidou-se como um espaço de socialização do saber produzido coletivamente, amplificando as vozes dos estudantes e ressignificando o ensino do esporte na escola. O material encontra-se disponível online, acessível pelo link: https://open.spotify.com/show/2YTM8icQvSuoiotX9gftWL?si=phRILkL_ShWP4u-O70EJNg e <https://www.youtube.com/@PodFest2025>.

Por fim, concluiu que a proposta de ensino desenvolvida, a partir da pedagogia do esporte e utilizando o jogo como abordagem pedagógica para o ensino dos esportes coletivos de invasão contribuiu significativamente para a transformação das minhas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Mais do que potencializar o aprendizado esportivo, a intervenção fortaleceu valores e competências essenciais para a formação integral. O estudo reforça a importância de processos metodológicos que possibilitam aos estudantes assumirem papéis ativos em seu próprio aprendizado.

Ao valorizar a colaboração, a criatividade e o protagonismo, esta experiência escancara a urgência de superar práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente envolvem o ensino do esporte à reprodução mecânica de movimentos. É necessário subverter essa lógica, promovendo ambientes de aprendizagem que estimulem a criação, a diversidade e a inovação. Assim o esporte deixa de ser uma atividade rígida e passa ser uma vivência mais inclusiva, dinâmica e significativa — uma experiência que dialoga com a realidade dos/as estudantes e os/as coloca no centro do processo de aprendizagem. Esse é o legado que desejo deixar: um ensino de Educação Física transformador, um espaço de experimentação, pertencimento e transformação, onde o jogo se torna o caminho para uma aprendizagem mais humana, crítica e formativa.

REFÊRENCIAS

- ALBORNOS, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do *homo ludens*, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi.** *Cad. Psic. ol. soc. trab.* [Online]. 2009, vol.12, n.1, pp. 75-92. Disponível:
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-37172009000100007. Acesso: 03 mar. 2024.
- ALMEIDA, F. Q. de. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: UMA REVISÃO. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 7–16, 2017. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312>. Acesso em: 4 maio. 2024.
- ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 37, 26 de setembro de 2023. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais>. Acesso em: 4 Agosto. 2024.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local.** Tese – (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48932>. Acesso: 18 abr.2024
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de ; Duarte, Adriana Maria Cancellia. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, 2023. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>.
- ANDRÉ, Mauro Henrique; HASTIE, Peter; Flores Araújo, Rui O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 37, núm. 4, outubro-diciembre, 2015. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/6pYRmd3L6R5KJtB6NNDTggC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 06 jun.2024
- ANDRÉ, Mauro Henrique; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; ANDRADE, Diego Leonardo de. A aprendizagem do modelo de Criação de Jogos na formação inicial em um curso superior de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. 2020, v.23. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54676>. Acesso: 30 jun.2024.DOI 10.5216/rpp.v23.54676
- AQUINO, Rodrigo Leal de Queiroz Thomaz de; MENEZES, Rafael Pombo. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. 1-31, 2022. Disponível:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8666344>. Acesso:23 fev. 2023

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer e a ameaça a Educação Básica, pública e gratuita**, 2017. [Apresentação de Trabalho/Simpósio].

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, p. 219- 232, 2018.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]** / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BAYER, Claude. O ensino dos deportes colectivos. Lisboa, Dinalivro, 1994.

BAYER, C. **L' enseignement des jeu xsportifs collectifs**. Paris: Editora Vigot, 1979.

BELA, Tânia Ludinete Celeti da Silva. Educação física escolar: o jogo como ferramenta didática para o desenvolvimento do esporte. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 09 jun.24. ISBN 978-85-8015-037-7.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346952199>. Acesso em: 15 jun. 2023

BENI, Stephanie.; FLETCHER, Tim; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Experiências significativas em educação física e esporte juvenil: uma revisão da literatura. **Quest**, [S. l.], v. 69, n. 3, p. 291-312, 2017. DOI: 10.1080/00336297.2016.1224192. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte.: uma introdução**. Vitória: Ufes, 1997.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro** 2011;21(11):14-20.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2023.

BRAGA, Gabriela Biancardi. **‘Implicações da Reforma no Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com a juventude’**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto. Vitória-ES, 2024.

BRAGA, Gabriela Biancardi; SILVA, Erineusa Maria da. O não lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio (NEM), A precarização do trabalho docente e a construção de possíveis resistências em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 64-75, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/issue/view/140>. Acesso em 18 dez. 2024.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista de Educação Física**, v.26, n.4, p.601-610, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29836> Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Volume 1, 2006.

BRASIL. **Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Brasil, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixasite_110518.pdf Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Constituição. **República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf . Acesso em: 23 Ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 ago. 2023

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016

BRASIL, Tainara Caroline Gomes. O desenvolvimento do Sport Education numa instituição cultural e suas implicações para o ensino do esporte: estudo de caso. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharelado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru, 2019

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação, São Paulo**, v.24, n.2, p. 103-116, jul. /dez. 1998.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO: investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio. 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Educação Física, ensino médio e juventude: vamos falar sobre crise? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/53197>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BUNKER, David; THORPE, Rod. The curriculum model. In: THORPE, Rod; BUNKER, David(Ed.). Rethinking games teaching. Loughborough: University of Technology, 1986. p. 7-10. Disponível em: <http://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

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

CANAN, Felipe. SPORT EDUCATION E ESTRUTURA CURRICULAR: um diálogo pertinente para educação física escolar brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58045>.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: Estudo de Caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.

CARRANO, Paulo. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CASTILHO, Lethicia Oliveira; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação Física no Ensino Médio: Tematizando o protagonismo das mulheres no futebol a partir do Sport Education. In; **MALDONADO, Daniel Teixeira; MARTINS, Raphaell Moreira (organizadores). Educação física no ensino médio** [recurso eletrônico]: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos institutos federais – 1. ed. – Florianópolis (SC): Tribo da Ilha, 2023

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CARVALHO, José Sérgio F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2o grau. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, SP, supl. 2, p. 36-39, 1996.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentas antropológicos. In: **CHARLOT, Bernard (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física. Recomendações para a Educação Física Escolar. CONFED; CREF's, 2014. Disponível em: https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001

Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ensino Médio. 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/curriculo-referencia-ensino-medio>. Acesso em: 23 Ago. 2023

DA SILVA, Gilberto. Feitosa.; MOURA, Diego Luz. ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA. **E-Legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, Brasil, v. 12, p. 9–23, 2019. DOI: 10.51206/e-legis.v12i0.565. Disponível em: <https://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/565>. Acesso em: 18 fev. 2025.

DAOLIO, Jocimar. Jogos Esportivos Coletivos: dos Princípios Operacionais Aos Gestos Técnicos - Modelo Pendular a Partir das Idéias de Claud Bayer. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento** v. 10, n 4, 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24. p. 4-13, dez. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26421897_O_jovem_como_sujeito_social. Acesso em: 26 jan. 2024

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jan. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>.. Acesso em: 21 maio. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina.; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara/ Koogan, 2019.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2013. 349 p.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs). **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=149>. Acesso em: mai. 2023.

DOURADO. G.; SALES, S. R. Governo da docência e governamentalidade neoliberal no Novo' Ensino Médio". In: I SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE EMPESQUISA, 2021, Anais [...]. UNICAMP. Disponível em: <https://www.seminarionacionalempesquisa.com/> Acesso em: 09 jan. 2024

DOS SANTOS, Josivana Pontes et al. Fatores associados a não participação nas aulas de educação física escolar em adolescentes. **J. Phys. Educ.** v. 30, e3028, 2019. DOI: 10.4025/jphyseduc. V30i1.3028

DUARTE, Adriana Maria Cancelli et al. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br>. Acesso: 09 jan. 2024.

DUQUE, R. de CS.; SILVA, TA da; SOUZA, LBP.; SANTOS, CAF dos; ZANELATO, E.; OLIVEIRA, H. de; SILVA, WR da.; SANTO, MSD; CAMPOS, RCV.; CARDOSO, R.R. Práticas inovadoras na educação. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 17, pág. e03111738285, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38285. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38285> . Acesso em: 12 fev. 2024.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AUGUSTO FERREIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Caratinga, MG,2023).

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 103-117, mai. / ago.2020

FAGUNDES, Felipe Menezes; RIBAS, João Francisco Magno. Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 62, p. 01–22, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e67040. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e67040>. Acesso em: 10 maio. 2024.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, n. 2, v. 1, p. 33-42, julho a dezembro de 2013. Disponível em: <https://goo.gl/gPxe3G>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: Dante De Rose Jr.; Alessandro H. Nicolai Ré... [et al.]. Esporte e atividade física na infância e na adolescência [recurso eletrônico]: uma abordagem multidisciplinar.Ed. – Dados eletrônicos. –Porto Alegre: Artmed, 2009

FERREIRA, Lílian Aparecida. *O ensino do conteúdo esporte na educação física escolar: desafios e possibilidades*. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v.3, n. 1, out/2018, p. 7 - 18.

FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; MAGALHÃES, Patrick Anderson Martins; SILVA, Maria Eleni Henrique da. Igualdade de gênero em jogo: análise da participação feminina no futsal misto. **Gênero, sexualidade e educação**. v.3Campina Grande: Realize eventos, 2024. DOI 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.004. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT7/2801202516556-CONEDU---GENERO--SEXUALIDADE-E-EDUCACAO--VOL-3-.pdf>. Acesso em: 10 fev. 25

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 231–256, 2020. DOI: 10.18222/eae.v0ix.6547. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6547>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação **Ensino de Humanidades**. Estudos Avançados. 32 (93), 2018.Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jan. 2024

FURTADO, Renan. Santos.; PAES NETO, Gabriel. Pereira. O Jogo nas aulas de Educação Física: significados atribuídos pelas crianças. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2020. DOI: 10.9771/re.v9i2.34488. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/34488> . Acesso em: 22 nov. 2023.

FRANCO, M. A.O. et al. **Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47704> .Acesso em: 02/07/202

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. Unidade 1 – Fundamentos do Jogo.In: **Jogo, corpo e escola** / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. – Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.p.7-42.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf. Acesso em: jun.2023.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Aline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea>. Acesso em 26 ago. 2023.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Motero. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista de Educação Física**, v. 25, n. 1, pág. 153-162, 17 de abril de 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela; BETTEGA, Otávio Baggiotto; PAES, Roberto Rodrigues; REVERDITO, Riller Silva; SEOANE, Antonio Montero; SCAGLIA, Alcides José. O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: AVANÇOS METODOLOGICOS DOS ASPECTOS ESTRATÉGICO-TÁTICO-TÉCNICOS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. DOI: 10.5216/rpp. v20i3.39593. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39593>. Acesso em: 4 maio. 2024.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; COLLET, Carine; SEOANE, Antônio Montero. Esporte Contemporâneo: Perspectivas para a Compreensão do Fenômeno. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 115–127, 2018. Disponível em:<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6444>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 17, e019008, p.1-18, 2019.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA: Aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /PUC-SP. São Paulo, 2007.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/17: percursos e impactos na rede pública. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi e cols. **Ensino médio em pesquisa** – Curitiba: CRV, 2022.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995. p. 11-25.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares.; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v.29, n.52, p.53-70, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: jan. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER Paulo Evandro. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cad Form RBCE** 2010; 2:10-21.

GONZÁLEZ, Natália Muniz.; PEDROSO, Carlos Augusto Mulatinho Queiroz. Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 166, Marzo de 2012. <http://www.efdeportes.com/>

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. de. **Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs). **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=149>. Acesso em: mai. 2023.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. PEDAGOGIA DO ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONVERGÊNCIA NA BUSCA DA AUTONOMIA EM RELAÇÃO AOS SIGNIFICADOS CULTURAIS DO ESPORTE. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26034, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96529>

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar a aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 2, n. 2, p. 67-79, 2002. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em 04/01/2024.

GRAÇA, Amândio. A instrução como processo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 20, supl. 5, p. 169-170, set. 2006. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/a-instrucao-como-processo-amandio.pdf>. Acesso em 04/01/24.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.7, n. 3, p. 401–421, 2007.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Trabalho e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: discursos e modos de subjetivação juvenil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14378, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14378. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14378>. Acesso em: 5 nov. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da Cultura. SP: Perspectiva, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo **Componentes Curriculares Ensino Médio**. Recife: ICE, 2015a.

INTERDONATO, Giovanna Carla; MIARKA, Bianca; OLIVEIRA, Arli Ramos de; GORGATTI, Márcia Greguol. Fatores motivacionais de atletas para a prática esportiva. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1, p.63-66, jan. /mar. 2008

JOGO. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis online, 16 Set.2023. Disponível: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/>> Acesso em: 16 de Setembro, 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves. Repercussões do novo Ensino Médio no estado de Pernambuco: o desmonte da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, p. 34-55, 2024

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. Sobre as aulas de educação física no ensino fundamental: conhecimentos prévios para o ensino médio ou apenas mais do mesmo? **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 01–23, 2020. DOI: 10.31496/rpd.v20i43.1302. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1302>. Acesso em: 5 dez. 2024.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020. ISBN 978-65-5588-024-3

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi e cols. **Ensino médio em pesquisa** – Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zm5B9_czRTSnDjDaIAoSLg5_NilqglRX/view . Acesso em: 09 jan.2024.

KUNZ, Eleonor. Transformação didático-pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

LACERDA, M. A. O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>

LEAL, Álida Angélica Alves; SANTOS, Daniel Marques dos; FRANCO, Gabriel Lyra de Melo; OLIVEIRA, Glhebia Gonçalves de. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: Contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi e cols. **Ensino médio em pesquisa** – Curitiba: CRV, 2022.

LEITE, Eduardo Alves. O esporte na escola: sua realidade e possibilidade de mudanças. _/ **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010

LOURENÇO, Otavio Bonjiovane; SILVESTRE, Bruno Modesto; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; CAMARGO, Philipe Rocha de; SILVA, Dirceu Santos. O não lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio de Mato Grosso do Sul. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 37-51, mar. 2024. Disponível: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1150>. Acesso: 20 dez.2024.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan. /Mar. 2014

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 70–84, 2023. DOI: 10.24979/3arweh54. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105>.. Acesso em: 30 jan. 2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Pedro Oliveira. Educação Física no ensino médio na área de linguagens: experiência político pedagógica com a produção de crônicas. **Cadernos de Formação RBCE**, v.12, n.1, p.75-86, mar.2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2379>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009

MARTIN, Daniela Luiz. **Novo Ensino Médio e desafios para uma educação integral no Brasil: análise das contradições existentes**. 2021, Trabalho de conclusão de curso (Gestão de Políticas Públicas) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2013

MENDONÇA JÚNIOR, José Aparecido Valério; FHON, Jack Roberto Silva; CASSIN, Marcos. Reforma do Ensino Médio: análise dos limites e possibilidades na direção da universalização. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8411>. Acesso em: 28 agosto 2024.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, C. H. DE A. B.; ARAÚJO, R. M. F.; FARIAS, C. F. G.; SANTOS, D. F.; MARQUES, R. J. R. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 17 Apr. 2014.

MINAS GERAIS. Resolução CEE nº 481/21. **Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 3 ago. 2021b. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2021-08-03>. Acesso em: 08 jul. 2024.

_____. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2022. Belo Horizonte, 2022.

_____. Resolução SEE Nº 4 .908, DE 11 DE Setembro de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 2023.

_____. **Regulamento Geral do JEMG 2024**. Disponível em:

<http://jogos escolares.esportes.mg.gov.br/wp-content/uploads/2013/01/Regulamento-Geral-JEMG-2024.2.pdf>. Acesso em: 30 de Dez.2024.

MISSARI, Fábio Henrique. Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

NAZARIO, Murilo Eduardo dos Santos; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Protagonismo juvenil no ensino médio: reflexões acerca da elaboração e implementação dos jogos interclasses. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 34 | e20210132| 2023 .Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0132>. Acesso em 28 fev. 25

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. O lúdico na época de Anchieta. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Sávio de Assis. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 2ª ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2009**. OECD Indicators. Paris (FR): OECD, 2009. Disponível em: www.oecd.org/edu/eag2009 Acesso em: 20 jan. 2024.

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

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do esporte e os jogos coletivos**. In: **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**:

uma abordagem multidisciplinar / org. Dante De Rose Jr. et al. – 2. ed. – Dados eletrônicos. – PortoAlegre: Artmed, 2009. p. 73.

PAES, Roberto Rodrigues. ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR. IN: Reverdito, Riller Silva; Galatti, Larissa Rafaela; Scaglia, Alcides José. **Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física** – Cáceres: Editora UNEMAT; Universidad de Extremadura, 2022.

PEREIRA, Tiago Kestering. **Ensino médio integral em tempo integral em Santa Catarina: entre alcances e limites (2017 e 2019)**. 2023. 143f. Dissertação (Maestría en Estado, Gobierno y Políticas Públicas) - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, São Paulo, 2023.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. Reformas Educacionais de hoje: implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

POLEVOY, Georgiy; FUENTES-BARRÍA, Héctor; AGUILERA-EGUÍA, Raúl. O impacto da educação física na escola na atenção de estudantes de 15 a 16 anos. **Rev Bras Med Esporte** – 2024; Vol. 30. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1517-8692202430022022_0430p

PRAZERES FILHO, Alcides et al. Participação nas aulas de Educação Física e fatores associados em estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.24, p.1-10,2019.

PUTZKE, Camila Kipper; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Percepções sobre o programa Escolas do Amanhã pela visão de quem o executou. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 13, n. 38, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i38.5944. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5944>. Acesso em: 19 nov. 2024.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.1 p.51-63, jan./mar. 2007.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; SILVA, Sidney Aparecido Dias da; GOMES, Thales Marcel Ribeiro; PESUTO, Claudinei de Lima; BACCARELLI, Walter. COMPETIÇÕES ESCOLARES: REFLEXÃO E AÇÃO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE PARA FAZER A DIFERENÇA NA ESCOLA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37–45, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1207. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1207>. Acesso em: 27 dez. 2024.

REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, Alcides José, PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**. Rio Claro, v. 15, nº 3, p. 600 – 610, Jul / set, 2009. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-43>

bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nex tAction=lnk&exprSearch=535207&indexSearch=ID. Acesso em: 10.03.2024

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte:** jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine.; MACHADO, João Cláudio Braga Pereira. PEDAGOGIA DO ESPORTE: DESAFIOS E TEMAS EMERGENTES. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 82–98, 2022. DOI: 10.51283/rc.v26i2.14214. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/14214>. Acesso em: 16 nov. 2023

RICCI, Christiano Streb; OLIVEIRA, Flavia Volta Cortês de; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. O esporte no contexto escolar extracurricular: sentidos e contradições no ensino do futsal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e237054, 2022.

RIBEIRO, M. A. P. S. EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PHARMAKON DA GESTÃO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA BIECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 32, n. 3, p. 424–431, 2022. DOI: 10.18224/frag.v32i3.12586. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/12586>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ROTTMANN, Hans Gert.; RATTO, Cleber Gibbon. EDUCAÇÃO FÍSICA:: REPENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SOCIABILIDADES E ESPORTE NA CULTURA CONTEMPORÂNEA. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. p.378-397, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3476. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3476>. Acesso em: 21 maio. 2023.

SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. ENSINO DE ESPORTE POR MEIO DE JOGOS: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÕES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 17–26, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1298. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1298>. Acesso em: 3 maio. 2024.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; NACIF, Paulo Gabriel Soledade. **Educação integral em tempo integral: caminhos e desafios**. Nota Técnica 7, Dados para um Debate Democrático na Educação. MARÇO/2024. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2403_educacao-tempo-integral-desafios.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERNANDES, Maria Petrília Rocha; FERREIRA, Heraldo Simões. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 22, núm. 3, pp. 1113-1123, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766218009/html/>. Acesso em: jan. 2023.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, jan. /mar. 2011

SANTOS, Bruno de Freitas; SILVA, Cristiano de Assis; FERNANDES FILHO, Sebastião; SILVA, Francisco Andre de Oliveira; SOUZA, Natália Ferreira de; SILVA, Daniel Fonseca. BERNARD CHARLOT DA RELAÇÃO COM O SABER ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA BREVE DISCUSSÃO. **Revista Científica Excellence. V. 15, N.01. Junho 2022.**

SANTOS, Fernanda Silva dos; OLIVEIRA, Ubirajara. O jogo como proposta metodológica de participação ativa dos estudantes na educação física escolar. *rebescolar*, v. ESPECIAL, p. 92-105, 2023.

SANTOS, Fernanda Silva. O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto. Vitória-ES, 2023

SANTOS, Josivana Pontes dos; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues; BARBA, Clarides Henrich de; CARVALHO FILHO, Josué José de; BERNALDINO, Elizângela de Souza; FARIAS, Edson dos Santos; SOUZA Orivaldo Florêncio de. FATORES ASSOCIADOS A NÃO PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ADOLESCENTES. **J. Phys. Educ. v. 30**, e3028, 2019. DOI: 10.4025/jphyseduc.v30i1.3028. Acesso em 08 nov. 2024.

SARMENTO, Manuel. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 286–293. jan.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: jan. 2024.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. J.; RIZOLA, A. & OLIVEIRA, P. R. Atletas com autonomia aprendem a construir resultados: relato de experiência da preparação específica de inteligência para o jogo realizado com a seleção brasileira feminina juvenil de voleibol em 2001. **Anais do 2o Congresso Científico Latino Americano da FIEP-UNIMEP**, Piracicaba, 2002.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37- 69.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller; LEONARDO, Lucas; LIZANA, Cristian. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 227–249, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.37893. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37893>. Acesso em: 28 maio. 2023.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: MOREIRA, WagnerWey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni(Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas, SP:Papirus, 2016

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, p. 27-38, 2017.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education: Quality PE through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, D. Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, **Champaign**, v. 21, p. 409-418, 2002.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* 42 , 2020. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.04.003>.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs). **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=149>. Acesso em: Dez. 2024.

SILVA, Francisca Feitosa da et. al. A não participação dos alunos nas aulas de educação física no Ensino Médio: Avaliação das práticas de ensino no estágio. Universidade Regional do Cariri, Iguatu, Ceará, Brasil **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 2, n. 2, e021008, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/imp.e021008> <https://revistas.uece.br/index.php/imp>

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. O jogo como conteúdo da educação física e suas possibilidades co-educativas. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, n. 3, p. 87–100, 2012. DOI: 10.20396/conex.v10i3.8637649. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637649>. Acesso em: 21 maio. 2024.

SILVA, Bruna Sauri; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** 2020; 42: e2023.

SILVA, Rita; QUEIRÓS, Paula; MESQUITA, Isabel. Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, S1A, p. 107-114, 2017.

SIMÃO, M. J. de F. L. e; SOARES, M. D.; SILVA, A. O. da; TENÓRIO, M. C. M.; BEZERRA, J. Participação nas aulas de educação física e fatores associados ao nível de atividade física de adolescentes brasileiros: uma revisão de escopo. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e16603, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13831155. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16603>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SEE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado de Minas Gerais. **Decreto nº 47.227, de 02/08/2017**, Belo Horizonte: MINAS GERAIS, 2017. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/>

SEE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 4 .908, de 11 de setembro de 2023**, Belo Horizonte: SEE MINAS GERAIS, 2023.

SENRA, Felipe. **Jogos Escolares De Minas Gerais: Política Pública, Experiências e Processos De Formação de Professores de Educação Física.** 2020. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional - UFMG, Belo Horizonte, 2020.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Fábio Cunha de; SILVA, Bruno César Rodrigues da; LOPES, Sabryna Santana; SOUZA JUNIOR, Marcílio Mendonça de. Novo Ensino Médio e suas repercussões para a Educação Física. **Cadernos De Formação RBCE**, P. 11-22, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1147/951>. Acesso em 19 dez. 2024.

TAVARES, Otávio. Megaeventos esportivos. **Movimento**, v. 17, n. 3, p.11-35, 2011.

THORPE, Rod; BUNKER, David; ALMOND, Len. (Ed.) Rethinking games teaching. Loughborough: University of Technology, Loughborough, pp. 7-10, 1986.

TUBINO, Manuel José Gomes. **O que é esporte?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**, [S. l.]: [s. n.], 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por
Acesso em: 11 jan. 2024.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas/SP, v.1, n.1, p.25-42, set. 2009. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: jan. 2024.

VARGAS, Tairone Girardon de; MORISSO, Maríndia Mattos.; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A experiência do Sport Education nas aulas de Educação Física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735-748, jul. /set. de 2018.

VASCONCELOS, Keila; CODECO, Virgílio Simonette. **Ultimate Frisbee: uma nova possibilidade do trato esporte nas aulas de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Educação Física) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/240/ULTIMATE%20FRISBEE%20UMA%20NOVA%20POSSIBILIDADE%20DO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
Acesso em: 10 fev. 2025.

VENDITTI JR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o "jogo possível": reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 11, n. 1, p. 47–58, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1796. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1796>.
Acesso em: 3 maio 2024.

VIANA, Valderi Nascimento et al. Quadras de esportes em condições de uso adequado no Brasil: influência no ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e239985704, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5704>

Ao

Diretor Jean Fellipe Campos Lopes

Oniliane Gomes da Silva Ferreira, aluna, regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do professor Dr. Ubirajara de Oliveira, vem solicitar autorização de pesquisa de dissertação junto à E. E. "José Augusto Ferreira".

Título da Pesquisa: ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA

- **Objetivo:** Identificar os principais aspectos que levam os alunos do ensino médio a desistência dos esportes e propor uma abordagem pedagógica a partir dos jogos que fomente a participação nas aulas.
- **Materiais e métodos:** Questionário / roteiros de observação / filmagens / fotografias / aulas teóricas e práticas.
- **Período:** 2023 e 2024

Informamos também que todos os cuidados serão tomados em observância ao disposto na Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que define e regulamenta diretrizes para realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Sendo só para o momento, reiteramos admiração, respeito e estima enquanto aguardamos deferimento oficial.

Atenciosamente,

ONILIANE GOMES DA SILVA FERREIRA
CPF 065.213.486.63



PROF. DR. UBIRAJARA DE OLIVEIRA
Orientador da Pesquisa





E.E. "JOSÉ AUGUSTO FERREIRA"

Caratinga/MG, 25 de julho de 2023.


À

Oniliane Gomes da Silva Ferreira

Em resposta a solicitação de realização da pesquisa: ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA, **AUTORIZAMOS** a realização da pesquisa em nossa unidade de ensino, com nossos alunos do Ensino Médio, durante os anos de 2023 e 2024 para, especificadamente, a confecção da dissertação da mestranda Oniliane Gomes da Silva Ferreira, sob a orientação do Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira.

Atenciosamente,

Jean Fellipe Campos Lopes
Diretor - MASP: 1255359-0
Nomeação MG 02/01/2023


Jean Fellipe Campos Lopes
Diretor da EE "José Augusto Ferreira"

E. E. JOSÉ AUGUSTO FERREIRA
Criado pela lei 1439 de 30/01/56
Aut. pela lei 5338 de 10/09/60
R. Dep. José Augusto Ferreira Filho
S/Nº - B Dário Grossi - Cep 35300-016
Caratinga / MG.
CNPJ: 19.629.682/0001-24
Email: escola.19372@educacao.mg.gov.br

APÊNCICE B – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) seu(a) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA**. A ser desenvolvida na EE. José Augusto Ferreira no município de Caratinga onde atuo como docente. Os sujeitos da pesquisa serão os estudantes matriculados nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de Tempo Integral, no ano de 2024, totalizando os alunos matriculados nesta série no ano letivo, com a faixa etária compreendida entre 14 e 17 anos, pela professora de Educação Física, Oniliane Gomes da Silva Ferreira, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Aprovado pelo Comitê de Ética de acordo com o CAAE 73236823.8.0000.5542, que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa, esta tem como objetivo identificar os principais aspectos que levam os alunos do ensino médio a desistência dos esportes e propor uma abordagem pedagógica a partir dos jogos que fomente a participação nas aulas. Sua participação ocorrerá em um projeto desenvolvido nas aulas de educação física onde os estudantes irão desenvolver sua autonomia e protagonismo estudantil. Inicialmente será aplicado um questionário investigativo com o tempo estimado 15 minutos na primeira aula de Educação Física das 24 aulas realizadas neste estudo. A partir da identificação das experiências esportivas dos alunos no ensino, será estimulado o desenvolvimento esportivo diante das propostas de experimentação, desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas e verificado ao final deste estudo a percepção dos alunos sobre o impacto do jogo proposto por uma abordagem pedagógica na aprendizagem do esporte. Os riscos em participar do estudo são baixíssimos, entretanto o participante pode se machucar ou sentir algum desconforto nas aulas de educação física, tendo a intervenção da professora neste momento para atendê-lo. As atividades na escola serão filmadas e garantido o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz através de recurso de edição que coloca uma tarja preta no rosto do indivíduo e tira a sonorização das vozes. Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados.

() sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz; () não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz; () autorizo a gravação mas não a divulgação da imagem e/ou voz.

Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, será garantido também o ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa. Obs. Esta pesquisa será custeada pelo pesquisador.

Dentro dos benefícios da participação nessa pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos da cultura corporal de movimento a partir da vivência dos jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às

regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes responsáveis e cidadãs como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvendo assim seu protagonismo estudantil.

A participação do seu filho (a) é voluntária, isto é, a qualquer momento ele (a) pode recusar-se a participar da pesquisa e ter preservada sua imagem e voz. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Dúvidas sobre o projeto na participação do seu filho (a), agora ou a qualquer momento. O termo será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pelo pesquisador e pelo responsável pelo estudante, o qual ficará com uma delas constando o telefone/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

A professora e os estudantes se beneficiarão da pesquisa, no sentido de serem protagonistas da construção de um produto educacional que contemple uma unidade didática com as propostas desenvolvidas pelos alunos e o impacto do jogo proposto por uma abordagem pedagógica na aprendizagem do esporte caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com a pesquisadora: Oniliane Gomes da Silva Ferreira, (033) 98802-0910, e e-mail: oniliane.ferreira@edu.ufes.br. Caso queira fazer alguma denúncia ou haja alguma intercorrência na pesquisa, você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970. Tel: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Desde já agradecemos!

Orientador: Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira

Orientanda: Oniliane Gomes da Silva Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo

Caratinga/MG, ____ de _____ de 2024.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO** e estou de acordo em liberar o estudante a participar do estudo, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Autorizo também o uso de sua imagem e voz sem ônus para a pesquisadora, com o único objetivo de uso em sua dissertação.

Nome do responsável pelo Participante: _____
(Assinatura)

Participante da Pesquisa: _____
(Assinatura)

Pesquisador: _____
Oniliane Gomes da Silva Ferreira

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

TERMO DE ASSENTIMENTO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado a participar da pesquisa **ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA**, coordenada pela professora de Educação Física, Oniliane Gomes da Silva Ferreira. Seus pais permitiram que você participe. Queremos identificar os principais aspectos que levam os alunos do ensino médio a desistência dos esportes e propor uma abordagem pedagógica a partir dos jogos que fomente a participação nas aulas. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade.

A pesquisa será desenvolvida na EE. José Augusto Ferreira nos anos de 2023 e 2024, onde os adolescentes participarão em um projeto desenvolvido nas aulas de educação física a partir de um diálogo sobre os jogos esportivos coletivos já vivenciados por eles. Para isso, inicialmente será aplicado um questionário investigativo com o tempo estimado 15 minutos na primeira aula de Educação Física. Em todas as aulas teremos jogos de 30 minutos, eles são considerados seguros, os riscos em participar do estudo são baixíssimos, entretanto o participante pode cansar em responder o questionário, se machucar ou sentir algum desconforto nas aulas de educação física, tendo a intervenção da professora neste momento para atendê-lo

Dentro dos benefícios da participação nessa pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos da cultura corporal de movimento a partir da vivência dos jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes responsáveis e cidadãs como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvendo assim seu protagonismo estudantil.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a participar da pesquisa e ter preservada sua imagem e voz. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na Universidade Federal do Espírito Santo e na comunidade escolar onde foi realizada a pesquisa, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

Caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com a pesquisadora: Oniliane Gomes da Silva Ferreira, (033) 98802-0910, e e-mail: oniliane.ferreira@edu.ufes.br. Caso queira fazer alguma denúncia ou haja alguma intercorrência na pesquisa, você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970. Tel: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Caratinga/MG, ____ de _____ de 202__

Nome do Participante: _____

Assinatura do Menor _____
(Assinatura)

Pesquisadora: _____
Oniliane Gomes da Silva Ferreira

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

Esporte no Ensino Médio

Caro aluno (a),

Obrigado por dedicar um tempo para participar desta pesquisa. Seus insights serão extremamente valiosos para minha pesquisa de mestrado com o tema "Esporte no Ensino Médio: O Jogo como Abordagem Pedagógica".

Por favor, responda às perguntas abaixo com honestidade e da maneira mais completa possível.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ **Turma:** _____ **Gênero:** () Feminino () Masculino

1. Você já teve uma experiência positiva ou negativa nas aulas de Educação Física nas práticas esportivas? _____

2. Você participa efetivamente das aulas de Educação Física? () sim () não. Comente _____

3. O que você mais gosta nas aulas de Educação Física? O que você menos gosta nas aulas de Educação Física? _____

4. Você acha que estudar em um ambiente de tempo integral favorece na sua aprendizagem? Comente. _____

5. Você acha que trocar disciplinas como Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Inglês e outras por Itinerários Formativos torna o Novo Ensino Médio mais interessante? Comente. _____

6. Você o que você espera da educação física no Ensino Médio e como ela pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal? _____

7. Quais são seus esportes favoritos para praticar? E seus esportes favoritos para assistir? _____

8. Com que frequência você pratica esportes fora da escola e se já participou de alguma forma de competição esportiva organizada antes? Se sim, quais esportes você pratica? Se não, qual é o motivo de não praticar?

9. Você gostaria de aprender os esportes de uma maneira diferente? Se sim, fale como gostaria? Se não deixe seu comentário

10. Você gostaria de aprender novas práticas esportivas? Comente.

“ Obrigada! Juntos, somos capazes de alcançar grandes conquistas!”

Atenciosamente, Oniliane Gomes- Professora e pesquisadora em Educação Física.

APÊNDICE E – DIÁRIO DE CAMPO

Projeto de pesquisa: ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA	
Professora-pesquisadora: ONILIANE GOMES DA SILVA FERREIRA	
Escola: EE. José Augusto Ferreira	
Nº do diário/aula:	Data da observação do registro: ____/____/____
Local de observação:	
Auxiliar de registro:	
1. Atividades desenvolvidas:	
2. Recursos/materiais:	
3. Observações, descrição da aula, dos diálogos e acontecimentos particulares:	
4. Registro de eventuais dificuldades encontradas pelos alunos e estratégias utilizadas para superá-las.	
5. Definições para a próxima aula:	
6. Impressões, análise e avaliação:	

Fonte: Diário de campo montado pela própria pesquisadora.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO CRIAÇÃO DOS JOGOS.

Nome dos Alunos: _____
Turma: _____

NOME DO JOGO: _____
GRUPO Nº _____

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:

- COMO O JOGO OCORRE:

- QUEM VENCE O JOGO:

- O QUE NÃO É PERMITIDO:

Fonte: Formulário elaborado baseado em Santos,2023.

APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

Caro aluno, sua avaliação é essencial para que possa aprimorar o meu projeto e o festival esportivo. Por favor, responda com atenção e seriedade às perguntas. Sua opinião faz a diferença.

Obrigado por seu empenho e por ter sido uma parte fundamental do nosso sucesso.

Nome:

Turma: () 1º ANO 1 () 1º ANO 2

1- Como foi o sua participação nas atividades práticas:

- () Altamente participativo
- () Pouco participativo
- () Não participativo
- () Confesso que no começo fiquei um pouco perdido, mas depois que entendi a dinâmica, me envolvi mais nas atividades práticas.

2- Como foi seu interesse em aprender e experimentar novas modalidades esportivas:

- () Muito interessado
- () Interessado
- () Pouco interessado
- () Não demonstrou interesse

3- Como foi para você o início do planejamento do festival?

- () Muito organizado e claro
- () Bem estruturado, mas com algumas dúvidas
- () Pouco organizado e confuso
- () Não me envolvi no planejamento

4- Como foi o processo de escolha dos jogos para o festival?

- () Muito democrático e participativo
- () Participativo, mas com algumas dificuldades
- () Pouco participativo, algumas pessoas decidiram tudo
- () Não participei das decisões

5- Como foi assumir responsabilidades diferentes no festival?

- () Foi fácil e me senti à vontade
- () Foi desafiador, mas consegui me adaptar
- () Tive dificuldades para assumir responsabilidades
- () Preferia não ter assumido responsabilidades

6- Como você se sentiu na formação das equipes e na definição das regras?

- () Muito à vontade e seguro(a)
- () Tive algumas dúvidas, mas consegui me adaptar
- () Foi difícil me adaptar às decisões
- () Não participei das decisões

7-Como foi para você o processo de criar ou adaptar jogos esportivos?

- () Muito criativo e divertido
- () Criativo, mas com alguns desafios
- () Pouco criativo e difícil
- () Não participei da criação ou adaptação

8- Como foi para você assumir um papel ativo na organização e execução do festival?

- () Muito positivo, me senti envolvido(a)
- () Positivo, mas com alguns desafios
- () Desafiador e complicado
- () Preferia não ter assumido um papel ativo

9-O que você mais gostou na organização do festival?

- () Trabalhar em equipe
- () Criar e adaptar jogos
- () Participar do planejamento
- () Outro: _____

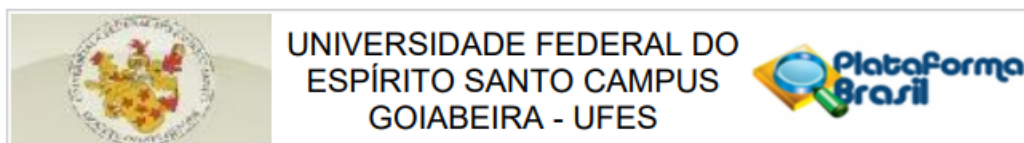
10- Pensando em todo o processo, como você avalia sua experiência no festival esportivo?

- () Muito positiva e enriquecedora
- () Positiva, com alguns desafios
- () Regular, com dificuldades
- () Não foi positiva para mim

11- O que você aprendeu com essa experiência?

- () A trabalhar em equipe
- () A criar e adaptar jogos
- () A assumir responsabilidades
- () Outro: _____

ANEXOS- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Pesquisador: ONILIANE S FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73236823.8.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.466.102

Apresentação do Projeto:

A utilização de metodologias ativas no ensino do esporte tem sido cada vez mais estimulada, permitindo aos estudantes expandir seu repertório cultural e participar ativamente na reconstrução das práticas corporais com significados individuais e coletivos. O uso do jogo como estratégia eficaz incentiva o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa ao vivenciarem situações reais do esporte, experimentarem diferentes funções e assumirem responsabilidades, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos estudantes. O objetivo geral deste estudo será identificar os principais aspectos que levam os alunos do ensino médio a desistência dos esportes e propor uma abordagem pedagógica a partir dos jogos que fomente a participação nas aulas. Dentre os objetivos específicos, identificar as experiências esportivas dos alunos no ensino médio; estimular o desenvolvimento esportivo diante das propostas de experimentação, desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas; verificar a percepção dos alunos sobre o impacto do jogo proposto por uma abordagem pedagógica na aprendizagem do esporte. O estudo trata de uma pesquisa- ação, que será desenvolvida na Escola Estadual José Augusto Ferreira no município de Caratinga Minas Gerais onde atuo como docente. Os sujeitos da

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES**



Continuação do Parecer: 6.466.102

pesquisa serão os estudantes matriculados nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de Tempo Integral, no ano de 2024, totalizando os alunos matriculados nesta série no ano letivo, com a faixa etária compreendida entre 14 e 17 anos. Foi enviado à Escola um termo de autorização, solicitando permissão para a realização da pesquisa com os respectivos estudantes. Os alunos serão informados sobre a participação na pesquisa de Dissertação de Mestrado. Na oportunidade, os estudantes receberão um Termo de Assentimento que deverão ler e assinar. Também receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que levem aos pais ou responsáveis e estes assinem autorizando a participação dos estudantes, assim como o uso de imagem e voz. A turmas serão trabalhadas nas totalidades dos alunos da sala de maneira mista. As aulas de Educação Física ocorrerão 1 vez na semana, com uma duração de 50 minutos cada. O projeto está previsto para ser realizado em 24 aulas, divididas em 5 etapas, nas quais os quais será realizado diagnóstico, experimentação esportiva, desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas, diálogo entre os jogos da cultura popular e os jogos esportivos coletivos, emancipação esportiva e a construção, organização e aplicação de um festival esportivo. Durante a execução do projeto fotografias e filmagens serão utilizadas para registro, com a intenção de ampliar as informações para o processo de análise. Um diário de campo também será adotado para acompanhar e registrar a execução do projeto e do processo pedagógico desenvolvido com as turmas, as intervenções realizadas, jogos, debates e conflitos recorrentes nas aulas, uma vez que a retenção dos fatos ocorridos, apenas na memória, poderia ocasionar a perda de informações relevantes para pesquisa. Palavras-chave: ensino médio; esportes; jogo; abordagem pedagógica

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os principais aspectos que levam os alunos do ensino médio a desistência dos esportes e propor uma abordagem pedagógica a partir dos jogos que fomenta a participação nas aulas.

Objetivo Secundário:

Identificar as experiências esportivas dos alunos no ensino médio; Estimular o desenvolvimento

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

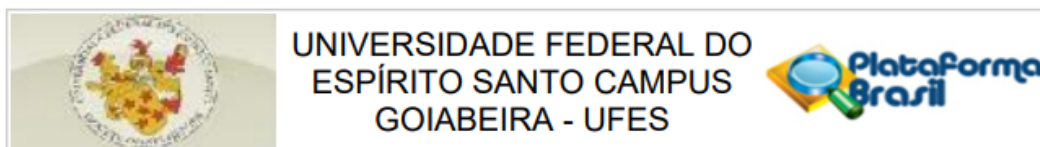
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.102

esportivo diante das propostas de experimentação, desconstrução e reconstrução das práticas esportivas institucionalizadas; Verificar a percepção dos alunos sobre o impacto do jogo proposto por uma abordagem pedagógica na aprendizagem do esporte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos em participar do estudo são baixíssimos, entretanto o participante pode se machucar ou sentir algum desconforto nas aulas de educação física, tendo a intervenção da professora neste momento para atendê-lo. As atividades na escola serão filmadas e garantido o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz através de recurso de edição que coloca uma tarja preta no rosto do indivíduo e tira a sonorização das vozes. Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados. certa resistência para realizar as atividades propostas. Sendo assim, estou passando por alguns embates no âmbito escolar devido a cultura préestabelecida de uma Educação Física Escolar com aulas "livres" e sem objetivos pedagógicos definidos. Inicie a implementação de aulas lúdicas, utilizando atividades cooperativas que incentivaram a participação dos estudantes. Essas atividades visavam proporcionar novas experiências corporais, com o objetivo de envolver os alunos nas aulas e consolidar uma abordagem de trabalho sistematizada, com metas préestabelecidas. Entre os conteúdos ensinados durante as aulas, os esportes são os favoritos dos alunos. A cultura esportiva da escola possui uma abordagem tradicional, com maior ênfase nos estudantes mais habilidosos. As aulas são direcionadas principalmente para a experimentação, sem se preocupar com a contextualização da prática esportiva, ficando a mesma concentrada no ato de jogar simplesmente por jogar. A partir das minhas dificuldades encontradas no ensino do esporte e considerando a preferência dos alunos por esse conteúdo, pude observar que quando propunha o ensino de uma maneira mais inovadora, na qual o jogo é utilizado como estratégia principal, com uma abordagem dinâmica e participativa, estou tentando estimular o envolvimento dos estudantes e proporcionar uma aprendizagem prática e divertida. Essa abordagem permitiu que os alunos se engajassem de forma mais efetiva nas aulas e aproveitassem melhor o

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.466.102

processo de aprendizagem. Neste momento no desenvolvimento das aulas percebi que o ensino do esporte através de metodologias ativas começavam a responder o meu questionamento sobre o ensino do esporte no ensino médio. Neste contexto o jogo se mostra aos alunos como uma oportunidade de vivenciar situações reais do esporte, experimentar diferentes papéis e assumir responsabilidades, confiantes para o seu desenvolvimento integral. Deste modo, Fabiani e Scaglia (2020), ressaltam que o jogo oportuniza aos jogadores conquistar novas possibilidades de organização das suas condutas e interações com o meio social. O jogo pode ser entendido como sistema dotado de um princípio organizador, sendo este princípio evidenciado em meio a uma cadeia de acontecimentos cíclicos, que se repetem sempre em níveis superiores, elevando a complexidade do sistema (produzindo diversidade). (SCAGLIA; REVERDITO; LEONARDO, LIZANA, 2013) Diante desse cenário algumas questões começaram a ser indagadas. Como estimular a participação dos alunos nas aulas de Educação Física de forma efetiva e sistematizada? Como a utilização dos jogos como estratégia para o ensino dos esportes pode contribuir com o abandono das práticas centradas no desinvestimento pedagógico e motivar os alunos a participarem das aulas de Educação Física de forma efetiva? Nesse sentido, proponho uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo com os alunos da turma do 1º ano (turma 1 e 2) da Escola Estadual José Augusto Ferreira do município de Caratinga/ MG e o objetivo do presente trabalho será a utilização do jogo como abordagem pedagógica para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física.

Data de Submissão do Projeto: 25/09/2023

Tamanho da Amostra no Brasil: 60

Benefícios:

Dentro dos benefícios da participação nessa pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos da cultura corporal de movimento a partir da vivência dos jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

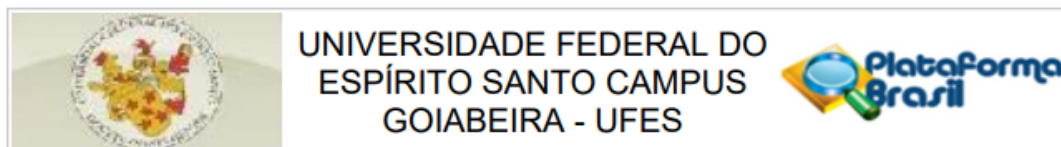
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.102

atitudes responsáveis e cidadãos como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvendo assim seu protagonismo estudantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata de um estudo com alunos que irão responder questionário sobre a atividade proposta. Não há riscos altos, pois os alunos estarão acompanhados pela professora durante as atividades

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão em conformidade com as normativas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

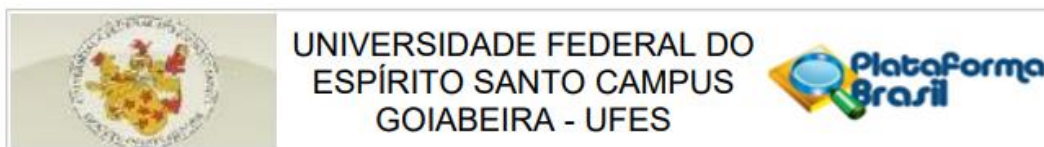
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2185101.pdf	25/09/2023 15:14:21		Aceito
Outros	RespostaaparecerdoComitedeetica.pdf	25/09/2023 15:03:59	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoOniliane.pdf	26/07/2023 22:10:07	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIODEVIVENCIAS.pdf	25/07/2023 16:58:46	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoOniliane.pdf	25/07/2023 16:55:12	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoOnilianeGomes.pdf	25/07/2023 16:52:09	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
Outros	PedidodepesquisaOnilianeCep.pdf	25/07/2023 10:29:09	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
Outros	AceiteOnilianeCep.pdf	25/07/2023 10:28:37	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
Cronograma	CronogramaOnilianecep.pdf	25/07/2023 10:24:40	ONILIANE S FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETOONILIANEcep.pdf	25/07/2023	ONILIANE S	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.102

/ Brochura Investigador	PROJETOONILIANEcep.pdf	10:23:12	FERREIRA	Aceito
-------------------------	------------------------	----------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 27 de Outubro de 2023

Assinado por:

KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com