

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



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

IVAN LOPES MIQUELINE

**VOLEIBOL ESCOLAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUAS  
POSSIBILIDADES DE ENSINO**

VITÓRIA-ES  
2024



IVAN LOPES MIQUELINE

**VOLEIBOL ESCOLAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUAS  
POSSIBILIDADES DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Nead/Unesp, como requisito parcial para qualificação.

Orientador: Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira

VITÓRIA-ES  
2024



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M618v Miqueline, Ivan Lopes, 1992-  
Voleibol Escolar : uma proposta pedagógica e suas possibilidades de ensino / Ivan Lopes Miqueline. - 2024.  
110 p. : il.

Orientador: Ubirajara de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Jogos. 2. Educação física (Ensino fundamental). 3. Ensino - metodologia. 4. Inovação educacional. 5. Participação escolar. I. Oliveira, Ubirajara de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

IVAN LOPES MIQUELINE

**VOLEIBOL ESCOLAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUAS  
POSSIBILIDADES DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Nead/Unesp, como requisito parcial para qualificação.

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Titular: Antônio Carlos Vaz**

---

**Membro Titular: Ueberson Ribeiro Almeida**

**Local:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos  
**Ufes – Campus de Vitória**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE  
NACIONAL**

**ATA DO 32º (TRIGÉSIMO SEGUNDO) PROCESSO DE DEFESA DE  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL –  
NÚCLEO CEFD/UFES**

Aos dezanove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, com transmissão por videoconferência, uma reunião para o processo de defesa pública da dissertação **“VOLEIBOL ESCOLAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO”**, do mestrando **Ivan Lopes Miqueline**, 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), **Ueberson Ribeiro Almeida** (UFES) e **Antônio Carlos Vaz** (Universidade Cruzeiro do Sul). Os trabalhos iniciaram-se às 15:30 horas com a apresentação da síntese da dissertação e do produto final feito pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

**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)

Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida (UFES)

Prof. Dr. Antônio Carlos Vaz (Universidade Cruzeiro do Sul)





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
UBIRAJARA DE OLIVEIRA - SIAPE 2340851  
Departamento de Desportos - DD/CEFD  
Em 20/06/2024 às 10:21

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/941086?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA - SIAPE 2635004  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 20/06/2024 às 17:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/941529?tipoArquivo=O>



Documento assinado digitalmente  
ANTONIO CARLOS VAZ  
Data: 21/06/2024 10:00:47 -0300  
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Dedico à minha família, aos meus alunos e a todos que, de uma forma ou de outra, ajudaram-me a construir este trabalho.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao entender que minhas realizações sempre envolvem outros e são fruto de um contínuo processo de desenvolvimento pessoal, no qual me transformo constantemente, não posso deixar de expressar minha gratidão àqueles que, de maneira direta ou indireta, tiveram importância e contribuição fundamental para a conclusão deste estudo.

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

Aos professores e às professoras da Ufes, pelos incríveis encontros e por todo aprendizado, em particular à banca examinadora, composta pelos professores Ueberson Ribeiro Almeida e Antônio Carlos Vaz. Obrigado por aceitarem prontamente o convite e por me ajudarem a construir este trabalho, apontando falhas e potencialidades.

A meu orientador, professor Ubirajara de Oliveira, pelos conselhos, paciência, e disponibilidade ao longo deste percurso. Gratidão por tamanha generosidade de compartilhar um pouco dos seus conhecimentos, auxiliando-me nesta jornada acadêmica.

Aos/Às estudantes da escola “Euvira Benedita Cardoso da Silva”, em especial aos/às que fizeram parte desta pesquisa, pois são eles/elas que me motivam diariamente a seguir buscando práticas inovadoras.

Por fim, à minha família, por sempre acreditar no meu potencial e ser minha rede de apoio em todos os momentos. Em especial à minha esposa, pela parceria e compreensão, e à minha mãe e meu pai, por serem meu porto seguro em todos os momentos.

MIQUELINE, Ivan Lopes. **VOLEIBOL ESCOLAR: uma proposta pedagógica e suas possibilidades de ensino**. Orientador: Dr. Ubirajara de Oliveira. 2024. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2024.

## RESUMO

Este trabalho foi baseado nos pressupostos da pesquisa-ação. A proposta de intervenção pedagógica deste estudo foi orientada nas concepções críticas da Educação Física, aliada à base teórica da Pedagogia do Esporte, e buscou desenvolver jogos como uma estratégia metodológica no ensino do esporte, em específico o voleibol. Os objetivos específicos foram: a) levantar os principais problemas e obstáculos ao ensino do voleibol na escola em que a pesquisa foi aplicada; b) desenvolver uma proposta de ensino do voleibol, considerando os espaços físicos, utilizando o jogo como abordagem; c) avaliar a intervenção e refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do voleibol. A pesquisa foi desenvolvida na EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva”, situada no bairro Novo Brasil, no município de Cariacica/ES, onde o professor-pesquisador atua como docente na rede municipal. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de uma turma do 8º ano do turno vespertino, no período de 2023 e 2024, totalizando 30 participantes, sendo 17 meninos e 13 meninas, com faixa etária entre 13 e 15 anos. O projeto foi desenvolvido em 20 aulas, divididas em 4 fases. Como instrumentos de produção de dados, utilizamos: um questionário aplicado no início do trabalho para a estruturação do diagnóstico e outro aplicado ao final; roda de conversa; fotos produzidas durante a realização das aulas e observações feitas pelo professor-pesquisador, registradas no diário de campo. Por meio da condução e dos objetivos desta pesquisa, é possível inferir que a inclusão do jogo como abordagem do ensino do esporte durante as aulas de Educação Física, através do ciclo de criação, recriação, vivência, avaliação, tem o potencial de impactar de forma positiva a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, incentivando-os a se engajar, preservando sua individualidade e respeitando o próximo; a estabelecer regras, desempenhando seus direitos e responsabilidades; a reconhecer seus próprios limites; a estimular sua criatividade e independência, com o objetivo compartilhado de praticar uma atividade envolvente e satisfatória para todos.

**Palavras-chave:** Jogo. Pedagogia do Esporte. Voleibol.

MIQUELINE, Ivan Lopes. **SCHOOL VOLLEYBALL: a pedagogical proposal and its teaching possibilities**. Advisor: Dr. Ubirajara de Oliveira. 2024. 110 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network - ProEF) - Federal University of Espírito Santo (UFES), Center for Physical Education and Sports, Vitória, 2024.

## ABSTRACT

This work was based on the assumptions of action research. The proposed pedagogical intervention of this study was guided by the critical concepts of Physical Education, combined with the theoretical basis of Sports Pedagogy and sought to develop Games as a methodological strategy in teaching sports, specifically volleyball. The specific objectives were: a) to identify the main problems and obstacles to teaching volleyball at my school; b) develop a volleyball teaching proposal, considering physical spaces using the game as an approach; c) evaluate the intervention and reflect on the possibilities for developing Volleyball. The research was developed at EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva”, located in the Novo Brasil neighborhood, in the municipality of Cariacica, ES, where I work as a teacher in the municipal network. The research subjects were students from an 8th year afternoon class, in the years 2023 and 2024, totaling 30 participants, 17 boys and 13 girls aged between 13 and 15 years. The project was developed in 20 classes, divided into 4 phases. As data production instruments, we used: a questionnaire applied at the beginning of the work to structure the diagnosis and another applied at the end; conversation circle; photos produced during classes and observations made by the teacher/researcher, recorded in the field diary. Through the conduct and objectives of this research, it is possible to infer that the inclusion of the Game as an approach to teaching sport during Physical Education classes, through the cycle of creation, recreation, experience, evaluation, has the potential to have an impact in a positive student learning and development, encouraging them to engage, preserving their individuality and respecting others; to establish rules, carrying out their rights and responsibilities; to recognize your own limits; to stimulate their creativity and independence, with the shared objective of practicing an engaging and satisfying activity for everyone.

**Keywords:** Game. Sport pedagogy. volleyball.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EF – Educação Física

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

PE – Pedagogia do Esporte

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Entrada da EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva” .....	60
Fotografia 2 - Pátio da escola.....	61
Fotografia 3 - Espaço de terra atrás da quadra.....	61
Fotografia 4 - Quadra coberta da escola.....	61
Fotografia 5 - Sala dos professores .....	62
Fotografia 6 - Suportes para os mastros de vôlei providenciados pelo grupo.....	74
Fotografia 7 - Novas marcações na quadra realizadas pelos alunos .....	74
Fotografia 8 - Novas marcações na quadra realizadas pelos alunos .....	75
Fotografia 9 - Adaptação e construção de novas regras realizadas pelos alunos ....	75
Fotografia 10 - Jogo de apresentação.....	77
Fotografia 11 - Reunião dos grupos para discussão sobre o regulamento do torneio interclasses .....	78
Fotografia 12 - Torneio interclasses .....	78
Fotografia 13 - Torneio interclasses .....	79
Fotografia 14 - Arbitragem realizada pelos alunos no torneio interclasses .....	79
Fotografia 15 - Jogo realizado pelo grupo 1 .....	81
Fotografias 16 e 17 - Jogo realizado pelo grupo 2 .....	82
Fotografias 18 e 19 - Jogo realizado pelo grupo 3 .....	83
Fotografia 20 - Jogo realizado pelo grupo 4.....	84
Fotografias 21 e 22 - Jogo realizado pelo grupo 5 .....	85

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Caderno de regras elaborado pelos alunos.....	76
Imagem 2 – Tabela de jogos de apresentação .....	76
Imagem 3 – Tabela de jogos do interclasses elaborada pelos estudantes .....	77
Imagem 4 – Proposta de jogo do grupo 1 .....	80
Imagem 5 – Proposta de jogo do grupo 2 .....	81
Imagem 6 – Proposta de jogo do grupo 3 .....	83
Imagem 7 – Proposta de jogo do grupo 4 .....	84
Imagem 8 – Proposta de jogo do grupo 5 .....	85

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1 INTRODUÇÃO .....	23
2 OBJETIVOS .....	28
<b>2.1 OBJETIVO GERAL</b> .....	<b>28</b>
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	28
3 MARCO TEÓRICO .....	29
<b>3.1 O ESPORTE “DA ESCOLA”</b> .....	<b>29</b>
3.2 O ENSINO E A PEDAGOGIA DO ESPORTE .....	39
3.3 O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPORTE .....	45
4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	58
5 METODOLOGIA .....	63
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>68</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA</b> .....	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DOS ESTUDANTES</b> .	<b>108</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA ESCOLA</b> .....	<b>110</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Ivan Lopes Miqueline, resido, atualmente, na mesma cidade em que nasci, Guarapari, no estado do Espírito Santo (ES). Minha infância foi em uma localidade chamada Fazenda Rocentt, no interior da cidade, onde sempre tive muita liberdade para brincar, já que não existiam muitos perigos, a não ser os riscos comuns para quem cresce na roça, como se arranhar ao subir em uma árvore, machucar o dedão do pé ao chutar uma bola ou pisar em um espinho. Nessa localidade, todos se conheciam e todas as 25 famílias que lá residiam trabalhavam no cultivo do café e de banana e na criação de animais da fazenda, como porcos, bois, galinhas de postura, frangos para venda, dentre outros.

Apesar de a fazenda não ser muito grande, era muito animada. Quase todos os dias, depois do trabalho, os homens jogavam futebol em um campo de terra, enquanto as mulheres se juntavam para jogar conversa fora. Naquela época, a vida parecia passar mais devagar. Lembro que nós, crianças, não tínhamos muitos brinquedos, mas não faziam falta, porque as possibilidades de brincadeiras eram infinitas, já que o principal ingrediente nós tínhamos, que era a liberdade.

Na fazenda, tinha uma escola que possuía somente uma sala, mas ela não existe mais, porque foi demolida. Estudei nela até a 4ª série, em uma turma composta por alunos de diferentes séries, com uma professora regente bastante brava. Lembro-me dessa época com muito carinho, pois vivi muitos momentos alegres no pátio de terra da escola, onde brincávamos de bola, piques, cabo de guerra, queimada, bolinha de gude, peão, barquinho de papel (que colocávamos em um córrego que passava perto do pátio) e jogo de lata.

Quando passei para a 5ª série, tive que ir para a cidade estudar e tudo começou a ficar mais difícil, pois tinha que acordar às 5h da manhã para pegar o ônibus às 5h30min, para estar às 7h na escola. Além disso, deparei-me com uma realidade totalmente diferente, pois quase não ia para o meio urbano e, de repente, passei a estudar em uma escola estadual com mais de 300 alunos. Foi um choque de cultura e de realidade. Com isso, tive muita dificuldade para me adaptar, devido às diferenças de comportamentos, relações sociais mais complexas entre os alunos e assuntos que fugiam do meu domínio e que em muitos aspectos não conseguia me encaixar, além



de lidar com preconceito que tinham com quem morava na roça e que quase sempre denominavam de “da roça”.

Nesse cenário de difícil adaptação, o esporte, assim como os jogos e brincadeiras, foi muito importante para minha aceitação na escola, uma vez que eu tinha certa facilidade nas atividades, devido ao vasto repertório motor adquirido na infância. Mas a principal prática responsável pela minha integração foi o futebol, que era o esporte predominante na escola e com o qual eu mais me identificava e praticava. Com o futebol, adquiri um certo “prestígio”, já que era considerado pelos colegas como um bom jogador e era sempre um dos primeiros a ser escolhido na divisão dos times. Naquele momento me aproximei mais do esporte em específico e comecei a criar uma visão mais apaixonada do futebol e, naturalmente, do esporte de maneira geral, pois sempre foi para mim um mecanismo de acesso a diferentes grupos. Porém admito que, ao mesmo tempo em que ele me proporcionava acolhimento, de outro lado, de maneira simultânea, causava a rejeição dos considerados menos habilidosos que, muitas vezes, ficavam sem jogar, por imposição ou autoexclusão, já que não eram aceitos por serem considerados jogadores “ruins”, não ocorrendo, geralmente, nenhum tipo de intervenção do professor responsável.

Nessa transição, também por meio do futebol, construí uma amizade muito grande com dois colegas de sala que tiveram papel importante na minha socialização. Nesse período, fora da escola, eu comecei a treinar em uma escolinha de futebol no interior de Guarapari e, mais uma vez, eu tinha, através do esporte, uma certa notabilidade, já que era considerado um dos destaques do time nas competições. Hoje percebo que essas experiências me fizeram ter um olhar muito limitado do esporte, já que possuía uma condição “favorável”, contendo as habilidades consideradas por muitos como necessárias para o jogo ao qual, quase sempre, somente a vitória interessava.

Esse contexto perdurou durante todo o Ensino Fundamental, em que minha rotina se resumia em estudar, ajudar meu pai na granja de galinha (sempre que ele precisava), jogar bola nos tempos livres e finais de semanas. Já no Ensino Médio, eu comecei a trabalhar durante o dia na granja de porco da fazenda em que morava e passei a estudar à noite. Assim permaneci até a conclusão do terceiro ano, diferentemente de outros amigos que ficaram pelo caminho, que não conseguiram

concluir os estudos, pois a rotina era bem cansativa e muitos optavam por abandonar a escola.

No 1º ano do Ensino Médio, tive um professor de Educação Física (EF) que, pela primeira vez em minha trajetória escolar, tentou trabalhar outras modalidades além do futsal, porém teve muita dificuldade, pois encontrou alunos que não estavam abertos a novas experiências. Esse professor tinha uma abordagem tecnicista, com foco na repetição de movimentos, e confesso que não gostava muito no início, porque eu só queria jogar, mas, curiosamente, foi naquele ano que surgiu o desejo de cursar Educação Física. Talvez, a visão que eu criei dele como um professor/treinador tenha me despertado esse interesse, já que até então minhas melhores lembranças no esporte tinham sido através de escolinhas e em competições com treinadores que me marcaram bastante. Naquele momento, vi a possibilidade de ganhar dinheiro fazendo o que mais gostava.

Em uma das suas aulas, eu conversei com ele sobre ser professor e tirei muitas dúvidas. Durante a conversa, eu pude perceber que, ao falar das dificuldades, ele mostrou certo desânimo, devido, principalmente, à dificuldade de lidar com os alunos e a falta de interesse deles, cogitando até mesmo em parar de dar aula em escola, o que de fato aconteceu (atualmente, ele não está mais em sala de aula, optou por trabalhar somente em academia). Analisando o contexto vivenciado, percebo que os mais ativos nas aulas eram justamente os mais habilidosos, já que a metodologia adotada não despertava o interesse dos menos hábeis, que eram a maioria.

No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, comecei a cursar Educação Física em uma faculdade em Guarapari/ES. Como fazia parte da primeira turma de EF da instituição, tudo era mais difícil – não tínhamos estrutura, materiais adequados, e os professores, talvez pela falta de qualificação ideal, não conseguiam atender às demandas dos alunos. Ainda no primeiro semestre, tive o desejo de sair da faculdade devido a essas situações, mas nunca pensei em parar de cursar EF. Quando cheguei ao final do segundo semestre, decidi pedir transferência para outra universidade em Vila Velha. Nessa universidade, fiquei impressionado com a estrutura e o profissionalismo dos professores.

Os seis primeiros períodos da graduação foram muito difíceis, porque conciliava os estudos com a rotina de trabalho na granja de porco, o que tornava meus dias bem cansativos, com folgas a cada 15 dias. Não via muitas opções, porque era

com esse dinheiro que eu pagava a faculdade e transporte. Recordo-me de que, em um dia de trabalho, um homem de meia idade que trabalhava comigo disse que eu era louco de pegar todo o meu salário do mês para pagar faculdade, algo que, para ele, era impensável. Esse pensamento não era incomum, já que muitos do meu convívio sequer terminaram o Ensino Fundamental I e não tinham perspectiva de melhora na qualidade de vida. Por outro lado, apesar de os meus pais não terem condições de arcar com os meus estudos, eles me incentivavam bastante, e isso foi fundamental.

Hoje eu tenho a convicção de que essa rotina prejudicou muito a minha formação, pois não tinha tempo de qualidade para os estudos. Essa falta de tempo fez com que eu perdesse oportunidades de monitoria e estágios. Contudo, no 6º período, eu decidi tentar a sorte e sair do meu emprego, sabendo que eu teria 5 meses de seguro-desemprego para encontrar um estágio. Entretanto foi mais rápido do que esperava, um mês depois já estava estagiando em um estúdio de musculação. Durante o estágio, eu comecei a ter mais tempo para estudar e relacionar as aprendizagens do curso, foi um momento muito importante na minha formação.

Hoje, no mestrado, percebo que a universidade era muito eficiente nos aspectos técnicos das disciplinas, uma preparação voltada ao mercado de trabalho, pois todo o aprendizado era direcionado para possíveis negócios e oportunidades de ganhar dinheiro. Não havia, entretanto, uma preocupação em problematizar os desafios sociais impostos à área de educação física, nem mesmo nas disciplinas voltadas para a escola, cujos conteúdos eram abordados de maneira técnica, visando possíveis questões de concursos. Ao longo do mestrado profissional, percebi que as discussões do curso estão além da minha formação inicial, isso foi e está sendo um desafio enorme, demandando um grande esforço na busca de novos conhecimentos para ampliar a minha capacidade de compreensão.

Eu me formei no primeiro semestre de 2014 e, na sequência, fiz a Pós-Graduação em Educação Física Escolar. No ano da formatura, ainda trabalhava na academia como estagiário, porém, depois da conclusão, permaneci até 2018 como professor. Nesse período, estive envolvido com conhecimentos voltados para anatomia, fisiologia e musculação, realizando, de maneira periódica, oficinas relacionadas a essas áreas para atender à demanda dos alunos. Apesar de gostar muito do que estava fazendo, a questão salarial começou a pesar na decisão de

buscar novos caminhos para uma remuneração melhor, foi então que comecei a fazer inscrições para dar aula em escolas.

Meu primeiro contato com a Educação foi em 2016, no presídio de Guarapari, através da rede estadual, com duas aulas semanais. Foi uma experiência única, devido ao contexto totalmente desafiador de um ambiente cheio de particularidades. Em 2017, fui convocado a assumir o cargo de professor estatutário da rede Municipal de Cariacica/ES e, então, saí da academia. Minha transição para a escola foi muito difícil, porque não tive muito suporte pedagógico, além de ser um contexto totalmente complexo, onde a demanda é enorme e a dinâmica é totalmente diferente de uma academia.

No ambiente escolar, deparei-me com o esporte, fenômeno sociocultural que possui muito apelo dentro da escola e que envolve muitos desafios. Apesar de ter sido um adolescente muito ativo em modalidades como vôlei, basquete, handebol e, principalmente, futebol, tinha agora, como professor, a responsabilidade de transmitir uma visão diferente do esporte. No desenvolvimento do trabalho escolar com esse conteúdo, enfrentei a dificuldade de implementação de práticas inovadoras baseadas em abordagens críticas. Com o tempo, essa dificuldade se tornou insegurança, devido às inúmeras variáveis e possibilidades envolvidas. Meu percurso até o “ser Professor”, talvez, justifique essa dificuldade.

Nesse sentido, Bracht *et al.* (2018, p. 73) “[...] reforçam a ideia de que não é possível dissociar o professor da ‘pessoa’; conseqüentemente, não é possível desvincular sua trajetória individual pessoal de sua trajetória pedagógica [...]”. Ainda, os mesmos autores destacam que

Os professores inovadores aderem a uma postura de busca constante por conhecimentos que os auxiliem no processo de elaboração de suas aulas, percebendo demandas trazidas pela vida na escola como desafios que a mobilizam estarem em formação, reformulando constantemente suas percepções sobre os alunos, sobre a função da EF e sua função como professor (Bracht *et al.*, 2018, p. 71).

Como exemplo de abordagens críticas, posso citar a crítico-superadora, que visa conscientizar os indivíduos ante a estrutura e as injustiças relacionada às classes sociais. Nessa perspectiva, busca-se a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) em que se possa refletir sobre a ação dos homens na realidade por meio da educação (Coletivo de Autores, 1992). Outra abordagem crítica que podemos citar é a construtivista, que tem João Batista Freire (1989) como principal divulgador das

ideias. Para o autor, a criança, ao chegar à escola, já traz conhecimentos prévios, que abrangem, também, o conhecimento corporal.

Em minha realidade atual, a dificuldade está relacionada ao ensino do voleibol, por ser um esporte que possui movimentos muito específicos e técnicos e que envolve ações estranhas ao movimento natural do ser humano, como a manchete, por exemplo. Somada a essa problemática está a superação de limites impostos pelo contexto e o espaço de aula, que precisam ser contornados por estratégias metodológicas que atendam às necessidades dos alunos. Diante dessas questões, surgem algumas indagações: Como os alunos interpretam o voleibol? Como ensinar o voleibol sem se prender às técnicas específicas do esporte? Como desenvolver as metodologias, os objetivos, o processo de ensino-aprendizagem? Que competências é possível desenvolver nos alunos por meio do ensino do voleibol? Como transformar essa dificuldade em combustível para a transformação?

Dessa forma, ao se pensar na Educação Física escolar, é fundamental levar em consideração os diferentes desafios que o professor encontra diariamente, assim como as possibilidades que as abordagens e metodologias de ensino oferecem. O conhecimento a respeito dos métodos e estratégias contemporâneas de ensino da Educação Física pode contribuir com o desenvolvimento da atuação do professor diante da realidade escolar, além de auxiliar nas dificuldades que surgem no dia a dia.

Não obstante, é fundamental ensinar a criança a ampliar e aperfeiçoar os movimentos, possibilitando o uso coletivo dessas capacidades. Ubirajara de Oliveira (2021) relata que uma proposta metodológica diferenciada, que considere a inclusão no jogo de todos os participantes, resgata o gosto pela atividade e a autonomia do indivíduo na prática. Desse modo, o aluno precisa compreender melhor o próprio corpo para conseguir respeitar e conviver com o corpo alheio.

Magalhães e Oliveira (2022) relatam a importância da escolha de uma metodologia que alie as necessidades dos alunos à intervenção do professor, além do olhar atento do docente na qualidade da prática, na organização do jogo, nas ações e movimentos realizados ao longo do processo. Um fator importante relacionado às esperadas ações dos professores é a busca por novas capacitações e estarem abertos a mudanças.

As abordagens que representaram o rompimento com a visão tradicional de ensino consideram a participação dos alunos na adaptação e criação dos jogos, a

modificação da área de jogo, a quantidades de jogadores, a modificação de regras e outras possibilidades que vão além do ensino da tática e da técnica, estimulando a autonomia do aluno na construção do conhecimento, o que pode influenciar na vontade do aluno de aprender. Esses métodos de ensino se estruturam na realização dos pequenos jogos como metodologia pedagógica, sendo necessário que sejam voltados aos interesses dos alunos, considerando sempre os ajustes que podem ser feitos durante o processo ensino-aprendizagem, para que as competências e os objetivos dos professores possam ser atingidos.

Sabemos que o tratamento do esporte mudou ao longo dos últimos anos e que seu desenvolvimento na escola não é fácil, pois a prática envolve inúmeros fatores sociais, políticos e econômicos que devem ser tratados de maneira responsável pelos professores, para que o ensino possa ser baseado na criticidade e na construção de valores positivos que possam contribuir para a formação dos alunos. O esporte é patrimônio cultural riquíssimo e está presente em todas as camadas da sociedade, devendo ser estudado em todos os seus níveis, seja no nível educacional, formal ou recreativo.

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de o esporte ter entrado no Brasil ainda no século XIX, não foi imediatamente introduzido em todas as esferas da sociedade, muito menos como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. Os avanços foram ocorrendo de maneira lenta e gradual, até chegarem ao esporte espetáculo que conhecemos, transformando-se em um produto de consumo para a sociedade.

O avanço do esporte na perspectiva educacional ocorreu após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo. Conforme o Coletivo de Autores (1992), originaram-se novas tendências para o desenvolvimento do sistema educativo, com isso, o esporte passou a ser um forte integrante da Educação Física escolar. Auguste Listello, grande defensor do esporte, auxiliou na implementação do chamado “Método da Educação Física Desportiva Generalizada”, tendo também como referência a cultura europeia.

O método da Educação Física Desportiva Generalizada, que surgiu na França, concentrava-se no aspecto eminentemente prático e sua estruturação se dava a partir da seguinte maneira: 1ª parte – exercícios de aquecimento; 2ª parte – exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular; 3ª parte – exercícios de agilidade e Cran; 4ª parte – aplicações esportivas (Cunha, 2021).

Na década de 60, ocorreu o golpe militar, que acabou impactando a maneira como o esporte era tratado e implementado e, naquele momento, passou a ser usado como objeto de propaganda pelo governo. Segundo Darido (2008), com a ascensão dos militares no governo brasileiro, a partir de 1964, o esporte foi fortalecido nas aulas de Educação Física Escolar, tendo o intuito de criar uma imagem forte do Estado brasileiro. Trata-se de um período no qual a ideologia do governo estava pautada em um país que vislumbrava ser uma potência de nação, sendo importante, naquele momento, fomentar um ambiente de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, “mascarar” os problemas internos.

Nesse período, o conceito de esporte e Educação Física escolar se misturavam e tinham como objetivo central a detecção de talentos esportivos. Segundo Betti (1991), foi quando ocorreu uma mudança do Método Desportivo Generalizado para o Método Esportivo. Na verdade, este não era e não é exatamente um método; é, na verdade, uma sequência de ações para alcançar os objetivos previstos pela

abordagem esportiva adotada. (Betti, 1991). Foi conferido ao esporte, na Educação Física escolar, uma rigidez maior, uma vez que passou a adotar como objetivos a competição, o rendimento e a comparação de resultados.

A partir da década de 70, questionamentos sobre o tratamento do esporte da escola começam a surgir por parte de alguns autores. As abordagens críticas surgem em oposição ao modelo mecanicista da Educação Física escolar, na tentativa de romper a hegemonia do esporte e da aptidão física, utilizando a teoria marxista. Essas abordagens, também chamadas de progressistas, começaram a discutir o jeito alienante da Educação Física na escola. Numa perspectiva crítica, a Educação Física “[...] estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais” (Darido, 2008, p. 15).

As abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser conceituadas como movimentos direcionados para renovação da teoria e da prática, visando à reestruturação do campo de conhecimentos e experiências que são característicos da Educação Física. Desse modo,

Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetivo de estudo) da Educação Física, passando por operacionalização de conteúdo do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar o aluno (Souza Júnior, 1999, p. 20-21).

No Coletivo de Autores (1992), é levantada a crítica à maneira como foi utilizado o esporte na Educação Física escolar, destacando-se que a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte “da escola”, mas sim o esporte “na escola”.

Kunz (2004) também critica a utilização do esporte com características de alto rendimento no contexto escolar. Para o autor, utilizando o esporte dessa forma, temos como consequência um pequeno grupo de alunos que vivenciarão o sucesso e uma grande maioria que se confrontará com o fracasso, fator que remete o professor a um grande equívoco pedagógico. O autor defende o conteúdo esporte na Educação Física escolar, pois ele é uma das manifestações mais recorrentes nas diferentes culturas, porém sinaliza a necessidade de uma transformação didático-pedagógica do esporte, inclusive esse é o título de seu livro.

A discussão não está relacionada à presença do esporte ou não na Educação Física escolar, mas ao tratamento dado a ele pelos professores e pela comunidade



escolar. O professor de EF na escola, no trato com o fenômeno esporte, não deve se ater apenas aos conteúdos relacionados à técnica e tática de diferentes modalidades; mais que isso, cabe a ele contribuir para a formação do cidadão, promovendo e discutindo valores (Galatti; Paes, 2006).

Crum (1993) corrobora a importância do esporte no ambiente escolar, pois o esporte está presente em diferentes contextos, como clubes e escolas especializadas em esporte, porém não é toda a camada da população que tem acesso. Além disso, apesar de essas instituições também poderem atuar educacionalmente, os objetivos principais não são os mesmos do ambiente escolar. O mesmo autor afirma que,

[...] partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento (Crum, 1993, p. 143).

Dessa forma, a presença do esporte na escola, além de necessária, deve ter também como objetivo a formação do cidadão, para que ele possa ter condições de questionar a realidade a qual pertence. Portanto, o professor não deve se limitar aos métodos tradicionais que primam apenas pela técnica, detecção de talentos e competição, objetivos esses que acabam tirando a possibilidade do esporte de contribuir com as lutas das classes sociais menos favorecidas. Para tanto, é necessário

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (Arroyo, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) pensa em um projeto que transforme as aulas de EF num trabalho de reflexão do esporte, em que as crianças, experimentando e vivenciando o esporte, construiriam outros significados para as aulas, resgatando a prática social como elo entre ensino e produção, transformando a escola numa fábrica de esportes.

Consideramos que a ação do professor deve ser baseada em princípios pedagógicos, científicos e críticos para possibilitar um desenvolvimento que observe o que é ideológico, o que é real e o que é possível para uma transformação

educacional. Portanto, a EF deve ser entendida como um momento único, para proporcionar o desenvolvimento da criança, sendo o esporte uma ferramenta e um diferencial que temos em mãos no ambiente escolar.

Santana (2005) destaca a natureza educativa do esporte, apontando para a importância de aulas que estimulem o desenvolvimento da autonomia do aluno e não se restrinjam somente aos aspectos motores. Nesse sentido, Zélia Matos (2006) diz que o esporte traz a capacidade de trabalhar várias habilidades dos alunos ao mesmo tempo. A possibilidade de interações sociais que a aula de EF tem é única, sendo que, muitas vezes, é nessa disciplina escolar que a criança tem a oportunidade de se relacionar com as mais variadas formas de comunicação, como a verbal, a não verbal e a visual.

Muitos questionamentos se fazem presentes no dia a dia de vários professores, uma vez que as possibilidades de abordagens do esporte e seus conceitos não são conhecidos por muitos. Essa falta de conhecimento acaba limitando a intervenção do profissional. González (2018) pontua essa lacuna nos cursos de formação, com consequente dificuldade dos professores, sobretudo a partir da década de 1970, quando inicia o movimento de desconstrução da tradição da EF. Esse movimento foi mais bem-sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes, em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, González e Fensterseifer (2010, p. 12) apontam que “[...] a EF se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”.

Antes de abordar o tratamento do esporte “da escola” e, conseqüentemente, a Pedagogia do Esporte, é necessário compreender o conceito de pedagogia. González e Fensterseifer (2005) definem a pedagogia como sendo a ciência da reflexão crítica e, ao mesmo tempo, experiência permanente dirigida do sistema de conjunto das medidas organizacionais e dos procedimentos didáticos que devem conduzir um coletivo de educadores\educandos ao pensamento e à ação coletiva. Paraphrasing Libâneo (2002), citado por Reverdito e Scaglia (2009, p. 30), “[...] a pedagogia é a ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino”.

Assim, pensando o conteúdo esporte na Educação Física escolar, a Pedagogia do Esporte pode contribuir para uma prática pedagógica que considere os métodos e

sistematizações que possibilitem uma reflexão da prática no ensino dos esportes, contribuindo para um processo de construção baseado na autonomia dos alunos, valorizando a sua participação.

A Pedagogia do Esporte tem o seu objeto constituído da ligação do jogo e do esporte ao corpo e ao movimento. Para Zélia Matos (2006), no âmbito do seu objeto está toda a ação de movimento corporal que se manifesta em termos desportivos e lúdicos, com ou contra pessoas cujas motivações têm a ver com os processos de educação, formação, desenvolvimento e aprendizagem.

O que se observa é que há um crescente surgimento de novas ideias e formas de analisar determinadas questões que envolvem o esporte. Conforme Bento (2006a), Dessa forma, não é surpreendente que a PD (Pedagogia do Desporto) utilize, como exemplo, conceitos da Fisiologia e Psicologia do Desporto, da Aprendizagem Motora e da Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, entre outros recursos.

Retomando a questão do jogo e do lúdico, podemos dizer que eles são utilizados pelos autores que realizam seus trabalhos com a Pedagogia do Esporte como instrumentos fundamentais para desenvolver e ensinar o esporte.

A relação inerente entre jogo e desporto transporta o interesse da PD além da totalidade do esporte e o alarga de igual modo aos jogos. A separação entre jogo e esporte nem sempre é fácil, as zonas de transição entre jogo e esporte são espontâneas, e o esporte tem a presença quase constante de componentes lúdicos (Matos, Z., 2006). Portanto,

[...] a Educação Física, ao tematizar em suas aulas, o Esporte Moderno, deve preocupar-se em resgatar e valorizar neste, as características do “jogo”, do universo lúdico, que de alguma maneira ainda sobrevivem, mesmo que timidamente, dentro dele (Rigo, 1995, p. 91).

Este trabalho busca refletir sobre nossa prática profissional, visando encontrar elementos que possam contribuir para a superação de adversidades que estão presentes no dia a dia do professor e alunos. Para tanto, buscaremos, por meio de uma proposta de ensino, proporcionar um ambiente de aprendizado que encoraje a resolução de problemas, soluções criativas, um ambiente de colaboração, respeito e solidariedade.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Construir uma proposta pedagógica para o ensino do voleibol e seu desenvolvimento na Educação Física escolar.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Levantar os principais problemas e obstáculos ao ensino do voleibol na Emef “Euvira Benedita Cardoso da Silva”;
- b) Desenvolver uma proposta de ensino do voleibol, considerando os espaços físicos, utilizando o jogo como abordagem;
- c) Avaliar a intervenção e refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do voleibol.

### 3 MARCO TEÓRICO

#### 3.1 O ESPORTE “DA ESCOLA”

A forma como o esporte é aproveitado e compreendido na sociedade, nos dias de hoje, o reduz a apenas parte do que ele poderia oferecer como instrumento construtivo para a formação humana. Assim sendo, o esporte, muitas vezes, é concebido e colocado apenas numa posição de solução para a ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes pobres, o que, em tese, evitaria o envolvimento deles com a criminalidade. Nesse sentido, Melo (2005, p. 80) aponta:

Nota-se a emergência da vinculação entre as políticas esportivas e o discurso da promoção da cidadania ou de inclusão social. Ou então uma outra tendência ainda é a de considerar o esporte um importante mecanismo de controle social da juventude, visando apenas dominar os impulsos violentos e produzir uma nova sociabilidade, capaz de gerar novas práticas que possam afastar os jovens de drogas e crimes, numa abordagem salvacionista.

Pensar no esporte como uma manifestação ampla e plural se mostra complexo e a sua análise não pode ser simples. Se pensado como facilitador na formação do indivíduo, deve-se buscar mais do que a ocupação do tempo de ócio ou a descoberta de talento. É fundamental idealizar propostas pedagógicas que sejam capazes de contestar o lugar social do esporte, fortalecendo seu papel como ferramenta para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Para Vago (1999), o desafio atual está em abordar o esporte pedagogicamente, como uma prática verdadeiramente educativa, que institui relações tanto pacíficas como de conflito com outros meios sociais. Taffarel (2000) reforça que várias são as tentativas de corroborar uma prática pedagógica na Educação Física que amplie a compreensão dos conhecimentos, que adote uma intervenção capaz de tratar o esporte de forma crítica, reflexiva, e que possa ser inserida nos projetos pedagógicos das instituições educacionais.

Para Bento (2013), o esporte é entendido, atualmente, a partir do interesse da economia e dos conflitos que o cercam. Essa perspectiva evidencia uma influência da mídia sobre a concepção de esporte na sociedade, deixando, assim, de descrevê-lo como uma prática educativa de grande valor pedagógico para o aprendizado. Essa

perda de significado vem de experiências e vivências pobres que o ser humano obteve nos últimos anos.

A escola, diante desse cenário e dos desafios impostos, deve, através dos seus currículos, exercer sua função social, oferecendo e explorando o protagonismo dos alunos. Deve possibilitar que eles possam, gradualmente, assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, com a criação de processos identitários coletivos e individuais, representados por uma posição dos alunos em papéis realizados por eles mesmos, enquanto autores das regras e das formas de ação que conhecem, interpretam, determinam as condições e transformam os objetos sociais. Portanto, a Educação Física deve ensinar o esporte utilizando intervenções que possam ampliar os conceitos, levando em consideração outras dimensões do conhecimento que vão além da dimensão procedimental.

Santos e Oliveira (2023a) relatam que o estudante deve ser integrado e influenciado a pensar e participar ativamente do seu processo de ensino, por ser detentor de conhecimentos próprios, adquiridos por meio de suas vivências. É fundamental implementar práticas pedagógicas que lhe possibilitem construir relações com os saberes e oportunizem a reflexão na e da aula, proporcionando conhecimentos, atitudes, habilidades por parte dele, respeitando suas diversidades socioeconômicas e culturais.

Vago (1996) descreve a intrínseca relação entre o esporte e a Educação Física, colocando o conteúdo esporte como um fator importante para a afirmação da Educação Física no contexto escolar, apontando, também, os “efeitos colaterais” emergidos dessa relação:

Foi a partir do ensino do esporte na escola que a Educação Física conquista sua legitimidade pedagógica na medida em que perde sua autonomia pedagógica. Servir à indústria do esporte, transmitindo seus códigos e valores: eis a legitimidade, eis a perda de autonomia (Vago, 1996, p. 8).

Kunz (2004, p. 85), ao apontar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, descreve que

[...] deve haver no mínimo uma transformação didático-pedagógica dos seus elementos básicos – como os movimentos padronizados e as regras preestabelecidas de execução, para poder-se utilizá-lo como conteúdo pedagógico na Educação Física Escolar. Sua importância cultural e social é sem dúvida inquestionável, porém, isto não garante a sua legitimidade no contexto escolar sem profundas transformações.

O ensino do esporte nas aulas de EF, por meio de uma intervenção positiva, pode ser um elemento importante na formação da personalidade dos alunos. Deve-se, desse modo, buscar uma prática pedagógica ligada aos conhecimentos que possam contribuir para a releitura de mundo frente à realidade do sujeito. Segundo Voser e Giusti (2002, p. 91),

Hoje, na escola, o esporte tem função inegável no processo de ensino-aprendizagem, não só como conteúdo da educação física, mas também como atividade extraclasse que, por meio da motivação que as crianças demonstram por esta ou aquela modalidade, possibilita ao professor trabalhar conjuntamente os aspectos técnicos táticos de jogo e as questões sociais, tais como: o individualismo, a cooperação, o espírito de grupo, o respeito, a liderança, as críticas, a justiça etc.

Para que possamos atingir a perspectiva de educação integral e inclusiva, é preciso fornecer uma gama de conhecimentos que apoiem práticas educacionais fundamentadas nos princípios éticos da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem-estar coletivo; nos valores éticos dos direitos e deveres dos cidadãos, na capacidade de criticar e no respeito à ordem democrática; nos valores éticos da criatividade, ludicidade e na variedade de expressões corporais.

Para tanto, é fundamental repensar o desenvolvimento do esporte escolar. É preciso pensar práticas que possibilitem atingir algumas dimensões do conhecimento, entre elas a que proporciona a construção de valores relativos ao combate a qualquer preconceito e o respeito às diferenças. Devemos assumir que, apesar de haver um avanço teórico e prático, ainda estamos um pouco distantes da realidade que gostaríamos, como, por exemplo, da superação de estereótipos e preconceitos externados durante as práticas corporais.

O esporte na escola, desenvolvido de maneira simplista, tem parte de suas justificativas baseadas no esporte de alto rendimento. Essa compreensão rasa busca transferir uma ideia de esporte que já existe para dentro do espaço escolar, provocando uma relação de competição e disputas acentuadas do esporte, que acaba caracterizando-o como fenômeno em que somente o resultado importa. Nessa compreensão, a participação dos alunos é restrita à execução dos movimentos e gestos solicitados, e a aprendizagem da técnica acontece separadamente da tática, tornando o processo fragmentado e mecanizado. Bracht e Almeida (2003, p. 97-98) afirmam que

Promover a alfabetização esportiva vai muito além da aprendizagem de destrezas; o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimentos e especificamente no plano do esporte exige o desenvolvimento de competências que vão além dessas habilidades e que abranjam também a capacidade de situar histórica e socialmente essa prática humana, de perceber e analisar os valores que a orientam, os benefícios e os prejuízos de uma ou outra forma da prática esportiva.

Para Santana (2009), os professores não devem ter o objetivo de formar atletas de alto nível, mas administrar a prática esportiva de maneira alegre, desenvolvendo, assim, seu trabalho de formação de cidadãos, tornando essa prática, talvez, o esporte preferido nas horas de lazer. Ademais, o autor salienta que o esporte é importante, pois contribui com o desenvolvimento do aluno, incluindo as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Nessa perspectiva, Reverdito e Scaglia (2009), ao citarem o pensamento de Paes (2001), afirmam que as propostas que se apresentam de forma reduzida são aquelas que dificultam a possibilidade de um tratamento pedagógico do esporte, principalmente em se tratando da iniciação esportiva precoce, centrada na busca pelo resultado imediato. Esse tipo de proposta vai na contramão de uma educação direcionada para a cidadania, que deve buscar proporcionar o acesso de todos ao conteúdo esporte, respeitando as diferenças, sem condicionar a participação ao condicionamento físico ou à capacidade técnica.

Bracht (2000) realizou um estudo no qual se discute o esporte na escola e o esporte de alto rendimento. O autor ressalta o tensionamento existente entre os conceitos e se propôs a analisá-lo partindo da perspectiva de que, no debate histórico sobre o papel da Educação Física escolar, uma série de mal-entendidos e equívocos se instalou e até se cristalizou, quando o esporte, sobretudo o de alto rendimento, é criticado no sentido do seu papel educativo no âmbito escolar, a partir da influência das teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte. Bracht (2000), ao ressaltar tais enganos, aponta que houve um mal-entendido em relação ao ensino das técnicas nas aulas, onde os críticos ao chamado “tecnicismo”, que consiste em uma abordagem que prioriza os códigos do esporte de alto rendimento, são vistos como oponentes do ensino destas técnicas, o que resultou na criação dessa divisão e dificuldade de compreensão dos conceitos. Da mesma forma, criou-se uma falsa ideia de que se estaria adotando a pedagogia tecnicista simplesmente porque se ensinam técnicas esportivas.



Esse mesmo autor, em estudo posterior (Bracht, 2005), apresenta uma abordagem direcionada para uma educação mais voltada aos processos esportivos em sua totalidade, buscando distinguir o esporte “na escola” com o esporte “da escola” e suas respectivas características e possíveis contribuições para a educação dos alunos. Para que o esporte faça sentido, é preciso que o aluno saia da condição de mero expectador e consumidor do esporte midiático, para se tornar um indivíduo consciente das imposições visuais e artísticas que são impostas a ele.

Desse modo, podemos dizer que o esporte da escola tem suas características, que são próprias: busca transformar o conceito de esporte já existente a partir de processos que buscam valorizar a construção, a reconstrução e a contextualização do conhecimento. Tais processos visam sempre à inclusão e adaptações que se julgam necessárias para determinada realidade. Nessa lógica, os alunos devem compreender que, para realizar uma prática esportiva, não é necessário possuir uma série de componentes físicos ou jogar como os profissionais que eles veem pela televisão.

Portanto, a escola, por meio do professor, precisa dar liberdade e proporcionar condições para o aluno refletir e questionar o esporte através de uma prática educativa que se torne um vetor cultural e político de vivências positivas, centradas no fortalecimento de identidades e na afirmação das diferenças. Ademais, é fundamental proporcionar condições para a prática do esporte, sem distinção de classe, gênero, raça, idade ou limitações de qualquer natureza, a fim de combater os processos históricos de segregação e exclusão.

Nesse sentido, levando em conta que indivíduos frequentemente são desvalorizados da condição de agentes, é preciso proporcionar chances para a reconstrução da vivência pessoal, através de atividades positivas de envolvimento e participação que destaquem a formação de ambientes voltados para iniciativas colaborativas, que possam se contrapor à privação de habilidades e competências impostas pela desigualdade. No entanto, como salienta Pontual (2008, p. 114), “[...] é muito fácil falar em participação, em discussão, mas o grande desafio é criar espaços específicos, deliberativos para as pessoas que estão envolvidas na construção dessas esferas públicas”. Em vista disso,

A intervenção pedagógica do professor de Educação Física, na perspectiva que defendemos, comporta um desafio: organizar o ensino para que seus

estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras, a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (Vago, 2009. p. 35).

Rossetto Júnior, Costa e D'Angelo (2008) relatam que há, nos dias de hoje, consenso generalizado no discurso do esporte atrelado a valores e atitudes, como paz, justiça, liberdade, respeito, cidadania, cooperação, responsabilidade, disciplina, entre outros. Para tanto, a fim de que ele atenda aos objetivos educacionais relacionados a valores democráticos e cidadãos, é necessário debater pedagogicamente o esporte como manifestação cultural, colocando-o a serviço da justiça social e promoção da cidadania, posicionando o aluno nesse cenário como indivíduo político, essencial na tomada de decisões e implementação de medidas que busquem a mudança das atuais circunstâncias geopolíticas e socioeconômicas.

Sendo assim, a EF deve considerar que o aluno produz cultura a partir do movimento e que, através dele, estabelece relações e significados. Assim, é importante possibilitar vivências de práticas corporais que façam o indivíduo reconhecer e refletir sobre o seu papel na relação com o seu contexto de vida e a sua capacidade de modificá-lo. Dessa forma,

Uma perspectiva emancipatória da educação e do trabalho deve desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia do educando. Daí a importância estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, formando para o exercício da cidadania desde a infância (Gadotti, 2012, p. 2).

O ser humano sempre criou, reproduziu, reconstruiu a sua cultura, portanto, torna-se imprescindível colocar os alunos em tensão com o esporte, para que eles possam transformá-lo, considerando as suas necessidades e do grupo em que estão inseridos. Sendo assim, uma escola democrática deve respeitar a individualidade de cada indivíduo e propiciar uma educação com maior abertura e reflexão, possibilitando ao aluno explorar sua autonomia. Logo,

Uma escola que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a

mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individualização e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola de democracia (Touraine, 1998, p. 339).

Para isso, a escola deve buscar ser também a escola da comunicação, tornando-se fundamental no relacionamento entre alunos-professores, alunos-professores-demais funcionários da escola, buscando uma ampliação e melhoria nas relações afetivas. Assim, a escola deve se caracterizar não somente pela transmissão de conteúdo, mas pela possibilidade de haver uma aproximação entre os seus integrantes, favorecendo trocas de experiências e conhecimentos. Essa realidade só ocorrerá com uma proposta educacional que fomente o inter-relacionamento.

Para buscarmos novas perspectivas para a educação, é preciso questionar e reconhecer que a escola pública brasileira possui diversos e complexos problemas educacionais. Tais desafios, naturalmente, perpassam a Educação Física e outras áreas do conhecimento e envolvem questões estruturais, sociais, pedagógicas e financeiras. Esse contexto acaba refletindo na qualidade do ensino-aprendizagem e conseqüentemente, no desempenho dos estudantes. É preciso dialogar sobre essas dificuldades para que possamos buscar melhores condições de trabalho, assegurando um ambiente adequado para que os profissionais possam efetivar seus planejamentos e suas propostas, fundamentados na necessidade da comunidade escolar.

Nesse cenário, o professor de EF encontra barreiras que prejudicam e limitam o trato pedagógico do esporte. Dentre outros fatores, estão: a falta de espaço e de materiais, número excessivo de alunos e violência. Canestraro, Zulai e Kogut (2008) afirmam que essas dificuldades podem desmotivar o profissional que, em muitos momentos, acaba por não ministrar suas aulas de forma satisfatória, comprometendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos específicos da Educação Física.

Nesse sentido, Silva e Damazio (2008, p.10) afirmam que

As condições materiais didáticas pedagógicas, estrutura física (quadra, espaços alternativos) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativo que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

Marcelo Matos (2005) enfatiza que locais apropriados para as aulas de Educação Física são de extrema importância para o educando, pois a arquitetura da escola pode ser visualizada como um programa educador, ou seja, como um componente do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja por si mesma bem apresentada ou visível.

As reflexões e argumentações visam possibilitar um novo olhar sobre o “chão da quadra” e para a importância dos espaços físicos da escola. Esses fatores podem garantir um melhor acesso aos conhecimentos e, conseqüentemente, a um ensino de qualidade, com condições melhores de trabalho. Logo,

[...] há necessidade de equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos. Visto que, tais recursos são na verdade elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação ativa em sala de aula (Canestraro; Zulai; Kogut, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, qualificar os espaços disponíveis através da construção de possibilidades junto aos alunos significa dar novo sentido às dificuldades encontradas; significa reafirmar a posição de protagonistas do seu próprio aprendizado; significa colocá-los como agentes capazes de mobilizar e intervir em sua realidade, deixando de ser apenas recebedores de projetos elaborados pelo governo. No entanto, é necessário, para isso, reconhecer os conteúdos, em especial o esporte, como instrumentos de crítica, em que se reforcem os conceitos de democracia, participação e justiça social.

Nesse cenário, é preciso pensar no processo, planejar, organizar acontecimentos. Vasconcelos (1995, p. 42) afirma que

O planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário amarrar, condicionar, estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais, bem como a disposição interior, para que aconteça, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise. É fazer história: uma tentativa de fazer elo consciente entre passado, presente e futuro. Independente do sujeito planejar ou não, há um fluxo do tempo. Planejar é tentar intervir neste fluxo, no devir.

Antes de estabelecer novas ações, é necessário fazer uma autoanálise do contexto e refletir sobre o que se tem feito e o que não deu certo. Portanto, para que o professor possa buscar novos meios e possibilidades de ensino, é necessário fazer

uma leitura dos desafios impostos pelo ambiente em que está inserido. Segundo Karling (1991, p. 306),

Antes de se fazer qualquer plano, é preciso saber para quem se vai fazê-lo, quais são as possibilidades de dar certo e as condições que se tem para executá-lo. Não adianta fazer planejamento bonito, bem-feito, mas que não pode ser executado ou que não traz resultados proveitosos. É preciso conhecer a realidade.

Saes (2012) argumenta que a escola deve ser um espaço de troca de experiências, de aprendizagens, de sustentação de sonhos e desejos, de criatividade, de ajuda mútua, de forma que os educandos entrem em contato com a realidade e encontrem o seu caminho. Portanto,

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre usuário e o ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, portanto, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas e comportamento humano devem ser consideradas prioritárias no processo de elaboração do projeto (Beltrame; Moura, 2013, p. 4).

Nesse sentido, Oliveira e Alencar (2008) apontam comportamentos que são característicos do professor fomentador da criatividade, como aquele que estimula o estudante a aprender de maneira autônoma através da leitura, interpretação e diálogo; que domina o conhecimento de tal modo que tenha uma base consistente para propor novas ideias; encoraja o pensamento flexível e considera as questões e sugestões dos alunos; dá possibilidades para trabalhar com diversos materiais e sob diferentes condições, ajudando cada um deles a aprender com o fracasso e a frustração, de tal maneira que tenham ânimo para tentar o novo e o inusitado.

Desse modo, condições motivadoras e experiências pedagógicas qualificadas elevam o desenvolvimento e envolvimento dos sujeitos escolares, possibilitando a participação ativa nas atividades, suscitando a construção de argumentos. Assim, o protagonismo discente pode despertar o interesse para diálogos que contribuirão para a transformação da sua realidade.

A definição de protagonismo é ampla, e o seu termo surge como um conceito flexível, que se adapta a diferentes referenciais teóricos e metodológicos, carregado de significado político e pedagógico (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004). Souza Neto e Centolanza (2010) conceituam que o Protagonismo não se trata de uma regra ou de

um formalismo. É a ação do ser humano, a habilidade de optar, de tomar decisões, diante de uma situação específica. Nesse sentido, Costa (2006, p.11), ao abordar a relação entre o protagonismo e a educação formal no Brasil, utiliza o termo para designar

A participação de jovens no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo, fundamentado na pedagogia ativa cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais.

Para tanto, é preciso, através do esporte e de outras manifestações culturais corporais, caminhar no sentido da educação crítica, baseada na autonomia, emancipação, transformação do sujeito/sociedade e no enfrentamento da desigualdade social. É indispensável que o professor assuma o compromisso de impulsionar e instrumentalizar o ensino, baseado em uma ação docente transformadora, fundamentada na perspectiva do desenvolvimento humano, em experiências baseadas na cooperação e na convivência com o diferente. Scaglia (1999, p. 26) afirma que

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

Apesar de não sanar os problemas sociais, o esporte visto de maneira mais ampla pode contribuir para uma sociedade mais justa e igual, na medida em que pode ser direcionado para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e, conseqüentemente, a modificação dos meios de reprodução da vida social. Portanto, é preciso refletir que tipo de esporte está sendo desenvolvido dentro das escolas, uma vez que se pode possibilitar, através de uma intervenção intencional, um trabalho pautado e problematizado na valorização da pluralidade cultural e no confronto da desigualdade social.

### 3.2 O ENSINO E A PEDAGOGIA DO ESPORTE

Diante de um processo permanente de evolução e modificação do esporte, cada vez mais se busca uma compreensão pedagógica das diferentes manifestações esportivas, através de análises, interpretações e compreensões, tendo como base uma prática educacional com intencionalidade, voltada ao alcance da consciência crítica.

A particularidade da investigação em Pedagogia (do Desporto) reside no âmbito do objeto: a investigação das condições e das possibilidades do processo educativo e formativo em que se inclui o processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar e fora da escola e todos os escalões etários (Matos, Z., 2006, p. 177).

Paes (2006) afirma que a Pedagogia do Esporte atua como facilitadora dessa reflexão acadêmica e influenciadora de novas metodologias e práticas profissionais, com o objetivo de fortalecer a base científica da relação entre o ensino e a aprendizagem esportiva. Nesse sentido, segundo Bento (2006a, p. 27),

A pedagogia do esporte aborda o teor moral da prática desportiva, servindo-se de ideais pedagogicamente construídos. É com esse intuito que visa elaborar orientações que enfatizem o humano, o ético, o moral e o correto do ponto de vista do desporto e do ponto de vista da Pedagogia. Acresce que a PE, para além de construir um plano de elaborações conceituais é também a designação de uma área voltada para reflexões, conhecimentos e prescrições didáticas e metodológicas, referentes à diversidade de práticas esportivas.

Para Scaglia (2009), a Pedagogia do Esporte é o processo de ensino que proporciona a aprendizagem do indivíduo através dos jogos esportivos coletivos, que objetiva a formação integral do sujeito, utilizando os métodos de ensino necessários para concretizar esse objetivo. O mesmo autor acrescenta que a Pedagogia do Esporte tem o papel de investigar as diferentes atividades esportivas, delineando uma contextualização para as práticas pedagógicas.

A Pedagogia do Esporte é uma área de estudo ainda a ser explorada e compreendida, pois o esporte é uma prática que pode colaborar para a formação do indivíduo enquanto ser humano, a qual demanda intervenções e ações intencionais para que os objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, as ações que permeiam o campo da Educação Física estão produzindo muitas discussões de ampliar as possibilidades de ensino do esporte.

A prática esportiva aborda diferentes correntes de pensamento, algumas mais críticas e outras menos, que são amplamente estudadas academicamente. No entanto, essa pesquisa ainda carece de uma estrutura mais organizada para orientar o ensino e a progressão do aprendizado. Para tanto, é fundamental compreender que a instituição educacional é um espaço de embates, aprendizados e perpetuação das disparidades sociais, sendo principalmente utilizada em prol dos interesses da classe dominante em preservar sua hegemonia e controle sobre as classes trabalhadoras, desfavorecidas e menos instruídas. Logo,

[...] será preciso que o pensamento em pedagogia do esporte ultrapasse a linha de seus métodos e conteúdos, procedimentos e princípios organizacionais para aceitar a condição humana, a prática educativa, permitida unicamente à condição inacabada do homem, que, em um ambiente com inúmeras variáveis, o ensino-aprendizagem é imprescindível para sua condição existencial e histórica-social-cultural (Reverdito; Scaglia, 2009, p. 133).

Galatti *et al.* (2014) afirmam que o campo da Pedagogia do Esporte busca refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, vivência, organização, sistematização, treinamento do esporte, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diferentes manifestações e significados. Esse conceito busca ampliar o sentido do esporte e geri-lo como parte de uma cultura extremamente plural, em que os significados ficam atrelados à maneira como foram apropriados, usados em diferentes contextos.

Em vista disso, tratar pedagogicamente ações utilizando jogos e brincadeiras, ampliação de conceitos e adaptação de regras, significa ir além da metodologia analítica do ensino do esporte, que contribui para a satisfação, o prazer da prática esportiva e a inclusão dos menos habilidosos, ajudando fortalecer junto aos alunos a criação de uma identidade relacionada à prática esportiva. Portanto, a EF deve colaborar de forma a ensinar muito mais do que apenas a técnica e a tática das modalidades esportivas abordadas, entendendo o esporte enquanto um fenômeno sociocultural complexo (Paes, Balbino, 2005; Tubino, 2010).

Diante das diversas discussões e dos objetivos da Pedagogia do Esporte, podemos dizer que um dos temas centrais é (re)construir as potencialidades de aprendizado e libertação presentes no fenômeno cultural do desporto, buscando transformá-las em propostas com uma clara intenção educacional. (Bento, 2006b). Dessa forma, o docente deve, através dos procedimentos pedagógicos, ampliar as



possibilidades educacionais formativas, baseado em uma ação consciente do seu papel, criando um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, estruturando uma prática de ensino com ações planejadas e propositais, tendo em vista a formação do sujeito.

Assim, planejar é uma importante ferramenta para caracterizar uma boa prática na Educação Física. Planejar as aulas, as sessões de esporte infanto-juvenil no formato das unidades didáticas, por exemplo, alicerçando-as nos conceitos da Pedagogia do Esporte, bem como do esporte educacional, o qual compreende, em termos globais: “[...] a inclusão de todos; a construção coletiva; o respeito à diversidade; a educação integral; e o rumo à autonomia” (Rossetto Júnior; Costa; D’Angelo, 2008, p. 12).

A Pedagogia do Esporte propõe o trabalho reflexivo com o indivíduo, que deve considerar a pluralidade da corporeidade e a sua complexidade. Por conseguinte, sair da zona de conforto e romper com a prática do esporte pelo esporte significa ir além do significado dado ao conteúdo; busca atingir outros potenciais que o esporte pode oferecer e estimula a prática consciente e plural do esporte. Assim, devemos manter a construção de um diálogo pedagógico permanente com os alunos, para que possamos contribuir efetivamente para a formação de cidadãos críticos e engajados em um aprendizado dinâmico.

Portanto, é necessário que, durante a prática esportiva, a ênfase seja deslocada para o indivíduo que joga, considerando a pluralidade dos significados e contextos que o cercam. A Pedagogia do Esporte contribui para mediar o ensino da prática com os diferentes sujeitos e objetivos, contribuindo para apropriações significativas. Mas, para que isso ocorra, é necessário ao docente ter sensibilidade para perceber as diferenças e promover ambientes que as acomodem.

João Batista Freire (1991) expõe que o professor de Educação Física deve ensinar seus alunos a gostarem do esporte, de forma que o ensine para todos, considerando também as perspectivas de o ensinar bem a todos, assim como ensinar mais do que apenas o esporte. Nesse sentido, e na direção das novas tendências da Pedagogia do Esporte, vários autores compartilham que o ensino do esporte deve estar pautado na formação de cidadãos reflexivos, autônomos, capazes de ressignificar a prática esportiva.

Nesse mesmo caminho, Reverdito e Scaglia (2009, p. 16) afirmam que “[...] o esporte por si, não tem significado, este está na sociedade que o transforma”. Portanto, levando em consideração o propósito educacional, o significado atribuído ao esporte deve permear o ensino-aprendizagem na escola. Os autores irão perguntar: “[...] que praticantes se formarão por meio da prática esportiva? Para que tipo de sociedade se formarão?”. Para eles, essas questões e outras indagações “[...] deverão ser questionadas e respondidas pela Pedagogia do Esporte, para que possamos efetivamente concretizar uma prática educativa no esporte” (Reverdito; Scaglia, 2009, p. 17).

Alguns profissionais podem compreender que qualquer mudança na estrutura, nas regras ou no espaço físico onde acontece a prática poderia ser vista como uma descaracterização do esporte, porém a realidade escolar exige que adaptações sejam feitas para atender às demandas dos alunos e aos objetivos da escola. Essas mudanças contribuem para a compreensão do esporte, que deve ser enxergado como um campo de ação aberto e que oportuniza aos alunos a construção e reconstrução. Segundo Kunz, citado por Darido e Rangel (2005), o esporte escolar pedagogicamente transformado tem como pressuposto o aspecto de servir ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor e à construção do conhecimento.

Nesse sentido, os conhecimentos elaborados por várias pedagogias contribuem com o ensino e aprendizagem do esporte, ou seja, com a prática pedagógica do professor. No entanto, à medida que as teorias divergem na sua sistematização e aplicação, as dificuldades por parte dos profissionais aumentam. Conforme afirma João Batista Freire (2000), os professores incumbidos de ensinar esportes não se sentem suficientemente convencidos de que é possível ensiná-los.

A PE, a partir da observação/reflexão da realidade da prática esportiva, dos processos de ensino-aprendizagem, analisa a importância e a adequação das práticas realizadas, direcionando novas propostas de ação pedagógica, a fim de potencializar e otimizar o desenvolvimento do aluno, visando à formação do indivíduo, considerando suas dimensões física, cognitiva e afetiva.

Paes e Balbino (2009, p. 75), ao descreverem os referenciais da PE, afirmaram que “[...] restringir a Pedagogia do Esporte somente às questões metodológicas significa limitar as possibilidades do esporte, reduzindo-o a uma prática simples e descontextualizada do esporte contemporâneo”. Isso posto, é fundamental buscar

uma prática corporal inteligente, crítica e criativa, que leve a uma educação social por meio do esporte.

Portanto, reverter e (re)significar o esporte significa pensá-lo como um conjunto de tecnologias corporais cujo uso deve ser balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais (Bento, 2006b). Dessa forma, o esporte (re)significado e trabalhado na escola é propício para a valorização de valores éticos, porque o bom esporte estará a serviço da vida, da integridade biológica, psíquica e espiritual dos que o configuram (Bento, 2013).

Nesse contexto, é importante que, na ação pedagógica, o professor planeje a unidade didática, buscando projetar os conteúdos sociais. O potencial pedagógico do esporte é enorme, contanto que os conteúdos sejam tensionados com temas relevantes para o indivíduo, levando-o a situações de análises. A disciplina de Educação Física deve ter o propósito de oferecer aos alunos o que eles não irão encontrar em outros espaços, ou seja, a possibilidade de colocar em questão os sentidos e significados dominantes do esporte, podendo ressignificar a prática através do jogo. Por conseguinte, Scaglia *et al.* (2013, p. 228) afirma que o

[...] ambiente (contexto) decidirá o que é jogo ou não, evidenciando a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade, caracterizando estado de jogo. A tarefa didática do professor é permitir a participação no jogo, fazer com que o [...] jogador mobilize suas competências e habilidades.

Na perspectiva de ensino atual, Paulo Freire (2003) afirma que devemos abandonar as ideias contaminadas pelo imediatismo e inatistas, canalizando mais investimentos para a Pedagogia do Esporte e incentivando estudos comprometidos com a ação educativa no e pelo esporte. Nesse cenário, o ensino do esporte, amparado pelas atuais tendências, busca ampliar as possibilidades da prática pedagógica que vai muito além de uma prática aleatória e descontextualizada. Para Bento (2006a), trata-se de analisar, investigar, refletir, compreender e problematizar o esporte, tendo claro o comprometimento e as justificativas que alcançam todos os deveres com o ser humano.

Segundo Darido e Rangel (2011) e Silva Junior (2022), nos últimos anos, houve um aumento expressivo de estudos e publicações relacionados à Pedagogia do Esporte, ocorrendo uma concentração de estudos em Metodologia de Ensino, Jogos Coletivos Esportivos e Iniciação Esportiva. A partir do movimento do conhecimento e

expansão dos temas de investigação, o cenário é de consolidação das linhas de pesquisas, valorizando a pesquisa baseada na prática e o caráter multidisciplinar do fenômeno do esporte (Kirk; Haerens, 2014).

Nesse sentido, segundo Bettega *et al.* (2021), diferentes modelos e abordagens foram aparecendo com o passar dos anos, como o *Teaching Games For Understanding* – TGFU (Bunker; Thorpe, 1982), o *Sport Education* (Siedentop, 2002), o Modelo de Competências no Jogo (Graça; Ricardo; Pinto, 2006), a Pedagogia não linear (Chow *et al.*, 2006), a Iniciação Esportiva Universal (Greco; Benda, 1998), a Pedagogia do jogo (Scaglia, 2011), dentre outras, que têm o foco principal nas chamadas *Game-base Approaches* (Harvey; Jarret, 2014). Essas abordagens e modelos de ensino salientam a importância de proporcionarmos ambientes que potencializem as aprendizagens representativas do esporte de quem pratica (Bettega *et al.*, 2021).

Considerando o esporte um campo complexo de ações e relações, principalmente quando observamos os esportes coletivos, muito se tem buscado estudar e compreender, no intuito de proporcionar uma experiência agregadora para os indivíduos participantes, facilitando o envolvimento ativo e uma vivência satisfatória do esporte, buscando levar à formação de jogadores criativos e inteligentes.

Ao adentrarmos nos jogos esportivos coletivos e nas características próprias dessas modalidades, percebemos que as pesquisas atuais devem ser regidas pelas bases da instabilidade, intersubjetividade e complexidade – aspectos esses da Ciência contemporânea, que são fundamentais para o entendimento do esporte. Nesse sentido, ganham relevância metodologias de ensino fundamentadas no interacionismo, em que ações táticas adquirem importância na instrumentalização para a participação de todos os jogadores, e os professores se tornam problematizadores e mediadores (Bettega *et al.*, 2021). Portanto,

A competência do jogador não decorre de um entendimento mecânico que se restringe ao saber como executar determinadas técnicas. No sentido de selecionar e executar a resposta motora mais adequada ao contexto que a reclamou, o jogador deve prioritariamente saber o que fazer e quando fazer (Garganta, 1998, p. 23).

Com a Pedagogia do Esporte, a Ciência contemporânea vem colaborando para o avanço dos estudos relacionados a modelos de ensino baseados na experiência e aprendizagem, análise do jogo, desenvolvimento tático-técnico, desenvolvimento da

capacidade motora e, principalmente, na afirmação da contribuição social do esporte, reforçando, dessa forma, a importância do papel educacional, proporcionando uma evolução nos aspectos metodológicos e pedagógicos de ensino.

Desse modo, o esporte como instrumento pedagógico pode favorecer ao aluno um ganho na autonomia, na autoafirmação, além de proporcionar o envolvimento em prol da coletividade, deixando de ser apenas um mero entretenimento. Nessa esteira, o esporte pode contribuir para o surgimento de novas ideias, de novos símbolos, levando o aluno ao crescimento pessoal. Essa nova forma de visualizar o esporte nos auxilia na percepção de alguns termos e, conseqüentemente, a sua possibilidade de redefinição, levando em consideração os indivíduos que estamos formando. Como exemplo, podemos proporcionar novos sentidos aos termos competição e técnica, uma vez que suas raízes estiveram sempre ligadas ao alto rendimento.

Nessa nova perspectiva, é importante reafirmar que não se trata de banir a técnica ou as competições do ambiente escolar, pois ambos estão diretamente ligados à essência humana. Em vista disso, Bento (2006b) afirma que a técnica é algo acrescido ao ser humano, como uma espécie de “segunda natureza”, fonte de “criatividade e inovação”. A técnica serve para o cultivo da beleza, da leveza, da elegância; ela possibilita perfeição e inspiração, e não apenas para a eficácia dos movimentos. O autor justifica que sem a técnica não “[...] se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos [...]. Sem a técnica não há estética [...]. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos” (Bento, 2006b, p.157).

### 3.3 O JOGO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPORTE

O jogo é um fenômeno polissêmico, discutido e investigado por várias áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Filosofia, a Pedagogia, a Biologia, a Psicologia, a Matemática e a Educação Física, as quais se debruçam no sentido de compreender a sua tamanha complexidade (Scaglia, 2007). O sociólogo francês Roger Caillois (1990, p. 187) ratifica a ideia de complexidade da compreensão do conceito:

[...] a heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra jogo não passa de um mero ardil que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas.

Nesse sentido, podemos dizer que o jogo ainda possui uma certa indefinição, ou seja, dificilmente conseguiremos falar sobre ele, sem que nada falte ou que nada extrapole. Outra dificuldade encontrada na definição do termo jogo está no fato de que um mesmo ato ou ação pode ser creditado como jogo ou não jogo. A esse respeito, Kishimoto (2006, p. 15) esclarece que

[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Apesar de ser muito discutido, possuir inúmeros significados e diferentes maneiras de ser conceituado, o jogo encontra na escola um espaço em que é constantemente utilizado como recurso facilitador para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o jogo necessita ser valorizado pelos educadores; ser apresentado aos educandos, deixando-os jogar plenamente; ser construído e modificado por seus jogadores e, com isso, suprir uma necessidade básica da criança na escola: jogar (Brougère, 1998).

Neste trabalho, o jogo se constitui elemento central das discussões, estando presente no início, durante o percurso e no final. E, para que se possa compreender com clareza os conceitos de jogo, é necessário se debruçar sobre obras clássicas a respeito do tema de dois autores: a primeira é de Johan Huizinga, que teve seu primeiro trabalho publicado em 1938, intitulado "*Homo Ludens*"; o segundo autor é o francês Roger Caillois, que publicou sua primeira obra em 1958, com o título "Os jogos e os homens".

Os autores mencionados acima foram escolhidos para a caracterização inicial do jogo, devido à importância de suas contribuições a respeito dos jogos e brincadeiras na esfera das Ciências Humanas. As teorias de jogo antes desses autores estavam atreladas a uma noção de evolução das espécies e citavam mais os jogos de espécies animais do que propriamente os jogos humanos, tendo um viés predominantemente biológico. Segundo Coelho (2011, p. 304), Huizinga (1938) foi o

responsável por atribuir a concepção cultural ao jogo, “[...] pois ele traz consigo elementos que transcendem as necessidades imediatas e que transferem significado para a ação”. Já Roger Caillois foi o primeiro sociólogo a propor uma teoria do jogo, defendendo uma Sociologia a partir dele.

O jogo, como afirma Huizinga (2014) e Caillois (1990), é uma atividade em que não existe obrigação em relação às regras sociais. Os participantes, sejam eles crianças ou adultos, jogam pelo simples ato de jogar, ou seja, pelo prazer proporcionado pela prática lúdica. Nesse contexto, a diversão e a felicidade vão na contramão da importância atribuída às relações de produtividade e objetividade. Outra característica do jogo,

[...] é não criar nenhuma riqueza, nenhum valor. Por isso se diferencia do trabalho ou da arte. No fim do lance, tudo pode e deve voltar ao ponto de partida, sem que nada de novo tenha surgido: nem colheitas, nem objetos manufaturados, nem obra-prima, nem capital acrescido. O jogo é ocasião de gasto total: de tempo, de energia, de engenho, de destreza (Caillois, 1990, p. 25).

Da mesma forma, no jogo não há obrigatoriedade de premiação, sendo a sua participação e o seu prazer seu próprio prêmio. Desse modo, diferente do esporte de alto rendimento, o jogo não pode ter relação com a mídia ou publicidade, pois ele tem um fim em sua própria prática.

É evidente que durante a realização do jogo não há produção de bens materiais, mas movimentos de objetos. Sendo assim, “[...] o maior dos ganhos que se possa esperar do jogo será sempre inferior ao preço da luz que o ilumina” (Caillois, 1990, p. 11). Vemos nessa ideia uma contraposição do homem que joga contra o homem que visa à questão econômica (Sombart, 1982), preso a uma interpretação utilitarista da vida. Nesse sentido, Huizinga (2014, p. 59) diz que

A pura avareza não comercia nem joga; nunca arrisca. E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está só jogando.

Como vimos, o jogo é a base do lazer, da diversão, do espírito lúdico, da livre manifestação corporal e ele, como um todo, é conduzido pela incerteza, e o seu resultado é imprevisível. O jogo encanta e envolve as pessoas, sendo um momento orientado em seu próprio tempo, independente do que acontece em torno de si. Não

à toa, em muitas situações, ele é refeito várias vezes, proporcionando momentos únicos, que são regidos por regras próprias.

Uma tese sustentada por Huizinga (2014), sob o ponto de vista de lugar, é que o jogo é uma atividade sagrada. O autor desenvolve seu pensamento da seguinte forma:

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o 'lugar sagrado' não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (Huizinga, 2014, p. 13).

Outro ponto importante e polêmico a destacar no pensamento de Johan Huizinga (2014), é que para ele o jogo antecede a cultura, a qual se manifesta sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros momentos. O jogo é mais antigo que a cultura, sendo fundamental para a vida humana e tem em sua essência a beleza por meio da alegria, do divertimento de quem está envolvido. Para o autor, essa afirmação se justifica pelo fato de que os animais, antes mesmo do surgimento da raça humana, já brincavam e jogavam.

Dessa forma, pensar em sua obra não é apenas pensar no jogo como algo isolado; significa considerá-lo em relação à cultura e à sociedade. Huizinga (2014, p. 54) afirma que

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo quer regredindo, a relação original por nós definida entre o jogo e o não jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma do saber: folclore, poesia, filosofia e as diversas formas de vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento original.

Outra posição que podemos destacar da análise de Huizinga (2014) é que ele não enxerga o esporte como uma manifestação cultural na sociedade contemporânea. Ele acredita que o esporte perdeu seu caráter sacro, tornou-se profano, deixou de possuir qualquer conexão orgânica com a estrutura social, e por isso não está elevado ao nível de uma atividade culturalmente criadora. Dessa maneira, o autor considera que o esporte não pode ser colocado ao nível de uma atividade culturalmente criadora.



Alguns comportamentos engrossam a crítica feita pelo autor, uma vez que os jogadores dos dias atuais, por exemplo, muitas vezes, vestem-se de consumidores. Passam mais tempo cuidando do visual do que jogando, presos à estética e ao consumo, como se o uso de determinadas marcas fosse a garantia de bons lances. O problema maior é que em muitas situações o jogo (*ludus*) é pervertido pelo mercado, que limita os espaços de expressão, ficando restrito a um treinamento físico desprovido de sentido e desligado da consciência social.

Ao reforçar a sua crítica, Huizinga (2014, p. 220) afirma:

A capacidade das técnicas sociais modernas para organizar manifestações de massa com um máximo de efeito exterior no domínio do atletismo não impediu que nem as Olimpíadas, nem o esporte organizado das Universidades norte-americanas, nem os campeonatos internacionais tenham contribuído um mínimo que fosse para elevar o esporte ao nível de uma atividade culturalmente criadora. Seja qual for sua importância para os jogadores e os espectadores, ele é sempre estéril, pois o velho fator lúdico sofreu uma atrofia quase completa. Provavelmente esta opinião é contrária à atitude popular atualmente dominante, segundo a qual o esporte constitui a apoteose do elemento lúdico em nossa civilização. Acontece que esta atitude popular está errada.

O jogo tem uma dimensão muito maior do que somos capazes de perceber e dimensionar. E sua magia só é criada na negação do trabalho e serve apenas para a satisfação dos jogadores. Toda essa magnitude que envolve o jogo é muito importante para o desenvolvimento integral de uma sociedade. Huizinga, no prefácio de seu livro (1996), anuncia que: “Já há muitos anos vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”.

Diferentemente da concepção de jogo admitida por Huizinga (2014), em sua memorável obra *Homo Ludens*, que parte do princípio de que os jogos podem se manifestar em um momento anterior ao surgimento da cultura, Roger Caillois considera essa teoria como algo impensável do ponto de vista sociológico, já que considera o jogo como um criador de cultura humana.

A crítica feita por Roger Caillois a Huizinga (2014) está relacionada ao fato de que ele considera que Huizinga extrapola as funções e objetivos que de fato o jogo possui na sociedade, uma vez que o considera como um criador de culturas em sua forma mais pura. Dessa forma, promove uma supervalorização do jogo em detrimento de outros fatores presentes em nossa sociedade, o que prejudica, e muito, a conceituação e defesa dos argumentos.

Contra-pondo a tese de Huizinga, Roger Caillois afirma que os jogos não são anteriores à cultura, mas resíduo das culturas e, dessa forma, estão alheios ao funcionamento da sociedade em que estão inseridos, pois, em certas circunstâncias, podem perder seu sentido “original”. Como diz o autor:

Aí, são apenas tolerados, enquanto numa fase anterior ou na sociedade de onde provêm, faziam parte integrante das instituições fundamentais, sagradas ou laicas. Então, não seriam certamente jogos no sentido em que se fala de jogos de crianças, mas pelo menos comungavam da essência do jogo, precisamente como Huizinga a define. Mudou a sua função social, mas não a sua natureza. A transferência e a degradação sofridas despojaram-nos do seu significado político e religioso. Mas essa decadência permitiu revelar, isolando-o, o que neles havia de específica estrutura de jogos (Caillois, 1990, p. 81).

Nessa linha de pensamento, Caillois (1990) defende que o estudo da origem dos jogos não deve ser o foco principal, porque, independentemente de sua origem e de seus sentidos e significados, as estruturas dos jogos não sofreram muitas modificações com o passar do tempo.

E, finalmente, a questão de saber quem precedeu quem, o jogo ou a estrutura séria, parece não ter muita importância. Explicar os jogos a partir das leis, costumes ou rituais ou, pelo contrário, explicar a jurisprudência, os rituais sagrados, as regras da estratégia, do silogismo ou da estética pelo espírito do jogo, são operações complementares, igualmente fecundas, se não se tomarem por exclusivas. As estruturas dos jogos e as estruturas úteis são frequentemente idênticas, enquanto as respectivas atividades por elas governadas são irreduzíveis, num lugar e num tempo determinados (Caillois, 1990, p. 86).

O autor ainda faz críticas a não descrição e classificação dos jogos, por parte de Huizinga, e alega que ele se concentrou em uma definição ampla e ao mesmo tempo restrita. Apesar das críticas, o autor reconhece a importância do trabalho feito, por “[...] ter analisado magistralmente numerosas características do jogo e de ter demonstrado a importância do seu papel no próprio desenvolvimento civilizacional” (Caillois, 1990, p. 23).

Ademais, em seu artigo “O jogo e o sagrado” (1988), Caillois reconhece a existência de jogos de origem sagrada, como, por exemplo, o pau de sebo que, para alguns povos, está ligado a crenças de conquista do céu. Porém, em contraposição a Huizinga, o autor afirma que isso não significa que todos os jogos sejam sagrados.

Não creio que as formas dos jogos e dos cultos, só pelo facto de terem uma preocupação idêntica em separar-se do curso comum da existência, ocupem relativamente a esta situação equivalente, nem que elas abranjam por essa razão um conteúdo igual [...] O jogo, ninguém o nega, é forma pura, atividade que encontra em si o seu fim, regras que se respeitam apenas por serem regras. Huizinga é o próprio a sublinhar que o conteúdo é secundário. Ele não sucede com o sagrado, que é, pelo contrário, conteúdo puro: força indivisível, equívoca, fugitiva, eficaz [...] O fiel sente-se invadido pelo sagrado, fonte da onipotência. Ele está desarmado diante dele e à sua completa mercê. No jogo, é o oposto: tudo é humano, inventado pelo homem criador. É o que explica que o jogo repouse, acalme, distraia da vida e faça esquecer perigos, preocupações, trabalhos. Em contrapartida, o sagrado é o domínio de uma tensão interior junto da qual é precisamente a existência profana que representa a calma, o repouso e a distração. A situação está invertida (Caillois, 1988, p. 156).

O trabalho de Caillois teve como movimento inicial a admissão da existência de um vasto número de jogos presentes em nosso dia a dia que não possuem a capacidade de trazer impactos significativos para a realidade de quem os pratica. Nesse sentido, Leontiev (1988) afirma que isso se justifica pelo fato de os jogos se oporem ao caráter sério da atividade laboriosa, a destacar, o trabalho humano, apesar de muitas vezes ter aí sua origem gênica. A citação a seguir fala sobre essa relação: “[...] o jogo [...] opõe-se ao trabalho, tal como o tempo perdido se opõe ao tempo bem entregue” (Caillois, 1990, p. 9).

Ao citarmos Caillois e Huizinga, é importante esclarecermos que, quando eles falam de jogo, também estão falando do brincar, uma vez que no francês e em outros idiomas, a palavra jogo é utilizada como única para demarcar esse campo. O tradutor da edição brasileira de “*Homo Ludens*”, de Huizinga (2014), João Paulo Monteiro, já no primeiro capítulo, expõe o problema da seguinte forma:

A diferença entre as principais línguas europeias (onde *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* significam tanto *jogar* quanto *brincar*) e a nossa nos obriga a quase sempre escolher um ou outro destes dois, sacrificando assim a exatidão da tradução uma unidade terminológica que só naqueles idiomas seria possível [N. do T] (Huizinga, 2014, p. 3).

Nessa linha, Fortuna (2011), aprofundando o debate, aponta que Huizinga já ponderava sobre como algumas línguas não se preocupam em limitar uma distinção entre brincar e jogar, mas, em contraposição, existem outras línguas que fazem questão de fazer essa limitação. Na opinião de Fortuna, isso talvez se justifique devido às diferenças de valor social que o jogo possui em cada sociedade, considerando as

diversas diferenças linguísticas. Acompanhando esse raciocínio, Fortuna (2011) cita Kishimoto e Brougère, que percorreram suas ideias na mesma linha que Huizinga.

Nesse sentido, Kishimoto (2006) afirma que cada ambiente social elabora uma representação do jogo de acordo com seus princípios e formas de conviver, as quais se manifestam por meio da linguagem. Brougère (1998, p. 29) recomenda levar a sério o ato social que leva a reagrupar diferentes atividades sob o mesmo termo, insistindo que se deva pensar em conjunto a diversidade dos “fatos lúdicos”; “[...] sem a unidade da palavra jogo, por mais arbitrária que seja”, diz ele, “não haveria estudo possível do jogo”.

Compreender as concepções etimológicas significa entender aspectos importantes da sociedade, pois dizem muito sobre os valores que cada palavra carrega e como foram constituídas em determinado momento. Esse processo é carregado de significados de um contexto específico.

Porém, Caillois, em sua obra “Os jogos e os homens” (1990), ignora esse aspecto, uma vez que sua teoria do jogo não tem o objetivo de compreender os contextos específicos, e sim propor uma teoria geral da organização social a partir dos jogos. Por esse motivo, Filippo (2014), em seu trabalho “*Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois*”, expõe acerca da importância de contextualizar devidamente a sua obra:

Convém então interrogar a maneira cujos pensamentos foram construídos, suas insinuações, suas implicações em termos de visão de mundo, os riscos ligados à sua retomada ou a maneira de fazer uma crítica pertinente, para quem quer aproveitar corretamente o alcance de suas obras, reutilizar ou pôr em questão (Filippo, 2014, p. 282, tradução nossa).

Os trabalhos de Huizinga e Caillois são o espelho de uma visão de mundo específica dos dois autores, e suas teorias do jogo se dão através de suas interpretações dessas visões. A ideia de jogo deles está relacionada à maneira como eles enxergam a evolução das sociedades e baseada na escola francesa de Sociologia.

Nesse contexto, Caillois (1990) propõe uma sociologia a partir dos jogos, tendo a sua classificação feita na perspectiva da escola sociológica mencionada, justificando a ideia de uma evolução das sociedades. Dessa forma, organizou os jogos em quatro categorias. A primeira categoria, denominada de *agon*, envolve as competições desportivas, os desafios de habilidade física e os desafios de força. A categoria

seguinte é chamada de *alea* e engloba os jogos de cartas, bingo, roleta, loterias, de azar, ou seja, jogos em que o jogador não tem controle sobre o resultado, sendo impossível prevê-lo.

A terceira categoria, chamada de *mimicry*, compreende os jogos de faz de conta, jogos de disfarce, jogos de mímica, além de considerar objetos como máscaras, espadas, maquiagem e outros brinquedos. Esses jogos têm suas características associadas à imaginação, à incorporação fictícia de personagens, com a suspensão da realidade por um certo momento. Essa categoria também abrange as artes cênicas, como o baile de máscaras e o teatro. Por fim, *ilinx*, a última categoria, é associada à vertigem e à náusea, como, por exemplo, a corda bamba, acrobacias, tobogã, montanha russa, roda gigante, carrossel, assim como outros brinquedos presentes em parques de diversões que carregam essa encantação pelo risco e a busca pelo desequilíbrio proporcionado pela vertigem.

Caillois (1990) nos explica sobre o caráter aproximado e meramente formal dessas categorias que, em várias ocasiões, combinam-se e até se opõem. Não se trata de uma hierarquização ou de um juízo de valor dos jogos, pois eles apresentam uma realidade intangível e complexa. Algumas combinações, por exemplo, podem ser encontradas nos chamados esportes radicais, como o surfe e a patinação. Apesar de serem jogos extremamente físicos e técnicos (*agon*), expõem um componente de risco e incerteza (*ilinx*). São jogos que

[...] consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão (Caillois, 1990, p. 43).

O jogo é um espaço de criação, recriação, de arte, de ritmo. É um momento privilegiado da educação para um corpo expressivo. Dentro dessa perspectiva, Huizinga (2014) afirma que reconhecer o jogo é reconhecer que existe na vida algo indefinível, que transcende a matéria. Em outras palavras: admitir a existência do jogo é reconhecer o espírito, pois a essência da necessidade do jogo não é material. Se não comermos, morreremos. Da mesma maneira, se não respirarmos ou bebermos água. Se não jogarmos, não morreremos.

Além das dificuldades para a sua definição e compreensão, há também dificuldade para integrar o jogo no contexto escolar. João Batista Freire (2002, p. 77) cita essa dificuldade na aceitação do jogo na escola, assim como, em outros espaços:

[...] não é só a escola que se assusta com a atividade lúdica dos alunos, os pais também se descontrolam muitas vezes diante da compulsão por brincar de seus filhos. Portanto, não esperemos que a escola, em sua estrutura atual, contemple com boa vontade a ideia de acolher o jogo, ou como conteúdo de ensino, ou como recurso pedagógico educacional.

Apesar de as escolas, em muitas situações, não valorizarem o jogo como deveriam, sabemos da importância de incorporá-lo no dia a dia. Nesse sentido, é fundamental que os professores compreendam a complexidade de ensinar por meio do jogo, utilizando-o como recurso facilitador da aprendizagem, em consonância aos objetivos propostos para as aulas. Ensinar por meio do jogo é difícil e desafiador (Freire, J., 2002; Scaglia *et al.*, 2013; Pereira *et al.*, 2018).

Fabiani e Scaglia (2018) afirmam que o jogo como conteúdo oportuniza aos alunos reflexões sobre a cultura lúdica, levando-os a evidenciar e a enaltecer os jogos por eles vivenciados. Há, também, a possibilidade de conhecer jogos de outras culturas e ampliar o próprio inventário lúdico. Como estratégia de ensino, o jogo pode contribuir para o ensino de outros conteúdos que fazem parte da cultura corporal de movimento humano, por exemplo: esportes, lutas, dança, ginástica (Pereira *et al.*, 2016).

Nessa linha de pensamento, o professor, identificando o ambiente, pode oportunizar aos alunos reflexões sobre a tomada de decisão, bem como a compreensão dos objetivos e do conteúdo, transformando o jogo em um significativo processo de ensino-aprendizagem (Freire, J., 2002; Scaglia, 2003). Brougère (1998, p.37) afirma que

[...] deve-se refletir sobre o jogo que se executa e observar como os alunos o realizam, como tomam decisões, como se divertem, como se frustram. O contexto do jogo pode oportunizar a observação dos alunos, pois, quando joga, o ser humano não consegue esconder seus sentimentos, no jogo a personalidade emerge. Este fato pode ser discutido com os alunos, de modo que possam lidar com situações como burlar regras ou extrapolar limites devido ao êxtase ou à frivolidade.

Dessa forma, é importante estar atento ao uso indevido do jogo no contexto escolar, que muitas vezes é feito de maneira utilitária, ou como moeda de troca, sem

um objetivo pedagógico. É fundamental que os alunos exerçam sua autonomia e crítica, discutindo e estabelecendo relações com o conteúdo trabalhado através do jogo.

Kishimoto (2006) menciona que deve haver equilíbrio entre a função pedagógica e a função lúdica do jogo. Aquele que apresenta somente diversão não consegue, muitas vezes, corresponder ao objetivo proposto para a aula; e aquele em que prevalece o ensino e a seriedade talvez não desperte o interesse e a participação dos alunos.

Outros autores discorrem sobre a ligação do jogo e do esporte, pois o conceito possui uma estreita ligação. Darido e Rangel (2011) citam que o esporte e o jogo têm em semelhança elementos fundamentais, como o prazer, a liberdade e as regras, porém esses elementos se distinguem nas atividades.

É importante mencionar a cultura lúdica, construída através das relações sociais e da gama de possibilidades de criar e vivenciar diferentes tipos de jogos e de esportes. Os jogos e os esportes não são inatos, nenhum ser humano nasce sabendo jogar, ambos vão sendo conhecidos por meio das relações sociais, portanto são uma elaboração cultural (Brougère, 1998).

No jogo, o que se faz é tão importante quanto a livre escolha que se fez durante a prática, sendo o prazer processado imediata e unicamente pela motivação lúdica. No esporte, o prazer integra, na maioria das vezes, o gosto pelo esforço, pelo confronto com o adversário e os desafios dos treinos. Quanto às regras, o esporte possui maior restrição, sem possibilidades de mudanças, muitas vezes, buscando sempre um objetivo específico.

Quanto ao debate sobre as metodologias de ensino dos esportes coletivos, podemos afirmar que ele se intensificou a partir da década de 1990, apontando para a necessidade de reformulações conceituais e procedimentais no seu trato pedagógico (Reverdito; Scaglia, 2009). Dessa forma, podemos afirmar que, há quase três décadas, já se defende a superação do modelo tecnicista, quando se enfatiza o trabalho das partes em detrimento do todo, ou seja, o jogo.

Vários autores vêm sugerindo, de forma direta, estratégias e possibilidades que buscam favorecer o ensino do esporte através do jogo (Bunker; Thorpe, 1982; Bayer, 1994; Griffin *et al.*, 1997; Garganta, 1998; Greco; Benda, 1998; Siedentop, 2002;

Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013), apontando possíveis práticas que favoreçam um ambiente de aprendizagem que englobe a técnica e a tática conjuntamente.

À vista disso, os modelos e abordagens de ensino baseados em jogos se fundamentaram na insatisfação com as limitações da abordagem tradicional tecnicista, principalmente em relação à autonomia dos alunos e à compreensão do jogo (Bunker; Thorpe, 1982; Clemente, 2012; Memmert; Harvey, 2010).

Nesse sentido, Reverdito e Scaglia (2009), ao revisarem os estudos de importantes autores da área a respeito do ensino dos jogos coletivos de invasão, mostraram que há praticamente uma unanimidade na literatura quanto à importância do jogo no processo de ensino das modalidades esportivas coletivas.

Para Paes (2009), o jogo, além de imprevisível, possibilita o desafio, a motivação e a participação, apresentando constantes problemas que exigem respostas criativas e hábeis, individuais e coletivas e permitindo ao aluno compreender a sua complexidade de forma autônoma, inclusiva e diversificada. Assim, as estratégias metodológicas devem ser orientadas por um processo de ensino para a compreensão do jogo, pois somente jogando é possível potencializar a capacidade do sujeito de jogar melhor (Reverdito; Scaglia, 2009).

Nesse contexto, evidencia-se ser relevante refletir sobre o papel do jogo nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos, por estimular habilidades motoras e competências morais e sociais. O jogo possibilita escolhas que podem ser realizadas por todos os alunos, as quais devem ser respeitadas, pois apresentam a criticidade e o olhar para o mundo que desejam. (Kishimoto, 2014).

Tratar o ensino do esporte por meio do jogo significa ensinar de forma lúdica, significa aprender a ultrapassar a barreira do ensino técnico e específico. É conseguir ver outra possibilidade e encontrar novos significados para a prática. Esse tratamento também proporciona maior integração e interação entre os alunos, por ser o jogo um elemento altamente socializador. Logo,

A liberdade existente no jogo, desafia o estudante a jogar livre e despreocupado com padrões e modelos predefinidos, realizando seu jogo de maneira divertida, consciente e autônoma, a fim de buscar o objetivo proposto dentro de sua capacidade e limitação (Oliveira; Batista; Santos, 2023, p. 15-16).



Compreender o alcance pedagógico do jogo é fundamental. Para isso, é essencial que o professor consiga se colocar no lugar do aluno e entender a percepção dele. É importante o professor se libertar da mentalidade adulta e dos esquemas rígidos incorporados, para que possa proporcionar um ensino leve e flexível.

Se a sociedade tem suas raízes ligadas ao jogo, não podemos permitir que se deixe de levar em consideração seu elemento lúdico, se quisermos atingir sua plenitude. Considerando esse elemento, teremos uma pedagogia do entusiasmo, uma vez que teremos alunos empenhados na prática ligada ao esporte.

#### 4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Neste tópico, serão levantadas características da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. O objetivo dessa caracterização é proporcionar ao leitor um retrato da realidade e do contexto em que a escola está inserida, além de necessária para a construção de intervenções que correspondam às necessidades e objetivos da escola.

Macedo, Oliveira e Santos (2023) evidenciam que é preciso que se organize um plano de intervenção que tome como ponto de partida as características da comunidade escolar na qual se está inserido, para que se avaliem os valores e ações a serem trabalhados de forma intencional. O professor deve propor atividades esportivas que atraiam os estudantes, despertando o interesse no desporto escolhido, aumentando o repertório de experimentações corporais, para que se possa estimular a prática esportiva de uma maneira positiva e adaptada à realidade, contribuindo, assim, para a ampliação dos conhecimentos e enriquecimento da formação cultural dos estudantes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) “Euvira Benedita Cardoso da Silva”, situada no bairro Novo Brasil, em Cariacica/ES, foi fundada em 29 de janeiro de 2007, apoiada em reivindicações da comunidade local e bairros adjacentes, que há muito almejavam uma escola que atendesse seus filhos o mais próximo possível de suas casas, pois os educandos estudavam em locais muito distantes, chegando cansados e desmotivados para uma jornada de aula, o que prejudicava o processo ensino-aprendizagem. Além disso, o quadro de vagas existentes na região não atendia nem a metade das solicitações, provocando desistência, aumentando o índice de alunos fora da escola e reprovações.

O nome Euvira Benedita Cardoso da Silva foi escolhido em memória de uma moradora do bairro, pela contribuição para melhoria da localidade, juntamente com outros moradores, e por ter sido ela uma das fundadoras do local. A partir da luta dos moradores, a comunidade sofreu grandes transformações, recebendo melhorias significativas, como ruas asfaltadas, linha de ônibus, telefone, água, luz, posto de saúde e escolas. A execução do prédio foi feita pelo Governo do Estado do Espírito Santo, entre os anos de 2002 e 2006. Ao final da construção, em 2006, os moradores solicitaram uma reunião junto ao Governo do Estado, para tratarem das necessidades da comunidade. Compareceram representantes da Secretaria de Educação do Estado

e da Prefeitura Municipal de Cariacica, na pessoa da senhora Célia Maria Vilela Tavares. Nesse encontro, ficou decidido que a maior carência educacional na região era para o Ensino Fundamental. Os governos municipal e estadual acataram a decisão da comunidade, ficando a prefeitura responsável pela propriedade, mediante convênio firmado entre as partes. As atividades escolares tiveram início no dia 5 de fevereiro de 2007, com mais de 600 alunos matriculados.

O último Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado no ano de 2023, onde a atual gestão (atualmente o diretor é professor de Educação Física) convidou todos os profissionais da escola para participarem da construção do documento a partir da troca de informações e sugestões.

Segundo o PPP (2023), o perfil da comunidade em que a escola se localiza, no que diz respeito aos aspectos sociais, pode ser descrito como Zona Rural e Zona Urbana, com grande parte da população se deslocando para outras localidades a trabalho. O perfil socioeconômico da população, segundo o mesmo documento (PPP, 2023), baseado em informações do IBGE, aponta uma clientela proveniente de camada social de baixa renda, em que a maioria dos pais encontra dificuldades em ajudar seus filhos nas atividades escolares, por não terem tempo nem formação acadêmica para tal. O bairro não possui espaços de lazer gratuitos de qualidade, conseqüentemente, a maioria dos alunos possui pouco ou nenhum acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais, tecnológicas e de lazer.

No calendário anual da escola estão previstas reuniões de pais, cujo todos os professores são convidados a participarem. São realizados eventos como festa junina, Halloween, Torneio interclasses, Gincanas e outras sugestões que podem partir dos professores que possuem autonomia para propor novos projetos.

A partir da análise dos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2007 a 2021, observa-se que os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) da EMEF Euvira Benedita Cardoso da Silva apresentaram um resultado abaixo da meta esperada, porém obtiveram um desenvolvimento ascendente, o que aponta para um trabalho positivo realizado pela instituição de ensino ao longo desse período. O índice do ano de 2021 dos anos iniciais foi de 5,3 frente à meta de 5,9. Já nos anos finais, o índice foi de 4,4 frente à meta de 5,5.

O bairro Novo Brasil é predominantemente residencial. Os estudantes residem próximos à escola ou em bairros vizinhos, como: Novo Horizonte, Vale dos Reis, Vista Dourada, Parque Gramado. Boa parte dos alunos se desloca desses bairros para a escola por meio do transporte escolar que a prefeitura disponibiliza. Tantos outros se deslocam sozinhos ou com os responsáveis, por residirem próximos à escola.

O bairro Novo Brasil faz parte da região de Roda D'Água, um território remanescente de quilombo, que preserva suas raízes culturais africanas e que mantém a tradição cariacaquense do Carnaval de Congo de Máscaras e do personagem João Bananeira – uma festividade folclórica que remonta aos tempos da escravidão e que hoje atrai visitantes de diversas regiões.

O bairro possui um time de futebol amador muito tradicional, chamado Brasileirinho, que conquistou a taça da 2ª divisão cariacaquense de 2022. Tal feito trouxe muito orgulho para a comunidade. No bairro vizinho, Vale dos Reis, há outra equipe também muito tradicional, chamada Sete de Setembro, que também levou a taça da 2ª divisão cariacaquense em 2015 e a 1ª divisão em 2018.

Fotografia 1 - Entrada da EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva”



Fonte: Arquivo próprio.

A escola possui 14 salas de aulas, distribuídas entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, e possui professores concursados e contratados em seu quadro. Com as mudanças proferidas pela nova secretária de Educação do município, o funcionamento, em 2024, é de 7h às 12h, pela manhã, e das 13h às 18h, à tarde. A escola possui dois pavimentos, um pátio extenso (porém utilizado como estacionamento pelos funcionários da escola), um espaço de terra menor atrás da

quadra, utilizado na hora do recreio por parte dos alunos para jogarem bola, e uma quadra coberta que, no período noturno, é utilizada pela comunidade para prática esportiva, com horários predeterminados juntamente com a direção.

Fotografia 2 - Pátio da escola



Fonte: Arquivo próprio.

Fotografia 3 - Espaço de terra atrás da quadra



Fonte: Arquivo próprio.

Fotografia 4 - Quadra coberta da escola



Fonte: Arquivo próprio.

No primeiro pavimento, estão localizadas duas salas de aula, a secretaria da escola, a sala da direção, a sala dos pedagogos, a sala dos professores, a sala da educação especial, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e os banheiros dos alunos. Já o segundo andar do prédio possui doze salas de aula, a sala da coordenação e os banheiros dos estudantes (masculino/feminino).

Fotografia 5 - Sala dos professores



Fonte: Arquivo próprio.

Como materiais para as aulas, a escola possui um número razoável de bolas para esportes, como: futsal, voleibol, basquetebol, handebol e também bolas de iniciação. Também possui outros materiais, como: cones, cordas, raquetes de frescobol, duas bolas de futebol americano, uma bola com guizo (para deficiente visual) e coletes.

## 5 METODOLOGIA

Segundo Gómez (1997), um professor, em sua formação profissional permanente, deve atuar refletindo cotidianamente sobre sua prática. A prática pedagógica é repleta de fenômenos e características que não podem ser controlados e tratados apenas com a racionalidade técnica, como: “[...] complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (Gómez, 1997, p. 99). Nessa lógica, não é possível reduzir a prática a uma atividade instrumental, “[...] em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos” (Gómez, 1997, p. 100).

Desse modo, esta pesquisa se desenvolveu como uma investigação social, que se delimita ao campo da Educação Escolar e se volta ao estudo da Educação Física no Ensino Fundamental, nos anos finais, em específico o ensino do conteúdo “esporte” nas aulas da disciplina, em uma turma do 8º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Cariacica/ES.

Entender o contexto social pesquisado é indispensável no curso investigativo. E o modo como ele se manifesta cotidianamente deve ser considerado pelo pesquisador, em uma pesquisa de traço qualitativo, preservando o que é próprio e particular dos sujeitos da realidade investigada (Esteban, 2010).

Este trabalho foi baseado nos pressupostos da pesquisa-ação. Como parte das pesquisas qualitativas direcionadas ao estudo e compreensão de uma determinada realidade e sujeitos, pode-se definir que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 2011, p. 14).

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto que a pesquisa convencional pouco tem alcançado (Thiollent, 2011).

Essa metodologia de pesquisa é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (Tripp, 2005). Conforme o autor, esse ciclo consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática e no aprendizado constante no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto de sua própria investigação.

Franco (2005) enfatiza que optar pela pesquisa-ação não desvincula uma prática da outra, devendo o colaborador se inserir no grupo social pesquisado, pretendendo transformar a prática do sujeito, participando coletivamente e permitindo ao aluno ser sujeito de sua própria ação.

Como já apresentado, a pesquisa foi desenvolvida na EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva”, situada no bairro Novo Brasil, no município de Cariacica-ES, onde o professor-pesquisador atua como docente. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes de uma turma do 8º ano do turno vespertino, no ano de 2023 e 2024, totalizando 30 participantes (17 meninos e 13 meninas), com faixa etária entre 13 e 15 anos.

Foi enviado à escola um pedido de autorização (Apêndice A), solicitando a permissão para a realização da pesquisa com os respectivos alunos, a qual foi aceita (Anexo A). Com isso, os estudantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi levado aos pais ou responsáveis, para que eles pudessem ler e tomar conhecimento do trabalho, podendo assinar o documento, autorizando ou não a participação dos estudantes, assim como o uso de imagem e voz (Apêndice B).

No total, 24 responsáveis autorizaram a participação e a divulgação das gravações de imagem e voz (80,0%); 5 responsáveis autorizaram a participação, mas sem a divulgação da imagem ou voz (16,6%), tais alunos participaram da pesquisa, mas seus dados foram excluídos; e 1 responsável não autorizou a gravação de imagem ou voz (16,6%), os dados deste aluno não foram utilizados na pesquisa. Na sequência, os estudantes receberam um Termo de Assentimento (Apêndice C), o qual leram e assinaram.

As aulas de Educação Física ocorrem duas vezes na semana, com uma duração de 50 minutos cada. O projeto foi realizado em 20 aulas, divididas em 4 fases.

- **1ª fase:** Na aula 1, os alunos pontuaram as dificuldades enfrentadas pela turma na realização do voleibol na escola e fora dela, no que se refere a materiais,



espaço físico, etc. Na aula 2, descreveram como realizavam os jogos de voleibol, até aquele momento, como: regras utilizadas, combinados, frequência de jogos e, principalmente, as dificuldades apresentadas pelos colegas durante os jogos. Na terceira aula, os alunos se dividiram em grupos de 6 alunos. Posteriormente, cada grupo pensou e sugeriu possibilidades/estratégias que pudessem contribuir para a realização do voleibol na escola, considerando as dificuldades enfrentadas. Os grupos foram orientados a conversar e trocar informações com outros grupos.

- **2ª fase:** Nas aulas 4, 5, 6, 7 e 8, cada grupo apresentou e desenvolveu as possibilidades que seu grupo pensou como alternativas para determinada dificuldade relacionada a prática do voleibol na escola.
- **3ª fase:** Na sequência, nas aulas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, cada grupo propôs jogos que levam em consideração as dificuldades da turma na sua realização. Cada grupo teve duas aulas para realizar o jogo proposto com a turma.
- **4ª fase:** Na aula 19 foi realizado o torneio interclasse. Por fim, na aula 20, os alunos responderam a um questionário, em que eles avaliaram sua participação no processo de ensino-aprendizagem, descrevendo os impactos positivos e negativos das atividades realizadas. Também descreverão se o processo influenciou na maneira como eles compreendem o esporte.

Durante a pesquisa, foram utilizadas para registro filmagens e fotografias, com a intenção de ampliar as informações para o processo de análise. Um diário de campo também foi adotado para acompanhar e registrar a execução da pesquisa e do processo pedagógico desenvolvido com a turma, as intervenções realizadas, jogos, debates e conflitos nas aulas (Apêndice D). Weber (2009) afirma que o diário de campo é um instrumento importante para a autoanálise do pesquisador, sendo um material de análise da pesquisa e não um texto completo, podendo haver partes que não serão citadas em publicações científicas, mas que, durante a análise dos dados, devem ser consideradas.

Também foi utilizado um questionário (Apêndice E) com questões abertas aplicado aos estudantes no final da pesquisa, pois elas permitem que o sujeito dê sua opinião sem induzir sua resposta com opções preestabelecidas (Gil, 2002).

Dentre os benefícios da participação nesta pesquisa, está a aquisição de conhecimentos da cultura corporal de movimento, a partir do estímulo à reconstrução de jogos, valorizando o trabalho em equipe e o crescimento pessoal, além da promoção de ações que colaborem com a formação de indivíduos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes que possam mudar a realidade em que estão inseridos.

Os resultados da pesquisa foram compartilhados com os sujeitos participantes (estudantes), assim como seus responsáveis legais, comunidade escolar e Secretaria Municipal de Educação do município de Cariacica. Ao final, foi construído e apresentado um Recurso Pedagógico baseado na reconstrução de regras realizadas pelos alunos.

Quadro 1 - Plano de intervenção pedagógica

<b>PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>		
(continua)		
<b>ESCOLA:</b> EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva”		
<b>Etap/modalidade de ensino:</b> Ensino Fundamental 2	<b>Turma:</b> 8º ano	<b>Turno:</b> Vespertino
<b>Trimestre:</b> 3º	<b>Área de Conhecimento:</b> Linguagens	<b>Componente Curricular:</b> Educação Física
<b>Professor:</b> Ivan Lopes Miqueline		
<b>SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>		
<b>Conteúdo:</b> Voleibol		
<b>Objetivo Geral:</b> Conhecer, vivenciar e transformar o voleibol através da ampliação dos significados, sentidos e experiências, explorando novas possibilidades.		
<b>Objetivos Específicos:</b> Compreender o voleibol como ferramenta para novas possibilidades; Possibilitar o entendimento do jogo, das experiências e seus elementos técnicos e táticos; Oportunizar a vivência prática dos elementos do jogo para melhor compreensão e a resolução de problemas ligados à execução; Criar novas formas de jogo; Experimentar um ambiente inclusivo e respeitoso, que valoriza as diferenças culturais, motoras e sociais existentes em nosso contexto; Valorizar o trabalho em equipe e as ações dialógicas desenvolvidas.		
<b>Metodologia:</b> O conhecimento foi abordado através da Pedagogia do Esporte, para que as aulas pudessem ser redimensionadas e transformadas, levando o aluno a experiências e práticas que contribuíssem com o seu aprendizado. A problematização das ações, de maneira coletiva, proporcionou aos estudantes ações dialogadas e reflexivas. As intervenções foram feitas em sala de aula, quadra e outros ambientes. Os eixos temáticos foram abordados através da produção coletiva, dialogada e através de vivências que levaram em consideração a autonomia dos alunos		
<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Aulas – intervenções</b>	<b>Conteúdos</b>
	<b>Aula 1.</b> Levantamento de questões sobre a estrutura física da escola e do bairro, organização	Diagnóstico

Contexto comunitário atual do voleibol	e a influência deles na realização dos jogos de voleibol.	
	<b>Aula 2.</b> Levantamento de aspectos relevantes, aos olhos dos alunos, de experiências anteriores que dificultavam a prática da turma.	Diagnóstico
	<b>Aula 3.</b> Divisão da turma em grupos de 6 alunos, com discussão posterior sobre possibilidades e estratégias que poderiam favorecer uma nova maneira de realização do voleibol na escola.	Construção de ideias colaborativas
Novas práticas de voleibol	<b>Aulas 4, 5, 6, 7, 8.</b> Apresentação e desenvolvimento de novas possibilidades relacionadas à prática do voleibol, sugeridas pelos alunos.	Discussão e construção conjunta de novas possibilidades e de regras entre os grupos 1,2,3,4,5
	<b>Aulas 9, 10.</b> Propostas de jogos apresentadas pelos alunos.	Realização da proposta de jogo do grupo 1 (toque e manchete)
	<b>Aulas 11, 12.</b> Propostas de jogos apresentadas pelos alunos.	Realização da proposta de jogo do grupo 2 (saque)
	<b>Aulas 13, 14.</b> Propostas de jogos apresentadas pelos alunos.	Realização da proposta de jogo do grupo 3 (toque)
	<b>Aulas 15, 16.</b> Propostas de jogos apresentadas pelos alunos.	Realização da proposta de jogo do grupo 4 (manchete)
	<b>Aulas 17, 18.</b> Propostas de jogos apresentadas pelos alunos.	Realização da proposta de jogo do grupo 5 (saque e manchete)
Evento de voleibol	<b>Aula 19.</b> Torneio interclasses	Jogos do interclasses
Avaliação	<b>Aula 20.</b> Preenchimento de um questionário sobre o processo.	Questionário final
<p><b>Avaliação:</b>  A avaliação foi processual e formativa, portanto, aconteceu ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A fim de avaliar os estudantes, foram consideradas as interações entre alunos, aluno-professor, assim como a participação, envolvimento nas dinâmicas e demais instrumentos avaliativos desenvolvidos ao longo do processo, como a idealização de jogos e de ferramentas organizacionais para o espaço de jogo. Dessa forma, a avaliação deve considerar as “[...] dimensões cognitivas (competências e conhecimento, 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, 2008, p. 134).</p>		

Fonte: elaboração própria.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de pesquisa foi direcionada para a estruturação de uma estratégia pedagógica que pudesse oportunizar aos alunos a construção conjunta de alternativas para a prática do voleibol, considerando os possíveis obstáculos do contexto, buscando, assim, promover, através das discussões, situações de aprendizados cooperativos e o protagonismo estudantil como consequência.

Para a estruturação da pesquisa, foram consideradas quatro fases. A primeira fase consistia em fazer o diagnóstico da prática do voleibol realizada pelos alunos até aquele momento, fazendo o levantamento das experiências anteriores, realizadas fora e dentro escola, incluindo: as principais dificuldades individuais para a prática do voleibol, as principais regras utilizadas nos jogos realizados anteriormente e os desafios relacionados ao espaço físico para a prática do voleibol.

Para a coleta das informações, foram utilizadas rodas de conversas na quadra e na sala de aula, utilizando perguntas pré-elaboradas, visando extrair o maior número de informações possíveis. Porém o debate não ficou restrito a essas perguntas, pois os alunos tiveram liberdade para expor suas angústias para além das perguntas. Para Hoffmann (2008, p. 68), busca-se, através da avaliação diagnóstica,

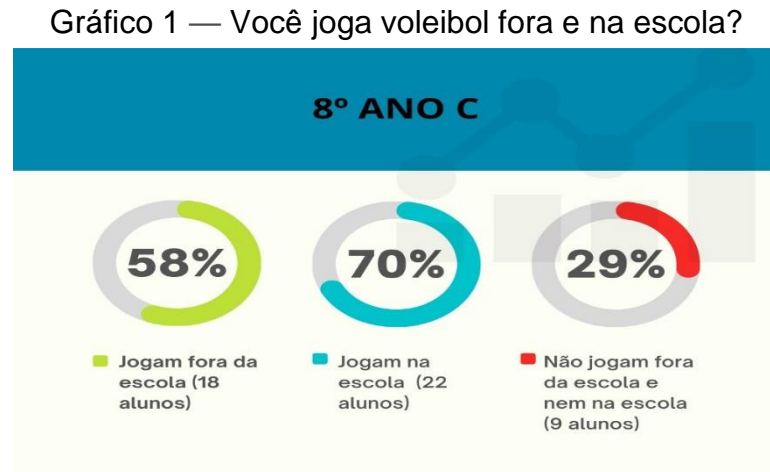
Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”.

Para responder às perguntas da primeira fase, os alunos foram orientados a expor, inicialmente, suas experiências individuais e, posteriormente, as do grupo. Algumas das questões respondidas foram: Você joga voleibol fora e na escola? Quais as principais dificuldades relacionadas ao espaço físico para a prática do voleibol no seu bairro e na escola? Quais as principais regras utilizadas fora e dentro da escola?

A partir das respostas dos alunos, foi possível traçar a prática do voleibol até então realizada dentro e fora da escola. Essa avaliação possibilitou contextualizar a prática do voleibol, permitindo uma análise importante da realidade e a forma como o esporte é visto pelos estudantes.

Na primeira fase do estudo, 30 alunos responderam às questões. Na primeira pergunta (Você joga voleibol fora e na escola?), 58% dos alunos (18) responderam

que jogam fora da escola. Na segunda pergunta, 70% dos 30 alunos (22 alunos) responderam que jogam voleibol somente na escola e, por fim, na terceira pergunta, 29% dos 30 alunos (9 alunos) disseram que não jogam voleibol fora e nem na escola (Gráfico 1).



Fonte: arquivo próprio.

Pela leitura do gráfico, podemos perceber que não são todos os alunos que jogam voleibol na escola. Ao questionar esses estudantes sobre o motivo pelo qual não participavam das aulas de voleibol, a principal resposta foi que eles não sabiam jogar e que não gostavam. Porém outros dois alunos deram outra resposta, como vemos nos trechos abaixo:

*Os meninos são muito chatos, sempre que a gente erra, eles ficam reclamando.* (aluna A. L., 8º ano C, questionário)

*Não jogo porque a turma fica fazendo panelinha e o outro time fica muito fraco.* (aluno F. G., 8º ano C, questionário)

Diante do exposto, é importante considerar os aspectos da exclusão e da autoexclusão na Educação Física e os fatores relacionados. Segundo Pinto e Vaz (2009), durante as aulas de EF, os estudantes experienciam sua sociabilidade na perspectiva de um tempo e um espaço de livre convivência com o outro. Portanto, é fundamental que o professor esteja atento a situações de discriminações, seja social ou técnica que possam ocorrer.

Frequentemente, o processo de autoexclusão tem início com a exclusão de um aluno pelo outro, levando o indivíduo a se afastar para evitar ser excluído pelo colega. Neste sentido, a autoexclusão, muitas vezes, ocorre por não se sentirem capazes de

fazer a atividade proposta ou aprender a jogar, podendo esta situação, influenciar o aluno a não gostar de práticas corporais, especialmente as esportivas, que provavelmente não despertarão por si sós o desejo de aprendê-las.

Nessa ação de autoexclusão, é possível compreender que há uma clara demonstração de não pertencimento ao conteúdo apresentado, inclusive com a forma como esse conteúdo está sendo desenvolvido e praticado. Ao não participarem da aula, os alunos assumem um espaço que não gostariam de ocupar, que é a de isolados do meio.

Na segunda pergunta feita, questionamos os alunos sobre as principais dificuldades relacionados ao espaço físico para a prática do voleibol no seu bairro e na escola. As principais respostas sobre o bairro foram a falta de lugar para jogar, como quadras e espaços abertos. Já relacionado à prática do voleibol na escola, os alunos citaram a divisão da quadra como um problema, porque, segundo eles, acabam não conseguindo jogar na quadra toda, jogando, muitas vezes, apenas o jogo chamado 3 cortes. Abaixo, alguns trechos do questionário:

*O bairro não tem nenhum lugar para jogar nem vôlei e nem futebol, tem um campo, mas não pode jogar em qualquer dia. (aluno A. B., questionário)*

*Na escola, sempre que a gente começa a jogar a outra turma chega e aí tem que dividir a quadra. (aluna A. C., questionário)*

O que foi relatado acima vai ao encontro da realidade brasileira, em que o lazer esportivo e seu debate está em uma localização periférica na política. Nesse cenário, o resultado da falta de políticas públicas para práticas esportivas de lazer é o agravamento das desigualdades sociais já presentes.

Portanto, é necessário pensar na democratização do acesso a espaços públicos que possam oferecer segurança e a possibilidade de escolha entre diferentes modalidades esportivas pelos praticantes. A realidade da cultura nacional esportiva, muito ligada ao futebol, cujo esporte naturalmente foi realizado, muitas vezes, em espaços improvisados, talvez tenha contribuído para a naturalização da limitação atual de espaços de lazer esportivo.

Para Zaluar (1991, p. 28),

[...] impedir alguém ou uma categoria de pessoas de dispor do lazer é impedir que percorra os caminhos de aquisição de cultura, de sabedoria, e também

do prazer de criar, do gosto pelo que é gratuito e desinteressado, da paixão pelo inesperado e pela exibição da destreza.

Se entendermos que o acesso à prática esportiva de lazer é um direito social, podemos considerar o Estado como o principal responsável pelo fracasso na distribuição desigual desses direitos.

Na terceira questão, o objetivo foi identificar as principais regras utilizadas pelos alunos fora e dentro da escola, buscando visualizar como eles se relacionavam e como interagem com elas. Os principais questionamentos foram: Qual a regra? Aspecto positivo da regra? Aspecto negativo da regra? No geral, considerando as respostas dos questionários, foi verificado que os alunos possuem pouco conhecimento das regras, elegendo poucas para jogarem, como, por exemplo, a impossibilidade de dois toques de um mesmo jogador e o toque na rede. Seguem algumas respostas dos estudantes nos questionamentos:

*Qual a regra? Dois toques;  
Aspecto positivo? O jogador tem que jogar para outro;  
Aspecto negativo? Às vezes a gente erra e não dá para consertar.  
(aluno L. S., 8º ano C, questionário)*

*Qual a regra? Toque de rede;  
Aspecto positivo? Ninguém fica se pendurando na rede;  
Aspecto negativo? Eu esqueço às vezes e o outro time ganha ponto.  
(aluna L. M., 8º ano C, questionário)*

Apesar do cenário apresentado não representar uma ação consciente, os alunos, de alguma maneira, adaptaram o esporte utilizando os conhecimentos, mesmo que limitados, do voleibol até aquele momento. Segundo Marques, Gutierrez e Almeida (2008), a resignificação do esporte perpassa a adequação no valor da competição na atividade, podendo ser pela alteração de regras da disputa, por exemplo. Porém a simples alteração de regras não garante uma transformação no sentido do jogo, visto que isso também está relacionado a um consenso entre os participantes em relação aos objetivos da prática. Nesse sentido, o exagero das adaptações das normas pode alterar, em excesso, a dinâmica do jogo, podendo descaracterizar e retirar sua atratividade. É necessário que o objetivo final seja contextualizado e esclarecido aos participantes, para que se torne algo compreendido por todos.

Na segunda fase da pesquisa, os alunos foram divididos em 5 grupos de 6 alunos, para que pudessem desenvolver, em diálogo com os outros grupos, uma

proposta que colaborasse com o desenvolvimento do voleibol na escola, considerando todo o diagnóstico inicial que eles realizaram sobre suas vivências na primeira fase. Durante as discussões, a mediação foi feita pelo professor-pesquisador, que visou enriquecer o debate com questões que pudessem ampliar as reflexões. Tais questões surgiram dos próprios temas gerados e elencados no momento dos diálogos realizados pelos alunos.

Essa estratégia metodológica objetivou aumentar o envolvimento dos alunos e proporcionar mais sentido ao conhecimento aprendido por eles durante o processo de ensino-aprendizagem, criando espaços para a tomada de decisões e a solução de problemas. Nesse sentido, Darido (2008) e Lorenz e Tibeau (2003) afirmam a importância de se buscarem situações nas quais os estudantes possam atingir uma aprendizagem significativa, consciente, ativa e prazerosa.

Uma vez iniciada as discussões, surgiram muitas propostas e, com elas, o desafio de organizar as sugestões. Como eram muitas informações, decidimos resumir, inicialmente, as ideias em tópicos para que, posteriormente, pudéssemos distribuir as demandas aos grupos.

Nesse sentido, um grupo de alunos propôs a adaptação de uma quadra de voleibol em meia quadra, devido à necessidade de divisão do espaço com outra turma em um dia da semana. Propuseram, inicialmente, fazer novos furos em meia quadra, para que pudessem deslocar o local de jogo. O mesmo grupo sugeriu que, com as adaptações, novas marcações deveriam ser feitas e que poderiam ser diferentes da marcação da quadra oficial, para facilitar o jogo. Sugeriram, por exemplo, a retirada de zonas da quadra de voleibol e novas marcações de área de saque para facilitar o fundamento para as meninas. Classificamos essa sugestão como tópico: adaptações físicas para quadra.

Com o andamento das discussões, surgiu a proposta de serem feitas novas regras, uma vez que a quadra de vôlei seria refeita em meia quadra, considerando a ideia do grupo 1. Durante o diálogo e orientações, eles chegaram à conclusão de que um novo regulamento deveria ser feito, com regras simplificadas e objetivas que atendesse ao novo formato da quadra. Classificamos essa sugestão como tópico: novo regulamento.

Outro grupo, percebendo as ideias até então sugeridas, propôs que fosse feito um torneio interclasses e que tal evento poderia estimular os alunos a quererem jogar.



Os alunos se colocaram à disposição para organizar o evento. Esse tópico foi classificado como: organização do interclasses.

Com isso, o quarto grupo sugeriu fazer jogos entre as turmas, como forma de apresentação da nova prática do voleibol, pois, segundo eles, ajudaria na participação das salas no torneio interclasses. Eles sugeriram oferecer esses jogos no intervalo do recreio sob supervisão do professor-pesquisador. Esse tópico ficou nomeado como: “jogos de apresentação”.

Com as discussões avançadas, o quinto grupo, no sentido de contribuir com as outras propostas, colocou-se à disposição para arbitrar os jogos do interclasses, assim como realizar a marcação de pontuação. Essa última sugestão ficou nomeada como “Arbitragem do torneio interclasses”.

No final das discussões, a divisão dos tópicos estava praticamente definida, ocorrendo um processo natural de divisão, em que os alunos envolvidos nas principais ideias acabavam influenciando o seu grupo a ampliar a sugestão inicial. Com os tópicos e grupo definidos, o próximo passo foi colocar em prática as sugestões selecionadas.

Depois da organização e idealização das propostas, os alunos tinham o desafio de desenvolvê-las e implementá-las. O primeiro grupo, que ficou com o tópico “adaptações físicas”, ao pensar nas possibilidades, cogitou fazer adaptações no chão da quadra (como furos alternativos), já que um aluno tinha um pai que era pedreiro. Porém, ao intermediar e verificar a possibilidade com o diretor, foi esclarecido que adaptações como essas seriam difíceis, porque a quadra iria passar por uma reforma, além de ser necessária uma autorização da Secretaria de Educação para esse tipo de modificação.

Diante da posição da direção, os alunos foram convidados a repensar outras possibilidades. Foi então que surgiu a sugestão de adaptar um suporte que pudesse ser manuseado e que tivesse entrada para os mastros de vôlei. Durante a discussão, um dos alunos disse que tinha visto algo do tipo em outro bairro. Foi então que o grupo pensou em adaptar pneus como suporte:

*Eu já vi no bairro do meu amigo, um suporte feito com pneu, só que lá eles jogavam futevôlei. (aluno L. P.)*

Ao definir o que seria realizado, os alunos tinham, então, o desafio de pensar em como fazer. A partir disso, o mesmo aluno que citou que seu pai era pedreiro ficou de ver se ele poderia ajudar. Na aula seguinte, o aluno levou a informação de que seu pai faria os suportes, mas que precisaria de dois pneus. Nesse momento, outro integrante do grupo disse que morava perto de uma borracharia e que poderia conseguir os pneus. Diante do exposto, eles providenciaram o suporte, levado na semana seguinte por um pai de outro aluno do grupo que tinha carro.

Fotografia 6 - Suportes para os mastros de vôlei providenciados pelo grupo



Fonte: arquivo próprio.

Após a definição do suporte, o grupo começou a fazer algumas medições para possíveis ajustes no espaço. Ao buscar o novo tamanho da área de jogo, os alunos ajustaram o tamanho conforme a necessidade da turma, desconsiderando o tamanho da área de jogo oficial. Depois das medições, foram definidas as novas marcações da quadra a serem realizadas. Para isto, foi utilizada uma fita azul comprada pelo professor-pesquisador.

Fotografia 7 – Novas marcações na quadra realizadas pelos alunos



Fonte: arquivo próprio.



Fotografia 8 - Novas marcações na quadra realizadas pelos alunos

Fonte: arquivo próprio.

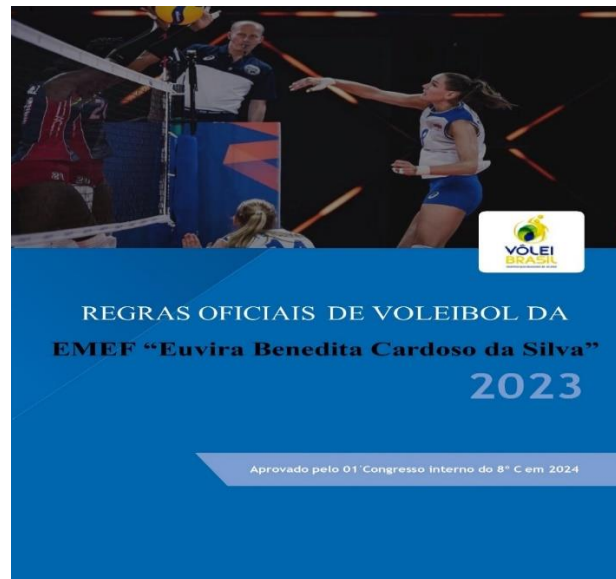
Com o andamento das marcações, o segundo grupo, responsável pelo novo regulamento, já vinha promovendo a construção das novas regras e se apropriou das medidas realizadas pelo primeiro grupo para incluí-las no novo caderno de regras. Para a construção dessas regras, os alunos inicialmente fizeram a leitura do livro de normas oficiais do voleibol para posteriormente reconstruí-lo considerando a necessidade do grupo e da escola. Neste cenário, os alunos foram orientados a debater sobre regras que poderiam ser importantes para os menos habilidosos, para as meninas e para a jogabilidade da turma como um todo. Para otimizar a construção, o professor-pesquisador cedeu seu computador pessoal.

Fotografia 9 – Adaptação e construção de novas regras realizadas pelos alunos



Fonte: arquivo próprio.

Imagem 1 – Caderno de regras elaborado pelos alunos



Fonte: arquivo próprio.

Com o intuito de apoiar a ideia do terceiro grupo, que sugeriu realizar jogos de apresentação com as turmas da escola, no intervalo, o professor-pesquisador se colocou à disposição para acompanhar. Em relação à autorização da coordenação para tal, não houve grandes problemas, uma vez que os alunos são autorizados a jogar no intervalo. Nesse sentido, os alunos organizaram uma tabela de confrontos e começaram a realizar os jogos de apresentação.

Imagem 2 – Tabela de jogos de apresentação

Vôlei misto					
Jogos	2023			Data	
1º	6º ANO D		X	6º ANO E	06- 11
2º	7º ANO B		X	7º ANO C	07-11
3º	8º ANO B		X	8º ANO C	08-11
4º	9º ANO B		x	9º ANO C	09-11

Fonte: arquivo próprio.

Fotografia 10 – Jogo de apresentação



Fonte: arquivo próprio.

O quarto grupo, que ficou responsável pela organização do interclasses, buscou estabelecer possíveis datas com a coordenação. A partir disso, os alunos elaboraram uma tabela para os jogos, ficha de inscrição e discutiram com o grupo responsável pelas regras as formas de pontuações e como seria o regulamento.

Imagem 3 – Tabela de jogos do interclasses elaborada pelos estudantes

### CRONOGRAMA

Jogos	/ /2023			Horário
1°	6º ANO D	X	6º ANO E	hs
2°	7º ANO B	X	7º ANO C	hs min
3°	8º ANO B	X	8º ANO C	Hs min
4°	8º ANO B		9º ANO C	Hs min
5°	9º ANO C		8º ANO C	Hs min

Jogos	/ /2023			Horário
6°(semifinal)	Vencedor Jogo 1	X	Vencedor jogo 2	hs
7°(semifinal)	Melhor classificado 1	X	Melhor classificado 2	hs min
8° (final)	Vencedor Jogo 6	X	Vencedor Jogo 7	hs min

Fonte: arquivo próprio.

Fotografia 11 – Reunião dos grupos para discussão sobre o regulamento do torneio interclasses



Fonte: arquivo próprio.

Com o cronograma estabelecido, o grupo 5, responsável pela arbitragem, buscou, junto ao grupo responsável pela organização do interclasses, alinhar os procedimentos durante o evento. Foram discutidos pontos referentes à entrada de quadra, intervalo de um jogo para o outro, indisciplina, entre outros. A turma decidiu que a interclasse seria realizada depois da construção dos jogos realizados por eles na terceira fase do trabalho, pois seria uma oportunidade de melhorar a jogabilidade deles. Com todos os pontos discutidos e após a realização das propostas de jogos realizadas, aconteceu, enfim, o grande momento: o evento tão aguardado - o nosso torneio interclasses.

Fotografia 12 – Torneio interclasses



Fonte: arquivo próprio.

Fotografia 13 – Torneio interclasses



Fonte: arquivo próprio.

Fotografia 14 – Arbitragem realizada pelos alunos no torneio interclasses



Fonte: arquivo próprio.

Na terceira fase do trabalho, o objetivo foi ir além da possibilidade de ensinar e aprender. Foi proporcionar, por meio de ações de criação, construção e reformulação, mecanismos para que os estudantes tivessem autonomia ao refletirem sobre suas práticas. Nessa etapa do estudo, foi proposto que os alunos pensassem e sugerissem diferentes possibilidades de jogos que pudessem colaborar com a prática do voleibol na escola, buscando ampliar a relação deles com o esporte. Nesse sentido, Betti (1992, p. 285) descreve que a Educação Física “[...] deve preocupar-se com a formação do cidadão que irá usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física”.


Para Kamii (1988), autonomia significa ser administrado por si, porém, sem a liberdade absoluta; significa considerar fatores relevantes para decidir agir da maneira que seja melhor para todos. Dessa forma, o jogo pode ser considerado um dos

elementos centrais para esse fim, pois, por meio dele, é possível instruir sujeitos capazes de questionar, contribuir, criticar, descobrir e transformar.

Para tanto, visando à elaboração dos jogos, os alunos tiveram que responder às seguintes perguntas: "O que fazer?", "Como fazer?" e "Por que fazer?". Cabe salientar que o professor-pesquisador ajudou na organização da aula, colaborando com a construção metodológica. Através desses questionamentos, buscou-se não apenas a explicação da ação, mas também interiorizar, compreender, dar significados e sentido para a ação.

Para essa atividade, foram mantidos os mesmos grupos separados inicialmente. Após o desenvolvimento das propostas e organizada a ordem dos grupos, iniciaram-se as apresentações. O grupo 1 propôs a seguinte atividade.

Imagem 4 – Proposta de jogo do grupo 1

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA		<b>8ºAno</b> <b>C</b>
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		
Grupo: Alexandre, Bryan, Janssen, Lucas P. Lucas S.	Professor(a): Ivan Lopes Miqueline		Data:
Disciplina: Ed. Física		EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"	

1) O que fazer?  
toque e manchete

2) Como fazer?  
fazer uma rede como se fosse 3 cortes, só que ao invés de dar o corte no colega nós vamos escolher as pessoas que terão que passar a bola só com a manchete ou toque quem fizer o momento diferente assim pra o meio como se tivesse sido cortado.

3) Porque fazer?  
porque tem gente que só faz toque ou manchete

Fonte: arquivo próprio.

Como vemos, o grupo organizou sua atividade considerando os recursos da recepção, ou seja, o toque e a manchete. Com isso, os alunos trouxeram uma atividade que foi uma adaptação do jogo "3 cortes", que é um jogo muito praticado nas



escolas. Para justificar a atividade, o grupo alegou que tal atividade poderia ampliar as possibilidades de recepção do jogo, porque levaria os colegas a realizarem os dois recursos de maneira alternada.


Fotografia 15 – Jogo realizado pelo grupo 1



Fonte: arquivo próprio.

Já o grupo 2 trouxe uma proposta considerando o fundamento saque.

Imagem 5 – Proposta de jogo do grupo 2

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		<b>8ºAno</b> <b>C</b>
	Grupo: Paulo, Mateus, Emily, Ana J, Maria Ediane Disciplina: Ed. Física   Professor(a): Ivan Lopes Miqueline		Data:
EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"			
1) O que fazer? <i>Do que</i>			
2) Como fazer? <i>Vamos dividir a turma em dois grupos e vai ser um desafio. Vamos colocar 3 bambolês do outro lado da rede e dois grupos tentaram acertar sacando a bola por cima da rede, quem acertar mais ponto ganha</i>			
3) Porque fazer? <i>porque tem alunos que tem vergonha e medo de errar o saque.</i>			

Fonte: arquivo próprio.

Para essa escolha, o grupo justificou o fato de muitos colegas terem vergonha de sacar, porque têm medo de errar e, com esse jogo, eles seriam estimulados a jogar, pois seria um desafio em formato de brincadeira.

Fotografia 16– Jogo realizado pelo grupo 2



Fonte: arquivo próprio.


Fotografia 17 – Jogo realizado pelo grupo 2



Fonte: arquivo próprio.

Na sequência, o grupo 3 considerou importante pensar um jogo que buscasse utilizar o toque como movimento principal, por ser um recurso que muitos colegas têm dificuldade e receio de realizar.

## Imagem 6 – Proposta de jogo do grupo 3

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	<b>8ºAno</b> <b>C</b>
	Grupo: <i>Lucellyn, Gabriel, Joaquin, Thelley, Jorrei</i> Disciplina: Ed. Física   Professor(a): Ivan Lopes Miqueline EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"	Data:

1) O que fazer?  
*Só taque.*

2) Como fazer?  
*Foi um jogo dentro do sinal de ataque que só podem usar o taque com 3 pessoas.*

3) Porque fazer?  
*Para praticar o taque.*

Fonte: arquivo próprio.


## Fotografias 18 e 19 – Jogo realizado pelo grupo 3



Fonte: arquivo próprio.

O grupo 4 escolheu o recurso manchete para pensar o jogo, e os alunos justificaram a escolha pelo fato de muitos colegas ainda não conseguirem realizar o movimento e por acreditarem que esse recurso é importante para dar continuidade ao jogo, depois do saque, por exemplo.

Imagem 7 – Proposta de jogo do grupo 4

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		<b>8ºAno</b> <b>C</b>
	Grupo: <i>Allo, Miguel, Mateo, Gustavo, Natelly, Anal</i> Disciplina: Ed. Física	Professor(a): Ivan Lopes Miqueline EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"	

1) O que fazer?  
*manchete.*

2) Como fazer?  
*Vai ser um jogo normal, mas só vai poder usar a manchete.*

3) Porque fazer?  
*Porque tem gente que não consegue receber a bola com manchete.*

Fonte: arquivo próprio.


Fotografia 20 – Jogo realizado pelo grupo 4



Fonte: arquivo próprio.

Por fim, o grupo 5 escolheu um fundamento(saque) e um recurso(manchete) sob justificativa de realizarem um jogo que estimulasse o movimento dos colegas na quadra. Isso porque eles perceberam que muitos da turma têm dificuldade de ir ao encontro da bola.

Imagem 8 – Proposta de jogo do grupo 5

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA	<b>8ºAno C</b>
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
Grupo: <i>Guadanna, Jaela, Ivan, Lucas, Felipe</i>	Data:	
Disciplina: Ed. Física	Professor(a): Ivan Lopes Miquellne	
EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"		

1) O que fazer?

*Saque e manchete*

2) Como fazer?

*vai ter dois grupos divididos em lados diferentes em filas e um aluno de cada vez vai sacar e o outro aluno do outro lado vai ter que devolver a bola com a manchete.*

3) Porque fazer?

*Porque tem gente que não vai na escola para jogar!*

Fonte: arquivo próprio.

Fotografias 21 e 22 – Jogo realizado pelo grupo 5



Fonte: arquivo próprio.

Diante de tudo o que foi apresentado pelos estudantes, podemos dizer que, ao admitirmos o jogo como instrumento pedagógico, assumimos o desafio de recriá-lo continuamente, possibilitando, como vimos, um exercício prático fértil, que permite aos participantes vivenciarem momentos, explorar hipóteses e novas experiências corporais, em situações distintas, dotadas de novos significados. À vista disso, Brougère (1998) afirma que o jogo educativo consiste em situações em que a criança age, aprende e adquire conhecimento e se desenvolve sem perceber, através de exercícios que recreiam, que aproximam a criança do processo educativo. Retondar (2013, p. 37) aponta que

[...] aquele que joga medita sensivelmente sobre si e sobre o mundo da vida. Após um jogo ou uma brincadeira, o indivíduo sempre se apresenta modificado, transformado. Algumas modificações passíveis de serem empiricamente identificadas e outras que não se apresentam visíveis aos nossos olhos, mas que podem estar citando uma grande revolução interna no sujeito, pois, como já disse, jogar é sempre também se colocar em jogo diante de si e do mundo.

Foi possível observar na posição de protagonistas do seu próprio aprendizado o interesse e o empenho dos alunos na criação/recriação de novos jogos, corroborando com o sentimento de responsabilidade em sua prática. Além disso, a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem se mostrou muito importante para o engajamento na realização das atividades. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2023b, p. 88) relatam que

A criação de jogos desafia o estudante a se superar, envolvendo-o com a proposta e buscando em suas experiências formas para construir seu jogo. Ele passa a se sentir dono daquele novo jogo e percebe que está no domínio do processo, mesmo que esteja trabalhando em conjunto. É nesse momento que mostramos ao estudante que também pode construir seu processo de aprendizagem, com o mesmo envolvimento, interesse e participação efetiva.

Graça e Oliveira (1995) também relatam ser importante considerar a adaptação e recriação de regras, tendo como finalidade tornar as atividades o mais inclusivas possível, objetivando que todos possam participar efetivamente, sendo a prática inserida de forma coerente e progressiva. É importante destacar que os professores devem ter como objetivo desenvolver competências no domínio social, cognitivo, tático e técnico. Portanto,

O jogo se torna um elemento fundamental, já que nele temos a oportunidade do retorno à origem do esporte, onde as regras podem ser alteradas pelos jogadores, que não têm a obrigação de vencer, embora haja a possibilidade de competir (Galatti, 2006, p. 40).

Ao utilizar o jogo em uma proposta de gestão mais progressista das aulas, é importante compreender quanto à originalidade, ao processo criativo dos jogos praticados e, conseqüentemente, à classificação deles que, segundo Darido e Rangel (2011), podem ser divididos da seguinte maneira: reproduzidos, transformados e criados. O jogo reproduzido é aquele tradicionalmente estabelecido em uma cultura, do futebol ao pega-pega. Os jogadores desse tipo de jogo não costumam modificar as regras que foram construídas e repassadas de geração em geração. No jogo transformado, acontece a modificação das regras do jogo reproduzido, isto é, ocorre uma adaptação do jogo para melhor se ajustar a seus praticantes. O jogo criado é a invenção de um novo jogo, que proporciona novos desafios e representa os interesses dos praticantes. A criação de jogos transpassa o jogo transformado e o criado, uma vez que os alunos podem fazer suas próprias escolhas nessas duas categorias de jogos.

Incorporar os estudantes nesse processo de gestão pessoal, com responsabilidade e colaboração resultou em uma maior valorização do trabalho do professor por parte deles, transformando-os em não apenas aprendizes, mas também em indivíduos que aprendem em conjunto com os outros, em um ambiente coletivo, construindo saberes essenciais para a convivência na sociedade. A oportunidade de colaborarem com o professor pode contribuir com o senso de pertencimento e apreciação.

Na quarta fase, além do torneio interclasses, também aconteceu a avaliação final, em que os alunos puderam analisar o processo de ensino-aprendizagem, destacando os dados mais marcantes. Porém a avaliação não se deu somente no final do processo, mas durante, também, através dos relatos das experiências. Nessa avaliação final, os estudantes descreveram os principais desafios encontrados por eles durante o desenvolvimento das aulas e também pontuaram aspectos relevantes de seus aprendizados. Esses dados foram colhidos através das discussões e atividades realizadas durante as aulas e no final do trabalho foi dada uma atividade de questionário aberto (Apêndice E).

Segundo Darido e Souza Júnior (2010, p. 23), “[...] o problema não reside no modo de coletar as informações e sim no sentido da avaliação, que deve ser exercida como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico”. Para Mattos e Neira (2000, p. 24), é durante o processo “[...] da avaliação dos alunos que o docente confere os resultados da sua atuação e as mudanças que o seu trabalho trouxe ao educando”.

Dentro do contexto da avaliação, Darido e Rangel (2011) reforçam a importância da utilização da autoavaliação, pois o indivíduo poderá se avaliar no início e término, sobre o conhecimento adquirido e, através disso, ele poderá fazer uma análise de si. Alguns relatos demonstram isso:

*Os jogos me ajudaram a ter mais confiança para aprender porque era em formato de brincadeira. (aluna I. R., 8º ano C, questionário)*

*Eu percebi que a gente começou a ter mais paciência com os colegas que ainda não sabia jogar. (aluno N. S., 8º ano C, questionário)*

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem pode ser definido como um mecanismo de trocas de informações entre professor e alunos, que deve estar condicionado, também, pelos significados que lhe são atribuídos, tanto pelo currículo quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores envolvidos.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem do esporte no espaço escolar nas aulas de Educação Física abrange narrativas, ideias e vivências que passaram por evoluções e adaptações ao longo do tempo, tornando-se objetos essenciais a serem pensados.

Nesse aspecto, o esporte possui um papel fundamental na integração de conhecimentos humanos, sendo crucial sua conexão com a vida escolar, pois o ambiente educacional espelha as visões e modelos de pensamento da comunidade, que exerce e sofre influência da cultura, tanto pela atuação do professor quanto pelas circunstâncias sociais que envolvem o desenvolvimento humano.

Ter ingressado no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional contínuo, especialmente no aprimoramento das minhas habilidades como professor e na superação dos desafios encontrados na minha prática diária. O sentimento é de gratidão e de orgulho.

A proposta de intervenção pedagógica deste estudo, orientado pela base teórica da Pedagogia do Esporte, inspirado nas concepções críticas da Educação Física, buscou desenvolver jogos como uma estratégia metodológica nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, possibilitando a reflexão sobre os desafios encontrados e a busca de estratégias para ensinar o esporte de maneira democrática na escola.

Os alunos foram incentivados a se envolverem ativamente em seu processo de aprendizagem, utilizando seus próprios conhecimentos, adquiridos por meio de experiências pessoais. É essencial promover estratégias educativas que permitam ao aluno estabelecer conexões entre os conhecimentos, facilitando a reflexão dentro e fora da sala de aula, fornecendo-lhe atitudes e habilidades, levando em consideração as diversas realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Desse modo, reconstruir e reinventar as aulas de Educação Física, através da autoria reflexiva, significa explorar as oportunidades para solucionar os desafios presentes no ambiente escolar relacionados a essa disciplina, por meio da adoção de uma prática pedagógica provocadora, que possa ir além dos currículos institucionais.

Por meio da condução e dos objetivos desta pesquisa, é possível inferir que a inclusão do jogo como abordagem do ensino do esporte durante as aulas de Educação

Física, através do ciclo de criação, recriação, vivência, avaliação, tem o potencial de impactar de forma positiva a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, incentivando-os: a se engajar, preservando sua individualidade e respeitando o próximo; a estabelecer regras, desempenhando seus direitos e responsabilidades; a reconhecer seus próprios limites; a estimular sua criatividade e independência, com o objetivo compartilhado de praticar uma atividade envolvente e satisfatória para todos.

Ademais, foi registrado um aumento expressivo da prática do jogo de voleibol na escola, que passou a ser também realizado em momentos como o recreio, aulas vagas, além de se tornar recorrente os pedidos para que a aula de Educação Física do dia fosse voleibol. Junto a isto, foi observado um aumento enorme na aceitabilidade dos menos habilidosos, na tolerância com os erros dos colegas, na cooperação e na jogabilidade dos alunos.

Como professor, é possível inferir que este trabalho me proporcionou diversos momentos de inquietação e reflexão, que me levaram a ter uma visão mais crítica das experiências físicas, sociais e emocionais presentes nas aulas de EF, resultando em mudança de atitude. Aprofundar-me no conteúdo, através da leitura e de novas práticas, foi fundamental para ampliar minhas perspectivas pedagógicas. Durante essa imersão, novas maneiras de agir e de pensar se revelavam, transformando a forma de enxergar as diversas oportunidades através do ensino do esporte, introduzindo um novo propósito nesse contexto e tornando o conhecimento mais flexível e enriquecedor. Desse modo, quanto mais o docente se dedicar à leitura e à produção, mais chances terá de explorar outras abordagens pedagógicas, o que facilita a construção do conhecimento.

Por último, gostaria de mencionar que, embora saiba que poderia ter explorado mais a fundo os assuntos discutidos, acredito ter realizado um trabalho importante, mesmo enfrentando desafios e contratemplos. O trabalho realizado sobre a própria prática me permitiu refletir sobre as adversidades encontradas, inspirando-me a buscar novas maneiras de ensinar o esporte na escola.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006. p. 18-32.
- BAYER, C. **O Ensino dos Desportos Coletivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S. **Edificações Escolares**: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. 2013.
- BENTO, J. O. Da Pedagogia do Desporto. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006a. p. 26-40.
- BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. *In*: MOREIRA, W.W. (org). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus; 2006b. p. 155-182a.
- BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP, Coleção CEAv Esporte, v. 02, 2013.
- BETTEGA, O. B. *et al.* Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino do esportivo. **Inclusiones**, v. 8, n. esp., p. 185-213, 2021.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. XIV-XIX, 2000.
- BRACHT, V. *et al.* Práticas pedagógicas inovadoras em educação física escolar: os casos das professoras Maria e Gabriela. *In*: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Orgs.). **A educação física escolar na América do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018. p. 67-84.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: Uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CAILLOIS, R. O jogo e o sagrado. *In*: CAILLOIS, R. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1988.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CANESTRARO, J. de F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. **Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 8., Curitiba, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/872\\_401.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/872_401.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios Pedagógicos do Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 315-335, abr./jun. 2012.

CUNHA, L. B. da. A produção da Education Physique Sportive Generalisée na França: o esporte como possibilidade educativa. **Educ ver**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77004>. Acesso em: 26 maio 2024.

COELHO, P. M. F. Um mapeamento do conceito de jogo. **Revista GeMinis**, ano 2, n. 1, p. 293- 311, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

CRUM, B. A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim SPEF**, n. 7/8, p. 133-148, 1993.

DARIDO, S. A avaliação da educação física na escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação**: formação dos professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno\\_blc2\\_vol6.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 6180, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de S. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A. J. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Ludicamente**, v. 14, n.1, p. 1-22, 2018.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-23, 2004.

FILIPPO, Laurent di. Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. **Questions de communication**, v. 25, p. 281-308, 2014. Disponível em <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9044>. Acesso em: 01 set. 2023.

FORTUNA, T. R. Jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade. *In: A formação lúdica docente e a universidade:* contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FRANCO, M. A. S. A Pedagogia da pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 31, fascículo 3. p. 483- 502, dez. 2005.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

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

FREIRE, J. B. Pedagogia do esporte. *In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.) Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.* Piracicaba: Editora Unimep, 2000. p. 91-95.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Autonomia da escola:* princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 6, n. 9, jul./dez, 2006.

GARGANTA, J. M. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, v. 4, n. 8, p.19-27, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar**: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF), Unijuí, Ijuí-RS, 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (Org.) **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 1998.

GRIFFIN, L. *et al.* Teaching sport concepts and skill: a tactical games approach. Champaign. **Human Kinetics**, 1997.

HARVEY, S.; JARRETT, K. Review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical education and sport pedagogy**, v. 19, n. 3, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. Perspectiva: São Paulo, 2014.

- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.
- KAMII, C. **Educação construtivista**: uma orientação para o século XXI. Campinas: Mimeo- IE/Unicamp, 1982.
- KARLING, A. A. **A didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.
- KIRK, D.; HAERENS, L. New research programmes in physical education and sport pedagogy. **Sport, education and society**, v. 19, n. 7, p. 899-911, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2004.
- LORENZ, C.; TIBEAU, C. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 66, nov., 2003. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- MACEDO, P. A. P.; OLIVEIRA, U.; SANTOS, F. S. RUGBY: Uma abordagem didática 'da' escola. *In*: ALMEIDA, U. R.; PRATES, Maria Riziane Costa; SANTOS, Fernanda Silva dos. (Org.). **Formação de professores de Educação Física Práticas pedagógicas na Rede municipal de Serra/ES**. Vitória: PROEX, 2023, v. 1. p. 189-200.
- MAGALHÃES, U. M.; OLIVEIRA, U. Proposta Metodológica para o ensino do voleibol escolar: Possibilidades de intervenção na prática pedagógica. *In*: ALMEIDA, U. R.; RIGONI, A. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. de. (Org.). **Intervenção, pesquisa e produção do conhecimento**. São Paulo: Dialética, 2022, v. 1. p. 299-322.
- MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. de. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. 2, 2008.
- MATOS, Z. Contributos para a compreensão da Pedagogia do Desporto. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184.
- MATOS, M. da C. **A Organização espacial escolar e as aulas de Educação Física**. 2005. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MELO, M. P. de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MEMMERT, D.; HARVEY, S. Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. **Physical Education and Sport Pedagogy**, London, v. 15, n. 3, p. 287-305, 2010.

OLIVEIRA, U.; BATISTA, G. S.; SANTOS, F. S. O Ensino do Futsal através de jogos na Educação Física Escolar. **Revista corpo consciência**, v. 27, p. 1-18, 2023.

OLIVEIRA, Sávio de Assis. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, U. Futebol de areia da iniciação ao treinamento no extracurricular. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, v. 3, p. 22-35, 2021.

OLIVEIRA, Z. M. F. de; ALENCAR, E. M. L. S. de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor criativo e o ambiente facilitador da criatividade. **Revista Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 295-306, 2008.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: ROSE, D. de *et al.* **Esporte na Infância e Adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-83.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. *In*: ROSE JÚNIOR, D.; TRICOLI, V. (Org.). **Basquetebol**: uma visão integrada entre ciências e prática. Barueri: Manole, 2005. p. 15- 29.

PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: especialização esportiva precoce. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 219-226.

PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PEREIRA, M. P. V. de C. *et al.* O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da educação física escolar no 5º ano do ensino fundamental I. **Corpoconsciência**, v. 20, p. 1-8, 2016.

PEREIRA, M. P. V. de C. *et al.* Reflexões sistêmicas do jogo: contribuições para a educação física. **Journal of sport pedagogy and research**, v. 4, n. 3, p. 60-64, 2018.



PINTO, F. M.; VAZ, A. F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 261-276, 2009.

PONTUAL, P. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. *In*: FREITAS, M. V. de.; PAPA, F. de C. (org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2008. p. 95-114.

RETONDAR, J. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

RIGO, L. C. A educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 82-93, janeiro 1995.

ROSSETO JUNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2008.

SAES, D. S. A violência nas escolas sob a ótica do pensamento de D. W. Winnicott. **Construção psicopedagógica**, v. 20, n. 21, p. 90-105, 2012.

SANTANA, W. C. de. **Contextualização Histórica do Futsal**. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogiadofutsal.com.br/historia.aspx>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTANA, W. C. de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. *In*: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 01-22.

SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, U. A criação de jogos como proposta para uma participação ativa. *In*: FURLEY, A. K. L. *et al.* (Org.). **Quando ainda há muito por dizer sobre educação**. Itapiranga: Schreiber, 2023b, v. 1. p. 87-102.

SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, U. O jogo como proposta metodológica de participação ativa dos estudantes na Educação Física Escolar. **Rebescolar**, v. especial, p. 92-105, 2023a.

SCAGLIA, A. J. A organização do processo de ensino em função da lógica do jogo e das competências essenciais para a aprendizagem dos jogos coletivos de invasão. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 11, supl. 4, p. 89, 2009.

SCAGLIA, A. J. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 1-30, 2013.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J. **Referencial curricular da educação básica das escolas públicas municipais de Franca**. Franca: Prefeitura Municipal, 2007.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R.; GALATTI, L. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. *In*: NASCIMENTO, J.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, p. 133-179, 2013.

SIEDENTOP, D. Sport education: a retrospective. **Journal of teaching in physical education**, v. 21, p. 409-418, 2002.

SILVA JUNIOR, E. R.. **O esporte no contexto escolar: organização e prática extracurricular**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2022.

SILVA, M, F. P; DAMAZIO, M. S.; O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista pensar a pratica**, v. 11, n. 2, 2008.

SOMBART, W. **El Búrgués: contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno**. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história?** Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA NETO, João Clemente de; CENTOLANZA, Carlos Antonio. Da prática do desvio ao protagonismo. **Psico**, v. 41, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4516>. Acesso em: 15 out. 2023.

TAFFAREL, C. Z. N. Desporto educacional: realidade e possibilidades das escolas políticas públicas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. **Movimento**, v. 6, n. 13, p. XV-XXXV, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 09 jul. 2023.

TUBINO, M. J. G. **Estudos Brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte – educação**. Maringá: Eduem, 2010.

VAGO, T. M. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S. (org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenções e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 17-36.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25- 42, set. 2009.

VASCONCELOS, C. dos S.. **Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

VOSER, R. da C.; GIUSTI, J. G. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

ZALUAR, A. O esporte na educação e na política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 38, p.19-44, 1991.

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA

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



Vitória, 13 de fevereiro de 2023.

Ao

Diretor Ramon Coutinho Ferreira

Ivan Lopes Miqueline, aluno, regularmente matriculado 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 EMEF "EUVIRA BENEDITA CARDOSO DA SILVA".

Título da Pesquisa: **O ENSINO DO ESPORTE ESCOLAR: PROPOSTA PEDAGÓGICA E AS LIMITAÇÕES FÍSICAS NO FORMATO INSTITUCIONALIZADO.**

- **Objetivo Geral:**

Objetivo geral: Construir uma proposta pedagógica para o ensino do esporte e seu desenvolvimento no nível institucionalizado em espaços reduzidos.

- **Objetivos específicos:**

- Levantar os principais problemas e obstáculos ao ensino do esporte na minha escola;
- Desenvolver uma proposta de ensino do esporte, considerando os espaços físicos utilizando o jogo como abordagem.
- avaliar a intervenção e refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do esporte.
- Apresentar um produto educacional baseado em unidade didática.

- **Materiais e métodos:** Questionário / roteiros de observação / filmagens / fotografias / aulas teóricas e práticas.

- **Período:** 2023/2024

*Ivan Lopes Miqueline*

CAPES

unesp

UFERN

UFMG

Universidade Federal do Maranhão

UFG

UFES

UFES

Universidade de Brasília

UEM

UNICUI

UFPE

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



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,

*Ivan Lopes Miqueline*  
 IVAN LOPES MIQUELINE  
 CPF 128.629.457-65

PROF. DR. UBIRAJARA DE OLIVEIRA  
 Orientador da Pesquisa

CAPES  
 unesp



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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: **O ensino do esporte escolar: proposta pedagógica e as limitações físicas no formato institucionalizado. A ser desenvolvida na EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva", nos anos de 2023 e 2024**, pelo professor de Educação Física, Ivan Lopes Miqueline, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Aprovado pelo Comitê de Ética de acordo com o CAAE 68054123.5.0000.5542, que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou problemas na pesquisa. Esta tem como objetivo propor uma estratégia de participação ativa dos estudantes nas aulas de educação física, através da criação e/ou recriação de jogos pelos alunos, evidenciando o envolvimento estudantil no seu processo de aprendizagem. A participação de seu filho ocorrerá em um projeto desenvolvido nas aulas de educação física onde os estudantes irão em um primeiro momento, relembrar os jogos já praticados por eles em aulas, através de uma roda de conversa com sua turma. No segundo momento, será proposto a construção de novos jogos. No terceiro momento eles irão criar um instrumento de avaliação para os jogos. No quarto momento os jogos serão vivenciados e avaliados. Por último os alunos irão responder a um questionário sobre a pesquisa realizada que levará em média a duração de uma aula, ou seja, 50 minutos.

A pesquisa oferecerá aos estudantes risco mínimo, além, do pesquisador seguir os princípios éticos e manter uma relação de respeito à integridade psicológica e física do participante, que como sujeito ativo na pesquisa, terá preservado o seu direito a aula de educação física. Durante das atividades de aula, serão observadas por parte do professor o cuidado com a segurança e limpeza do piso da quadra, a organização do espaço para minimizar as possibilidades de choques ou acidentes, bem como o zelo pela integridade física dos alunos durante os jogos. As atividades realizadas nas aulas de educação física serão filmadas e garantido o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e 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.

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 sua autonomia.

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.

Os professores, pesquisadores e estudantes se beneficiarão da pesquisa, no sentido de serem protagonistas da construção de um Guia Didático com os jogos criados pelos alunos e suas percepções sobre sua autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com o pesquisador: Ivan Lopes Miqueline, (027) 999767988, e e-mail: [Ivan.miqueline@edu.ufes.br](mailto:Ivan.miqueline@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](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

Desde já agradecemos!

Orientador: Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira

Orientanda: Ivan Lopes Miqueline

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

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.

- ( ) sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz;
- ( ) não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz;
- ( ) autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

Nome do responsável pelo Participante: \_\_\_\_\_

(Assinatura)

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Ivan Lopes Miqueline



## APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **O ensino do esporte escolar: proposta pedagógica e as limitações físicas no formato institucionalizado**, coordenada pelo professor de Educação Física, Ivan Lopes Miqueline (027) 999767988. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como funciona uma proposta pedagógica baseada em jogos em espaços reduzidos organizando uma proposta de intervenção. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 15 anos de idade.

A pesquisa será feita na **EMEF Euvira Benedita Cardoso da Silva**, município de Cariacica, onde as crianças participarão em um projeto desenvolvido nas aulas de educação física a partir de um diálogo sobre os jogos de voleibol já vivenciados por elas. Para isso, serão usados um questionário e os jogos nas aulas, 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 do professor neste momento para atendê-lo.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como o professor e os estudantes se beneficiarão da pesquisa, no sentido de serem protagonistas da construção de um Guia Didático com as propostas desenvolvidas por eles e suas percepções sobre sua participação no processo de ensino aprendizagem.

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 as crianças que participaram.

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa: **O ensino do esporte escolar: proposta pedagógica e as limitações físicas no formato institucionalizado.**

Entendi os 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.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável



**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DOS ESTUDANTES**

Nome do estudante: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**1 – Quais aprendizados você acredita ter conseguido atingir ao elaborar junto com o seu grupo a sugestão para a prática do voleibol na turma?**

---

---

**2 – Você recebeu algum relato positivo de um colega sobre a sugestão do seu grupo?**

---

---

**3 – Quais dificuldades o seu grupo encontrou ao realizar a proposta de jogo do com a turma?**

---

---

**4 – Teve algum jogo proposto de outro grupo que tenha te ajudado mais na prática?**

---

---

---

**5 – Você acredita que os jogos pensados pelos grupos foram importantes para a turma? Por que?**

---

---

**6 – A sua prática do voleibol melhorou no que ao final dos jogos realizados pelos grupos?**

---

---

**7 – Como você via e como vê o voleibol atualmente?**

---

---

---

**8 – Você acredita ser importante ter acesso a espaços gratuitos de lazer fora da escola? porque?**

---

---

Parabéns por seu empenho na pesquisa!!!

Autor do questionário: Ivan Lopes Miqueline

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE CARIACICA  
EMEF "EUVIRA BENEDITO CARDOSO DA SILVA

Vitória/ES, 13 de Fevereiro de 2023

À

Ivan Lopes Miqueline



Em resposta a solicitação de realização da pesquisa: O ensino do esporte escolar: proposta pedagógica e as limitações físicas no formato institucionalizado, **AUTORIZAMOS** a realização da pesquisa em nossa unidade de ensino, com nossos alunos do Ensino Fundamental, durante os anos de 2023 e 2024 para, especificamente, a confecção da dissertação do mestrando Ivan Lopes Miqueline, sob a orientação do Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira.

Atenciosamente,

  
Ramon Vinícius Coutinho Ferreira  
DIRETOR ESCOLAR  
Portaria GP nº 448 de 17/02/2023  
EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"

---

Ramon Coutinho Ferreira  
Diretor da EMEF "Euvira Benedita Cardoso da Silva"