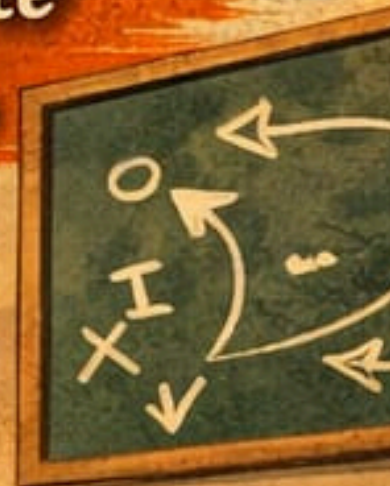
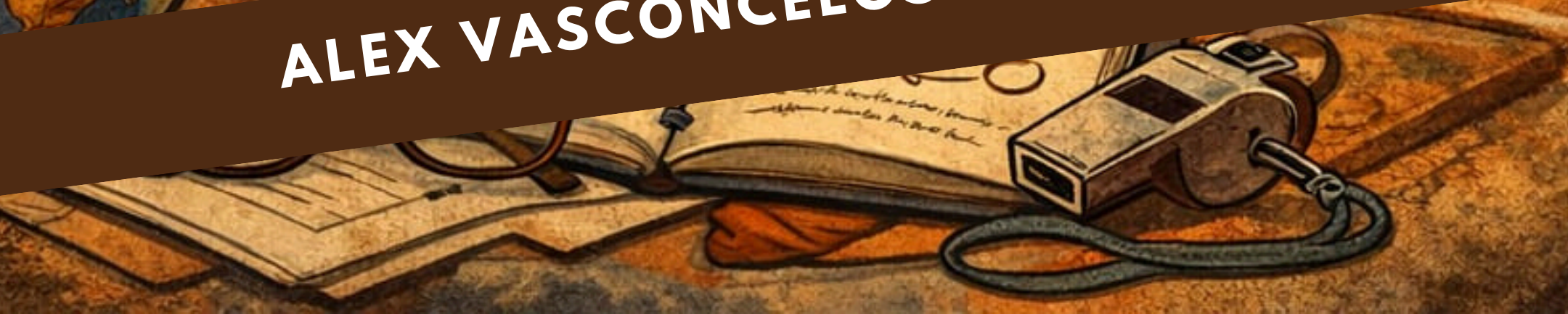


Ensinar o Jogo ou Reproduzir a Cultura?

Uma análise dos significados do esporte na escola a partir da Pedagogia do Jogo



ALEX VASCONCELOS DE OLIVEIRA





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA – FEFF
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF**

**Ensinar o Jogo ou Reproduzir a
Cultura?**

**Uma análise dos significados do
esporte na escola a partir da
Pedagogia do Jogo**

Ficha Catalográfica

Elaborada por Márcia A. A. Morais (CRB 11 /780)

O48e Oliveira, Alex Vasconcelos de.

Ensinar o jogo ou Reproduzir a Cultura? uma análise dos significados do esporte na escola a partir da Pedagogia do jogo [recurso eletrônico] / Alex Vasconcelos de Oliveira. Orientador(a): Tathyane Krahenbuhl. - 2026.

Recurso on-line. (47 f). : il., color.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2026.

1. Educação Física Escolar. 2. Esportes de Invasão. 3. Pedagogia do Jogo. 4. Antropologia Interpretativa. 5. Cultura do Jogo. I. Krahenbuhl, Tathyane. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. III. Título

REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação

Física em Rede Nacional – PROEF

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

CAPES



EXECUÇÃO

Prof^a. Alex Vasconcelos de Oliveira

SUPERVISÃO GERAL

Prof^a. Dr^a. Tathyane Krahenbühl

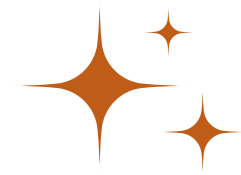
ILUSTRAÇÕES

Canva.com

MANAUS -AM

2026





Este Produto Educacional é dedicado aos estudantes da Educação Básica, sujeitos históricos que, ao jogar, produzem sentidos, constroem significados e expressam, em gestos, escolhas e silêncios, as culturas que atravessam a escola. Dedicase também aos educadores comprometidos com a Educação brasileira e, em especial, aos professores de Educação Física da rede pública de ensino, que reconhecem o jogo não apenas como conteúdo, mas como linguagem cultural, território de disputas simbólicas e espaço privilegiado de aprendizagem. Aos estudiosos que se dedicam à compreensão do esporte e do jogo como fenômenos culturais densos, passíveis de interpretação, e que buscam, por meio da Pedagogia do Jogo e dos princípios operacionais do ensino dos jogos esportivos coletivos, tensionar práticas tradicionais, problematizar hierarquias e ampliar as possibilidades de participação, decisão e compreensão do jogar. Por fim, a todos aqueles que acreditam que ensinar o jogo não é reproduzir a cultura tal como ela se apresenta, mas interpretá-la, mediá-la e ressignificá-la no cotidiano escolar, abrindo espaço para experiências mais justas, inclusivas e formativas, nas quais aprender a jogar é, também, aprender a conviver, escolher e compartilhar sentidos no mundo.



SUMÁRIO

Apresentação	07
Parte 1 – Chegou a minha vez!	14
Parte 2 – Mãos a massa!	24
Parte 3 – É um Vai-e-vem	30
Parte 4 – O “Fominha”- só ele e Deus	35
Parte 5 - E as meninas? E, afinal, o que os meninos querem jogar?	39
Considerações finais	43
Referências	44

APRESENTAÇÃO



Caro(a) Educador(a), o presente Produto Educacional é fruto da pesquisa intitulada “ **Uma análise dos significados do jogo e do esporte de invasão na educação física escolar, analisada a partir da antropologia interpretativa de Clifford Geertz e desenvolvida por meio de uma proposta didática fundamentada na Pedagogia do Jogo**”, que teve como propósito investigar quais significados os alunos atribuem às práticas esportivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar quando orientadas pela Pedagogia do Jogo, sob uma perspectiva interpretativa, na linha de pesquisa - Abordagem Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem. O objetivo da pesquisa consistiu em desenvolver e analisar uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes de invasão, fundamentada na Pedagogia do Jogo e na abordagem interacionista, investigando os significados atribuídos pelos alunos às práticas esportivas escolares.

No âmbito deste Produto Educacional, a crônica narrativa elaborada pelo professor-pesquisador constitui-se como um recurso educacional de natureza interpretativa, fundamentado na Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz, nos princípios operacionais dos Jogos Esportivos Coletivos sistematizados por Bayer e nos pressupostos da Pedagogia do Jogo proposta por Scaglia. Longe de assumir caráter meramente ilustrativo ou literário, a crônica opera como um instrumento de interpretação cultural, permitindo compreender os significados que os estudantes atribuem às práticas corporais e, em especial, ao jogo no contexto da Educação Física escolar.

À luz de Geertz (1989), compreende-se a cultura como uma teia de significados tecida pelos próprios sujeitos, na qual o jogo se apresenta como uma prática cultural carregada de sentidos socialmente compartilhados, disputados e ressignificados. Nesse sentido, a crônica narrativa aproxima-se do que o autor denomina descrição densa, ao registrar episódios, falas, gestos, silêncios e comportamentos ocorridos nas aulas, buscando interpretar não apenas o que aconteceu, mas o que aquilo significou para os sujeitos envolvidos. A narrativa, portanto, não se limita à descrição dos eventos observáveis na quadra, mas interpreta as camadas simbólicas que atravessam as relações entre meninos e meninas, habilidosos e menos habilidosos, incluídos e marginalizados no jogo.

Enquanto produto de uma observação participante, a crônica materializa a inserção do professor-pesquisador no campo, reconhecendo que sua presença, suas escolhas pedagógicas e suas intervenções fazem parte da trama de significados em construção. Ao narrar situações concretas de jogo, a crônica evidencia como determinados sentidos — como a naturalização do futebol, a associação entre habilidade e masculinidade, ou a ideia de que “todos já nascem sabendo jogar” — são acionados, reforçados ou tensionados no cotidiano das aulas.

Do ponto de vista dos Jogos Esportivos Coletivos, conforme Bayer (1994), a crônica permite compreender o jogo a partir de sua lógica interna, estruturada pelas relações de cooperação e oposição, pelas regras, pelos espaços, pelos alvos e pelas decisões tomadas em situação.

Ao narrar as dificuldades, estratégias e adaptações construídas pelos alunos nos jogos de basquete e handebol, o texto evidencia que as demandas do jogo não são apenas técnicas, mas essencialmente decisórias, táticas e relacionais. Dessa forma, a crônica torna visível como os alunos interpretam os problemas do jogo e constroem respostas a partir de seus repertórios culturais e experiências prévias.

Em diálogo com a Pedagogia do Jogo de Scaglia, a crônica assume papel central na compreensão do jogo como ambiente pedagógico privilegiado, caracterizado pela imprevisibilidade, pelo desequilíbrio e pela necessidade constante de tomada de decisão. Ao relatar a criação de jogos reduzidos, adaptados e condicionados, bem como as manipulações das regras realizadas pelos próprios alunos, a narrativa evidencia que o jogo é um sistema dinâmico, no qual os sujeitos aprendem não apenas a jogar, mas a negociar sentidos, disputar espaços e reinterpretar normas.

Nesse contexto, a crônica revela que a simples alteração de regras ou a exigência formal de participação mista não garante, por si só, a inclusão efetiva dos estudantes. Ao interpretar os comportamentos observados — como a centralização das ações decisivas nos meninos, a instrumentalização da participação das meninas ou a reprodução de hierarquias mesmo em jogos adaptados — o texto evidencia a complexidade do processo educativo e a necessidade de uma mediação docente sensível aos significados emergentes do jogo.

Assim, a crônica narrativa funciona como um dispositivo reflexivo, que permite ao professor-pesquisador analisar sua própria prática à medida que interpreta os sentidos produzidos no jogo.

Em consonância com Scaglia, o texto reforça a compreensão de que o professor não controla o jogo, mas cria condições para que ele aconteça, intervindo a partir dos problemas que emergem da própria dinâmica do jogar. A narrativa, portanto, subsidia a tomada de decisões pedagógicas, orientando a criação de novos jogos que dialoguem com as dificuldades e potencialidades evidenciadas pelos alunos.

Dessa forma, a crônica, enquanto recurso educacional, contribui para a formação do leitor deste Produto Educacional ao oferecer uma interpretação situada da cultura esportiva escolar. Ao invés de apresentar prescrições ou modelos a serem replicados, o texto convida outros professores a olhar, escutar e interpretar os jogos de seus próprios contextos, reconhecendo-os como práticas culturais singulares. Fundamentada na Antropologia Interpretativa, nos princípios operacionais dos Jogos Esportivos Coletivos e na Pedagogia do Jogo, a crônica reafirma o jogo como um espaço de produção de significados, no qual ensinar e aprender implicam compreender o outro, o contexto e as múltiplas formas de jogar e de ser corpo no mundo.

Esta obra organiza-se em cinco partes que, embora autônomas em seus focos narrativos, constroem um percurso contínuo de reflexão sobre o ensino do esporte na Educação Física escolar. Ao longo da crônica, o leitor é conduzido por uma trajetória que articula memória, prática docente, formação acadêmica e análise crítica das culturas esportivas que atravessam a escola. Trata-se de um relato que não busca oferecer respostas prontas, mas expor processos, tensões e aprendizagens construídas no chão da quadra.

Parte 1 – Chegou a minha vez!

Na primeira parte, o autor apresenta sua trajetória inicial como professor de Educação Física, desde o entusiasmo da recém-formação até o confronto com práticas pedagógicas marcadas pela reprodução do método tradicional. São descritas as experiências escolares e universitárias que consolidaram um ensino centrado na técnica, na repetição e na exclusão silenciosa dos menos habilidosos. Ao narrar o ingresso no PROEF e o encontro com debates sobre o esporte da escola, esta parte inaugura o principal eixo da obra: a necessidade de repensar o sentido do ensino do esporte na Educação Física escolar.

Parte 2 – Mãos à massa!

A segunda parte marca a transição entre reflexão e ação. O autor descreve o momento de colocar em prática a abordagem da Pedagogia do Jogo, assumida não como método fechado, mas como orientação teórico-pedagógica. São apresentados os princípios que fundamentam essa escolha — o jogo como centro do processo, a integração entre técnica e tática, a mediação docente e a valorização da imprevisibilidade. A narrativa enfatiza o impacto subjetivo desse “Dia D”, revelando medos, inseguranças e expectativas diante da tentativa de romper com práticas consolidadas ao longo da carreira.

Parte 3 – É um vai-e-vem

Nesta parte, o autor aprofunda a compreensão de que o processo de ensino aprendizagem não é linear. A partir de situações concretas vividas em aula, evidencia-se o caráter instável do jogo e da aprendizagem, marcada por avanços e retrocessos. São problematizadas intervenções equivocadas do professor, especialmente quando assume o controle excessivo ou substitui as decisões dos alunos.

O vai-e-vem do jogo revela que ensinar não é conduzir rigidamente, mas sustentar ambientes pedagógicos que permitam o erro, o conflito e a construção gradual da autonomia.

Parte 4 – O “Fominha” – só ele e Deus

A quarta parte dedica-se à análise dos conflitos gerados pelo individualismo exacerbado no jogo, personificado na figura do “Fominha”. O autor discute esse comportamento não como falha individual, mas como expressão de uma cultura esportiva competitiva e hierarquizada. A narrativa mostra como os conflitos emergem, são tensionados e, provisoriamente, reorganizados por meio de estratégias pedagógicas situadas. Esta parte reforça a ideia de que o jogo é espaço de disputas simbólicas e sociais, e que a função docente não é eliminar conflitos, mas criar condições para que sejam compreendidos e ressignificados.

Parte 5 – E as meninas? E o que os meninos querem jogar?

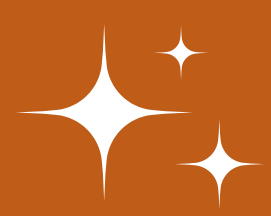
Na quinta e última parte, o foco desloca-se para as questões de gênero, diversidade e monocultura esportiva. O autor problematiza a centralidade histórica do futebol na escola e seus efeitos excludentes, especialmente sobre as meninas, os menos habilidosos e os alunos com deficiência. A partir de episódios vividos em aula, evidencia-se que a desigualdade não é natural, mas socialmente construída. Diversificar práticas corporais aparece, então, como uma urgência histórica e pedagógica, não apenas para ampliar conteúdos, mas para desmontar hierarquias, tensionar sentidos e produzir um espaço de jogo mais justo e inclusivo.

Considerações finais da apresentação

Ao longo dessas cinco partes, a crônica constrói um percurso formativo que articula teoria, prática e reflexão crítica. O jogo emerge não apenas como conteúdo, mas como linguagem, espaço de disputa e possibilidade de aprendizagem significativa. A obra convida o leitor — especialmente professores e pesquisadores da Educação Física — a revisitar suas próprias práticas, reconhecendo que ensinar esporte é um processo inacabado, atravessado por contradições, escolhas éticas e compromisso com uma escola que inclua, questione e forme sujeitos.

Boa leitura!

PARTE 1 – CHEGOU A MINHA VEZ!



Chegou, enfim, a minha vez. Recém-formado, carregava no corpo o entusiasmo típico de quem acredita estar pronto para o mundo. Entrava nas escolas para ministrar aulas de Educação Física com a certeza de quem tinha muito a ensinar. Naquele momento, ainda não conhecia as discussões sobre o esporte da escola, nem compreendia plenamente o sentido mais amplo da Educação Física Escolar. Desde os seis anos de idade, o esporte já caminhava comigo. Aprendi de forma espontânea, nas ruas poeirentas, nos pátios das escolas, nos intervalos barulhentos e nas entradas apressadas antes do sinal tocar. Era ali que eu corria, jogava, errava e acertava sem medo. O jogo acontecia livre, sem manual, sem correção excessiva, sem cobrança de perfeição.

Curiosamente, aquele jeito de aprender não se transformou no modo de ensinar que me foi apresentado mais tarde. Pelo contrário. O ensino que encontrei era marcado pela ausência do adversário, pela repetição exaustiva dos movimentos demonstrados pelo professor, movimentos que deveriam ser copiados até alcançarem uma suposta perfeição. Não havia espaço para a liberdade, tampouco para a criatividade. O erro, longe de ser parte do processo, era tratado como incapacidade — e, muitas vezes, tornava-se o motivo silencioso da exclusão e da desistência de tantos alunos que deixavam de aprender o esporte nas aulas de Educação Física.

Esse método me acompanhou de forma oficial. Apareceu nos primeiros treinamentos da infância, reapareceu nos anos iniciais da vida escolar e, mais tarde, foi reafirmado na universidade. A formação acadêmica, confesso, não me trouxe nada que soasse inovador ou desafiador. O privilégio de ensinar esporte, formalmente adquirido com a Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física, parecia-me quase excessivo. Na minha cabeça, nem era necessário passar quatro anos estudando; um curso técnico de curta duração daria conta do recado. Afinal, ensinar esporte me parecia fácil, repetitivo, tedioso. Bastava colocar os alunos iniciantes para jogar e ir corrigindo os movimentos. A prática, afinal, eu dominava.

Nas minhas primeiras aulas como professor de Educação Física, recebi um conselho que soava mais como um manual de sobrevivência do que como orientação pedagógica. O professor Niltão, veterano de quase trinta anos de escola, foi direto: para não ter conflito com os alunos, bastava entregar a bola e deixá-los jogar. Simples assim. Na maioria das vezes, escolhiam o futsal. Em algumas aulas, aparecia o voleibol, geralmente quando as meninas se animavam. Já os demais alunos — e também algumas meninas quando o futsal dominava a quadra — se espalhavam pelos jogos de mesa: dominó, uno, dama, xadrez, tênis de mesa. Havia ainda os que preferiam não fazer nada. Tudo bem, desde que não causassem indisciplina.

Nosso papel, como professores, parecia resumido a um roteiro burocrático: entregar o material, recolher ao final da aula, fazer a chamada e garantir que a convivência entre eles se mantivesse minimamente harmoniosa. Aquilo já me incomodava. O modo como eu havia aprendido esporte não me seduzia, mas agora me deparava com algo ainda mais vazio: alunos jogando sem acompanhamento, escolhendo sempre as mesmas modalidades, presos a uma monocultura esportiva que excluía muitos e empurrava outros para atividades paralelas, quase como figurantes da aula. Não havia obrigatoriedade de prática, tampouco intenção de ensinar.

Naquele início, eu só tinha alunos entre 15 e 18 anos. Optei pelos mais velhos acreditando, ingenuamente, que seria mais fácil ensinar. Mas a escola muda, e muda rápido. Com a reorganização escolar que reduziu o número de salas nas escolas públicas do Estado de São Paulo, a minha foi duramente atingida. De repente, lá estava eu, diante de turmas do Ensino Fundamental II, principalmente 6º e 7º anos. A primeira pergunta surgiu quase como um susto: será que só dar a bola vai ser suficiente?

A resposta veio logo nas primeiras aulas. Os jogos eram um caos. O futsal parecia mais um futebol americano primitivo: todos correndo atrás de quem estivesse com a bola. No handebol e no basquete, a lógica era a mesma. Já o voleibol, eu nem ousava tentar. Faltava fundamento para o mínimo do jogo.

Convencido de que agora precisava ser “professor de verdade”, decidi ensinar o alunado a jogar corretamente. Futsal, handebol, basquete. Peguei cones, organizei filas e assumi o centro da aula. Eu demonstrava, eles repetiam. Sem adversário, sem jogo. Eu era o modelo a ser copiado. Corrigia passes, chutes, recepções, domínios. O resultado? Outro desastre. Noventa por cento das tentativas terminavam em erro. E não importava a modalidade: o fracasso se repetia. Eu me perguntava, angustiado, se devia simplesmente rolar a bola ou insistir num processo de ensino-aprendizagem que parecia cada vez mais distante do jogo real. Se sem adversário já não conseguiam, imagine com alguém atrapalhando.

Nas aulas seguintes, resolvi soltar o jogo. Separei os times e assumi o papel de árbitro e técnico, intervindo a todo momento: nas decisões equivocadas, nos erros técnicos, no posicionamento. Pensei, agora vai. Não foi. Um desastre total. Eu parava o jogo o tempo inteiro e percebia que meus comandos não faziam sentido para eles.

Para aliviar o peso da frustração, transferi a culpa. Disse a mim mesmo que os alunos não jogavam mais na rua, não sujavam o pé no terraço, não pulavam muros, não subiam em árvores. Não brincavam de bola de gude, não jogavam beto, ficavam no celular, dormiam até tarde. Não se esforçavam para nada. Eu fazia minha parte, afinal, não podia fazer milagres.

Mas havia uma verdade incômoda que insistia em aparecer. O sucesso que eu havia tido nas aulas de Educação Física quando era aluno não tinha vindo da escola. Veio da rua da minha casa, das brincadeiras com os vizinhos, das horas intermináveis jogando, errando e tentando de novo. Aquela prática informal havia me dado uma base técnica que tornava os treinos escolares possíveis. Perceber isso foi o primeiro passo para entender que talvez o problema não estivesse só neles. Talvez eu ainda estivesse aprendendo o que, de fato, significa ensinar.

O ano de 2015 começava com aquele misto de expectativa e dúvida que costuma acompanhar as decisões importantes. Eu havia feito a inscrição para a pós-graduação da UEL, em Treinamento Desportivo, movido por um desejo simples e, ao mesmo tempo, ambicioso: encontrar algo novo para levar às minhas aulas. Queria ensinar diferente, sair do lugar comum que tanto me incomodava. No final de janeiro, veio a notícia que mudou o ritmo daquele início de ano — após a análise do currículo, eu havia sido aprovado.

Confesso que nunca soube ao certo se a aprovação se deu pela Educação Física. Talvez tenha pesado mais minha formação em Pedagogia e Ciências Sociais, áreas nas quais eu já tinha alguma produção acadêmica ainda na graduação. De qualquer forma, o fato é que, enquanto o ano letivo começava nas escolas, eu também iniciava uma nova etapa da minha formação.

Foram dezoito meses intensos. A pós-graduação em Treinamento Desportivo não era voltada à Educação Física escolar, mas, ainda assim, foi uma das experiências mais significativas da minha trajetória como professor. Mesmo depois de tantos anos praticando esporte e tentando ensinar, eu me sentia novamente aprendiz. Ali comecei a enxergar possibilidades diferentes de ensinar o jogo, caminhos que não repetiam exatamente aquilo que havia marcado toda a minha formação.

Não foram muitas aulas voltadas diretamente para a prática pedagógica, mas alguns aprendizados fizeram toda a diferença. Conheci jogos reduzidos, simples na estrutura, mas ricos em sentido. Quando levei essas propostas para a escola, algo diferente aconteceu: os alunos se divertiam e, mais importante, conseguiam jogar. O jogo deixava de ser um espaço de exclusão e passava a ser um território possível.

Com o passar dos anos, esses jogos foram se tornando parte da minha rotina. Antes de chegar ao jogo propriamente dito, eu incluía movimentos de flexibilidade, pequenas ativações musculares, quase como um ritual de preparação. Era a forma que eu encontrava de me afastar, pouco a pouco, do modelo tradicional que sempre me incomodara. E, sem perceber, mais alunos começavam a participar.

Nunca me aprofundei tanto nos estudos sobre jogos adaptados e reduzidos. Ainda assim, sentia um certo alívio. Não apenas por variar as aulas ou apresentar modalidades diferentes, mas por conseguir ensinar o jogo a partir daquilo que as crianças realmente conseguiam jogar. Isso me trazia conforto. E trazia também reconhecimento — dos alunos, que se envolviam mais, e da direção da escola, que percebia na minha atuação um movimento novo, capaz de dar sentido à quadra e à aula.

Fevereiro de 2020 ainda carregava planos quando me sentei para fazer o concurso da prefeitura. A vaga era para Professor de Educação Física, com atuação no Ensino Fundamental I. Se fosse aprovado, seria um novo capítulo. No mês seguinte, porém, o mundo fechou as portas. A pandemia do coronavírus chegou sem pedir licença e transformou a escola em tela, microfone desligado e câmera quase sempre apagada. Foram dois anos dando aula à distância, tentando manter o vínculo onde mal havia espaço para o movimento.

No final de 2021, quando começaram os rumores de que as aulas presenciais retornariam no ano seguinte, veio outra notícia inesperada: eu havia sido chamado no concurso. Fevereiro de 2022 marcou meu retorno à quadra, mas em condições completamente diferentes. Depois de mais de dez anos como professor de Educação Física, meu novo público eram crianças de seis a dez anos. Um território inédito. Eu precisava, mais uma vez, me reinventar.

Logo nos primeiros dias, a coordenação foi clara: as aulas deveriam seguir a BNCC e a proposta curricular do município. Fui ao documento em busca de respostas e encontrei, antes, novos limites. O ensino dos esportes coletivos de invasão começava apenas a partir do 3º ano. O tempo destinado ao esporte era curto, e as unidades temáticas não permitiam aprofundamento nem a exploração de várias modalidades. Reinventar, sim — mas sem inventar demais.

Quando chegou a hora de trabalhar a unidade temática dos esportes, vi que teria cerca de oito aulas, distribuídas ao longo de dois meses. Fiz então minhas escolhas: handebol para o 3º ano, futsal para o 4º e basquete para o 5º. Os jogos reduzidos e adaptados, que haviam me dado algum fôlego nos anos anteriores, talvez funcionassem apenas com os mais velhos. Com os menores, busquei refúgio no método que eu conhecia melhor, aquele que me oferecia alguma segurança.

Lá fui eu, empolgado e ao mesmo tempo cheio de dúvidas. Voltei às filas, à ausência do adversário, aos movimentos repetidos fora do contexto do jogo. Eu demonstrava, eles tentavam reproduzir. Minha técnica era o modelo. Era o caminho que eu sabia percorrer, mesmo desconfiando de onde ele me levaria.

Enquanto observava aquelas crianças tentando jogar, percebia que a pandemia tinha mudado mais do que o calendário escolar. Tinha me colocado, outra vez, diante da mesma pergunta que insistia em me acompanhar ao longo da carreira: ensinar esporte é repetir o gesto correto ou criar condições para que o jogo aconteça? Talvez, mais uma vez, a resposta estivesse menos no método e mais na coragem de repensar a própria prática.

As aulas não preenchiam minhas expectativas — nem as minhas, nem as dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem do esporte parecia sempre marcado por mais erros do que acertos. As aulas eram longas, repetitivas, chatas. Eu sentia a desmotivação antes mesmo que ela fosse dita; bastava olhar para os olhos das crianças. Até que um dia, Samuka falou.

Samuka era daqueles alunos impossíveis de ignorar. Querido pela sala inteira, elétrico, corpo inquieto de quem ainda brincava na rua, conhecia o jogo antes mesmo de aprender o nome dos fundamentos. No meio da aula, sem rodeios, ele me disse:

*— Sôr, isso é muito chato.
Ninguém tá gostando. Coloca a
gente pra jogar direto que é melhor*

A frase caiu como um passe mal feito, daqueles que a gente não espera e quase não consegue dominar. Fiquei com aquilo martelando na cabeça. Será que, outra vez, eu teria que seguir o conselho do professor Niltão, lá do começo da carreira? Será que nossa missão, no fim das contas, era apenas dar a bola e deixar que eles jogassem?

O incômodo ficou. E, às vezes, é justamente ele que empurra a gente para frente.

No final de 2023, encontrei a professora Cândida, que havia sido minha docente no curso de Pedagogia. O encontro foi rápido, casual, mas decisivo. Em poucas palavras, ela me falou sobre o PROEF — um mestrado profissional voltado à Educação Física escolar, pensado justamente para quem vive a quadra todos os dias e sente que algo precisa mudar.

Saí daquela conversa diferente. Pela primeira vez em muito tempo, enxerguei um caminho possível entre o “rolar a bola” e o ensino engessado que já não fazia sentido. Fiz a inscrição, voltei a estudar, enfrentei novamente o processo seletivo. E passei.

No dia 11 de março de 2024, estava previsto o início do mestrado no PROEF. Mais do que um novo título, aquele passo representava uma virada de chave. Não era uma fuga da quadra, mas uma tentativa honesta de compreendê-la melhor. Talvez, enfim, eu estivesse aprendendo que ensinar esporte não é escolher entre deixar jogar ou ensinar a jogar — é descobrir como transformar o jogo em aprendizado.

Quando o mestrado começou, em março de 2024, eu carregava na mochila mais perguntas do que certezas. Logo na primeira disciplina, fomos provocados a olhar para a Educação Física escolar sem atalhos, sem desculpas. Era preciso encarar de frente as problemáticas que atravessam o cotidiano da quadra. Falávamos de abandono pedagógico, de exclusões silenciosas, das questões de minoria, da participação das meninas, do esporte que entra na escola, mas nunca chega a se tornar, de fato, o esporte da escola. Cada tema parecia acionar uma memória, um incômodo antigo, uma cena já vivida.

Entre tantas discussões, uma me atravessava com mais força do que as outras: a diferença entre o esporte na escola e o esporte da escola. Ali estavam condensados os dilemas que me acompanhavam desde quando eu ainda era aluno, atravessavam minha formação universitária e insistiam em reaparecer agora, na prática docente. Era como se, finalmente, eu tivesse encontrado o nome para um desconforto que sempre esteve ali, silencioso, me acompanhando na quadra.

Nesse percurso, encontrei quem ajudaria a dar forma a essas inquietações. Minha orientadora, professora doutora Tathyane Krahenbühl — conhecida carinhosamente como Prof^a Tathyane, ou simplesmente Tathy — parecia traduzir em palavras aquilo que eu sentia há anos. Em suas pesquisas, nos textos e nas falas, eu reconhecia meus próprios conflitos: a necessidade de ensinar a partir de um arcabouço teórico que produzisse sentido para os alunos; aulas que fossem desafiadoras e motivadoras; jogos possíveis para todos, independentemente do nível de habilidade; práticas que incluíssem, em vez de excluir.

Nas orientações com a professora Tathy, entre leituras, debates e encontros no laboratório de pesquisa, fui percebendo que o problema não estava apenas no método que eu utilizava, mas na lógica que sustentava minha prática. Uma lógica enraizada no competitivismo exacerbado, no rendimento esportivo como finalidade, mesmo quando o espaço era a escola. Aos poucos, o projeto de pesquisa foi ganhando forma. Decidimos olhar para a minha própria atuação docente, colocando-a em análise, como quem assiste ao replay de um jogo depois do apito final.

A proposta se tornou clara: investigar a aplicação de uma proposta pedagógica para os esportes coletivos que tivesse o jogo como princípio e também como meio do processo de ensino e aprendizagem. O caminho escolhido foi a abordagem interacionista da Pedagogia do Jogo, voltada ao ensino dos esportes de invasão, mais especificamente aqueles mediados pelas mãos — o basquete e o handebol.

A ideia era simples — e, ao mesmo tempo, imensa. Pensar a Pedagogia do Jogo como um espaço de produção de sentidos, onde o passe, o drible e o arremesso deixassem de ser apenas técnicas perfeitas e passassem a ser decisões carregadas de significados. Que o jogo fosse compreendido antes de ser executado. Que o erro tivesse lugar. Que o aluno pudesse, enfim, pensar jogando.

Mas entre o desejo e a prática havia um abismo conhecido. Anos de vícios sedimentados na cultura do método tradicional pesavam sobre os ombros. A aula centrada no professor, a repetição mecânica, a obsessão pelo rendimento, pela vitória, pela competição que seleciona e exclui — tudo isso não se desfaz com um estalo de dedos. Essas marcas insistem em aparecer, mesmo quando a intenção é outra.

E então, no meio desse processo, a pergunta surge quase como um sussurro — ou como um grito silencioso: será que vou conseguir virar essa chave? Não é apenas uma dúvida pedagógica. É uma dúvida que atravessa a identidade docente, que coloca em xeque certezas antigas e convoca coragem para experimentar o novo.

Talvez virar a chave não seja um gesto brusco, mas um movimento lento, feito de tentativas, tropeços e pequenas conquistas. Talvez aconteça quando um aluno pergunta, quando outro arrisca uma decisão inesperada, quando o jogo deixa de ser só execução e passa a ser entendimento. E, nesse instante quase imperceptível, a quadra deixa de ser apenas espaço de treino e se transforma, novamente, em espaço de aprendizagem.

PARTE 2 – MÃOS A MASSA!



Como eu tinha dito — anteriormente —, mesmo fazendo força para me desvincular do método tradicional, ele ainda morava em mim. Estava ali, silencioso, acomodado nos cantos da prática, mesmo depois de mergulhos profundos no arcabouço teórico da Pedagogia do Jogo. Eu tinha lido, relido, sublinhado João Batista Freire, caminhado com Alcides José Scaglia, ouvido atentamente as orientações da Prof^a Tathy nas orientações e nas aulas do Mestrado. Tudo parecia fazer sentido no papel, nos textos, nas discussões acadêmicas. Mas teoria, eu sabia, colocado em prática jamais.

E então chegou o tal Dia D. O dia de colocar o corpo, a alma em jogo, junto com os alunos.

Antes de começar a aula — como quem pede licença — senti a necessidade de alinhar alguns conceitos. Não por formalidade, mas por honestidade pedagógica. Aquela experiência não seria a aplicação de um método fechado, engessado, com receitas prontas. A Pedagogia do Jogo estaria ali como abordagem, como lente de leitura do que os alunos apresentassem. Isso me daria liberdade. Liberdade para criar, adaptar, errar, reconstruir. Os jogos nasceriam das respostas dos alunos, das situações que emergissem em quadra. As tarefas não seriam exercícios isolados fora do contexto do jogo, mas pedaços do próprio jogo, com problemas reais, exigindo decisões reais. Técnica e tática caminhariam juntas, como o próprio jogo exige: vivência, dinamismo, compreensão, sentidos, significados aliados com a imprevisibilidade.

Em miúdos, era isso que a Pedagogia do Jogo me ensinava: o jogo não é um detalhe da aula, ele é o centro. Nos esportes coletivos, aprender não passa por repetir gestos isolados, mas por compreender a lógica do jogo, esse sistema complexo que se reorganiza a cada passe, a cada escolha, a cada interação com companheiros, adversários, regras, espaços e objetivos. Jogos reduzidos, adaptados, condicionados — todos respeitando a essência relacional do jogo — seriam o caminho. Meu papel, ali, não seria o de dono do saber, mas de mediador: criar ambientes desafiadores, representativos, cheios de desequilíbrios e imprevisibilidades.

Mas nada disso impediu o frio na barriga.

A primeira vez, a gente nunca esquece. Ali estava eu — o professor Alex, aquele que por fora parecia seguro, convicto, dono das próprias decisões pedagógicas. Por dentro, um emaranhado de ansiedade. Calafrios. Medo de errar. Medo de não dar conta. Medo de que tudo aquilo que fazia tanto sentido na teoria não se sustentasse na quadra.

Os alunos estavam ali, os mesmos que eu conhecia havia três anos. Rostos familiares. Olhares curiosos. Respirei fundo. Apresentei a dinâmica da aula, os conteúdos que seriam trabalhados. E, talvez pela primeira vez de um jeito diferente, passei a voz para eles. Quis ouvir antes de falar. Investigar o que sabiam sobre a história, sobre as personalidades, sobre o impacto do handebol e do basquete na sociedade.

Enquanto eles falavam, algo começou a se mover. Não só na aula, mas em mim. Talvez a chave não estivesse virando de uma vez. Talvez estivesse apenas começando a ranger. E, naquele som discreto, eu percebi: o jogo já tinha começado — antes mesmo da bola rolar.

Ali estava eu, finalmente, para dar as primeiras aulas fundamentadas na Pedagogia do Jogo e sustentadas por uma observação participante que eu desejava que fosse mais sublime — menos preocupada com a dimensão do fazer e mais atenta aos significados que os alunos atribuíam ao jogo. Eu estava feliz, quase eufórico. Na cabeça, tudo parecia encaixar: seria desafiador, potente, e eu conseguiria oferecer o melhor para eles. Mas o corpo denunciava outra coisa. Nunca estive tão nervoso para dar uma aula. As mãos frias, o corpo gelado, o coração acelerado.

Era a minha turma. A mesma turma que eu conhecia desde o primeiro ano, alunos que eu sabia chamar pelo nome, que eu conhecia as histórias, as dificuldades, as potências. E, ainda assim, nunca tinha passado por isso — nem quando comecei a dar aula como Professor e se destinou para alunos mais velhos. Talvez porque, dessa vez, eu quisesse trabalhar algo que não dominava completamente. Algo que eu sempre evitei. Algo que, no fundo, sempre me colocou em dúvida. Quando a situação apertava, eu recorria ao método tradicional, ao movimento repetitivo, àquilo que me dava controle. Mas agora não. Agora eu estava ali, diante de algo novo para mim.

Vieram os calafrios. Um certo gaguejo no início da fala. E, quase como um instinto de sobrevivência, passei a voz para os alunos. Perguntei o que sabiam sobre o basquete, o handebol, suas histórias, personalidades, regras. Eles responderam com o que tinham acumulado ao longo dos anos — conhecimentos difusos, imprecisos, misturados.

Confundiram atletas, citaram a Marta do futebol como referência também para o basquete e o handebol. Corrigi, explicando que a Marta era do futebol, fruto de uma cultura futebolística massificada pela comunidade e pela mídia nacional. Houve interesse, algum entusiasmo. Mas logo percebi: eles queriam ir para a quadra. Divagavam, puxavam o assunto para o futebol. Para jogar, diziam, não precisava de toda aquela conversa. Afinal, já nasciam sabendo de futebol.

Sobrevivi à primeira parte da aula. Mesmo sem oferecer o esporte que a maioria mais gostava, atravessei aquele momento. Embasado pela teoria que orientava minha prática pedagógica, deixei para os alunos a segunda etapa: a quadra. Queria observar como desenvolviam os jogos de basquete e handebol, o que tinham internalizado sobre regras, estratégias, ocupação de espaço, tomada de decisão. Acreditando que estava fazendo o certo, dei autonomia. Pedi que formassem os times sozinhos. Saí da sala e disse que aparecessem na quadra com tudo pronto. Eu levaria os coletes e a bola.

Eles chegaram com os times formados. E a decepção veio antes mesmo de a bola rolar.

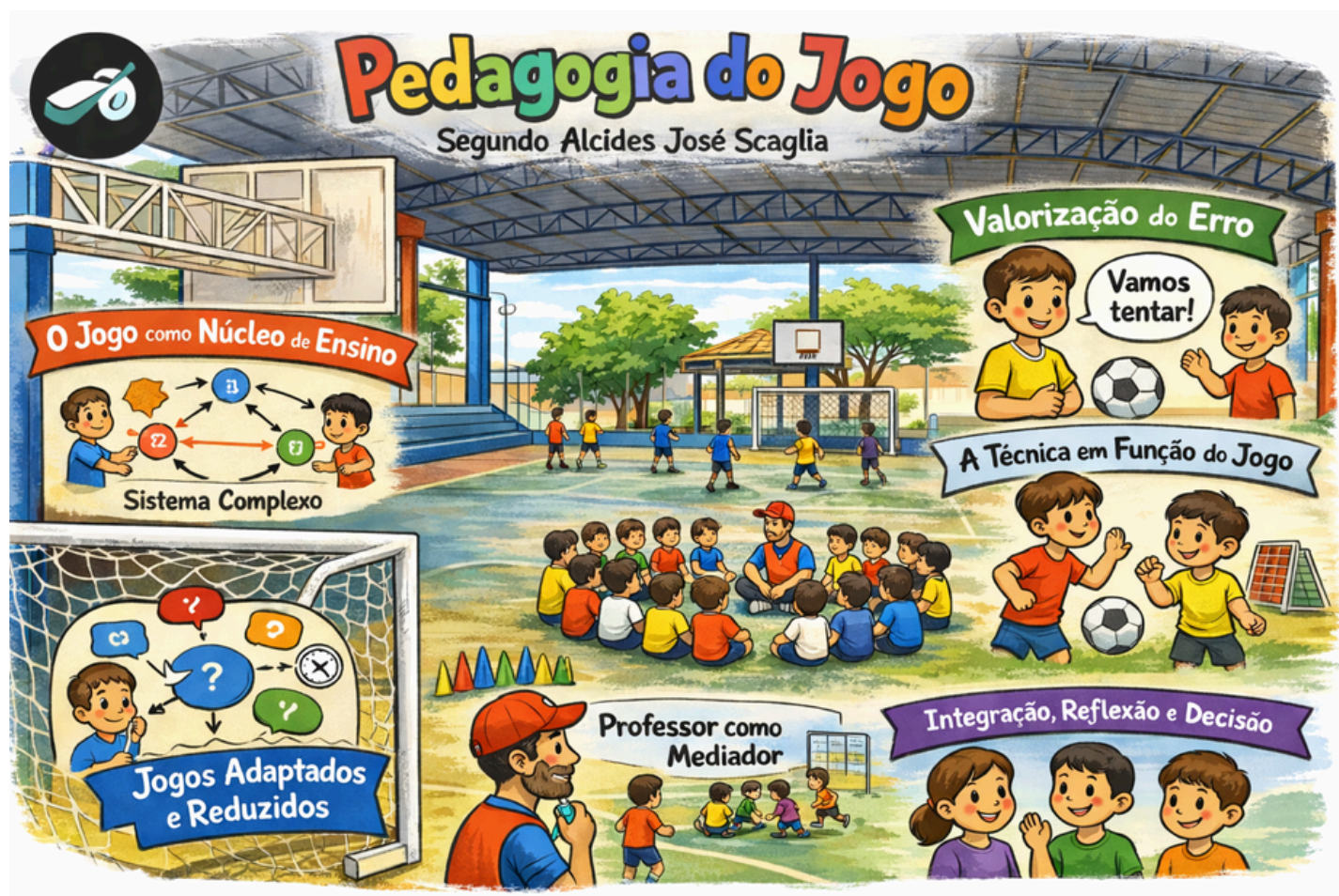


Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

Ali ficou a lição mais dura do dia: autonomia não é simplesmente entregar decisões aos alunos. Autonomia é construída. É mediada. Ninguém ensina ninguém a ser autônomo, mas se constroem relações e ações que permitem que ela aconteça. Nos anos anteriores, eu buscava participação, combatia preconceitos, exigia protagonismo das meninas. Mas tudo partia de mim. Eu determinava. Eu obrigava. E, quando não acontecia, vinha a intervenção: advertência, punição, prêmio e castigo. Se se comportassem, aula livre, futebol, aula sem chamada para terem mais tempo para jogarem.

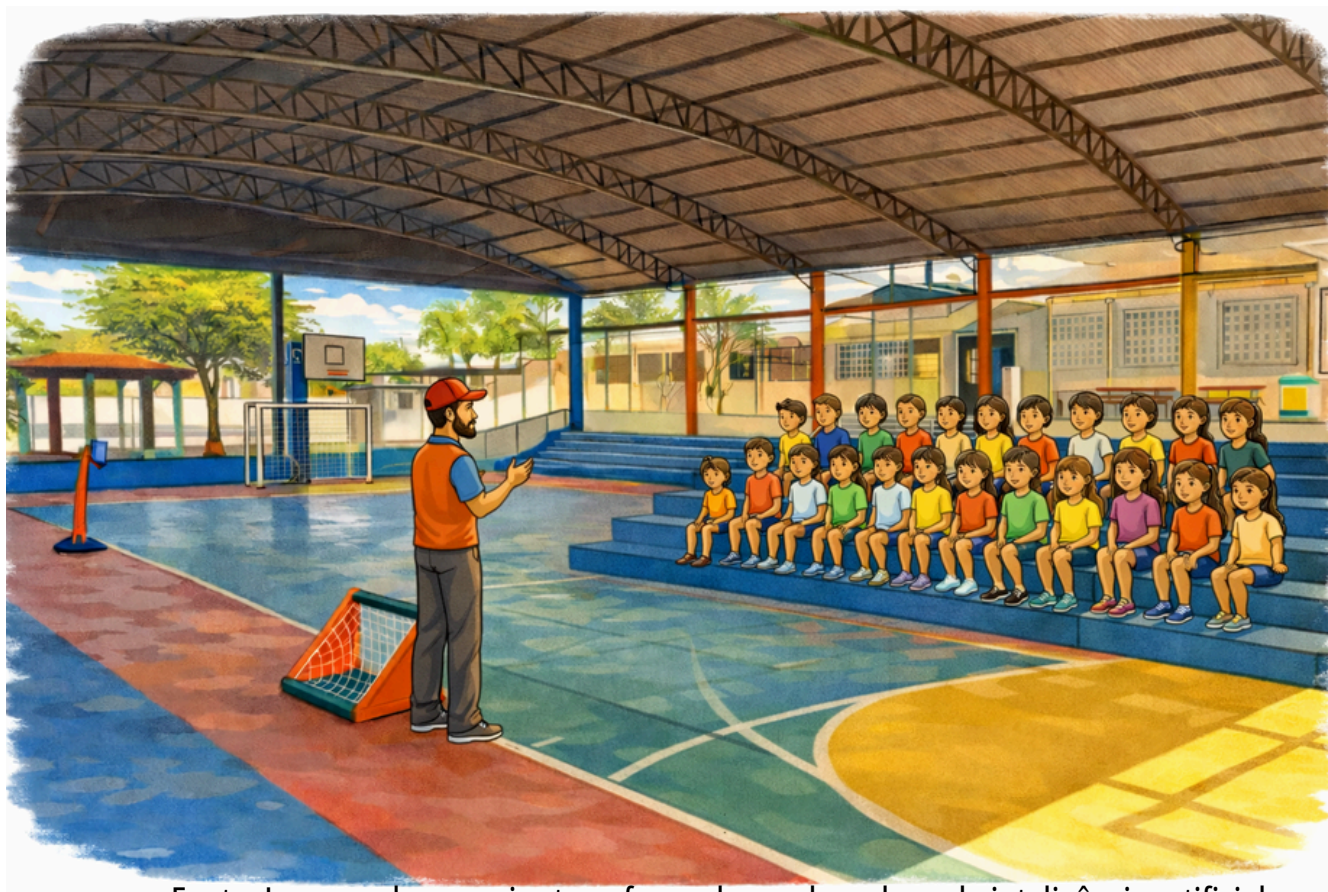
E havia mais. Eu reclamava quando perguntavam se ia ter futebol, mas também alimentava isso. Ia para a escola com camisa de time, comentava jogos, jogadores, era visto nos campos de futebol amador da cidade. Sem querer — ou querendo — eu também reproduzia a cultura do futebol e do esporte de alto rendimento. Um esporte que não é para todos. Que exclui.

Enquanto a quadra fervia, percebi que o jogo não estava apenas diante de mim. Ele estava em mim. E talvez aquele desconforto todo fosse o primeiro sinal de que a chave, enfim, começava a virar.



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

SÍNTESE INTEGRADORA INICIAL



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

SÍNTESE INTEGRADORA FINAL



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

MOMENTOS DE REORGANIZAÇÃO DO JOGO



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

PARTE 3 – É UM VAI-E-VEM.

Um jogo bom — eu pensava — é aquele em que a disputa é franca. Um time ataca, o outro responde no contra-ataque, sai gol de um lado, sai gol do outro. O placar vai se desenhando em ritmo acelerado, a tensão fica lá em cima, o jogo esquenta, desafia, diverte. Ninguém sabe o desfecho. Cada jogada carrega a promessa do inesperado. É ali que mora a essência do jogo: intensidade, imprevisibilidade, novos desafios, equilíbrio e desequilíbrio.

Era disso que eu estava falando. Ou melhor, era disso que eu achava que estava falando quando me apropriava dos conceitos fundamentais da Pedagogia do Jogo. Porque, na prática do ensino, fazemos quase sempre o oposto. Queremos que aprendam a chutar num dia, a se posicionar no outro, depois a executar estratégias coletivas, para só então, lá na frente, jogarem algo parecido com o jogo “de verdade”. No quinto dia, dominariam regras, dinâmica, lógica interna — e o professor, finalmente, poderia virar espectador, orgulhoso, vendo-os negociar regras e respeitá-las como se tivessem decorado tudo, linha por linha.

As aulas foram começando assim. A cada roda de conversa, eu escutava o que os alunos traziam e, a partir dali, pensava a aula seguinte. Ajustava tarefas, tentava resolver os problemas que apareciam. Tudo parecia bem estruturado, organizado, sistematizado. Mas o jogo... o jogo não se deixa domesticar. No desenrolar de uma partida, tudo pode acontecer. Um jogo eletrizante pode, de repente, virar algo morno, sem vida. O jogo é imprevisível. A aula também.

E foi aí que entendi — ou comecei a entender — que planejar não é o mesmo que improvisar. A imprevisibilidade não aceita improviso vazio. Ela exige preparo. É justamente todo o engajamento pré-jogo, todo o estudo, toda a reflexão, que permite ao professor responder às emergências do jogo e da aula.

Depois de algumas aulas trabalhando os princípios operacionais, comecei a notar avanços. A ocupação do espaço melhorou. A comunicação coletiva, ainda tímida, dava sinais de vida. Estratégias começaram a surgir entre eles, combinadas em olhares, gestos, palavras rápidas. Naquele momento, confesso: senti que tinha dado conta. Eles estavam desenvolvendo habilidades, competências do jogar. A proposta parecia funcionar



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

Só que o jogo, sempre ele, resolveu me lembrar quem manda.

Faltando uns dez minutos para acabar a aula, tudo virou um caos. A bola ficou presa no meio de três, quatro alunos. Um empurrando, outro puxando, força contra força, até que todos foram ao chão. Um monte de corpos, a bola sumida no meio do embrulho. Tive que intervir, separar a emboleira, resgatar a pobre bola.

Na síntese final, falamos dos avanços e daquele final caótico. Todos concordaram que algo tinha saído do controle, mas, claro, ninguém assumia. “Eles não sabem perder”, disse um. “Quem começou foram vocês”, respondeu o outro. O jogo continuava ali, agora em forma de discurso.

Na aula seguinte, começamos com conversa. Todos sabiam que precisavam ser mais respeitosos. Já não dava para jogar como nos primeiros contatos com o handebol. Mas agora era outro esporte. Também de invasão, sim, mas com outra bola, outro alvo, outras regras: basquete.



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

No início, parecia que tudo ia bem. Mas não foi bem assim. Havia uma descontração geral, quase excessiva. A cada troca de times, a energia se mantinha, mas o jogo... não fluía. Muitos erros. Esquecimentos básicos. Aluno saindo com a bola, ausência de passes, ninguém se posicionava. Era tudo, menos basquete. E olha que os jogos eram adaptados, espaço reduzido, tudo pensado para facilitar o envolvimento.

Até que perdi a paciência. Parei o jogo e dei uma bronca. Cobrei atenção. Pedi para “jogarem certo”. Não adiantou. O jogo seguiu na mesma toada. Pensei comigo: esqueceram tudo. Na próxima aula, reviso o básico.

Mas a próxima aula era de handebol. E eles pareciam muito mais à vontade com ele. Imaginei que os avanços voltariam a aparecer. Propus um jogo de superioridade numérica, espaço reduzido. O time com a bola podia usar o goleiro como jogador de linha. A ideia era simples: facilitar finalizações.

Os jogos iam acontecendo. O tempo passava. E quase não surgiam situações claras de finalização. Ninguém aparecia livre diante do goleiro. Fui ficando impaciente. Troquei quem tinha a posse, mudei times, inverti jogadores. Nada. A defesa seguia soberana.

Até que não me contive.

Entrei no jogo.

Passei a mostrar “como era para ser feito”. Armava jogadas, indicava movimentações, saía da marcação com facilidade. A defesa não conseguia roubar a bola de mim. As finalizações começaram a acontecer. Os gols saíram. As comemorações vieram. A defesa, aos poucos, se entregou. Marcar não adiantava. Eu iria passar.

Me senti satisfeito.

Mas o jogo, mais uma vez, me puxou pelo colarinho.

Na síntese final, um diálogo me atravessou. Filipinho se gabava: tinha feito mais de dez gols, uma máquina, ninguém parava ele. Arthurzinho respondeu na lata: — Com o professor ajudando, até minha bisavó de 90 anos. Quero ver conseguir sem o professor no time.

Risos. E um silêncio dentro de mim.

Fiquei atordoadado. O objetivo da atividade tinha sido alcançado, sim. Mas por quem? Por eles ou por mim? A resposta veio rápida — e dura. Eu tinha feito tudo errado. Passei por cima da essência da Pedagogia do Jogo. Onde deveria haver desafio e imprevisibilidade, eu impus controle. Onde os desequilíbrios deveriam surgir das ações dos jogadores, eu resolvi por eles. Matei, ali, a autonomia, a criatividade, o direito de errar.

Se não conseguiam superar a defesa, o problema era deles — no melhor sentido da palavra. Era ali que o aprendizado morava. Eu poderia ter ajustado a tarefa, criado uma regra nova, deixado o jogo acontecer e observado. Mas não. Virei jogador. Respondi por eles.

Na aula seguinte, eles disseram. Com todas as letras. Minha participação não foi boa. Antes, errando, eles estavam jogando. Depois que entrei, não puderam nem tentar. Nem errar.

Aceitei. Me precipitei. Fiz uma leitura equivocada do jogo.

Veio o basquete de novo. Lembrei do caos da última aula e já esperava outro. Propus o AlvoBas: pontuar deixando a bola sobre placas de EVA no chão. Esperei trombadas, correria, confusão. Fui surpreendido. Circularam a bola. Se espalharam pelo espaço. Jogaram. Se divertiram. Fiquei pasmo.

Pensei: como pode? Numa aula parece que aprenderam, na outra esqueceram tudo, e de repente... voltam.

Na aula seguinte, handebol outra vez. AlvoHand. Mesma lógica, outro nome, outra bola. E aí... caos total. Faltas, decisões ruins, embolações, dispersão. A aula terminou aquém do que eu esperava — e do que eu achava que eles já davam conta.

Foi nesse vai e vem que algo ficou claro.

Esperamos que a aprendizagem seja linear. Que o aluno saia do ponto zero, passe pelo um, dois, três... e chegue ao dez ao final da sequência didática. Mas isso é uma ilusão. O ensino-aprendizagem envolve pessoas. Gente. Com dias bons e dias ruins. Com afetos, conflitos, cansaços. O processo não anda em linha reta. Ele serpenteia.

Aprender é cumulativo, dinâmico, feito de avanços e recuos. Exige revisitar conteúdos, ajustar rotas, respeitar o ritmo natural do grupo. Ensinar, aprendi ali, não é empurrar o jogo para onde eu quero que ele vá. É sustentar o ambiente para que o jogo — com toda sua bagunça, beleza e imprevisibilidade — possa acontecer.

PARTE 4 – O “FOMINHA” – SÓ ELE É DEUS.

Os avanços eram inegáveis. Não abandonamos a parte objetiva do jogo — aquela que dialoga com a física, com a força, a trajetória, a inércia —, mas, pouco a pouco, fomos dando lugar ao que quase nunca é dito e, ainda assim, está presente o tempo todo: a parte subjetiva. O movimento nunca foi só músculo, osso e alavanca. O corpo fala. Sempre falou. Um gesto encurvado denuncia medo, insegurança, tristeza. Um corpo aberto, expansivo, revela alegria, confiança, desejo de estar ali. O jogo, percebi, é também uma linguagem não verbal, carregada de intenção, consciência e significado.

E foi ficando claro que não existe método salvador da pátria. Nenhuma abordagem resolve, sozinha, todos os problemas da sociedade, da escola ou de uma aula de Educação Física. Mas a Pedagogia do Jogo tem um mérito incômodo: ela pressiona a cultura tradicional. Força fissuras naquele olhar que enxerga o movimento como algo mecânico, repetitivo, que fragmenta o jogo e seleciona os mais habilidosos. Ela exige um olhar mais amplo — que veja músculos, sim, mas também história, memória, hábitos, marcas de vida. Corpos que carregam mundos.

Eu sabia que a virada de chave não aconteceria por decreto. Anos bebendo do método tradicional não se desfazem de uma hora para outra. Então fui beber em outras fontes. Passei pelo TGfU, pelo Sport Education, pela Gamificação, pelo GBL. Até, enfim, mergulhar de corpo e alma na Pedagogia do Jogo. Mesmo errando, mesmo escorregando em práticas antigas, eu tinha me preparado. Elas não predominariam. Nunca dominamos totalmente a aula. Nunca controlamos todas as variáveis. Sempre somos surpreendidos. E, quando isso acontece, precisamos nos reinventar — e aprender de novo.

Em mais uma dessas jornadas cheias de boas intenções, construí jogos a partir do que os alunos me apresentavam. Tarefas que estimulavam a circulação da bola, a progressão ao alvo, o desmarque, a cooperação em ações coletivas. Coisas boas aconteceram. Interessantes.

Mas quando chegamos aos jogos formais de basquete e handebol, usando a quadra inteira, uma figura voltou a ganhar protagonismo.

O “Fominha”.

Desde o início, o individualismo já tinha dado sinais. O aluno que domina a bola, não passa, tenta resolver tudo sozinho, reclama dos companheiros, exige a posse. No começo, achamos que fosse algo do futebol. Mas quando chegou um aluno habilidoso no basquete, vindo de um projeto social, ficou claro: isso atravessa modalidades. Não é do jogo. É da cultura.



Fonte: Imagem da pesquisa transformada em desenho pela inteligência artificial.

Uma cultura do rendimento, da competitividade, da liderança egocêntrica, das hierarquias que definem quem joga e quem assiste. O “Fominha” não é só um comportamento individual; é um reflexo de relações de poder que o jogo carrega.

No handebol formal, as equipes estavam formadas. Estratégias combinadas. Disposição para o duelo. Um “Fominha” caiu num time mais cooperativo. O outro, num time mais habilidoso. A pergunta surgiu sozinha: seria um confronto entre equipes ou entre “Fominhas”?

O jogo começou e a resposta veio rápida. Era um duelo particular. Um deles corria pela quadra como um carro sem freio, desviando de quem aparecesse, tentando chegar à baliza a qualquer custo. Quando perdia a bola, tentava recuperá-la sozinho. Se não dava, “apelava”: agarrava, puxava, parava o jogo. Quando seu time retomava a posse, o corpo falava antes da boca: aberto, impositivo — “me dá a bola”. Os companheiros se irritavam. Pediam para tirá-lo do time.

No outro lado, a situação não era melhor. Ali, a disputa era interna. Jogadores habilidosos queriam conduzir o ritmo do jogo, controlar a bola. As acusações vinham afiadas: “Você é ruim”, “não sabe jogar”, “sai correndo igual um doido”. A resposta vinha no mesmo tom: “Ruim é você, querendo mandar no jogo”. Outro entrava: “Você não passa a bola”. E o “Fominha” fechava: “Mas eu fiz o gol. E você?”.

O jogo ficou tenso. Todos pediam minha intervenção. E então veio a apoteose. O “Fominha” do time cooperativo pegou a bola no meio da quadra e arremessou para o gol — mesmo com três companheiros livres, cara a cara com o goleiro. A decisão era tão fora da lógica que doeu. O goleiro defendeu rindo. O time explodiu: “É ele ou nós”. Eu precisava decidir.

Mas o gongo tocou. Intervalo para o almoço. Dez minutos para encerrar a aula. Fomos para a síntese final.

Na aula seguinte, a conversa foi toda sobre o “Fominha”. Todos falaram. Exigiram mais cooperação. Achei, ingenuamente, que o diálogo bastaria. Começamos o basquete formal. Pensei que não se repetiria — afinal, não era “futebol com as mãos”. Me enganei. Os conflitos se multiplicaram. Um deles arremessava de uma cesta à outra, como se jogasse “gol a gol”. Totalmente fora da lógica. Os colegas gritavam. Até que veio o ultimato: “Professor, escolhe. Ou eles saem ou nós saímos”.

O gongo tocou de novo. E me salvou.

Na síntese final, a exclusão virou pauta. Precisávamos de uma solução coletiva. E ela veio na aula seguinte. Decidimos mudar tudo: os times seriam formados por perfil de comportamento. “Fominhas” contra “fominhas”. Mais habilidosos contra mais habilidosos. Medianos contra medianos. Menos habilidosos contra menos habilidosos. Sem cruzar perfis. No grupo dos “fominhas”, surgiram dois times com três jogadores cada.

Foi a melhor solução? Não sei. Foi a mais adequada para aquele lugar, aquela turma, aquele momento. Em outro contexto, talvez nem existisse a figura do “Fominha”. Ali, funcionou. Os jogos engajaram. E no jogo dos “fominhas”, curiosamente, cada um jogou por si — mas ninguém reclamou.

O jogo, mais uma vez, ensinou. E eu, mais uma vez, aprendi que ensinar não é apagar conflitos, mas criar condições para que eles sejam vividos, lidos e ressignificados. Porque, no fundo, o jogo nunca foi só sobre bola, alvo e regra. Sempre foi sobre gente.

PARTE 5 – E AS MENINAS? E, AFINAL, O QUE OS MENINOS QUEREM JOGAR?



Essas perguntas começaram a ecoar na quadra como aquelas bolas esquecidas no canto: ninguém pega, mas todo mundo sabe que estão ali. Durante muito tempo — tempo demais — o futebol ocupou o centro de tudo. Um centro tão naturalizado que parecia dispensar explicações. Futebol era ponto de partida, ponto de chegada e, muitas vezes, o único caminho possível. Como se todos já nascessem sabendo jogar. Como se fosse instinto. Como se fosse destino.

Foi com esse olhar mais atento ao que não aparece de imediato — aos gestos, aos silêncios, aos significados por trás das ações — que algo me atravessou. Um aluno, quase sem perceber o peso do que dizia, soltou:

Se fosse futebol, a gente já estava na quadra.

Naquele instante, souu como se eu não fosse necessário. Como se ali não houvesse o que ensinar. Futebol era um saber dado, herdado, natural. Quando perguntei qual esporte preferiam nas aulas, a resposta veio rápida: não teria problema aprender outra modalidade, desde que tivesse futebol toda aula. Afinal, como disseram com convicção:

É fácil. Todo brasileiro já nasce sabendo.

Essa monocultura esportiva — com o futsal reinando absoluto — acabou se tornando um refúgio seguro para muitos professores. Menos conflito, menos explicação, menos desgaste. Mas essa ideia de que “todos sabem jogar” é uma falácia conveniente. Ela se sustenta nos silêncios de quem não teve oportunidade de aprender. E foi ali que abrimos a conversa.

Falamos das meninas. Dos alunos menos habilidosos. Dos estudantes com deficiência, que muitas vezes ficam à margem — quando não apenas como espectadores. Falamos de trajetórias desiguais. De quem teve iniciação esportiva precoce na rua, no clube, na escolinha. E de quem nunca teve. Priorizar o futebol, em detrimento de outras práticas, reforça o chamado efeito Mateus: a quem tem, mais será dado; a quem não tem, até o pouco lhe será tirado. O sucesso gera sucesso — e a exclusão se perpetua.

Foi então que a aluna **“Ísis Hickmann” (Sobrenome é o apelido referente a apresentadora Ana Hickmann, de todos alunos da turma, é que tem a maior estatura)** entrou na conversa como contraponto vivo. Diante da fala generalizada de que “meninas não sabem jogar”, alguém disse que com ela não havia problema. A justificativa veio imediata:

Ah, professor... a Hickmann sabe jogar, né?

Primeiro choque de realidade. Não eram as meninas que não sabiam jogar. Eram aquelas que nunca tiveram oportunidade. No caso delas, a exclusão foi construída socialmente — a ponto de o futebol ter sido, por décadas, proibido por lei para mulheres. A Hickmann teve outra história: influências familiares, treino desde cedo, basquete desde os seis anos. Aos dez, já apresentava coordenação, destreza, leitura de jogo — à frente de muitos meninos.

Ali ficou claro que não bastava exigir equipes mistas para garantir participação. O jogo produz outras exclusões mais sutis: não passar a bola para as meninas, empurrá-las para papéis subalternos, restringi-las às ações defensivas. A Pedagogia do Jogo, aplicada aos esportes de invasão como basquete e handebol, começou a pressionar essa cultura. Mesmo alunos mais coordenados, confiantes, com corpos expansivos, encontravam o desconhecido. Precisavam ouvir, aprender, errar juntos. As dificuldades não eram exclusivas das meninas — eram do grupo.

Mas esse “óbvio” tem história.

E tem gênero.

A cultura machista construiu o futebol como território masculino, linguagem prioritária dos meninos, empurrando as meninas para as margens — quando não para fora do jogo. Quando erravam, o erro pesava mais. Quando hesitavam, virava prova de incapacidade. O jogo, que deveria acolher, expulsava em silêncio. Os mais habilidosos gesticulavam, exigiam a bola, cobravam marcação, centralizavam ações. O poder circulava com a posse.

E o mais curioso: quando perguntados, muitos meninos também queriam jogar outras coisas. Queriam experimentar. Errar sem o peso da comparação. Descobrir novas formas de ser corpo no jogo. Mas a cultura — essa velha treinadora invisível — insistia no mesmo script. Daí a necessidade de resiliência. E persistência.

Quando o futebol sai do centro absoluto, algo muda. Meninos antes dominantes se mostram inseguros. Meninas, antes retraídas, passam a ocupar o espaço. O jogo deixa de premiar quem traz bagagem cultural específica e passa a desafiar todos. A quadra se torna menos previsível — e mais justa.

Diversificar práticas corporais deixou de ser escolha pedagógica e virou urgência histórica. Não para demonizar o futebol, mas para tensionar sentidos. A Pedagogia do Jogo não vem como salvadora. Ela discute, reflete, ressignifica. Aprender é processo inacabado.

Mesmo diversificando, os velhos comportamentos insistem em reaparecer. A monocultura não está só no conteúdo — está nos gestos. Em um jogo condicionado, exigimos alternância de passes entre meninas e meninos. A regra foi compreendida. Executada. Mas manipulada. Passava-se rapidamente para uma menina apenas para cumprir a regra; a finalização, quase sempre, ficava com um menino. O jogo revelava mais do que escondia.

Foi ali que entendi: propostas engessadas não permitem mudança de rota. A Pedagogia do Jogo oferece algo mais potente — criar outros jogos a partir dos problemas que emergem do próprio jogo.

Diversificar práticas corporais, aprendi ali, não é apenas ensinar novos esportes. É desmontar hierarquias. Dar voz a quem sempre jogou em silêncio. Lembrar, aula após aula, que ninguém nasce sabendo. Tudo se aprende. Inclusive jogar. Inclusive conviver. Inclusive dividir a quadra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao longo dessas cinco partes, a crônica constrói um percurso formativo que articula teoria, prática e reflexão crítica. O jogo emerge não apenas como conteúdo, mas como linguagem, espaço de disputa e possibilidade de aprendizagem significativa. A obra convida o leitor — especialmente professores e pesquisadores da Educação Física — a revisitar suas próprias práticas, reconhecendo que ensinar esporte é um processo inacabado, atravessado por contradições, escolhas éticas e compromisso com uma escola que inclua, questione e forme sujeitos

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016b. (Segunda versão revista).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FREIRE, João Batista. Pedagogia do Esporte. In: org. MOREIRA, Wey Wagner; SIMÕES, Regina. Fenômeno Esportivo no Início de um novo milênio. Piracicaba: Unimep, 2000, p.91-96.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Eds.). O ensino dos jogos desportivos. Porto: CEJD/FCDEF/Universidade do Porto.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: A. Graça & J. Oliveira (Eds.). O ensino dos jogos desportivos. 2ed. Porto, Universidade do Porto, 1995.

GARGANTA, J. O treino da táctica e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Org.). Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida. São Paulo: Manole, 2002. p.281-308.

GARGANTA, Júlio Manuel. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org). O ensino dos jogos desportivos coletivos. Lisboa: Universidade do Porto, 1994. p.11-35.

GARGANTA DA SILVA, J. M. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. Movimento. 1998; 4 (8): 19-27.

GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? Revista Movimento, Porto Alegre, v. 6,n. 10, p. 40-50, 1999.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KRAHENBÜHL, T.; LEONARDO, L.; SOUZA, N. P.; RODRIGUES, H. A. O ensino dos meios táticos de grupo do Handebol utilizando jogos e brincadeiras: uma proposta pedagógica para a iniciação esportiva. e-balonmano.com: Revista de Ciencias Del deporte, Madrid, v. 14, n. 2, 2018.

KRAHENBÜHL, T.; LEONARDO, L. O ensino do sistema defensivo individual no handebol e suas considerações para a iniciação esportiva. Revista Pensar a prática, Goiânia, v.21, n. 1, p. 194-206, jan-mar. 2018.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. “Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)”: as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. Movimento, [S. l.], v. 28, p. e28040, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.119990. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/119990>. Acesso em: 12 outubro. 2025

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

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo e formação esportiva. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (org.). Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 95-118.

SCAGLIA, A. J. O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003. Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., & Galatti, L. (2013). Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. Jogos desportivos: formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 133-170.

SCAGLIA, Alcides José; Reverdito, Riller e Galatti, Larissa. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: Marinho, Alcyane; Nascimento, Juarez Vieira e Oliveira, Amauri. Legados do esporte brasileiro. Florianópolis: Tribo da Ilha. (2014): 45-86.

SCAGLIA, Alcides. José; PEREIRA, Álex Sousa.; REIS, Fábio Pinto Gonçalves; CARNEIRO, Kleber Tüxen. Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino. Curitiba: Brasil Publishing, 2020b.

SCAGLIA, Alcides José; COSTA, Vitor Hugo da Silva.; BOSCO JUNIOR, João.; MISUTA, Milton Shoiti; MACHADO, João Cláudio. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés (Technical-tactics possibilities and potentialities in different traditional ball games played with feet) (Posibilidades y potencialidades). Retos, n. 39, p. 312-317, 2021a.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.