

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**

ALEX VASCONCELOS DE OLIVEIRA

**OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS ESPORTIVAS ESCOLARES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA PEDAGOGIA DO JOGO**

MANAUS - AM

2026

ALEX VASCONCELOS DE OLIVEIRA

**OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS ESPORTIVAS ESCOLARES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA PEDAGOGIA DO JOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof^ª. Dra. Tathiane Krahembühl.

MANAUS - AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- O48s Oliveira, Alex Vasconcelos de
Os significados atribuídos às práticas esportivas escolares nas aulas de educação física escolar: uma análise a partir da pedagogia do jogo / Alex Vasconcelos de Oliveira. - 2026.
140 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Tathyane Krahenbuhl.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Manaus, 2026.
1. Educação Física Escolar. 2. Esporte 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
-

ALEX VASCONCELOS DE OLIVEIRA

**OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS ESPORTIVAS ESCOLARES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA PEDAGOGIA DO JOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof^a. Dra. Tathiane Krahembühl.

Data da Defesa: 06/03/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dra. Tathiane Krahenbühl

Universidade Federal do Amazonas

Membro Titular: Prof. Dr. Patric Paludett Flores

Universidade Estadual do Amazonas

Membro Titular: Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas

Membro Suplente: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

Universidade Federal do Amazonas

Membro Suplente: Prof. Dr. João Cláudio Braga Pereira Machado

Universidade Federal do Amazonas

À memória de minha mãe, Cleunice de Vasconcelos de Oliveira, que me alfabetizou e me ensinou a tabuada, e foi quem sempre me oportunizou estudar e realizar o sonho de entrar numa faculdade pública; e nas nossas últimas conversas me disse para continuar estudando para dar aula numa faculdade, a saudade é eterna, tenho certeza de que continua me protegendo e trazendo motivação para novas conquistas.

Dedico este trabalho a todos meus familiares que me apoiaram e me incentivaram em toda minha formação, como também a todos meus professores que acreditaram em meu potencial e foram marcantes na minha trajetória escolar, cito aqui, entre outros: Denise Lopes da Silva Vasconcelos Marciária; Márcia Belmiro Rocha; Ana Lúcia Pereira; Nilceia Cordeiro Barbora Rueda; Carlos Roberto de Almeida Jr.; Gustavo Feijão; Maria Cândida Del Masso; Neusa Maria Dal Ri; Tathyane Krahenbühl. A vocês, meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos do 5º B da EMEF Cecília Alves Guelpa, do ano letivo de 2025, que aderiram à proposta didática de ensino dos esportes de invasão e mantiveram entusiasmo do início ao fim, sentindo-se privilegiados por participarem de uma pesquisa. Agradeço, igualmente, à professora Fabiane Mota, que empenhou todos os esforços para que as atividades ocorressem da melhor forma possível. Destaco, ainda, a coordenadora pedagógica Marisa Reis, que conduziu os grupos focais, envolveu-se ativamente e colaborou de maneira decisiva para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Adeoni Alves de Oliveira e Cleunice de Vasconcelos de Oliveira (in memoriam), deixo minha eterna gratidão por todos os esforços realizados para que eu não fosse privado do acesso à escola. Em especial, à minha mãe, com quem convivi por 36 anos e que, desde a infância, me ensinou a importância da educação não como meio de ascensão material, mas como instrumento de libertação cultural. Ela sempre recordava as injustiças sofridas pelos trabalhadores do sertão do oeste paulista, explorados por latifundiários, submetidos a condições precárias de trabalho e a salários inferiores aos acordados, muitas vezes obrigados a assinar recibos com valores diferentes dos efetivamente pagos. Por isso, minha mãe repetia constantemente a frase de meu avô: “Minha filha, o caboclo tem que saber ler, escrever e, no mínimo, contar até dez”.

À minha companheira, Denise Lopes da Silva Vasconcelos, que esteve ao meu lado durante todo esse processo, oferecendo apoio emocional e intelectual, compartilhando as vitórias e as angústias e fortalecendo minha confiança para que eu permanecesse resiliente e jamais cogitasse desistir.

À minha primeira professora na escola, Marciária, adepta do pensamento de Paulo Freire, que buscava ensinar de acordo com a realidade dos alunos provenientes de uma região periférica do município de Marília, sem abrir mão da amorosidade, da ética e da democracia. Estendo meu agradecimento à professora Márcia Belmiro Rocha, responsável pela transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, que, além de muito competente, jamais desistia de um aluno,

pois acreditava que todos tinham capacidade de aprender e tratava seus alunos como filhos.

Às minhas professoras do Ensino Médio: Ana Lúcia Pereira, de Sociologia, que, ao ler uma redação minha sobre a relação entre política e economia, incentivou-me a ingressar na universidade e orientou-me a buscar o ensino superior público, contribuindo para a realização de um sonho de minha mãe; e Nilceia Cordeiro Barbosa Rueda, professora de Língua Portuguesa durante meus anos no Ensino Médio, responsável por aprimorar minha caligrafia, estruturar meus textos de redação e estimular a prática constante por meio de temáticas voltadas ao vestibular, realizando correções cuidadosas — tudo isso sem jamais cobrar qualquer valor, apenas exigindo que eu continuasse estudando.

Aos professores Carlos Roberto de Almeida Júnior e Gustavo Feijão, que ministraram Geografia e História, respectivamente. O professor Carlos proporcionou-me leituras singulares da sociedade e do mundo, ensinando que nada acontece por acaso e que tudo possui uma razão de ser. Ao professor Gustavo Feijão, agradeço por apresentar uma didática diferenciada para o ensino de História e por deixar uma mensagem que me orienta até hoje: na sociedade capitalista, somos condicionados, e não determinados.

Às minhas professoras na universidade, em especial à professora Neusa Maria Dal Ri, minha primeira orientadora na produção científica, que me ensinou que todo trabalho acadêmico deve ser desenvolvido com rigor científico; e à professora Maria Cândida Del Masso, que, durante o curso de Pedagogia na UNESP, campus de Marília, acolheu-me, incentivou-me a produzir na academia e acreditou que eu poderia lecionar em uma universidade no futuro. Mesmo sendo de uma área de estudo diferente da minha, informava-me sobre congressos, editais de bolsas e oportunidades acadêmicas. Treze anos depois, ao nos reencontrarmos, ao saber que eu atuava como professor de Educação Física na Rede Municipal, apresentou-me o PROEF como possibilidade de cursar o mestrado. Inicialmente fiquei incrédulo, mas, diante de sua insistência, dediquei-me intensamente e obtive aprovação.

À minha orientadora, Tathiane Krahenbühl, pela parceria, paciência, escuta atenta e contribuições que tornaram este trabalho capaz de auxiliar outras pessoas. Considero-me iluminado e protegido por Deus, e, por se tratar de uma pós-graduação na qual o aluno escolhe seu orientador ou orientadora, afirmo que esta foi uma escolha racional, fundamentada no estudo de seus trabalhos acadêmicos,

curso e palestras on-line, e também intuitiva, pelas virtudes que expressam sua humanidade, honestidade e ética.

Ao coronel da reserva da Polícia Militar, Sugar Ray Robson Gomes, que, mesmo em um ambiente militar, sempre demonstrou sensibilidade para compreender cada pessoa em suas particularidades humanas e que, de certa forma, forçou-me a vencer a timidez e a insegurança ao falar em público.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, que enriqueceram este estudo com suas experiências.

Aos meus amigos e colegas da Turma 3 da UFAM e da turma 5 do Mestrado do PROEF, com quem compartilhei dores, angústias, alegrias, estudos e aprendizados. Em especial, à minha amiga de mestrado Ana Paula Filgueira Coutinho, com quem, desde o primeiro encontro presencial, senti que construiríamos uma amizade leal — como se diz popularmente, “nosso santo bateu”. Sempre estive presente, incentivando-me a estudar, a não desanimar, a manter o foco, compartilhando boas energias, materiais, certezas e dúvidas. Agradeço também ao colega Gustavo Raposo, companheiro de turma, que me acolheu em Manaus e com quem estabeleci diversas parcerias.

À UFAM, por ter sido o polo de realização do meu mestrado, espaço no qual pude desenvolver-me como pessoa e que me proporcionou oportunidades para a elaboração deste trabalho e para a produção científica na área da Educação Física Escolar.

Por fim, agradeço a todos os professores que passaram por minha vida e contribuíram para a formação da pessoa que sou hoje — alguém que, a cada dia, aprende a aprender para partilhar conhecimentos e experiências.

RESUMO

INTRODUÇÃO: Esta dissertação parte da compreensão de que o ensino esportivo, no contexto escolar brasileiro, foi historicamente orientado por uma racionalidade tecnicista e esportivista, centrada na execução de gestos motores, no rendimento e na padronização das práticas, o que tende a obscurecer os sentidos e significados produzidos nas interações corporais e sociais que emergem durante o jogo. Diante desse cenário, a pesquisa buscou tensionar essa hegemonia, propondo uma abordagem pedagógica que reconhece o jogo esportivo como prática social e cultural, atravessada por dimensões simbólicas, afetivas e políticas. **OBJETIVOS:** desenvolver uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes de invasão pautada na abordagem interacionista e na Pedagogia do Jogo, verificando os significados que os alunos atribuem às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar. **METODOLOGIA:** A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com pesquisa participante, de inspiração etnográfica, de natureza interpretativa, sendo desenvolvida em uma escola pública da educação básica, tendo o professor da turma como pesquisador. Tal posicionamento metodológico possibilitou uma imersão prolongada no contexto investigado e favoreceu a compreensão dos processos pedagógicos em sua complexidade e dinamicidade. A produção dos dados ocorreu ao longo das 19 (dezenove) aulas de Educação Física e dos 3 (três) grupos focais, por meio de observações sistemáticas, registros em diário de campo e análise das interações corporais e discursivas estabelecidas entre os alunos durante as situações de jogo. Esses procedimentos permitiram captar não apenas os comportamentos observáveis, mas também os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto das práticas esportivas escolares. **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:** Foi orientada pela noção de descrição densa, proposta por Clifford Geertz, compreendendo o jogo esportivo como um texto cultural passível de interpretação. A partir dessa perspectiva, evidenciou-se que o jogo se constitui como um espaço privilegiado de produção de significados relacionados a pertencimento, exclusão, reconhecimento simbólico, disputa de poder e construção de identidades no ambiente escolar. As interações observadas revelaram que as práticas esportivas expressam hierarquias, valores e modos de participação que impactam diretamente a experiência educativa dos estudantes, indo além da dimensão técnica do movimento. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os

resultados indicam que a Pedagogia do Jogo amplia as possibilidades educativas do esporte ao deslocar o foco da técnica isolada para a compreensão cultural do jogo, favorecendo práticas pedagógicas mais reflexivas, dialógicas e inclusivas. Conclui-se que a articulação entre a Pedagogia do Jogo e a antropologia interpretativa contribui para ressignificar o ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar, fortalecendo seu compromisso com a formação integral dos sujeitos e com uma leitura crítica das práticas corporais no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Esporte de Invasão; Pedagogia do Jogo, Antropologia Interpretativa e Cultura do Jogo.

ABSTRACT

INTRODUCTION: This dissertation is grounded in the understanding that sport teaching in the Brazilian school context has historically been shaped by a technicist and sport-centered rationale, focused on the execution of motor skills, performance outcomes, and the standardization of practices. Such an approach tends to obscure the meanings and interpretations produced through bodily and social interactions that emerge during game situations. In response to this scenario, the study seeks to challenge this hegemonic model by proposing a pedagogical approach that understands sport games as social and cultural practices, permeated by symbolic, affective, and political dimensions. **OBJECTIVES:** To develop, implement, and analyze a pedagogical proposal for teaching invasion sports in school Physical Education, grounded in the principles of Game Pedagogy and interpretive anthropology. **METHODOLOGY:** The research adopted a qualitative approach of an interpretive nature and was conducted in a public elementary school, with the classroom teacher acting as the researcher. This methodological positioning enabled prolonged engagement with the research setting and supported an in-depth understanding of pedagogical processes in their complexity and dynamic character. Data production took place throughout Physical Education classes through systematic observations, field notes, and analysis of students' bodily and discursive interactions during game situations. These procedures allowed for capturing not only observable behaviors but also the meanings attributed by participants to their experiences within school sport practices. **DATA ANALYSIS AND DISCUSSION:** Data analysis was guided by Clifford Geertz's concept of thick description, considering the sport game as a cultural text open to interpretation. From this perspective, the findings revealed that the game constitutes a privileged space for the production of meanings related to belonging, exclusion, symbolic recognition, power disputes, and identity construction in the school environment. The observed interactions demonstrated that sport practices express hierarchies, values, and modes of participation that directly influence students' educational experiences, extending beyond the purely technical dimension of movement. **FINAL CONSIDERATIONS:** The results indicate that Game Pedagogy broadens the educational possibilities of sport by shifting the focus from isolated technical

instruction to a cultural understanding of the game. This shift promotes more reflective, dialogical, and inclusive pedagogical practices in school Physical Education. It is concluded that the articulation between Game Pedagogy and interpretive anthropology contributes to re-signifying the teaching of invasion sports in school Physical Education, strengthening its commitment to students' holistic education and to a critical reading of bodily practices in educational contexts.

Keywords: School Physical Education; Invasion Sports; Game Pedagogy, Interpretive Anthropology e Game Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Marília/SP – Região da Zona Norte	48
Figura 2 – Frente da Emef Profª Cecília Alves Guelpa	50
Figura 3 – Time de Futsal da Emef Profª Cecília Alves Guelpa	50
Figura 4 – Foto da 1ª Reunião do Grupo Focal (25/08/25)	61
Figura 5 – Foto da 2ª Reunião do Grupo Focal (15/09/25)	63
Figura 6 – Foto da 3ª Reunião do Grupo Focal (07/11/25)	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da Pesquisa (Quadro resumo)	56
Quadro 2 – Resumo do Diário de Campo	71
Quadro 3 – Parâmetros para a avaliação da aprendizagem	74

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
Objetivo	24
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	24
RECURSO EDUCACIONAL	25
2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.1. Esporte um Fenômeno Social	26
2.1.1. O Ensino do Esporte na Educação Física Escolar	32
2.2. As Teorias do ensino-aprendizagem, interacionismo para o ensino esportivo.....	34
2.3. O Ensino do Esporte de Invasão pautado na Pedagogia do Jogo	39
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	46
3.1. CONTEXTO DA PESQUISA	48
3.2. Participantes.....	51
3.3. Etapas da Pesquisa, Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos para coleta de dados	52
3.3.1 A observação participante	57
3.3.2. Diário de campo	58
3.3.3 Grupos focais	59
3.3.4. Diário de Campo.....	67
3.4. Análise dos dados qualitativos	72
3.4.1. Parâmetros para avaliação da aprendizagem	73
3.5. Aspectos éticos	77
4 RESULTADOS.....	77
4.1. A Proposta Pedagógica Desenvolvida	77
4.2 Resultado (Proposta Pedagógica).....	78

4.2.1 A Crônica como Recurso Educacional no Ensino do Jogo na Educação Física Escolar. (Ensinar o Jogo ou Reproduzir a Cultura? Uma análise dos significados dos esportes na escola a partir da Pedagogia do Jogo).....	97
4.2.2 Os legados do recurso educacional à luz da crônica	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	122

APRESENTAÇÃO¹

O presente estudo desenvolveu uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes de invasão, fundamentada na abordagem interacionista e na Pedagogia do Jogo, com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos alunos às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar. Para tanto, foi aplicada uma unidade didática voltada aos esportes de invasão com bola manejada pelas mãos, especificamente o basquetebol e o handebol.

O interesse pela temática se entrelaça com a minha própria trajetória de vida, que, desde os 6 anos de idade, foi influenciada pelo desejo de meu pai de que todos os seus filhos fizessem a iniciação em esportes coletivos e individuais, o que me proporcionou praticar futebol, futsal, basquete, voleibol, handebol e, nas lutas, judô, karatê e capoeira.

Agora, direcionando aos jogos coletivos de invasão (futsal, futebol, handebol e basquete), o início da prática foi bem tedioso, o que me deixava bastante aborrecido. Todas as aulas/treinamentos tinham uma similaridade em todas as modalidades: tínhamos que realizar movimentos repetitivos isolados, sem interação com os praticantes, relacionados à parte técnica, para conseguir executar posteriormente as ações de ataque e defesa quando estivéssemos jogando.

Recordo que a desistência em treinar de alguns praticantes foi imediata, principalmente no handebol, voleibol e basquete. Só não desisti de nenhuma modalidade devido à pressão da família paterna, que provinha de atletas profissionais em modalidades diversas. No entanto, treinar não era meu forte: gostava de jogar e não dos treinos.

Da adolescência para a juventude, o esporte esteve presente diariamente em minha vida. Ao entrar na universidade, não foi diferente: fui de atleta a dirigente esportivo universitário, o que me deu a possibilidade de acompanhar treinos de todas as modalidades e, novamente, surgiu a indagação: todos os esportes treinam do mesmo jeito?

¹ Esta seção é apresentada na primeira pessoa do singular por tratar-se de um relato da trajetória pessoal e profissional do autor, elemento que contribui para a contextualização da problemática de pesquisa. As demais seções do trabalho são redigidas em linguagem impessoal, conforme as convenções acadêmicas.

Na graduação em Educação Física também não foi diferente: as aulas de ensino esportivo se faziam da mesma forma, modelo fundamentado na busca da perfeição da técnica por repetição exaustiva de movimentos ligados aos fundamentos das modalidades coletivas.

Já na pós-graduação em treinamento desportivo na UEL (Universidade Estadual de Londrina), pela primeira vez, deparei-me com algo diferente: a Pedagogia do Esporte, focando em jogos reduzidos e modificados para um processo de ensino-aprendizagem estabelecido numa relação de construção do conhecimento centrada no aluno-professor, na qual o professor é o mediador do conhecimento, e não o detentor.

Com as aulas da pós-graduação, emergia a necessidade de promover o ensino esportivo além dos movimentos mecanizados; porém, esbarrava em uma teoria que orientasse a minha prática pedagógica, afinal, segundo Matos (2006, p. 160), “a teoria é imprescindível para a práxis pedagógica, porque uma verdadeira práxis pedagógica sem teoria acaba facilmente em arbitrariedade, no caos e em meras rotinas”.

Mas a virada de chave só veio em 2022, quando assumi o cargo efetivo de professor de Educação Física na Rede Municipal de Marília, para alunos do Ensino Fundamental I, na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade. Antes disso, sempre trabalhei com alunos mais velhos, nas escolas estaduais, nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, e, em maior parte, com alunos do Ensino Médio e nos treinamentos esportivos especializados de futebol. Sempre optei por treinar categorias sub-20; em algumas situações, sub-15 e sub-17. Acreditava que já eram autônomos, que o básico já era dominado por eles, e que poderia trabalhar situações mais complexas do jogo, além de a comunicação ser mais fácil.

A nova realidade profissional colocava-me diante de um desafio, já que sempre procurei seguir outro caminho. E, agora, precisava me transformar, me reinventar em todos os aspectos para ensinar os jogos esportivos coletivos. Então, era muito “pobre” ensinar a técnica isolada, com movimentos repetitivos fora do contexto de jogo, e exigir que os alunos a aplicassem em tomadas de decisão com interação direta com o adversário. Precisava trazer uma abordagem que os alunos pudessem internalizar e que lhes trouxesse sentidos e significados para a prática esportiva, de modo que as ações motoras fossem executadas com alto grau de abstração intelectual.

No sentido de oportunizar aulas mais prazerosas e que produzissem significados para os alunos, comecei a cursar o mestrado do PROEF e, de início, busquei uma orientação que trabalhasse jogos esportivos coletivos. Entre as opções de orientadores, analisando os currículos Lattes, visualizei, na produção acadêmica da professora Dra. Tathyane Krahenbühl, algo bem próximo do que procurei por toda a minha vida: uma forma diferente de ensinar o esporte, pautada na humanização das relações dos sujeitos envolvidos, objetivando formar estudantes que possam fruir e usufruir do jogo, que sejam protagonistas, críticos, autônomos e solidários.

Iniciando a disciplina de Problemáticas da Educação Física Escolar e a orientação da professora Tathyane, os encontros presenciais, aliados à participação no grupo de estudos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte (LAPESP) da UFAM, motivaram-me ainda mais e colocaram o desafio de debruçar-me sobre propostas inovadoras de metodologias no ensino esportivo que fujam do tecnicismo dos fundamentos para a liberdade de experimentação nas possibilidades que o jogo oferece, para que a criança tenha uma iniciação prazerosa e, mesmo que não venha a se tornar um atleta profissional, possa continuar a praticar atividade física ao longo da vida.

Diante do quadro exposto, aprofundamo-nos nos estudos referentes ao ensino dos jogos esportivos coletivos, ao histórico da Educação Física escolar e aos desafios que perpassam esse componente curricular, contrapondo o método analítico-sintético tradicional a uma proposta de ensino esportivo fundamentada nos princípios do interacionismo. À luz da descrição densa, conforme proposta por Clifford Geertz, compreende-se o ensino do esporte como uma prática cultural carregada de significados, na qual gestos, decisões, interações e discursos dos alunos constituem um “texto” a ser interpretado. Nessa perspectiva, a construção de uma unidade didática orientada pela Pedagogia do Jogo busca não apenas desenvolver conteúdos técnico-táticos, mas interpretar e valorizar os sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências de jogo, compreendendo a aprendizagem esportiva como um processo social, simbólico e culturalmente situado (GEERTZ, 2008).

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar constitui-se como área de conhecimento responsável por tematizar pedagogicamente as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, compreendidas como práticas sociais historicamente construídas e culturalmente compartilhadas pelos sujeitos. Nesse sentido, as aulas de Educação Física tornam-se espaço de acesso, experimentação e reflexão sobre práticas corporais como jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, esportes e práticas corporais de aventura. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, essas manifestações integram o conjunto de unidades temáticas que orientam o ensino do componente curricular ao longo da Educação Básica, tendo como finalidade ampliar o repertório cultural dos estudantes e favorecer a compreensão crítica das diferentes formas de se movimentar no mundo. Entre essas práticas, o esporte ocupa lugar de destaque no cotidiano escolar, sendo frequentemente uma das experiências corporais mais presentes nas aulas e nos planejamentos docentes. Estudos que analisam a organização pedagógica da Educação Física indicam que o esporte, especialmente em suas modalidades coletivas, tende a assumir papel central nas práticas escolares, tornando-se uma das principais referências da cultura corporal vivenciada pelos alunos (BETTI, 1991; BRACHT, 1999; DARIDO; RANGEL, 2005). Essa presença marcante, ao mesmo tempo em que revela a relevância social do fenômeno esportivo, também coloca desafios pedagógicos relacionados às formas como ele é abordado, ensinado e ressignificado no interior da escola.

Apesar dos avanços teóricos e pedagógicos acumulados nas últimas décadas no campo da Educação Física escolar, ainda é possível observar, em diferentes contextos educacionais, a permanência de práticas de ensino do esporte fortemente centradas na repetição de fundamentos técnicos e na busca por eficiência gestual. Essas práticas, em geral, priorizam a execução correta dos movimentos em situações descontextualizadas, frequentemente dissociadas das dinâmicas próprias do jogo, como a imprevisibilidade, a tomada de decisão, a interação entre os jogadores e a leitura do espaço de jogo.

Tal forma de condução tende a reduzir o potencial educativo das aulas, uma vez que limita as oportunidades de participação efetiva dos estudantes, restringe o desenvolvimento da autonomia e empobrece a construção de sentidos atribuídos à

experiência de jogar. Nessa lógica, o jogo costuma ser tratado como um momento final de aplicação do “treino”, e não como espaço central de aprendizagem, no qual os alunos possam experimentar, errar, refletir e ressignificar suas ações. Como consequência, observa-se a valorização dos estudantes considerados mais habilidosos tecnicamente, ao mesmo tempo em que se ampliam experiências de frustração, desmotivação e exclusão simbólica entre aqueles com menor domínio técnico ou menor familiaridade prévia com as modalidades esportivas (KUNZ, 1994; BARROSO, 2018; DARIDO; RANGEL, 2005).

Ainda que a Educação Física escolar tenha passado por distintas orientações pedagógicas e intensos debates teóricos ao longo de sua constituição no Brasil, tais traços permanecem presentes em muitas realidades escolares, evidenciando uma tensão entre os avanços do campo acadêmico e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano pedagógico (GIRALDELLI JR., 1991; BETTI, 1991; BRACHT, 1999). Ao assumir o ensino do esporte prioritariamente como domínio de gestos técnicos e execução correta de fundamentos, corre-se o risco de aproximar as aulas de uma racionalidade própria do treinamento esportivo especializado, deslocando o processo educativo para objetivos que não correspondem às finalidades formativas da escola básica.

Nessa direção, diferentes autores têm problematizado o predomínio do princípio analítico-sintético no ensino dos esportes no contexto escolar, especialmente quando aplicado de forma rígida e exclusiva. Tal abordagem, além de pouco motivadora para grande parte dos alunos, tende a reduzir o tempo efetivo de jogo, fragmentar a compreensão das situações esportivas e dificultar o desenvolvimento da leitura de jogo e da tomada de decisão em contextos reais e dinâmicos (GARGANTA, 1995; GRECO; BENDA, 1998; MALVAR, 2020). Ao dissociar técnica e jogo, essa lógica compromete a compreensão do esporte como prática social complexa, marcada por dimensões táticas, cognitivas, afetivas e culturais.

Diante desse cenário, torna-se necessário reconhecer e investir em outras possibilidades pedagógicas para o ensino do esporte no ambiente escolar, de modo que ele possa contemplar diferentes objetivos formativos, ampliar seus significados e alcançar maior abrangência social. Trata-se de compreender o esporte não apenas como conteúdo a ser reproduzido, mas como prática cultural passível de ressignificação no interior da escola, assumindo-se, assim, como esporte da escola,

e não apenas esporte na escola (BRACHT et al., 2005; SOARES et al., 2012). Essa perspectiva implica reconhecer o jogo como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a participação de todos os estudantes, a diversidade de experiências e a construção coletiva de sentidos em torno da prática esportiva.

Respondendo a esses novos anseios no processo de ensino-aprendizagem do esporte da escola, as abordagens pedagógicas renovadoras visualizam que o esporte é um fenômeno sociocultural de natureza educacional, sendo necessário que sua prática receba um tratamento pedagógico adequado para que possa contribuir de maneira significativa para a formação cidadã (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Pensamos em uma prática educativa que promovesse um processo de ensino-aprendizagem do esporte da escola pautado na formação cidadã, emancipada e autônoma. Para isso, orientamo-nos na Pedagogia do Jogo (SCAGLIA, 2005; 2011) como possibilidade metodológica para o ensino dos esportes coletivos de invasão, ao propor que a aprendizagem se organize a partir de situações de jogo, valorizando a tomada de decisão, a cooperação, a autonomia e a reflexão dos alunos. Ao deslocar o foco da execução técnica para a compreensão do jogo, essa abordagem amplia as possibilidades de participação e atribuição de sentido às práticas esportivas escolares.

Entretanto, compreender o impacto de propostas pedagógicas como a Pedagogia do Jogo exige ir além da observação do desempenho motor ou da eficácia tática. Torna-se necessário investigar os significados que os alunos atribuem às práticas esportivas, considerando que tais significados se expressam não apenas nas falas, mas também nas interações corporais, nos silêncios, nas escolhas e nas formas de participação durante o jogo.

Para tal, esta pesquisa fundamenta-se na antropologia interpretativa de Clifford Geertz (2008), que compreende a cultura como uma teia de significados tecida pelos próprios sujeitos. Nessa perspectiva, o jogo esportivo é entendido como um texto cultural, no qual as ações corporais comunicam valores, identidades, disputas por reconhecimento e relações de poder. A noção de descrição densa permite interpretar essas práticas em sua complexidade simbólica, deslocando a análise de explicações causais para a compreensão dos sentidos produzidos no cotidiano escolar.

A problematização aqui proposta emerge da prática docente do pesquisador, cujas experiências no ensino dos esportes coletivos evidenciaram tensões recorrentes entre a lógica do rendimento e as possibilidades educativas do jogo. Observou-se que, mesmo quando os alunos demonstram domínio técnico, aspectos como individualismo, centralização das decisões, exclusão de colegas e dependência da autoridade adulta atravessam as dinâmicas do jogo, revelando limites na autonomia e na participação coletiva.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: 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?

O objeto de estudo desta pesquisa constitui-se na prática docente do pesquisador no ensino do esporte de invasão, especificamente nas modalidades de handebol e basquetebol, nas turmas dos 5º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cecília Alves Guelpa, unidade de ensino de tempo integral da Rede Municipal de Marília (SP), Brasil, no Ciclo do Ensino Fundamental I. Tal prática pedagógica foi orientada pelos referenciais da Pedagogia do Jogo, compreendida como abordagem que privilegia o jogo como eixo estruturante do ensino, da vivência e da aprendizagem esportiva, em consonância com pressupostos interacionistas que reconhecem o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o jogo é entendido não apenas como recurso didático, mas como prática social e cultural, na qual emergem sentidos, valores e formas de participação que configuram a experiência educativa no contexto escolar.

A produção dos dados ocorreu ao longo do desenvolvimento das aulas de esportes de invasão, por meio de diferentes procedimentos metodológicos de natureza qualitativa e interpretativa. Foram realizadas observações sistemáticas das situações de jogo, registradas em diário de campo, com atenção às interações corporais, discursivas e simbólicas estabelecidas entre os alunos. Complementarmente, foram conduzidas reuniões grupais por meio da técnica de grupos focais, envolvendo uma amostra de estudantes do 5º ano B, com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos discentes às experiências vivenciadas nas aulas orientadas pela Pedagogia do Jogo. As rodas de conversa, realizadas no início e ao final das aulas, configuraram-se como espaços de

avaliação coletiva e reflexão sobre o processo pedagógico. A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da antropologia interpretativa de Clifford Geertz (2008), especialmente pela noção de descrição densa, buscando interpretar o jogo esportivo como um texto cultural, no qual se expressam relações de poder, pertencimento, exclusão e reconhecimento simbólico. O levantamento bibliográfico e documental subsidiou a análise qualitativa, contribuindo para a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado.

Justifica-se a relevância desta pesquisa por contribuir com reflexões e proposições pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Física escolar, especialmente no contexto do PROEF, ao articular teoria, prática docente e produção de conhecimento a partir do cotidiano escolar. Ao compreender o jogo como espaço de produção de sentidos, esta investigação busca ampliar as possibilidades educativas do esporte, reconhecendo-o como prática cultural, pedagógica e simbólica.

Objetivo

Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes de invasão, pautada na abordagem interacionista e na Pedagogia do Jogo, verificando os significados que os alunos atribuem às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar.

Objetivos Específicos

Elaborar e aplicar uma intervenção didático-pedagógica no ensino do handebol e do basquetebol para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na abordagem interacionista e na Pedagogia do Jogo, visando aos significados que os alunos atribuem às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar;

Verificar, na intervenção pedagógica para o ensino dos esportes de invasão, pautada na Pedagogia do Jogo, a partir da descrição densa, a compreensão do esporte escolar como prática cultural e pedagógica, para além da dimensão técnica e procedimental;

Investigar os significados que se expressam nas interações corporais, nas falas, nos silêncios e nas formas de participação durante os jogos fundamentados na Pedagogia do Jogo no ensino dos esportes de invasão, nas aulas de Educação Física escolar;

Analisar como as práticas esportivas revelam relações de poder, hierarquias, pertencimento e exclusão nas aulas de Educação Física escolar.

RECURSO EDUCACIONAL

Um livro de crônicas digitais, com textos curtos, que abordará o cotidiano da prática pedagógica do professor no ensino dos esportes de invasão, especificamente handebol e basquetebol, no 5º ano do Ensino Fundamental I, pautado na Pedagogia do Jogo, diante dos significados que os alunos atribuem às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar².

2. MARCO TEÓRICO

O presente marco teórico fundamenta-se na compreensão do esporte como fenômeno sociocultural historicamente constituído, atravessado por múltiplos sentidos e disputas simbólicas, cuja presença na escola exige mediações pedagógicas coerentes com as finalidades educativas da Educação Física escolar. Parte-se do pressuposto de que o ensino do esporte não pode restringir-se à reprodução do modelo institucionalizado, centrado no rendimento e na técnica, devendo ser compreendido como prática cultural passível de interpretação, resignificação e produção de sentidos no contexto escolar.

Dividimos a fundamentação teórica do nosso trabalho em três categorias: o esporte como fenômeno social, evidenciando os processos de esportivização,

² As narrativas pedagógicas, frequentemente organizadas em forma de crônica, constituem um gênero textual utilizado na formação e na pesquisa educacional para registrar e interpretar experiências vividas no cotidiano escolar. Esse tipo de escrita permite transformar situações da prática docente em objeto de reflexão, evidenciando os significados construídos nas interações entre professores, alunos e o contexto educativo. Nessa perspectiva, a narrativa possibilita produzir uma descrição densa da prática, conceito desenvolvido por Clifford Geertz, ao interpretar ações e acontecimentos como fenômenos culturais carregados de sentidos. Além disso, ao valorizar a experiência como fonte de conhecimento, as narrativas pedagógicas dialogam com as reflexões de Jorge Larrosa, para quem a experiência se constitui como aquilo que nos acontece e nos transforma. No campo da Educação Física escolar, a crônica pedagógica torna-se, portanto, um dispositivo de análise da prática docente, contribuindo para a produção de conhecimento sobre o ensino das práticas corporais no contexto da escola.

mercantilização e hegemonia do modelo competitivo; problematiza-se a persistência da lógica esportivista e tecnicista na Educação Física escolar, apesar dos avanços normativos; a compreensão do esporte e do jogo como práticas simbólicas inscritas em teias de significados construídas nas interações sociais; e, em diálogo com a teoria da cultura interpretativa de Clifford Geertz, fundamentando-se nos pressupostos teóricos da obra *A Interpretação das Culturas* (2008), sob a ótica do esporte e do jogo como textos passíveis de interpretação, o que sustenta sua análise como linguagem cultural e experiência significativa no contexto escolar.

As teorias do ensino-aprendizagem, com ênfase na superação das concepções mecanicistas, apontam que as abordagens interacionistas compreendem a aprendizagem como processo relacional, construído na interação entre sujeito, meio e cultura, reconhecendo o aluno como protagonista e fundamentando práticas que valorizam a reflexão, a autonomia e a tomada de decisão no ensino do esporte.

Por fim, o ensino do esporte de invasão, pautado na Pedagogia do Jogo, apresenta-se como referencial teórico-metodológico interacionista que toma o jogo como ambiente estruturante da aprendizagem. A partir das obras de Alcides José Scaglia — *Em defesa do Jogo: Diálogos Epistemológicos Contemporâneos* (2022), *O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés* (2011), *Pedagogia do Jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos* (2005) —, de sua dissertação (1999) e de sua tese (2003), bem como dos estudos de Júlio Garganta, na obra *Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos* (1995), e de Claude Bayer, com a obra *O ensino dos Desportos Coletivos* (1994), sustenta-se um ensino orientado à compreensão da lógica do jogo, à adaptação de regras, à cooperação e à inclusão. Tal abordagem está em consonância com a BNCC (2018), configurando o esporte da escola como uma ressignificação pedagógica do fenômeno esportivo.

2.1. Esporte um Fenômeno Social

O fenômeno esporte se coloca em nossa sociedade sob diversos olhares, de forma heterogênea e com infinitas manifestações, podendo ser entendido de diversas maneiras. Desse modo, está presente na vida das pessoas praticamente a

todo instante; assim, é comum ouvir, diariamente, alguma mensagem relacionada ao esporte: crianças brincando na rua, em casa ou na escola; adultos praticando caminhada ou atividade física em academias; transmissões de eventos esportivos ou manchetes jornalísticas (MARQUES et al., 2007).

Bento et al. (2006) advertem que o esporte, na contemporaneidade, possui múltiplos papéis, significados e sentidos:

Estamos na segunda década do século XXI e o esporte se manifesta em intensa popularização no mundo, sendo possível sustentá-lo como fenômeno sociocultural, o qual encontrou na contemporaneidade significados e finalidades plurais, uma vez que se insere em diferentes cenários e alcança personagens dos mais diversos grupos sociais (BENTO et al., 2006, p. 154).

Na história da humanidade, o esporte é um fenômeno que se manifestou de diversas maneiras e formas, e que esteve presente desde as sociedades mais primitivas e antigas (GUTTMANN, 1978). Ao longo dos séculos, transformou-se, a partir dos jogos populares, gerando um processo de esportivização na Inglaterra do século XVIII, resultante de jogos regionais de escolas públicas da aristocracia. Tal processo ocorreu diante da racionalização e institucionalização das regras, possibilitando o controle da violência corporal na prática das disputas, com a definição de faltas e punições para os praticantes, além de atribuir aos professores o ensino e o controle dessas práticas (MARQUES et al., 2007).

O aspecto interessante e notório desse processo é que a escola foi um espaço fundamental para o desenvolvimento do esporte. Em um primeiro momento, cada escola formulava suas próprias regras, visando ao controle da violência corporal durante as práticas esportivas. Para que ocorresse a expansão e a integração das competições entre as escolas, tornou-se necessária a uniformização das regras (MARQUES et al., 2007).

Com a unificação das regras e normas, tornou-se possível a realização de confrontos entre sujeitos de diferentes localidades, impulsionando a criação de ligas e clubes esportivos, principalmente por ex-alunos das escolas públicas, com a finalidade de regular e normatizar as práticas (STIGGER, 2005). Esse processo se intensificou, e tais atividades passaram a ser observadas em outros países da Europa (MARQUES et al., 2007), gerando o que hoje se entende como esporte moderno.

No decorrer dos séculos, outras manifestações e sentidos foram atribuídos ao fenômeno esporte, que sofreu alterações em sua configuração social frente à sociedade, sendo utilizado para fins políticos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria, o que impulsionou o aumento da prática esportiva (MARQUES et al., 2007). Contudo, como se tratava de uma busca por resultados, privilegiavam-se os mais talentosos, excluindo-se os menos habilidosos (BARROSO, 2006). Posteriormente, o fenômeno esportivo foi impactado pelo processo de mercantilização, adquirindo status de espetáculo e passando do esporte moderno para a fase do esporte contemporâneo (TUBINO, 1992).

A periodização histórica analisada acima tem como intenção compreender a importância que o esporte ocupa na sociedade. Por conseguinte, ele é considerado um fenômeno sociocultural que transmite valores, de acordo com o sentido atribuído à prática, exercendo influência sobre hábitos e comportamentos em nossa sociedade (MARQUES et al., 2007).

Almeida e Gutierrez (2009) juntam-se às reflexões de Habermas (1987), ao afirmarem que toda manifestação cultural carrega um significado formativo compartilhado por determinada comunidade ou grupo, reverberando os seguintes aspectos sobre o papel formativo do esporte:

O esporte desempenha um importante papel na formação do homem e da vida em sociedade, matriz de socialização e transmissão de valores, forma de sociabilidade moderna, instrumento de educação e fonte de saúde, este são alguns dos atributos do fenômeno esportivo (ALMEIDA; GUTIERREZ, 2009, p. 1).

Dentro das infinitas manifestações esportivas, Bracht (1997) coloca o esporte em nossa sociedade sob duas óticas, em relação ao sentido: de alto rendimento ou atividade de lazer. Nessa perspectiva, Marques et al. (2006) afirmam que a atividade esportiva é influenciada tanto pelas normas do ambiente de trabalho quanto pelas do lazer. O que realmente importa é buscar maneiras de reinterpretá-las e ressignificá-las. O intuito é dar um novo sentido ao esporte; nas aulas de Educação Física escolar, deve-se preparar os alunos para uma prática que se incorpore aos demais componentes da cultura corporal de movimento em suas vidas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Esse horizonte dialoga perfeitamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defende que o esporte deve ser tratado como conteúdo da cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física. Orienta, ainda, que seu ensino esteja voltado para a compreensão de seus princípios, significados e modos de organização, não privilegiando o domínio técnico ou o desempenho, e com os objetivos de promover a participação de todos os estudantes, respeitar as diferenças, estimular a cooperação, desenvolver a autonomia e criar condições que favoreçam a tomada de decisão, contribuindo para que os alunos construam sentidos próprios para a prática esportiva em seus contextos de vida (BETTI; ZULIANI, 2002).

É evidente que práticas pedagógicas que possibilitam visualizar o esporte em suas múltiplas manifestações sociais aproximam-se de perspectivas interacionistas de ensino, ao compreenderem o jogo e as práticas esportivas como construções coletivas, mediadas pelas interações entre os sujeitos. Essa compreensão distancia-se de métodos fundamentados na mecanização e na repetição de movimentos descontextualizados, característicos do ensino do esporte tradicional, centrado na dimensão procedimental e na reprodução do modelo institucionalizado.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as abordagens interacionistas tensionam a lógica do esporte na escola, ao propor o ensino do esporte como conteúdo da cultura corporal de movimento, orientado por princípios de inclusão, participação e compreensão crítica das práticas corporais. Assim, o esporte da escola configura-se como uma ressignificação pedagógica do fenômeno esportivo, na qual o foco se desloca do rendimento e da especialização precoce para a compreensão do jogo, a adaptação das regras e a valorização das interações, possibilitando que os alunos atribuam sentidos próprios às práticas esportivas no contexto escolar.

O ensino da Educação Física escolar no contexto brasileiro é marcado por um conjunto de problemáticas historicamente construídas, que atravessam suas finalidades educativas, seus conteúdos e suas práticas pedagógicas. Embora avanços normativos tenham reconhecido a Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes, persiste, no cotidiano escolar, uma distância significativa entre os pressupostos teóricos e legais e aquilo que efetivamente se materializa nas aulas (DARIDO, 2003).

Uma das principais problemáticas refere-se à permanência da lógica esportivista e tecnicista no ensino, herança de um modelo que privilegia o rendimento, a execução correta dos gestos motores e a competitividade como fins em si mesmos. Nessa perspectiva, o esporte tende a ser tratado como reprodução do modelo institucionalizado, desconsiderando as especificidades do espaço escolar e reduzindo as possibilidades educativas das práticas corporais. Essa orientação resulta, frequentemente, na seleção dos estudantes considerados mais habilidosos e na exclusão pedagógica daqueles que não se adequam aos padrões de desempenho valorizados, produzindo hierarquizações corporais e experiências escolares desiguais (BRACHT, 2003).

Ainda que marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tenham reafirmado a Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral dos sujeitos, a lógica esportivista permanece predominante no cotidiano das aulas. Observa-se, assim, a evidência de uma tensão estrutural entre os avanços normativos e as práticas pedagógicas efetivamente materializadas nas quadras escolares. Nesse cenário, o esporte é frequentemente ensinado como reprodução acrítica do modelo institucionalizado, com ênfase nas regras formais, no desempenho e no rendimento, o que resulta na seleção dos estudantes considerados mais habilidosos e na consequente exclusão pedagógica daqueles que não se adequam aos padrões de desempenho socialmente valorizados (BRACHT, 2003).

Nesse contexto de permanência da lógica esportivista nas práticas escolares, mesmo diante de sucessivos avanços normativos, evidencia-se um paradoxo entre as proposições pedagógicas inovadoras e a hegemonia de uma cultura esportiva escolar ainda enraizada no modelo tradicional. Tal modelo orienta-se pelo tecnicismo, pela repetição de movimentos descontextualizados do jogo, pela seletividade dos praticantes e por uma prática esportiva pensada sob o viés do rendimento, tendo a competitividade como finalidade central. Esse paradoxo se torna ainda mais evidente com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que, ao incluir o esporte como uma das unidades temáticas da Educação Física, representa um avanço ao reconhecer a necessidade de problematizar suas dimensões culturais, históricas e sociais, enfatizando a

adaptação das regras, a participação de todos os estudantes e a ampliação das experiências corporais no contexto escolar.

No que se refere especificamente aos esportes de invasão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os compreende como conteúdos da unidade temática “Esportes”, a serem desenvolvidos de maneira progressiva, lúdica e formativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), orientando que o professor promova situações pedagógicas que favoreçam a experimentação e a reflexão sobre o jogo, utilizando jogos reduzidos, adaptações de modalidades esportivas, variação no número de participantes e modificação dos alvos, do tempo e das regras. Por exemplo, no ensino do handebol ou do futebol nos Anos Iniciais, podem-se propor jogos em espaços menores, com menos jogadores, bolas adaptadas e regras flexíveis, priorizando a participação equitativa, o passe, a movimentação coletiva e a cooperação, em detrimento da competição exacerbada e da busca pelo resultado.

Tal orientação tensiona diretamente o modelo tradicional de ensino esportivo, ao deslocar o foco exclusivo do desempenho técnico para a compreensão do jogo, a inclusão e a vivência significativa das práticas, reforçando o papel da Educação Física escolar na formação integral dos alunos, mediada pelo professor de forma intencional, reflexiva e contextualizada. Somente assim será possível romper com a hegemonia do tecnicismo e do rendimento, fortalecendo o esporte como prática educativa, socialmente significativa e formadora no interior da Educação Física escolar.

Diante dessas contradições, o antagonismo entre o “esporte na escola” e o “esporte da escola” reafirma-se como uma problemática central e ainda atual na Educação Física escolar. Enquanto a BNCC tensiona a reprodução acrítica do modelo esportivo tradicional ao propor práticas mais inclusivas, contextualizadas e formativas, o esporte na escola permanece, em grande medida, orientado pela lógica do rendimento, pela especialização precoce e pela valorização dos estudantes considerados mais aptos. Nessa perspectiva, desconsideram-se as especificidades pedagógicas do espaço escolar e o aluno como sujeito cultural, resultando na hierarquização dos corpos e na exclusão pedagógica daqueles que não correspondem aos padrões de desempenho estabelecidos.

Em oposição, o esporte da escola pressupõe a ressignificação do conteúdo esportivo a partir das finalidades educativas, deslocando o foco da técnica executada de forma correta e isolada para a compreensão do jogo em seu contexto.

No entanto, quando prevalece o modelo tradicional, centrado na execução técnica e na competição como fim, esvaziam-se as possibilidades de o jogo ser compreendido como prática cultural, obscurecendo seus sentidos simbólicos, suas dimensões expressivas e as oportunidades de negociação, criação e interpretação que emergem das interações entre os alunos no cotidiano das aulas de Educação Física (BRACHT, 2003).

2.1.1. O Ensino do Esporte na Educação Física Escolar

O esporte da escola parte da compreensão do jogo (saber atacar e defender, cooperar, tomar decisões simples de avançar, passar, proteger o alvo), do entendimento das regras básicas e combinadas e da vivência de jogos adaptados, caracterizados por regras flexíveis, jogos reduzidos e materiais adaptados, visando à participação de todos. Considera-se, ainda, o desenvolvimento social e cultural dos alunos, o respeito às regras, a cooperação, a inclusão e a resolução de conflitos, com vistas ao reconhecimento do esporte como prática cultural (BNCC, 2018).

Na visão de Bracht (2003), reafirma-se que o esporte da escola deve ser um conteúdo pedagógico que precisa ser adaptado à realidade do aluno, questionado e ensinado de forma crítica, a fim de promover valores de inclusão e cooperação, indo além do condicionamento físico e contribuindo para o desenvolvimento crítico, social e humano dos alunos.

Nessa perspectiva, o esporte da escola, orientado por uma concepção interpretativa, possibilita o deslocamento do foco da técnica isolada para a compreensão do jogo como prática social e cultural. O esporte passa a ser visto como um espaço de sentidos e significados, uma linguagem cultural no interior da escola (BETTI, 1991). Assim como propõe Clifford Geertz, ao defender a cultura como uma teia de significados tecida pelos próprios sujeitos, o esporte passa a ser entendido como um espaço simbólico, no qual gestos, regras, rituais e interações produzem sentidos compartilhados, conforme exposto no primeiro capítulo, intitulado “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”, de sua obra *A Interpretação das Culturas* (2008). O jogo, portanto, não se reduz à execução motora, mas constitui uma linguagem cultural, passível de interpretação por meio de uma descrição densa, capaz de revelar os significados sociais, históricos e simbólicos que emergem das práticas esportivas no interior da escola.

Para ilustrar o procedimento da cultura interpretativa de Geertz, pode-se recorrer ao exemplo da piscadela transferida para ações em um jogo nas aulas de Educação Física escolar. Uma piscadela entre jogadores do mesmo time durante a disputa — por exemplo, quando um atleta pisca para outro antes de uma jogada ensaiada —, em uma leitura superficial, poderia ser entendida apenas como um simples movimento ocular. Contudo, à luz da descrição densa, trata-se de um código compartilhado, que indica uma estratégia combinada, revelando confiança, cumplicidade e comunicação interna da equipe. Como aponta Geertz (2008), uma ação nunca é apenas um movimento físico, mas carrega significados culturais e sociais. No esporte, isso se manifesta constantemente, especialmente em aulas de Educação Física escolar, nas quais múltiplos significados são atribuídos às ações dos sujeitos.

Não obstante, limitar-se apenas à interpretação das ações e dos significados das práticas corporais nas aulas poderia conduzir a um enfoque reducionista, inclusive compatível com perspectivas tecnicistas, centradas na execução motora, no rendimento e na padronização de comportamentos. Nesse caso, negligenciar-se-ia a dimensão simbólica e subjetiva das práticas corporais. Para que isso não ocorra, faz-se necessária uma abordagem que problematize o espaço de jogo, dialogando diretamente com a Pedagogia do Jogo de Scaglia (2011), que propicia aos alunos a compreensão da lógica do jogar, a reflexão sobre suas decisões e a construção de soluções coletivas — concepção que converge com Geertz ao reconhecer o jogo como prática simbólica, carregada de significados e passível de interpretação.

A despeito disso, limitar-se à interpretação isolada das ações e dos significados das práticas corporais pode conduzir a leituras superficiais do fenômeno esportivo, inclusive compatíveis com enfoques tecnicistas centrados na execução motora, no rendimento e na padronização de comportamentos. Quando o ensino do esporte se restringe a esse horizonte, negligencia-se a dimensão simbólica, relacional e subjetiva das práticas corporais, reduzindo o jogo a um conjunto de gestos a serem reproduzidos. Para superar essa limitação, torna-se necessário adotar abordagens pedagógicas que problematizem o espaço de jogo e reconheçam o jogar como experiência cultural situada. Nesse sentido, a Pedagogia do Jogo, proposta por Scaglia (2011), apresenta-se como referência fundamental, ao favorecer a compreensão da lógica do jogar, a reflexão sobre as decisões tomadas

em situação de jogo e a construção coletiva de soluções, em consonância com a concepção do jogo como prática simbólica e carregada de significados.

No contexto da Educação Física escolar, particularmente no âmbito do esporte da escola, essa articulação possibilita compreender o ensino do esporte como um processo de mediação cultural, no qual o professor cria condições pedagógicas para que os alunos ressignifiquem o jogo, ampliem suas possibilidades de participação e assumam protagonismo nas práticas esportivas (PARLEBAS, 2001).

Assim, o esporte escolar deixa de ser mera reprodução do modelo institucionalizado e passa a constituir-se como espaço de aprendizagem significativa, diálogo e produção de sentidos. É a partir dessa compreensão que se torna pertinente aprofundar o debate sobre as teorias da aprendizagem que fundamentam tais práticas, destacando, no próximo tópico, as contribuições das abordagens interacionistas e, em especial, da Pedagogia do Jogo, como referencial teórico-metodológico para o ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar.

2.2. As Teorias do ensino-aprendizagem, interacionismo para o ensino esportivo

Considerando que a presente pesquisa realizou uma intervenção pedagógica no ensino dos esportes de invasão com as mãos (handebol e basquetebol), fundamentada na teoria da aprendizagem interacionista e operacionalizada por meio da Pedagogia do Jogo, torna-se necessário situar o percurso teórico que sustenta essa opção metodológica. À luz da descrição densa proposta por Clifford Geertz, compreende-se o ensino do esporte como uma prática cultural permeada por significados construídos nas interações entre os sujeitos, exigindo uma análise que vá além da execução técnica e alcance os sentidos atribuídos às experiências vividas. Nesse contexto, discute-se, a seguir, as teorias da aprendizagem que contribuíram para a sistematização do ensino, culminando na perspectiva interacionista, a qual orientou o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo adotado neste estudo.

Bettega et al. (2021) advertem que toda intervenção pedagógica realizada no ensino dos esportes advém de uma visão de mundo e de teorias do conhecimento, sendo necessária a compreensão da teoria que orienta a prática pelo professor:

Toda intervenção teórico/prática realizada pelo(a) professor(a)/treinador(a) esportivo(a) é sustentada por uma visão de mundo, um arcabouço teórico que advém de um ou mais paradigmas e que envolve diferentes teorias do conhecimento. Nesse sentido, torna-se relevante que o(a) professor(a)/treinador(a) compreenda as bases epistemológicas que alicerçam a sua intervenção, para que suas ações possam ser estabelecidas a partir de intenções claras e coerentes. Haja vista essas considerações, o texto irá descrever algumas mudanças de paradigma e suas visões, mas buscará apontar e discutir elementos para o ensino esportivo dentro de um paradigma emergente, balizado nas teorias interacionistas do conhecimento (BETTEGA et al., 2021, p. 187).

Já há algum tempo, existe a preocupação de estudiosos em compreender como o ser humano aprende e quais seriam as melhores condições para o aprendizado. Diversas teorias surgiram para explicar e responder aos questionamentos sobre o processo de aprendizagem e orientar maneiras de ensinar que sejam mais adequadas no âmbito escolar. “Há milênios, o questionamento quanto à possibilidade, origem e essência do conhecimento, bem como a compreensão dos fundamentos e métodos para sua aquisição, intriga a humanidade” (CARNEIRO, 2008, p. 11).

Santomauro (2010) aponta as seguintes considerações:

Uma investigação que já dura mais de 2 mil anos e não tem data para acabar. Em torno das indagações que ela provoca, estudiosos das mais diversas áreas de conhecimento humano gastaram toneladas de saliva, montanhas de papel e enorme esforço intelectual. O desafio de dois milênios pode ser resumido em duas perguntas: como o ser humano aprende? E como criar as melhores condições possíveis para que o aprendizado ocorra na escola? (SANTOMAURO, 2010, p. 1).

As primeiras teorias da aprendizagem remontam à Grécia Antiga, partindo dos filósofos Platão (428–348 a.C.) e Aristóteles (384–322 a.C.), cujas ideias deram origem, respectivamente, às concepções inatista e empirista. Para Platão, o sujeito já traz consigo uma estrutura conceitual inata, anterior à experiência, que possibilita a compreensão do mundo (DALBOSCO, 2012). Em contraposição, Aristóteles defendia que o conhecimento se constrói a partir da experiência sensível, mediada pelos sentidos (DE ARAÚJO, 2017).

Posteriormente, no século XVI, durante o Renascimento, profundas transformações sociais e culturais impulsionaram o surgimento das correntes do

empirismo e do racionalismo, marcando uma mudança paradigmática na forma de compreender o conhecimento e a verdade (PORTUGAL, 2002; BAIARDI, 1997).

Era necessário, portanto, que se encontrasse o caminho certo. E essa era a preocupação que se generalizou a partir do final do século XVI e que irá caracterizar a investigação filosófica do século XVII e XVIII. Duas grandes orientações metodológicas surgem, então, abrindo as principais vertentes do pensamento moderno: de um lado, a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon, que preconizava uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação, utilizando a indução na formulação de suas leis, partindo da consideração dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações, por outro, inaugurando o racionalismo moderno, René Descartes busca na razão os recursos para a recuperação da certeza científica (PORTUGAL, 2002, p. 03).

Nesse sentido, as correntes filosóficas do empirismo e do racionalismo configuraram-se como perspectivas antagônicas. Para Descartes, o conhecimento tem origem na razão, concebida como inata ao ser humano, independentemente da experiência sensível, o que contrasta com a concepção empirista, fundamentada na observação e na experimentação como vias de acesso ao conhecimento (DE CARVALHO et al., 2021). Assim, Bacon e Descartes representam dois métodos distintos de produção do conhecimento na modernidade — o indutivo e o dedutivo —, expressando os polos empírico e racional do pensamento científico (ARANHA; MARTINS, 1992).

Na transição para o século XIX, tais perspectivas mostraram-se insuficientes para explicar plenamente os processos de construção do conhecimento, abrindo espaço para a emergência de um novo paradigma. Entende-se paradigma conforme definido por Kuhn (1962), como um conjunto de concepções que orienta a produção do conhecimento científico.

Paradigma pode ser entendido como toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada [...] denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KHUN, 1962, p. 228).

A concepção mecanicista de vida passou a ser questionada pelo movimento da biologia orgânica, que rejeitava a decomposição do organismo em partes isoladas e passou a compreendê-lo como uma totalidade integrada, cujas

propriedades emergem das interações entre suas partes (BETTEGA et al., 2021). Nesse contexto, destacou-se o pioneirismo de Lawrence Henderson, ao empregar o termo sistema para designar tanto organismos vivos quanto sistemas sociais, entendidos como totalidades integradas (BETTEGA et al., 2021).

Esse cenário impulsionou a superação do paradigma mecanicista/cartesiano e favoreceu o surgimento de teorias fundamentadas na perspectiva interacionista, com destaque para o construtivismo de Jean Piaget, que compreende o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o ambiente, e, para a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky, que concebe a aprendizagem como produto das interações sociais e do contexto cultural (ROSA; GOI, 2024).

Do século XIX aos dias atuais, essas transformações paradigmáticas influenciaram diretamente o campo educacional e o ensino do esporte. Nesse percurso, as teorias inatistas deram origem a abordagens racionalistas, as empiristas fundamentaram abordagens tradicionais e comportamentais, enquanto as interacionistas sustentaram abordagens humanistas, cognitivistas, construtivistas, ecológicas e socioculturais (SCAGLIA et al., 2014). Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como resultado da relação recíproca entre indivíduo e meio, superando tanto a negação das influências ambientais quanto a desconsideração dos aspectos maturacionais (BESSA, 2008).

Jean Piaget, biólogo, filósofo, epistemólogo e precursor do interacionismo, destaca que:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p. 1).

A perspectiva interacionista compreende o aluno como protagonista do próprio processo de aprendizagem, valorizando os conhecimentos prévios e estimulando a reflexão, a autonomia e o pensamento crítico, ao reconhecer que nenhum sujeito chega ao contexto educativo desprovido de saberes (HIRAMA et al., 2014). Essa concepção contrapõe-se aos métodos tradicionais, nos quais o professor assume papel centralizador e os alunos limitam-se à execução mecânica

de tarefas, sem compreensão, criatividade ou participação ativa no processo educativo (BESSA, 2008).

No âmbito da Educação Física escolar, o modelo tradicional de ensino esportivo mostra-se insuficiente, uma vez que tende a reforçar práticas excludentes, baseadas em pré-requisitos técnicos, desconsiderando os contextos, interesses e singularidades dos estudantes. Além disso, privilegia a lógica da vitória a qualquer custo, em detrimento da valorização do esforço, da aprendizagem e da superação individual e coletiva (HIRAMA et al., 2014).

Para Reverdito et al. (2022, p. 90), a teoria interacionista vai ao encontro do novo paradigma do ensino esportivo com o qual convivemos na atualidade:

Por outro lado, a teoria interacionista considera a complexidade das relações existentes entre ser humano e o contexto, em que o indivíduo se envolve em diferentes situações e ambientes, influenciando e sendo influenciado por cada um deles, formando um sistema complexo de interações. Essa teoria do conhecimento direciona as abordagens cognitivista, construtivista, humanista, sociocultural e ecológica, em que o ser humano passa a ser o centro do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade. Essas ideias passaram a direcionar as novas tendências para o processo de ensino e treinamento do esporte, buscando valorizar uma aprendizagem contextualizada (REVERDITO et al., 2022, p. 90).

A mudança de perspectiva no ensino esportivo da Educação Física brasileira foi impulsionada pelo movimento renovador da década de 1980, que propôs a superação do ensino fragmentado, baseado na repetição mecânica de movimentos, em favor de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, organizado a partir do jogo como ambiente estruturante da ação (BATESON; NAVEN, 2006).

Nessa direção, a abordagem interacionista valoriza a criatividade, a diversidade e a inclusão, colocando o aluno no centro do processo educativo, em consonância com o ideário do esporte da escola. Para tanto, este estudo orienta-se pela Pedagogia do Jogo, compreendendo que o aprender a jogar ocorre pelo próprio ato de jogar, possibilitando às crianças reconhecer, perceber e compreender as situações de jogo sob uma perspectiva tática — “jogar se aprende jogando” (KROGER; ROTH, 2002).

A Pedagogia do Jogo fundamenta-se na interação e na experiência, utilizando o jogo como principal estratégia de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, realizam-se adaptações de regras, materiais e espaços, considerando os

conhecimentos prévios e o nível de compreensão dos alunos, com o objetivo de estimular a resolução de problemas. Sob a perspectiva interacionista, o jogo constitui-se como um potente mediador do desenvolvimento cognitivo e social, favorecendo a construção do conhecimento por meio da ação e da reflexão (PIAGET, 1971).

Dessa forma, opta-se por um ensino esportivo que produza sentido e significado para os alunos, articulando técnica e tática de maneira indissociável, compreendendo o “como fazer” em diálogo constante com o “por que fazer”.

2.3. O Ensino do Esporte de Invasão pautado na Pedagogia do Jogo

Considerando que o ensino e a prática do esporte dentro da escola se resumem, em sua maioria, ao “quarteto fantástico” — futsal, voleibol, basquetebol e handebol (FINCO, 2020) —, neste estudo a discussão volta-se aos esportes de invasão, categoria classificada pela BNCC, representada por um conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar/invadir uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendido pelos adversários (gol, cesta etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo. Exemplos incluem basquetebol, futebol, futsal, handebol, hóquei sobre grama e rúgbi (SANTOS, 2020). Neste trabalho, delimitamo-nos à tipologia de esportes de invasão com as mãos: o basquetebol e o handebol.

Após a conceituação do que são esportes de invasão, ratificamos nossa intenção de transcender a abordagem tradicional no ensino dos esportes, assim denominada devido à sua predominância, por muitos anos, nas aulas de Educação Física (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009). Tal abordagem ainda é considerada por muitos como a didática ideal e permanece amplamente utilizada nas escolas e clubes, consistindo em exercícios de movimentos repetitivos da técnica para a aprendizagem de habilidades coordenativas com vistas à participação no jogo (AMATO, 2022).

Embora o ensino dos esportes pelo método tradicional proporcione aos alunos a aquisição de inúmeras habilidades motoras, as repetições de gestos técnicos resultam em um aprendizado descontextualizado das situações de jogo (GRAÇA;

MESQUITA, 2002). Ou seja, “ensina-se o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática)” (GARGANTA, 1994, p. 14).

De forma resumida, os alunos se aperfeiçoam tecnicamente antes de aprender a jogar, e a maioria sequer aprende o jogo em sua totalidade. Por isso, o ensino tradicional é alvo de críticas de diversos autores, pois não contempla adequadamente a tomada de decisão, aspecto fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nos planos técnico e tático (AMATO, 2022).

Dessa forma, opta-se por metodologias de ensino nas quais o ensino esportivo seja baseado no jogo. Isso significa, conforme Garganta (1998), ensinar o gesto esportivo, a lógica, a dinâmica e a compreensão tática por meio de situações de jogo.

Diferentemente da vertente tradicional, as abordagens baseadas no jogo apresentam como característica principal o foco na ação tática dos jogadores, evidenciando que o processo de ensino-aprendizagem está mais diretamente relacionado ao contexto do jogo. Amato (2022, p. 32) faz as seguintes considerações sobre a aprendizagem do ensino esportivo por meio de abordagens que têm o jogo como eixo estruturante:

Paes e Balbino (2002; 2005) concordam com essa proposta ao afirmar que só se aprende a jogar jogando. Os autores trazem a ideia de ensinar o esporte tornando o jogo possível, utilizando estratégias de jogos reduzidos, condicionados e situacionais, sempre compreendendo o sujeito em sua totalidade. Freire e Scaglia (2003), também ressaltam a importância do sujeito ao afirmarem que o processo de ensino deva ser estabelecido em função dele, ou seja, tudo deve ser pensado para o sujeito que joga, respeitando suas motivações. Além disso, os autores também concordam que a aprendizagem do jogo esportivo acontece por meio do jogo jogado, com o objetivo de desenvolver a capacidade tática cognitiva (AMATO, 2022, p. 32).

Nesse sentido, sabemos que o ensino dos esportes pode acontecer de diversas formas, e, pela via do jogo, não é diferente: não há apenas uma abordagem. Na literatura, encontramos várias metodologias/modelos, como, por exemplo: o modelo de intenções táticas de González e Fraga (2012), o modelo pendular de Daolio (2022), o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), proposto por Bunker (1982), o *Sport Education* (SE), de Siedentop (1987) (AMATO, 2022), e

aquele que será aplicado nesta unidade didática: a Pedagogia do Jogo, proposta por Alcides José Scaglia.

A Pedagogia do Jogo parte do princípio de que todos os jogos esportivos coletivos (JECs) são, antes de tudo, jogo. Em nosso entendimento, isso significa que o jogo está presente no processo de ensino-aprendizagem do esporte em todos os momentos, sendo evidenciado como um importante e rico ambiente de aprendizagem, uma vez que esporte e jogo se confundem em sua natureza primária, baseada no ato de jogar (REVERDITO; SCAGLIA, 2007; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

A Pedagogia do Jogo possibilita aos professores, no planejamento das aulas de Educação Física escolar, organizar um ambiente totalmente oposto ao modelo tradicional, promovendo um ensino esportivo desafiador, imprevisível e subversivo, que corrobora para uma participação autônoma, comprometida, criativa e crítica, tecendo, nesse engajamento, um aprendizado que parte do jogo para uma compreensão e emancipação no que tange ao contexto sociocultural de convivência (BETTEGA et al., 2021).

No que se refere ao ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) propõe que, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, sejam trabalhadas as características, as estratégias coletivas/individuais e a lógica interna dessas modalidades. Nessa faixa etária, é importante a presença de uma grande quantidade de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, de modo a estimular os alunos, a todo momento, a realizar a retomada da bola, seja por meio da interceptação de passes, seja pela “roubada” de bola durante a execução do drible (KRAHENBÜHL; LEONARDO, 2018).

Entretanto, não basta escolher jogos aleatórios para que ocorra a aprendizagem. A real potencialidade do jogo para a aprendizagem se concretiza quando a tarefa fornece condições para mobilizar habilidades em constante evolução, com ressignificações nos níveis de “conhecimento real” e “conhecimento potencial”. O jogo deve ser adequado ao nível de compreensão do aluno, para que ele consiga entrar no estado de jogo, o que ocasionará a mobilização de suas habilidades com o propósito de resolver problemas e desafiar a lógica do jogo (SCAGLIA et al., 2013; 2015).

A Pedagogia do Jogo configura-se como uma abordagem didático-metodológica para o ensino do esporte, na qual é necessário compreender o jogo e o jogador em meio às suas interações e circunstâncias. Suas bases epistemológicas estão no interacionismo, inspirando-se na pedagogia da rua, e efetivam-se na articulação entre o ambiente de jogo e o ambiente de aprendizagem. Seu compromisso pedagógico volta-se à emancipação e à humanização, aliadas à essência subversiva e imanente do jogo, revelando-se no próprio ato de jogar (SCAGLIA, 2021; SCAGLIA et al., 2022).

O modelo tecnicista, ou analítico-sintético, vincula-se ao inatismo e ao empirismo. Nessa perspectiva, o ensino esportivo nas aulas de Educação Física escolar, especialmente dos esportes coletivos, não contempla o jogo como elemento central, promovendo uma domesticação do movimento a partir de um modelo padrão a ser copiado, alheio ao contexto do jogo. Tal abordagem desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos e oferece uma experiência esportiva empobrecida, sem criticidade e reflexão sobre o que se aprende e o que se faz (SCAGLIA et al., 2014).

Por outro lado, na teoria interacionista, a aprendizagem ocorre na interação entre o indivíduo e o meio. Assim, o professor, nas aulas de ensino esportivo — especificamente nos jogos esportivos coletivos (JECs) de invasão —, deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aquilo que já sabem sobre o que será ensinado (indivíduo/estruturas internas). A partir disso, cabe ao professor criar possibilidades didático-pedagógicas (meio/aulas) que promovam interações significativas, favorecendo a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de compreender os sentidos e significados do que aprendem.

Por isso, a Pedagogia do Jogo é uma metodologia interacionista que foca na exploração das ações do jogo (SCAGLIA et al., 2014), sendo fundamental para o ensino esportivo no esporte da escola (SOARES et al., 2012). Por meio de tarefas que propiciam aos alunos antecipar reações, realizar a leitura do jogo e prever o movimento do adversário antes que a bola chegue, busca-se a melhor opção de jogada dentro do jogo, desenvolvendo, simultaneamente, a leitura interpretativa e o aperfeiçoamento técnico. Dessa forma, o aluno assume papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, mediante jogos com níveis de complexidade e imprevisibilidade ajustados ao seu nível de conhecimento (SCAGLIA et al., 2014).

Ao propor a Pedagogia do Jogo como abordagem para o ensino dos JECs de invasão nas aulas de Educação Física escolar, observa-se uma superação das práticas tradicionais. Destacam-se, entre seus principais autores, João Batista Freire, Alcides José Scaglia, Lucas Leonardo, Carlos Rogério Thiengo, Wilton Carlos de Santana e Riller Silva Reverdito. A seguir, apresentam-se suas características e consequências para o ensino dos JECs de invasão, em consonância com os referenciais da pedagogia do esporte no âmbito escolar.

Antes de prosseguir, é importante esclarecer que qualquer modalidade esportiva institucionalizada é, antes de tudo, um jogo: o ato de brincar transforma-se em jogo, o jogo transforma-se em esporte, e o esporte pode novamente transformar-se em brincadeira. Fica evidente, portanto, que a essência do jogar é algo intrínseco tanto ao jogo quanto ao esporte (REVERDITO et al., 2007). Assim, uma proposta pedagógica de ensino dos JECs deve fundamentar-se no jogo. “Da mesma forma, qualquer proposta metodológica para o ensino dos esportes coletivos deverá ser orientada sobre o ato de jogar em sua forma dinâmica” (REVERDITO et al., 2007, p. 52).

“Devemos pensar que o jogo é dotado de uma complexidade produzida nas relações de cooperação e oposição, que resultam em um ambiente de imprevisibilidade, aleatoriedade, equilíbrio e desequilíbrio, ordem e desordem, organização e interação” (REVERDITO et al., 2007, p. 52). A Pedagogia do Jogo reconhece que a natureza do jogo, especialmente nos esportes coletivos, é complexa, envolvendo uma interação dialógica entre ordem, desordem e organização. Esses elementos são, ao mesmo tempo, opostos e complementares, sendo inseparáveis. Tal relação dialógica sugere a valorização da desordem como meio de promover criatividade e inovação, conduzindo à criação de uma nova ordem ou organização (REVERDITO et al., 2007).

Quando os alunos estão jogando os JECs, precisam organizar-se melhor espacialmente, interagir com os colegas de equipe, antecipar e tomar decisões com ou sem a bola, tanto no ataque quanto na defesa. Partem, assim, de situações de desordem para a construção de uma nova ordem ou, diante de uma situação de jogo, têm sua organização ofensiva ou defensiva desestabilizada por ações da equipe adversária. Nesse sentido, torna-se evidente que gerir a desordem é fundamental para a criação de aprendizagens. Garganta (1999) e Scaglia (2003)

compreendem que propostas metodológicas que valorizam a desordem do jogo constituem uma fonte geradora de progresso.

A Pedagogia do Jogo orienta-se, portanto, pela desordem como elemento didático no ensino dos JECs. Contudo, o professor, como agente pedagógico, tem a responsabilidade de selecionar as atividades esportivas a serem trabalhadas, considerando o nível de aprendizagem dos alunos e realizando a mediação conforme a complexidade dos jogos. A gestão desse processo é fundamental, pois o excesso de ordem impede a evolução, enquanto o excesso de desordem transforma a prática em algo aleatório (MORIN, 2003). Ao jogar, o aluno aprende a lidar com situações complexas ou caóticas, encontrando soluções que emergem durante o jogo, considerando suas características individuais. Quando a desordem ocorre, ela tende a se reorganizar, dando origem a uma nova ordem. Assim, o caos momentâneo pode favorecer a criação de novas possibilidades, estimulando a criatividade e a adaptação. “À medida que, no jogo, a desordem desencadeada vai se ajustando, cria-se uma nova ordem” (SCAGLIA, 2003, p. 83).

O jogo constitui-se, portanto, como elemento central da Pedagogia do Jogo e deve ser problematizado no ensino esportivo. Para Muller et al. (1996) e Garcia (2001), a manipulação da estrutura organizacional do jogo permite sua problematização, isto é, o controle de elementos como espaço, bola, gol ou baliza, jogadores (companheiros e adversários) e regras (REVERDITO et al., 2007). Ao modificar essas estruturas organizacionais, os jogos criados tornam-se suscetíveis à desordem, produzindo emergências que potencializam a diversidade de respostas dos alunos.

Ponderando as aulas de Educação Física escolar, a Pedagogia do Jogo, como proposta pedagógica, possibilita múltiplas maneiras de trabalhar o ensino esportivo, independentemente do espaço (quadra esportiva), dos materiais utilizados — como a bola (com diferentes pesos e tamanhos) —, da não exigência de pré-requisitos dos alunos/jogadores ou da configuração dos alvos (gol/baliza, cesta/aro). Essa flexibilidade pedagógica amplia as oportunidades de participação, favorece a adaptação às realidades escolares e desloca o foco do desempenho para a compreensão do jogo, a interação entre os alunos e a construção coletiva das aprendizagens. Todas as estruturas podem ser adaptadas e modificadas para que ocorra a aprendizagem esportiva, desde que o ambiente de jogo produza emergências, priorizando a desordem, que, por meio das interações complexas do

jogo, possa estabelecer uma nova ordem que potencialize e favoreça a transferência dos diversos conhecimentos para o jogo formal das modalidades esportivas (REVERDITO et al., 2007).

A Pedagogia do Jogo pauta-se na lógica funcional dos esportes coletivos para pedagogizar os jogos de maneira dinâmica e sistêmica, considerando sempre a relação desordem–ordem–interação–organização para a criação de aprendizagens. De acordo com Bayer (1994), nos esportes coletivos há uma lógica funcional compartilhada, fundamentada na combinação de seis princípios operacionais — três de ataque e três de defesa —, sempre partindo do conceito de posse da bola para a análise. Os princípios de ataque são: manter a posse da bola, avançar em direção à meta adversária e marcar pontos; os de defesa são: proteger o próprio alvo, impedir a progressão do adversário e recuperar a posse da bola.

Essa estrutura comum entre esportes como o futebol e o handebol demonstra que habilidades e estratégias aprendidas em uma modalidade podem ser transferidas para outra. Isso ocorre porque ambas seguem uma lógica semelhante de organização e desenvolvimento dos princípios do jogo, o que facilita o aprendizado e a adaptação em diferentes modalidades (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

A Pedagogia do Jogo, ao utilizar o jogo como elemento central do processo de aprendizagem, reforça a ideia da “família dos jogos”. Essa família é composta por um conjunto de jogos que apresentam semelhanças e diferenças entre si. Tais características, interdependentes, complementam-se e afirmam-se simultaneamente, permitindo que diferentes unidades se integrem em uma totalidade maior. Dessa forma, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e integrada dos jogos, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

De maneira geral, cada jogo possui suas próprias regras, jogadores e esquemas motores, que funcionam de forma integrada para viabilizar sua dinâmica. Além disso, esses elementos interagem com fatores externos, gerando desequilíbrios (emergências) que exigem respostas e impulsionam novas aprendizagens. Tais aprendizagens não se restringem a um jogo específico, podendo ser transferidas para outros jogos da mesma família, influenciando o sistema de jogos como um todo. Assim, cada experiência vivenciada em um jogo

pode transformar esse sistema, processo que se renova a cada nova vivência (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

A Pedagogia do Jogo reconhece que, por ser uma manifestação do jogo, o esporte deve manter sua essência fundamental, tendo o jogo como sua principal origem pedagógica, seja no ambiente escolar ou em outros contextos. Dessa forma, o ensino esportivo nas aulas de Educação Física escolar deve ocorrer por meio do jogo, em razão de suas características complexas e sistêmicas, rejeitando abordagens tecnicistas.

Além disso, a Pedagogia do Jogo, a partir dos princípios operacionais e da ideia da família dos jogos, possibilita utilizar os esportes coletivos como práticas que estabelecem relações de saberes entre si (GARGANTA, 1998). Também promove uma abordagem mais contextualizada, criativa e significativa para os alunos, incentivando o desenvolvimento de diversas habilidades e uma compreensão mais ampla das dinâmicas do jogo.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

De acordo com os objetivos propostos, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa de intervenção educacional e exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida com os(as) estudantes do 5º ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cecília Alves Guelpa, no município de Marília/SP. Fundamentada na perspectiva interpretativa da descrição densa (GEERTZ, 2008), a pesquisa buscou compreender as práticas pedagógicas e esportivas a partir dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos, considerando o contexto sociocultural em que se inserem. Dessa forma, privilegiou-se a análise das interações, discursos, gestos e ações dos estudantes nas aulas de Educação Física, entendendo-os como expressões culturalmente situadas e carregadas de sentidos, para além de uma leitura meramente descritiva dos comportamentos observados.

Para a realização desta pesquisa científica, os procedimentos metodológicos foram definidos a partir das classificações propostas por Gil (2006). Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, por buscar produzir conhecimentos voltados à compreensão e à qualificação da prática pedagógica no

contexto da Educação Física escolar. No que se refere à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se dedica à interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas esportivas vivenciadas no ambiente escolar. Em relação aos objetivos, assume caráter exploratório, buscando aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco investigado sob a perspectiva cultural e pedagógica. Quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como uma pesquisa participante.

A escolha pela Pesquisa Participante (PP) justifica-se pela inserção do pesquisador no contexto investigado, considerando que o tema da pesquisa emerge de sua vivência na realidade escolar. Essa abordagem possibilita uma aproximação crítica com o campo, articulando produção de conhecimento e intervenção pedagógica, aspecto particularmente relevante em pesquisas no âmbito da Educação Física escolar.

Conforme destaca Demo (2008), a Pesquisa Participante caracteriza-se pela indissociabilidade entre conhecer e intervir, uma vez que pesquisador e sujeitos compartilham o mesmo contexto social e educativo. Nesse sentido, a observação participante constitui-se como procedimento central da investigação, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas durante as aulas.

Em consonância com essa perspectiva, a pesquisa fundamenta-se na Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz, especialmente no conceito de descrição densa. Para Geertz (2008), a cultura pode ser compreendida como um sistema de significados simbolicamente construídos, cabendo ao pesquisador interpretá-los a partir do contexto no qual as ações sociais se produzem. A descrição densa, portanto, ultrapassa a simples descrição dos comportamentos observáveis, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

No contexto da Educação Física escolar, a descrição densa permite analisar as práticas esportivas para além da dimensão técnica, compreendendo-as como práticas culturais permeadas por valores, normas, hierarquias e relações sociais. Essa abordagem mostra-se especialmente pertinente para investigar o esporte escolar, ao considerar gestos, falas, silêncios, conflitos e formas de participação dos estudantes como elementos portadores de significado.

A valorização da experiência individual e coletiva, característica da Pesquisa Participante, articula-se diretamente à proposta da descrição densa. Conforme

apontam Adams (2009), esse tipo de pesquisa favorece a construção compartilhada de saberes a partir da relação estabelecida entre pesquisador-educador e pesquisados(as)-educandos(as). Nessa mesma direção, Josso (1999) ressalta a importância de que os sujeitos se reconheçam como protagonistas no processo de produção do conhecimento.

Diante dos objetivos propostos, a pesquisa busca compreender a realidade dos(as) estudantes do 5º ano B do Ensino Fundamental e sua relação com o esporte nas aulas de Educação Física, tendo como horizonte a superação de práticas pedagógicas tradicionais que fragmentam os conteúdos esportivos nos processos de ensino-aprendizagem. A Pesquisa Participante, articulada à descrição densa, configura-se, assim, como o caminho metodológico mais adequado para apreender os significados produzidos nas interações estabelecidas durante as aulas, especialmente no âmbito da abordagem interacionista adotada.

3.1. CONTEXTO DA PESQUISA

Este Estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental I Professora Cecília Alves Guelpa, localizada no município de Marília, no Estado de São Paulo (Figura 1).



Figura 1: Mapa de Marília/SP – Região da Zona Norte

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A região Norte de Marília/SP conta com uma estimativa de 90 mil moradores. A área que circunda a escola abrange aproximadamente 10 mil pessoas. A comunidade apresenta uma delimitação geográfica restrita: é margeada pelos vales do Itambé, que impedem a expansão territorial, e pela rodovia BR-153. O acesso é demarcado pelo Distrito Industrial, na entrada, e pelo Clube Nikkey, na saída, ambos ocupando extensas áreas. No que tange à infraestrutura educacional, a região conta com 13 unidades escolares, sendo 3 EMEFs, 4 EMEIs e 4 escolas estaduais (que atendem do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio), uma escola da Fundação Bradesco, que atende do Ensino Infantil ao Ensino Médio, e uma escola privada de Ensino Fundamental I.

Trata-se de uma área da região norte da cidade que apresenta alto índice de vulnerabilidade social, especialmente nas extremidades próximas aos vales do Itambé, com exposição a riscos de violência e acesso ao tráfico de drogas ilícitas. Ao mesmo tempo, a comunidade convive com diversos espaços formais e informais de cultura e esporte, contando com uma escola de samba e vários blocos de carnaval de rua. Dispõe, ainda, de um estádio de futebol, dois poliesportivos e dois centros comunitários que oferecem atividades esportivas e culturais, além de projetos de economia solidária.

O lazer da comunidade é centralizado no futebol amador, com forte presença nos campos locais. O Campo do Poli do JK é ponto de encontro nos finais de semana, enquanto o Estádio Varzeano Mineirão mantém uma rotina intensa de jogos diários, abrangendo desde as categorias de base até a categoria sênior. A diversidade esportiva se estende ao Clube Nikkey, com projetos de softbol e beisebol para crianças do bairro, além de iniciativas de lutas, artes marciais e tênis de mesa em centros comunitários. O futebol de base é atendido por quatro escolas particulares e duas iniciativas sociais. Complementando esse cenário, o lazer informal permanece presente nos poliesportivos e nas ruas, onde ainda se praticam xadrez, baralho e brincadeiras tradicionais, como carrinho de rolimã e soltar pipa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cecília Alves Guelpa está localizada no bairro Jânio Quadros e atende uma estimativa de 450 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, em regime de tempo integral.



Figura 2: Frente da Emef Profª Cecília Alves Guelpa

Fonte: Site da Prefeitura de Marília/SP. Disponível:

<https://educacao.marilia.sp.gov.br/turismo/emef-cecilia-alves-guelpa/289> . Acesso em: 12 jan. 2026.

Em termos de estrutura física, contém 3 blocos de sala de aula, 1 bloco da administração, mais cozinha, sala de repouso, biblioteca e refeitório, incluindo uma quadra poliesportiva coberta com arquibancadas, bebedouros e banheiros para as aulas de Educação Física. Entretanto, não há espaço de grama natural ou sintético que possam ser explorados. Mesmo com uma estrutura apenas razoável para a prática esportiva, a unidade de ensino é destaque em Jogos Escolares da Cidade.

DESTAQUE

Emef Cecília Alves Guelpa é bicampeã de futsal nos Jogos Escolares da Unimed

Equipe da escola da zona norte de Marília vence competição de futsal pelo segundo ano consecutivo.

POR ALCYR NETTO



Equipe ganhou competição de futsal pelo segundo ano seguido em Marília (Foto: Divulgação)

Figura 3: Time de Futsal da Emef Profª Cecília Alves Guelpa

Fonte: Site do Marília Notícias. Disponível: <https://marilianoticia.com.br/emef-cecilia-alves-guelpa-e-bicampea-de-futsal-nos-jogos-escolares-da-unimed/> . Acesso em: 12 jan. 2026.

Dentre os aproximadamente 80 alunos matriculados nas três turmas do 5º ano, optou-se pela seleção de apenas uma turma para a realização da pesquisa e coleta de dados. Essa decisão fundamentou-se na inviabilidade de conduzir a pesquisa simultaneamente nas três turmas, considerando o tempo disponível para a execução do estudo e para a análise do volume de dados a ser produzido. Assim, a turma escolhida foi o 5º B, em razão de alguns critérios específicos: a presença de alunos com deficiência, que frequentemente vivenciam processos de exclusão nas práticas corporais; o fato de ser a única turma em que o número de meninas é superior ao de meninos, considerando que o gênero feminino também é historicamente alvo de exclusão nas aulas de Educação Física; e a predominância de alunos que realizam treinamento de futebol fora do contexto escolar.

Inicialmente, a proposta foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP, onde obteve aprovação (ver anexo, documento de aprovação). Em seguida, foi encaminhada à unidade escolar e, posteriormente, apresentada e compartilhada com os pais/responsáveis dos alunos da turma do 5º ano B que fizeram parte do universo da pesquisa.

3.2. Participantes

A turma do 5º B foi composta por 27 estudantes participantes da pesquisa, sendo 14 do gênero feminino e 13 do gênero masculino. Na última etapa do estudo, houve a matrícula de mais um aluno do sexo masculino, que passou a integrar e participar da pesquisa. A faixa etária dos estudantes variou entre 9 e 11 anos. Nenhum dos alunos apresentava deficiência física que exigisse adaptações para locomoção ou para a realização dos movimentos motores nas aulas. Contudo, parte da turma possuía outras deficiências com laudos médicos, a saber: 1 (um) aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 1 (uma) aluna com deficiência intelectual; e 1 (um) aluno com diagnóstico de esquizofrenia, o qual contava com o acompanhamento de professora auxiliar por determinação judicial.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os pais ou responsáveis e os alunos foram convidados para uma reunião na unidade escolar, na qual foram apresentados os objetivos do estudo e esclarecidas as etapas previstas para a participação. Nessa ocasião, os alunos receberam, individualmente, uma cópia do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para leitura e

discussão, enquanto os pais ou responsáveis receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura, conjuntamente com seus filhos.

Foram incluídos na pesquisa os participantes que assinaram o TCLE e o TALE, autorizaram o registro de imagem, som e vídeo e concordaram em participar dos grupos focais. Os alunos que não concordassem com os termos apresentados, não autorizassem os registros ou optassem por desistir da participação ao longo do estudo seriam excluídos da pesquisa, assegurando-se, contudo, o direito de participação nas aulas de Educação Física normalmente.

Não houve exclusões por esses motivos durante o desenvolvimento da pesquisa, embora tenha ocorrido a matrícula de um novo aluno no decorrer do período de realização do estudo.

3.3. Etapas da Pesquisa, Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos para coleta de dados

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no contexto das aulas de Educação Física escolar, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma proposta didática voltada ao ensino dos esportes de invasão, com ênfase no basquetebol e no handebol. A sequência didática foi organizada em etapas: uma etapa diagnóstica; uma etapa dedicada ao ensino dos princípios operacionais dos esportes coletivos de invasão; uma terceira etapa voltada aos princípios específicos do basquetebol e do handebol; e, por fim, uma etapa destinada à avaliação global da proposta didática desenvolvida ao longo da pesquisa, realizada por meio da aplicação de grupo focal.

A etapa diagnóstica foi composta por duas aulas e finalizada com um grupo focal para avaliar e captar as percepções dos alunos, além de subsidiar a organização da etapa subsequente. Cada aula teve duração de 50 minutos, sendo a primeira dedicada ao basquetebol e a segunda ao handebol. Tanto no início quanto ao final das aulas, foram realizadas rodas de conversa, configuradas como momentos de síntese integradora, com a finalidade de dialogar com os alunos antes

do desenvolvimento das atividades e de promover reflexões ao término das experiências vivenciadas.

Essas aulas tiveram caráter teórico-prático e foram conduzidas por meio de aulas expositivas dialogadas e práticas, fundamentadas nos pressupostos da Pedagogia do Esporte, que orienta o trabalho a partir de três referenciais para o ensino das modalidades esportivas. Na primeira parte das aulas (aula expositiva dialogada), privilegiou-se o referencial histórico-cultural e, de forma articulada, os referenciais socioafetivo e técnico-tático, abordando aspectos relacionados à história, aos conceitos, à dinâmica e às regras do basquetebol e do handebol.

Na segunda parte, os alunos foram encaminhados à quadra da escola (aula prática/procedimental), onde foram propostas situações de jogo formal e jogos reduzidos, possibilitando que expressassem suas formas de jogar e seus conhecimentos prévios sobre as modalidades. Essas situações favoreceram a observação das ações técnico-táticas, da cooperação entre os participantes, da tomada de decisão em contexto real de jogo e da compreensão das regras e da lógica das modalidades. Em ambas as partes das aulas diagnósticas, o objetivo foi identificar os conhecimentos prévios dos alunos, acompanhar o processo inicial de aprendizagem e analisar os sentidos atribuídos às práticas esportivas no contexto das aulas de Educação Física escolar.

A segunda etapa teve duração de seis aulas e foi finalizada com um grupo focal para avaliar e captar as percepções dos alunos, além de subsidiar o planejamento da etapa subsequente. Cada aula teve duração de 50 minutos. Tanto no início quanto ao final das aulas, foram realizadas rodas de conversa, configuradas como momentos de síntese integradora, com a finalidade de dialogar com os alunos antes do desenvolvimento das atividades e de promover reflexões ao término das experiências vivenciadas. Essa etapa teve como foco o ensino dos princípios operacionais dos esportes de invasão, conforme sistematizados por Bayer (1994), compreendendo o jogo como uma estrutura dinâmica marcada pela oposição, cooperação e tomada de decisão constante. Nessa perspectiva, o processo de ensino não se orientou pela fragmentação dos gestos técnicos, mas pela vivência de situações reais e adaptadas de jogo, nas quais os alunos puderam compreender as relações entre ataque e defesa, a organização coletiva e os objetivos fundamentais do jogo.

Ao priorizar os princípios operacionais — como a conservação da posse de bola, a progressão em direção ao alvo adversário e a finalização, bem como a recuperação da posse de bola, a contenção do adversário e a proteção do alvo —, buscou-se favorecer uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e transferível para diferentes modalidades de invasão, como o basquetebol e o handebol. Com o objetivo de desenvolver a compreensão e a vivência dos princípios operacionais dos esportes de invasão, conforme propostos por Bayer, por meio da Pedagogia do Jogo como abordagem de ensino, estimulou-se a tomada de decisão, a cooperação, a oposição, a ocupação racional dos espaços e a articulação entre técnica e tática em situações reais e adaptadas de jogo, compreendidas como práticas culturais carregadas de significados. Nessa perspectiva, buscou-se interpretar, à luz da abordagem interpretativa da cultura de Clifford Geertz, os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de jogo, considerando gestos, falas, interações e modos de participação como expressões simbólicas que possibilitam a construção de uma “descrição densa” do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar.

Na terceira etapa da intervenção pedagógica, buscou-se desenvolver os princípios específicos do basquetebol e do handebol, a partir das regras de ação que diferenciam essas modalidades no interior dos esportes de invasão, conforme proposto por Bayer. Foram realizadas 11 aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Tanto no início quanto ao final das aulas, foram realizadas rodas de conversa, configuradas como momentos de síntese integradora, com a finalidade de dialogar com os alunos antes do desenvolvimento das atividades e de promover reflexões ao término das experiências vivenciadas.

As situações didáticas foram organizadas segundo a Pedagogia do Jogo como abordagem de ensino, tomando o jogo como elemento central do processo pedagógico e como situação-problema para a aprendizagem.

No que se refere ao handebol, as aulas 9 e 10 foram destinadas ao desenvolvimento de jogos adaptados, reduzidos e modificados, com foco nas regras de ação próprias da modalidade, como a progressão com a bola, a ocupação dos espaços ofensivos e defensivos e a finalização em movimento. A aula 13 contemplou situações de jogo reduzido e modificado envolvendo handebol e basquetebol, favorecendo a comparação entre as modalidades. Já as aulas 14, 16 e 18 foram dedicadas ao jogo formal de handebol, inicialmente em meia quadra e,

posteriormente, em quadra inteira, possibilitando aos alunos vivenciarem a complexidade crescente das situações de jogo.

Quanto ao basquetebol, o ensino dos princípios específicos foi desenvolvido nas aulas 11 e 12, por meio de jogos adaptados e reduzidos, priorizando ações como o deslocamento com e sem bola, a ocupação dos espaços, o passe e a finalização em situação de oposição. A aula 13 configurou-se como um jogo misto envolvendo basquetebol e handebol, permitindo aos alunos estabelecer relações e distinções entre as modalidades. As aulas 15, 17 e 19 foram destinadas ao jogo formal de basquetebol, em espaço reduzido e em quadra inteira, favorecendo a compreensão da dinâmica do jogo e a tomada de decisão em contextos mais complexos. O objetivo dessa etapa foi aprofundar a compreensão das especificidades do basquetebol e do handebol, articulando com os conceitos de leitura do jogo e tomada de decisão (Garganta), por meio da Pedagogia do Jogo (Scaglia). As experiências vivenciadas foram interpretadas à luz da abordagem interpretativa da cultura de Clifford Geertz, compreendendo o jogo como prática cultural carregada de significados, cujos gestos, falas e interações possibilitaram a construção de uma descrição densa do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar.

O último encontro da pesquisa correspondeu à aula 20, destinada à realização de um grupo focal com a participação de 8 alunos. Esse momento teve como objetivo captar as percepções dos estudantes acerca do processo de ensino dos esportes de invasão, com ênfase no basquetebol e no handebol, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado que orientou a avaliação global da proposta didática. As discussões abrangeram todo o percurso da intervenção pedagógica, desde a aula 1, referente à etapa diagnóstica, até a aula 19, que encerrou a terceira etapa com a vivência de jogos formais de basquetebol fundamentados nos princípios operacionais e específicos da modalidade.

Ao longo da investigação, foram realizados 22 encontros, sendo 19 aulas destinadas ao ensino esportivo mediado pela abordagem da Pedagogia do Jogo e 3 grupos focais. Esses grupos focais marcaram o encerramento de cada etapa da intervenção e desempenharam papel central na avaliação formativa do processo, subsidiando a análise dos sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de jogo e orientando a organização e o delineamento da etapa subsequente.

Como procedimentos de produção de dados, foram adotados a observação participante, o diário de campo e a realização de grupos focais, orientados pela lógica da descrição densa. Os registros das aulas e dos momentos de discussão foram sistematizados em um diário de campo digital, organizado por meio de um grupo de WhatsApp de acesso restrito ao pesquisador, utilizado como ferramenta de anotação imediata e reflexiva.

Como suporte a esse processo, foram realizadas gravações de áudio, com o uso de microfone de lapela, bem como filmagens das aulas, possibilitando a posterior transcrição das falas e a análise das interações, gestos e dinâmicas de jogo. Esses materiais foram examinados de forma articulada aos parâmetros de aprendizagem definidos para a pesquisa, contribuindo para a compreensão interpretativa dos sentidos atribuídos pelos alunos às experiências pedagógicas vivenciadas.

Quadro 1. Etapas da Pesquisa (Quadro resumo)

Etapas	Descrição	Grupo Focal	Instrumentos e Análise dos Dados
Introdução	2 aulas expositivas + jogos formais para investigar conhecimentos prévios.	Após as aulas e os jogos, com 6 a 12 alunos.	Diário de campo, gravações, roteiro de entrevista, Observação Participante. Práticas Esportivas como fenômeno cultural e conhecimentos prévios.
Princípios Operacionais	6 aulas com jogos de esporte de invasão focados em ataque e defesa.	Após as aulas e os jogos, com 6 a 12 alunos.	Diário de campo, gravações, roteiro de entrevista, Observação participante. Inclusão da ficha de avaliação coletiva. Significados atribuídos a educação física: escolha das equipes, posturas, reações corporais e emocionais, lideranças, expressões faciais, gesto e comunicação.
Princípios Específicos	11 aulas com jogos específicos de Handebol e Basquete.	Após as aulas e os jogos, com 6 a 12 alunos.	Diário de campo, gravações, roteiro de entrevista, Observação participante. Inclusão da ficha de avaliação coletiva.

			Significados atribuídos a educação física: escolha das equipes, posturas, reações corporais e emocionais, lideranças, expressões faciais, gesto e comunicação.
Avaliação Final	Avaliação geral da proposta pedagógica e de todas as etapas.	1 grupo focal com 6 a 12 alunos.	Análise integrada da proposta, limites e possibilidades da abordagem. Conexão com os objetivos e os significados atribuídos.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

3.3.1 A observação participante

A observação participante constituiu-se como técnica de produção de dados. Nessa modalidade, o pesquisador não se limita a observar de forma distanciada, mas participa ativamente do contexto investigado, estabelecendo relações com os sujeitos e vivenciando as práticas analisadas.

Esse procedimento mostrou-se coerente com a abordagem interpretativa, uma vez que possibilitou captar não apenas os comportamentos visíveis, mas também os significados atribuídos pelos alunos às práticas esportivas, realizando um acompanhamento sistemático das aulas de Educação Física, considerando os contextos, as interações e os sentidos dessas práticas (PERUZZO, 2017).

Durante as aulas, foram observados aspectos como: as formas de organização das atividades esportivas, os critérios implícitos de escolha das equipes, as relações de poder e prestígio entre os alunos, as manifestações verbais e corporais durante jogos e competições e as reações frente ao erro, à vitória e à derrota. A observação participante permitiu compreender como essas ações expressam valores culturalmente construídos no interior da cultura escolar e esportiva, tais como competitividade, desempenho, reconhecimento social e pertencimento ao grupo.

3.3.2. Diário de campo

O diário de campo contemplou descrições detalhadas das aulas observadas, incluindo situações de jogo, diálogos entre alunos e professor, comportamentos corporais, emoções percebidas e reflexões analíticas do pesquisador, constituindo-se como um espaço de mediação entre a experiência empírica e a interpretação teórica (MINAYO, 2014).

A escrita do diário não se limitou à descrição factual dos acontecimentos, mas incorporou interpretações preliminares, hipóteses analíticas e articulações com o referencial teórico, permitindo que os registros fossem constantemente revisitados e aprofundados ao longo do processo investigativo. Esse procedimento metodológico fundamenta-se na perspectiva da descrição densa, proposta por Clifford Geertz, segundo a qual o trabalho do pesquisador não consiste apenas em relatar o que aconteceu, mas em interpretar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações em contextos específicos. Conforme afirma Geertz, a análise cultural é “uma tentativa de ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 2008, p. 15).

Nesse sentido, a descrição densa orientou a análise dos dados ao possibilitar a compreensão das práticas esportivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física como práticas culturais carregadas de significados, e não como simples execuções técnicas ou comportamentos observáveis. As ações dos alunos nos jogos de handebol e basquetebol foram interpretadas considerando seus contextos sociais, históricos e pedagógicos, bem como as relações estabelecidas entre os sujeitos, o espaço de jogo, as regras adaptadas e as intencionalidades pedagógicas da proposta interacionista.

Assim, o diário de campo constituiu-se como base empírica fundamental para o capítulo de análise e discussão dos dados, permitindo que os episódios observados fossem analisados à luz da Pedagogia do Jogo e da abordagem interacionista. A partir da descrição densa, buscou-se compreender os significados atribuídos pelos alunos às práticas esportivas, evidenciando como o ensino pautado

no jogo favoreceu processos de participação, tomada de decisão, interação social e construção de sentidos no esporte da escola.

3.3.3 Grupos focais

Também foram realizadas reuniões grupais por meio da técnica de grupos focais, que permitiu verificar os significados que os discentes atribuem às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, foi selecionada uma amostra de 27 integrantes da turma, considerando aqueles que participaram integralmente das aulas de esportes de invasão pautadas na abordagem interacionista da Pedagogia do Jogo.

Com o intuito de aprofundar a produção dos dados, a pesquisa utilizou a técnica de grupo focal, orientada pela perspectiva da descrição densa proposta por Clifford Geertz. Nessa abordagem, o grupo focal foi compreendido como um espaço de produção de significados, no qual se buscou interpretar não apenas as falas dos estudantes, mas também os silêncios, as hesitações, as expressões corporais, as emoções e as interações, entendidos como elementos culturalmente significativos (GEERTZ, 2008). Ademais, o grupo focal possibilitou a análise da construção de identidades, dos sentidos atribuídos ao esporte e à Educação Física escolar, bem como das contradições presentes nos discursos, contribuindo para a reflexão e avaliação da proposta de intervenção pedagógica.

Morgan (1997) define grupos focais:

Como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (TRAD, 2009, p. 780).

A partir de uma abordagem interpretativa, compreendemos os significados atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas, considerando os resultados alcançados, bem como os limites e as possibilidades da unidade didática proposta. Nessa perspectiva, o grupo focal foi compreendido como um espaço de produção de

sentidos culturalmente situados, permitindo uma leitura aprofundada das aprendizagens construídas, em consonância com a noção de descrição densa, ao privilegiar não apenas os discursos expressos, mas também o contexto e as interações que lhes conferem significado.

O primeiro grupo focal foi realizado ao final da etapa diagnóstica, na biblioteca da escola, ambiente climatizado e organizado com mesas redondas e cadeiras dispostas de modo a favorecer a interação entre os participantes. Participaram da atividade 9 estudantes do 5º ano B (5 meninos e 4 meninas).

A mediação do encontro foi realizada pela coordenadora pedagógica da escola, que iniciou a sessão apresentando os participantes, explicitando os objetivos da pesquisa e esclarecendo a dinâmica do grupo focal. Ao longo da condução, a mediadora incentivou a participação ativa dos alunos, estimulando a construção de narrativas, a apresentação de exemplos e a justificativa de opiniões, criando um espaço dialógico e colaborativo. Meu papel foi atuar como observador participante, registrando sistematicamente, no diário de campo, as respostas dos alunos, suas impressões, as interações consideradas significativas, bem como falas espontâneas, gestos, expressões corporais e dinâmicas relacionais estabelecidas durante a sessão. Em determinados momentos, o pesquisador também interveio de forma pontual, com o objetivo de aprofundar as reflexões dos participantes e favorecer a explicitação de sentidos atribuídos às experiências vivenciadas.

A sessão do grupo focal teve duração aproximada de 52 minutos, período considerado suficiente para a emergência de narrativas densas e para a construção coletiva de significados, os quais subsidiaram a etapa interpretativa da análise dos dados.



Figura 4: Foto da 1ª Reunião do Grupo Focal (25/08/25) – Biblioteca da Emef Cecília Alves Guelpa. Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As perguntas foram organizadas para favorecer a interação entre os participantes, respeitando os princípios da abordagem interacionista e da Pedagogia do Jogo, compreendendo o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento e o jogo como espaço privilegiado de aprendizagem (SCAGLIA, 2011), com os seguintes blocos de questões:

Bloco 1 – Experiências esportivas e repertório cultural

1. Quais esportes ou jogos vocês praticam fora da escola?
 - Onde costumam jogar (rua, quadra, campo, clube, projetos)?
 - Quais esportes costumam assistir na televisão ou ao vivo na cidade?

(Objetivo interpretativo: compreender o repertório cultural esportivo dos alunos e os significados prévios atribuídos às práticas corporais.)

Bloco 2 – Conhecimentos prévios sobre Basquetebol e Handebol

2. Antes das aulas da pesquisa, o que vocês já sabiam sobre o Basquetebol e o Handebol?
 - Já conheciam a história, atletas famosos ou curiosidades dessas modalidades?
 - Onde aprenderam ou ouviram falar sobre esses esportes?

(Objetivo interpretativo: identificar conhecimentos prévios e mediações culturais que antecedem a aprendizagem escolar.)

Bloco 3 – Organização dos jogos e interação

3. Como vocês perceberam a forma de organização dos times nas primeiras aulas de Basquete e Handebol?

- Preferem que os próprios alunos organizem os times ou que o professor faça essa divisão?

- Por quê? O que muda no jogo quando a organização é diferente?

(Objetivo interpretativo: analisar relações de cooperação, autonomia, pertencimento e tomada de decisão no contexto do jogo.)

Bloco 4 – Preferências e desafios na aprendizagem esportiva

4. Vocês acham mais fácil aprender Basquetebol e Handebol ou preferem aprender Futebol na escola?

- O que torna um esporte mais fácil ou mais difícil de aprender?

(Objetivo interpretativo: compreender hierarquias simbólicas entre modalidades e seus impactos no engajamento dos alunos.)

Bloco 5 – Processos de aprendizagem dos jogos

5. Quais esportes ou jogos vocês já jogaram ao longo da vida?

- Onde aprenderam a jogar?

- Foi jogando, observando outras pessoas, alguém ensinou?

(Objetivo interpretativo: identificar formas de aprendizagem experiencial e social do jogo.)

Bloco 6 – Inclusão e participação no jogo

6. Na opinião de vocês, alunos que têm mais dificuldade para jogar devem apenas assistir ou também participar do jogo?

- Por quê?

- Como vocês se sentem quando erram ou quando alguém erra durante o jogo?

(Objetivo interpretativo: analisar concepções de inclusão, competência, erro e pertencimento no esporte escolar.)

Bloco 7 – Avaliação das aulas e construção de sentidos

7. O que vocês aprenderam até agora nas aulas de Basquete e Handebol?

- Gostaram das aulas?

- Acham interessante aprender esporte dessa maneira, jogando, conversando e refletindo sobre o jogo?

(Objetivo interpretativo: compreender os significados atribuídos pelos alunos à proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia do Jogo.)

O segundo grupo focal condicionante para o início da Etapa 3, novamente foi realizado na biblioteca da escola, ambiente climatizado e organizado para favorecer a interação, com a participação de 8 estudantes do 5º ano B (4 meninos e 4 meninas). A mediação ficou a cargo da coordenadora pedagógica, que apresentou os objetivos da pesquisa e conduziu a dinâmica, estimulando narrativas, exemplos e justificativas em um espaço dialógico.

O pesquisador atuou como observador participante, registrando no diário de campo falas, gestos, interações e expressões corporais, intervindo pontualmente para aprofundar reflexões e explicitar sentidos atribuídos às experiências. A sessão teve duração aproximada de 55 minutos, no período matutino, tendo em vista que, no período vespertino, iniciamos a etapa 3. O tempo foi suficiente para a produção de narrativas densas que subsidiaram a análise interpretativa dos dados.



Figura 5: Foto da 2ª Reunião do Grupo Focal (15/09/25) – Biblioteca da Emef Cecília Alves Guelpa. Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As perguntas foram organizadas para favorecer a interação entre os participantes, alinhadas à abordagem interacionista e à Pedagogia do Jogo, compreendendo o aluno como sujeito ativo e o jogo como eixo da aprendizagem (SCAGLIA, 2011), com os seguintes blocos apresentados abaixo:

Bloco 1 – Aprendizagem pelo jogo

1. Como vocês perceberam os jogos utilizados para aprender Handebol e Basquetebol? Foram fáceis ou difíceis de jogar e aprender?

2. O que vocês acreditam ter aprendido sobre Handebol e Basquetebol até o momento?

Objetivo Interpretativo: Compreender como os alunos percebem o processo de aprendizagem do Handebol e do Basquetebol por meio dos jogos pedagógicos, identificando sentidos atribuídos ao aprender jogando.

Bloco 2 – Interação, cooperação e participação

3. Durante os jogos, os alunos costumavam compartilhar a bola com os colegas ou jogar de forma mais individual? Por quê?

4. Todos conseguiram participar dos jogos de Handebol e Basquetebol? O que facilitou ou dificultou essa participação?

5. Na opinião de vocês, qual a melhor forma de organizar os times: os próprios alunos ou o professor? Por quê?

Objetivo Interpretativo: Analisar as formas de interação entre os alunos durante os jogos, observando percepções sobre cooperação, participação, inclusão e organização coletiva.

Bloco 3 – Estrutura do jogo e compreensão tática

6. Quais diferenças vocês perceberam entre os jogos utilizados nas aulas e o jogo formal de Handebol e Basquetebol?

7. Os jogos de Handebol e Basquetebol eram semelhantes em alguns aspectos? Vocês conseguem lembrar quais eram essas semelhanças?

Objetivo interpretativo: Identificar se os alunos reconhecem princípios comuns entre os jogos de Handebol e Basquetebol, bem como sua compreensão das diferenças entre jogos pedagógicos e o jogo formal.

Bloco 4 – Dimensão afetiva e sentido da prática

8. Qual modalidade foi mais prazerosa de jogar: Handebol, Basquetebol ou ambas da mesma forma? Por quê?

9. Para aprender melhor Handebol e Basquetebol, vocês acham mais interessante jogar com adversários ou realizar exercícios sem oposição? Justifiquem.

Objetivo: Compreender os aspectos afetivos, motivacionais e de sentido atribuídos pelos alunos às modalidades, bem como suas percepções sobre as estratégias de ensino utilizadas.

Ao final da Etapa 3, realizou-se um grupo focal com função de síntese avaliativa do percurso pedagógico, constituindo o eixo central da Etapa 4. O objetivo foi captar as percepções dos alunos acerca do processo de aprendizagem dos jogos mediado pela Pedagogia do Jogo. A sessão ocorreu na biblioteca da escola, com a participação de 8 estudantes do 5º ano B (4 meninas e 4 Meninos). A mediação foi conduzida pela coordenadora pedagógica, que apresentou os objetivos da pesquisa e estimulou narrativas e justificativas em um espaço dialógico. O pesquisador atuou como observador participante, registrando no diário de campo falas, gestos e interações significativas, intervindo pontualmente para aprofundar reflexões. O encontro teve duração aproximada de 1 hora e 17 minutos, tempo suficiente para a produção de narrativas densas.



Figura 6: Foto da 3ª Reunião do Grupo Focal (07/11/25) – Biblioteca da Emef Cecília Alves Guelpa. Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As questões foram organizadas para favorecer a interação, alinhadas à abordagem interacionista e à Pedagogia do Jogo, compreendendo o aluno como sujeito ativo e o jogo como eixo da aprendizagem (SCAGLIA, 2011), com os seguintes blocos de questões:

Bloco 1 – Dimensão afetiva e sentidos atribuídos ao jogo

1. As aulas de Handebol e Basquetebol foram divertidas? Existe alguma modalidade que vocês preferiram? Quais os motivos dessa preferência?

2. O que os jogos e as disputas despertaram em vocês (alegria, prazer, raiva, frustração)? Mesmo errando ou perdendo, valeu a pena aprender e jogar?

Objetivo Interpretativo: Compreender os sentidos, emoções e preferências manifestadas pelos alunos em relação às aulas de Handebol e Basquetebol, considerando o jogo como experiência culturalmente significativa.

Bloco 2 – Interação social, cooperação e ética no jogo

3. O jogo é mais interessante quando os colegas compartilham a bola ou quando alguém tenta vencer jogando sozinho? Por quê?

4. Como foi a interação com os colegas de equipe e com os adversários durante os jogos?

5. Na opinião de vocês, quem foram os melhores jogadores de Handebol e Basquetebol? Por quais motivos?

6. Para vencer um jogo, vale desrespeitar regras, enganar o adversário ou omitir faltas? Vocês fariam isso? Alguém tentou agir dessa forma durante os jogos?

Objetivo Interpretativo: Analisar as relações sociais estabelecidas no contexto do jogo, observando percepções sobre cooperação, conflitos, regras e valores éticos.

Bloco 3 – Aprendizagens e apropriação cultural do esporte

7. O que vocês aprenderam sobre Handebol e Basquetebol? Jogariam essas modalidades fora da escola?

8. Após as aulas, vocês procuraram saber mais sobre esses esportes (assistindo na TV, pesquisando na internet ou conversando com familiares)?

Objetivo Interpretativo: Identificar os conhecimentos construídos sobre Handebol e Basquetebol e analisar a apropriação cultural das modalidades para além do contexto escolar.

Bloco 4 – Ensino do esporte e mediação pedagógica

9. Para aprender melhor Handebol e Basquetebol, vocês acham mais interessante jogar jogos semelhantes ao jogo formal ou realizar exercícios sem adversários? Por quê?

10. Em quais momentos vocês acham que o professor deve intervir: na organização dos times, nos conflitos durante o jogo ou orientando as ações durante a partida?

Objetivo Interpretativo: Compreender as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino adotadas, a mediação docente e a centralidade do jogo no processo de aprendizagem.

Bloco 5 – Cultura esportiva escolar e relações com outros contextos

11. Vocês acham que a Educação Física Escolar deve ensinar mais futebol do que outros esportes? Por quê?

12. Por que vocês acreditam que o futebol é mais praticado do que esportes como Handebol, Basquetebol ou Voleibol?

13. Por que os alunos se comportam em sala de aula para poder participar das aulas de Educação Física?

14. Vocês conseguem relacionar o que aprendem em sala de aula com situações vivenciadas durante os jogos?

Objetivo Interpretativo: Analisar a cultura esportiva escolar e as relações estabelecidas pelos alunos entre a Educação Física, outros componentes curriculares e práticas esportivas hegemônicas.

O critério de inclusão para participação do grupo focal foi a participação das duas aulas expositivas dialogadas para o primeiro grupo focal e 75% de presença nas etapas subsequentes; e o de exclusão foi ter faltado 1 (uma) ou 2 (duas) aulas para o primeiro focal e não ter atingido 75% de presença nas etapas subsequentes. Lançamos mão de recursos de áudio e câmera, de forma discreta, para capturar as impressões, os tons de voz, impressões corporais e faciais dos alunos selecionados.

3.3.4. Diário de Campo

O diário de campo foi um dos instrumentos de coleta de dados que registrou as observações e reflexões ao longo de todas as etapas da pesquisa de intervenção pedagógica na escola, fazendo-se um documento que apresenta um caráter descritivo, analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. Mas, afinal, o que é um diário de campo?

Um suporte para registro de observações realizadas a partir de relatos. São documentos constituídos por percepções, reflexões, fatos de observações que foram possíveis de serem capturadas, a partir da mediação da linguagem. Linguagem, considerada como um sistema simbólico dos grupos humanos, que irá fornecer os conceitos, as formas de organização de uma comunidade (local). Este, por sua vez, garantirá a mediação entre o sujeito (pesquisador/pesquisadora) e o objeto de conhecimento precisa considerar a totalidade dos fenômenos em cada microcosmo. Microcosmo, esse pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social (BOURDIEU, 2011) - o campo da pesquisa. Tais conceituações para o diário de campo podem ser observadas nos diários de campo produzidos pelos que apresentaremos. (TEIXEIRA et al., 2023, p.09).

Para Lewgoy e Arruda (2004), o diário de campo propicia um exercício acadêmico no processo de construção da identidade do pesquisador, na medida em que os passos dados na busca do objetivo se realizam com criticidade e reflexão sobre a prática profissional no cotidiano, permitindo a revisão de seus limites e desafios. “O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir, por meio de registros quantitativos e qualitativos [...]” (LEWGOY; ARRUDA, 2004, p. 123-124).

O diário pode ser elaborado em diferentes suportes, como caderno, caderneta, agenda, computador ou outras ferramentas digitais (DEL MASSO; SANTOS; COTTA, 2014, p. 6). No presente estudo, o diário de campo foi organizado em formato digital, por meio de um grupo de WhatsApp de acesso restrito ao pesquisador. Utilizou-se um microfone de lapela para gravação de áudios e posterior transcrição das falas, servindo como suporte para o registro das observações e reflexões, tanto por meio de áudios quanto de textos digitados, os quais foram armazenados no grupo. Em seguida, procedeu-se à transcrição e à análise dos dados registrados.

Durante todo o processo de aplicação da intervenção pedagógica, ou seja, em todos os momentos de contato com as turmas, o diário de campo registrou as observações e reflexões a partir de questões previamente estabelecidas para cada aula e etapa da pesquisa, organizadas em um esquema sistemático de anotações.

Na Etapa 1, tanto na introdução das aulas expositivas dialogadas quanto no grupo focal, a observação concentrou-se nos conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de realizar o diagnóstico e subsidiar a proposição de atividades nas etapas seguintes, visando à assimilação de novos conceitos relacionados aos

esportes de invasão, bem como à história, cultura, trajetória, evolução e surgimento do handebol e do basquetebol. Também foram consideradas as expressões verbais e faciais, as comparações com experiências anteriores e os sentidos atribuídos à Educação Física escolar.

O processo investigativo teve início com questões dirigidas aos estudantes acerca de suas experiências prévias com o handebol e o basquetebol, buscando identificar quem já havia praticado essas modalidades, como compreendiam suas formas de jogo e quais conhecimentos possuíam sobre regras, posições e estratégias de ataque e defesa. Na sequência, foram realizados jogos reduzidos e jogos formais na quadra da escola, com a finalidade de diagnosticar o nível coletivo de jogo, considerando as relações estabelecidas com o espaço, com os adversários e com os próprios colegas.

Sob a perspectiva da descrição densa (GEERTZ, 2008), as observações não se restringiram aos aspectos técnico-táticos do jogo, mas abarcaram também as dinâmicas interpessoais que emergiram no contexto das aulas. Foram registrados comportamentos como timidez, receio de se expor ou de emitir opiniões, bem como situações em que a fala excessiva de alguns estudantes inibia a participação dos demais. Tais manifestações foram interpretadas como expressões culturalmente situadas, reveladoras de normas implícitas, relações de poder e formas de pertencimento no grupo, demandando momentos de reflexão coletiva sempre que determinados comportamentos interferiam no desenvolvimento da aula ou se mostravam pedagogicamente inadequados.

Na Etapa 2, as aulas desenvolvidas na quadra da escola foram sistematicamente registradas no diário de campo, totalizando seis (6) aulas dedicadas aos princípios operacionais dos esportes de invasão, com ênfase nas situações de ataque e defesa que orientam as ações dos jogadores. Os princípios ofensivos trabalhados compreenderam, de forma articulada, a manutenção individual e coletiva da posse da bola, a progressão em direção ao alvo e a finalização da jogada.

A partir desses eixos, a observação voltou-se para as ações de desmarque para recebimento da bola, as relações estabelecidas entre os colegas para garantir a manutenção da posse, a progressão e a conclusão das ações ofensivas, bem como para os impedimentos criados pelos adversários, tais como a interceptação de passes e da bola, a proteção da meta e as ações de cobertura defensiva em apoio

ao companheiro superado pelo atacante. Sob a perspectiva da descrição densa (GEERTZ, 2008), os registros no diário de campo buscaram interpretar não apenas o êxito ou o fracasso das ações, mas os processos decisórios dos estudantes, considerando a qualidade e a situação do passe, do arremesso ao gol, da recepção, da organização defensiva, entre outras situações emergentes do jogo, compreendidas como práticas carregadas de significados construídos no contexto das interações pedagógicas.

Na Etapa 3, foram desenvolvidas onze (11) aulas dedicadas ao ensino do handebol e do basquetebol, os esportes abordados de forma específica por meio de jogos construídos a partir das habilidades apresentadas pelos alunos, com o objetivo de desenvolver os conteúdos e as ações técnico-táticas das modalidades. Paralelamente, foram realizados jogos formais, possibilitando a vivência das estruturas próprias de cada esporte.

Durante essa etapa, as aulas foram sistematicamente acompanhadas por meio de observação participante, com registros no diário de campo orientados pela perspectiva da descrição densa (GEERTZ, 2008). As observações concentraram-se na comunicação dos alunos durante a ação, analisando se os pedidos de bola ocorriam por meio da linguagem verbal, motora ou gestual; na ocupação do espaço de jogo, identificando se a distribuição dos jogadores se organizava em torno da bola ou por meio de estratégias coletivas de uso do espaço; bem como na visão de jogo demonstrada pelos alunos. Ademais, foram analisadas as ações realizadas no momento da recepção da bola, considerando se os alunos antecipavam as ações do adversário, tomavam decisões para dar continuidade ao jogo ou se se desfaziam da bola de forma precipitada. Esses elementos foram interpretados como práticas carregadas de significados, construídos nas interações entre os sujeitos e o contexto pedagógico, contribuindo para a compreensão do processo de aprendizagem esportiva.

A Etapa 4 constituiu-se como o momento de avaliação final da unidade didática proposta, realizada por meio de grupo focal, organizado a partir de questões norteadoras destinadas a explorar as aprendizagens dos alunos em relação ao handebol e ao basquetebol, desenvolvidos sob a abordagem da Pedagogia do Jogo. As modalidades foram retomadas por meio de situações de jogo, possibilitando aos estudantes expressarem suas compreensões acerca dos conteúdos vivenciados, bem como os limites e as possibilidades da proposta pedagógica.

Sob a perspectiva da descrição densa (GEERTZ, 2008), esse momento foi compreendido como um espaço privilegiado de produção de sentidos, no qual a observação e os registros no diário de campo buscaram apreender o conhecimento construído para além dos saberes prévios dos alunos, sem se restringir à literalidade dos relatos. Foram consideradas as reflexões, percepções e interpretações dos alunos, bem como os processos de atribuição de sentido, significado e ressignificação produzidos a partir das experiências vivenciadas ao longo da unidade didática.

De modo geral, todas as observações registradas no diário de campo ao longo da pesquisa seguiram procedimentos operacionais que incluíram o registro da data, do tempo de observação, das relações interpessoais positivas e negativas entre os participantes e de outros aspectos relevantes. Conforme destaca Minayo (1996, p. 64), “quanto mais ricas forem as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado”.

Quadro 2. Resumo do Diário do Campo

Etapas	Crítérios observados
Etapa 1	Práticas esportivas como fenômeno cultural, o esporte como espaço de pertencimento e exclusão, escolha de equipes; participação desigual; comentários de valorização/desvalorização; silêncios e retraimentos; gestos de acolhimento ou rejeição, o esporte como mecanismo de inclusão simbólica para alguns e de exclusão para outros, associado à habilidade e ao reconhecimento social.
Etapa 2	Competição e desempenho, significados do erro, da vitória e da derrota, reações corporais e emocionais ao erro; discursos de cobrança; comemorações; frustrações verbalizadas; ironias e risos, o erro como fracasso. social e não como possibilidade de aprendizagem; valorização do desempenho como critério de status.
Etapa 3	Relações sociais no jogo, relações de poder e hierarquias, lideranças informais; controle do jogo por alguns alunos; disputas verbais; obediência ou resistência às regras, produção de hierarquias simbólicas que organizam o jogo e as interações, corpo e linguagem, corpo, emoção e comunicação, posturas corporais; expressões faciais; gestos de frustração ou euforia; contradições entre fala e corpo, o corpo como linguagem cultural que expressa emoções e sentidos não verbalizados.

Etapa 4	Concepções pedagógicas, sentidos atribuídos à Educação Física escolar, falas sobre gostar ou não da aula; comparações com experiências anteriores; expectativas em relação ao professor, a Educação Física como espaço de prazer, obrigação ou exclusão, conforme experiências vividas, produção de identidades, construção de identidades e pertencimento, autodefinições (“sou ruim”, “sou bom”); reconhecimento pelos pares; exclusões simbólicas, Identidades corporais e esportivas construídas nas interações escolares.
---------	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

3.4. Análise dos dados qualitativos

Os procedimentos de análise dos dados foram orientados pela perspectiva da descrição densa, conforme proposta por Clifford Geertz, compreendendo as aulas de Educação Física e as situações de jogo como práticas culturais permeadas por significados socialmente construídos, a partir das ações, gestos e interações dos sujeitos em seus contextos específicos (GEERTZ, 2008). Nessa abordagem, a análise voltou-se à interpretação dos sentidos atribuídos pelos alunos às experiências vividas, mais do que à mensuração de comportamentos ou resultados de desempenho.

A unidade de análise adotada foram as cenas de jogo, entendidas como episódios significativos ocorridos durante as aulas, nos quais se evidenciaram interações relevantes entre os alunos. Essas cenas foram selecionadas por seu potencial expressivo, revelando dinâmicas simbólicas presentes no jogo, tais como situações de conflito, exclusão ou inclusão, liderança, cooperação, negociação de regras e disputas simbólicas em torno do uso do espaço, da bola e das decisões coletivas.

O registro dos dados ocorreu por meio de anotações sistemáticas de campo, complementadas por descrições contextuais detalhadas das situações observadas. Esses registros contemplaram informações relativas ao local, à organização das atividades, às regras propostas ou negociadas, às tensões emergentes durante o jogo e às decisões tomadas pelos participantes. Tal procedimento buscou preservar o contexto no qual as ações se produziram, condição fundamental para a construção de uma análise interpretativa densa.

Os critérios de seleção dos episódios analisados priorizaram cenas nas quais os significados atribuídos ao jogo se tornaram mais explícitos, especialmente em momentos de ruptura da fluidez do jogo ou de intensificação das interações sociais.

Nessas situações, as ações corporais, as falas e os gestos foram compreendidos como expressões simbólicas que revelam modos de compreender, viver e significar o esporte no contexto escolar.

A construção interpretativa dos dados consistiu na leitura das cenas de jogo como verdadeiros “textos culturais”, passíveis de interpretação. A partir dessa leitura, buscou-se inferir os sentidos atribuídos pelos alunos às práticas esportivas, considerando suas narrativas, formas de participação, estratégias de ação e modos de relação com os colegas, com as regras e com o próprio jogo. Conforme argumenta Geertz (2008), a análise cultural consiste em um esforço interpretativo voltado à compreensão das “teias de significados” nas quais os sujeitos estão imersos. Assim, as práticas corporais observadas nas aulas de Educação Física foram tratadas como produções simbólicas, passíveis de leitura e interpretação a partir de uma descrição densa das interações estabelecidas no jogo.

Como garantias de rigor metodológico, adotou-se a triangulação de diferentes fontes de dados, articulando observação participante, registros escritos, falas dos alunos registradas no diário de campo e materiais audiovisuais. A análise foi conduzida até o alcance de saturação interpretativa, quando os episódios passaram a reiterar sentidos já identificados. Sempre que possível, realizou-se a devolutiva das interpretações aos participantes, além da manutenção de um diário de campo sistematizado, assegurando coerência, transparência e consistência ao processo analítico.

3.4.1. Parâmetros para avaliação da aprendizagem

O nível de jogo foi avaliado ao longo da aplicação da unidade didática, considerando-se, para fins de análise, os parâmetros propostos por Garganta (1995), que estabelece quatro níveis de organização do jogo nos esportes coletivos: anárquico, descentralizado, estruturado e elaborado. Na sequência, são apresentados os parâmetros de avaliação da aprendizagem correspondentes a cada nível de jogo.

Quadro 3. Parâmetros para a avaliação da aprendizagem.

Conteúdos Técnico-Táticos	Indicadores de ações técnico-táticas	Nível
		ANÁRQUICO
Jogar e manter a posse de bola	Comunicação em jogo	Verbalizam excessivamente durante o jogo, principalmente para pedir a bola
	Ocupação espacial	Se aglutinam em torno da bola, não sabem ocupar racionalmente os espaços
	Campo visual	Prevalece o uso excessivo da visão central, campo visual de jogo reduzido
	Observação-Ação	Não observam antes de agir, livram-se da bola ou a retêm sem objetividade tática
Conservação da posse de bola / Progressão em direção à meta adversária	Passe – situação	Passa a bola para um colega que está marcado
	Passe - qualidade	Passa sem direção para que a bola chegue ao colega
Ações de desmarque / Passe e recepção em progressão	Desmarque	Não se desmarcam para receber a bola
Atacar a meta adversária	Arremesso ao gol – situação	Arremesso ao gol quando está marcado ou em posição/distância inadequada
	Arremesso ao gol – qualidade	Número reduzido de arremessos ao gol e quando efetuados, sem precisão e/ou força suficientes
Recepção e conservação da posse da bola	Recepção	Deixa a bola escapar facilmente quando recebe o passe
Criação de linhas de passe; Criação de espaços no ataque	Linha de passe	Não se movimentam procurando uma posição favorável para receber um passe (não cria linha de passe, fica “escondido” atrás dos defensores)
Princípios básicos defensivos / Defender a meta	Recuperação/ Conquista da posse de bola	A recuperação/conquista da bola se dá em função do erro do adversário e do alto grau de alternância da posse de bola entre as equipes
	Posicionamento defensivo	Não se posicionam em uma linha imaginária entre o atacante direto e a meta.
	Organização defensiva	Não há organização defensiva visível. Não se responsabilizam pela defesa.

Conteúdos Técnico-Táticos	Indicadores de ações técnico-táticas	Nível
		DESCENTRALIZADO
Jogar e manter a posse de bola	Comunicação em jogo	Prevalência da verbalização.
	Ocupação espacial	Não se aglutinam em torno da bola, mas fazem ocupação do espaço em função dos elementos do jogo
	Campo visual	Ainda prevalece o uso da visão central (não mais excessivo) mas com inícios de ampliação do campo visual
	Observação-Ação	Observam antes de agir com intencionalidade de passe para progressão/circulação de bola (bola neutra)
Conservação da posse de bola / Progressão em direção à meta adversária	Passe - situação	Passa a bola para um colega que está desmarcado
	Passe - qualidade	Passa com direção, mas sem precisão nem controle força para que a bola chegue ao colega

Ações de desmarque / Passe e recepção em progressão	Desmarque	Se desmarcam, mas não progridem com a equipe para o ataque
Atacar a meta adversária	Arremesso ao gol - situação	Desperdiça oportunidades de arremesso quando está em condições favoráveis
	Arremesso ao gol - qualidade	Número discreto de arremessos ao gol, mas com pouca precisão e/ou força suficientes
Recepção e conservação da posse da bola	Recepção	Controla com dificuldade a bola quando recebe o passe
Criação de linhas de passe; Criação de espaços no ataque	Linha de passe	Movimenta-se procurando uma posição favorável para receber um passe do companheiro (cria linha de passe)
Princípios básicos defensivos / Defender a meta	Recuperação/ Conquista da posse de bola	Efetua tentativas de recuperação da posse de bola por meio da interceptação dos passes ou após uma execução mal resolvida
	Posicionamento defensivo	Se posicionam em uma linha imaginária entre o atacante direto e a meta, sem a expressiva pressão sobre o atacante.
	Organização defensiva	Há uma organização defensiva, só se responsabilizam pelo atacante direto.

Conteúdos Técnico-Táticos	Indicadores de ações técnico-táticas	Nível
		ESTRUTURADO
Jogar e manter a posse de bola	Comunicação em jogo	Verbalização e comunicação gestual, demonstrando maior entrosamento entre os integrantes da equipe.
	Ocupação espacial	Utilizam tática individual ou em grupo para ocupação dos espaços (de forma racional).
	Campo visual	Maior controle visual, melhor reconhecimento da posição espacial (propiocepção) em quadra sem necessariamente ter a visão como elemento central da ação
	Observação-Ação	Observam antes de agir, tendo em vista o passe com possibilidade de gerar ponto (bola ofensiva)
Conservação da posse de bola / Progressão em direção à meta adversária	Passe - situação	Passa para um colega desmarcado em condições favoráveis de progredir e/ou finalizar
	Passe - qualidade	Passa com precisão, fazendo com que a bola chegue a uma distância e velocidade adequada ao colega
Ações de desmarque / Passe e recepção em progressão	Desmarque	Se desmarcam e progridem com a equipe para o ataque
Atacar a meta adversária	Arremesso ao gol - situação	Arremessa ao gol quando está em condições favoráveis
	Arremesso ao gol - qualidade	Número maior de arremessos ao gol, seguidos de variabilidade, precisão e força suficientes
Recepção e conservação da posse da bola	Recepção	Recebe o passe e a controla a bola com facilidade
Criação de linhas de passe; Criação de espaços no ataque	Linha de passe	Cria uma linha de passe com possibilidades de efetivação de ataque
	Recuperação/ Conquista da posse de bola	Ações frequentes e conscientes de interceptação da bola ou de pressão sobre o adversário com a finalidade de recuperar a bola.

Princípios básicos defensivos / Defender a meta	Posicionamento defensivo	Além de se posicionarem em uma linha imaginária entre o atacante direto e a meta, pressionam o atacante para evitar o passe e/ou a finalização.
	Organização defensiva	Se responsabilizam pelo atacante direto e fazem coberturas quando o companheiro é superado.

Conteúdos Técnico-Táticos	Indicadores de ações técnico-táticas	Nível
		ELABORADO
Jogar e manter a posse de bola	Comunicação em jogo	Prevalência da comunicação motora, demonstrando entrosamento entre os integrantes da equipe
	Ocupação espacial	Demonstram capacidade de utilizar de forma harmoniosa, coordenada e racional tanto táticas individuais quanto coletivas para ocupação dos espaços.
	Campo visual	Pleno controle visual somado a otimização das capacidades proprioceptivas. Domínio da posição espacial em quadra sem a necessidade da visão como elemento central de ação.
	Observação-Ação	Demonstram capacidade de observar e tomar decisões rápidas e coerentes à realidade e necessidade do jogo.
Conservação da posse de bola / Progressão em direção à meta adversária	Passe –situação	Passe amparado por tomadas rápidas de decisão visando sempre companheiros desmarcados e em condições favoráveis de progredir e/ou finalizar.
	Passe -qualidade	Passa com rapidez, precisão e versatilidade buscando sempre fazer com que a bola chegue a uma distância e velocidade adequada ao colega. A circulação da bola no ataque apresenta velocidade e fluidez.
Ações de desmarque / Passe e recepção em progressão	Desmarque	Desmarcam-se com extrema facilidade e objetividade (com e sem a bola) progredindo com a equipe para o ataque buscando sempre criar superioridade numérica.
Atacar a meta adversária	Arremesso ao gol - situação	Arremessam ao gol quando se encontram em condições favoráveis ou livres da marcação.
	Arremesso ao gol - qualidade	Elevado número de arremessos e conversões de gol (em comparação a equipe adversária), precedidos de ações criativas, variabilidade, precisão e adequação de força segundo as circunstâncias.
Recepção e conservação da posse da bola	Recepção	Buscam receber o passe em movimento indo ao encontro da bola, recebe, amortece e retém pouco a bola mantendo ritmo e velocidade das ações de ataque.
Criação de linhas de passe; Criação de espaços no ataque	Linha de passe	Observa-se ações efetivas de movimentação visando a criação de linhas de passe e espaço no ataque em meio a utilização dos mais variados sistemas ofensivos tendo em vista a efetivação do ataque.
Princípios básicos defensivos / Defender a meta	Recuperação/ Conquista da posse de bola	Demonstram atitude defensiva. Observa-se ações frequentes e exitosas de tomada de posse de bola sustentadas por um bom domínio e uso consciente de ações de antecipação, interceptação, dissuasão e pressão.
	Posicionamento defensivo	Sempre se posicionam entre o atacante direto e a meta com o objetivo de impedir o passe, coibir a finalização e/ou recuperar a posse de bola. Demonstram conhecimento na utilização dos artifícios possíveis pela regra para efetuar essas ações, como por exemplo, o uso consciente das faltas.
	Organização defensiva	Trabalham de forma coordenada e colaborativa na defesa em observância aos deslocamentos ofensivos e a ocupação dos espaços atuando tanto junto ao atacante direto quanto em coberturas dentro dos mais variados sistemas defensivos.

Fonte: Retirado de Mota-Junyor (2024).

3.5. Aspectos éticos

A pesquisa foi vinculada ao projeto guarda-chuva intitulado “O Ensino dos Esportes e a Escola: Propostas Curriculares, Práticas Pedagógicas e Intervenções baseadas na Pedagogia do Esporte”, aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, sob o CAAE 83382324.3.0000.5020, coordenado pela Profª Drª Tathyane Krahenbühl, da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia.

4 RESULTADOS

4.1. A Proposta Pedagógica Desenvolvida

Nesta seção são apresentados, de forma descritiva e interpretativa, os resultados das aulas desenvolvidas ao longo das quatro etapas articuladas da intervenção pedagógica, voltada ao ensino dos esportes de invasão, com ênfase no basquetebol e no handebol. A primeira etapa teve caráter diagnóstico e investigou os conhecimentos prévios dos alunos acerca do jogar nessas modalidades, considerando suas compreensões sobre regras, objetivos, formas de participação e dinâmicas do jogo. Na segunda etapa, as aulas foram organizadas a partir de jogos adaptados e reduzidos, fundamentados na Pedagogia do Jogo, privilegiando a centralidade do jogar, a resolução de problemas e o protagonismo dos alunos, em consonância com os princípios operacionais dos esportes coletivos propostos por Bayer e com os referenciais de leitura do jogo e tomada de decisão discutidos por Garganta.

A terceira etapa, igualmente fundamentada na Pedagogia do Jogo, dedicou-se ao desenvolvimento dos princípios específicos e das regras de ação do basquetebol e do handebol, por meio de jogos específicos, reduzidos e adaptados, culminando na realização de jogos formais de cada modalidade. Por fim, a quarta etapa consistiu na realização de um grupo focal, cujo objetivo foi avaliar a proposta pedagógica como um todo, captando as percepções, interpretações e sentidos atribuídos pelos alunos às experiências vividas ao longo da intervenção.

4.2 Resultado (Proposta Pedagógica)

ETAPA 1 – INTRODUÇÃO – AULAS DIAGNÓSTICOS – BASQUETE E HANDEBOL

AULA: 1	
TEMA: AULA DIAGNÓSTICO DE BASQUETE	
JUSTIFICATIVA:	Aula diagnóstica teórica e prática no ensino do basquetebol justifica-se por permitir ao professor identificar o nível inicial dos alunos, considerando conhecimentos prévios, experiências anteriores e formas de participação no jogo. No plano teórico, possibilita compreender as representações dos alunos sobre o basquete, suas regras, objetivos e sentidos atribuídos à prática, favorecendo a problematização de visões restritas ao desempenho técnico. No plano prático, a observação em situações de jogo revela a tomada de decisão, a relação com colegas e adversários e a compreensão dos princípios do jogo. Assim, a aula diagnóstica orienta o planejamento pedagógico, permitindo adequar conteúdos, estratégias e intervenções às necessidades reais da turma, promovendo um ensino do basquetebol mais significativo, inclusivo e contextualizado.
OBJETIVOS:	Analisar e diagnosticar o status de desenvolvimento dos discentes no que tange aos esportes de invasão; conhecer os aspectos histórico-culturais do Basquete. Compreender o nível de desempenho individual e coletivo, a partir da centralidade do jogo, da relação técnica-tática, da compreensão do jogo, da interdependência da dimensão tática, técnica, cognitiva e socioafetiva.
CONTEÚDOS:	Esporte de Invasão, Referencias da Pedagogia do Jogo e Basquetebol e Handebol.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Caderno de anotação dos alunos para registro, Textos, Datashow, notebook e filmadora. De 1 a 2 bolas de Basquete.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Realização de uma aula expositiva dialogada com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de esportes de invasão, bem como de apresentar o contexto histórico geral e nacional do Basquetebol. Nessa etapa, foram apresentados, por meio de slides, os objetivos e procedimentos da pesquisa, as diferentes modalidades pertencentes à categoria dos esportes de invasão, além dos pressupostos da abordagem interacionista e dos princípios fundamentais da Pedagogia do Jogo, por fim, formação das equipes pelos próprios alunos. O tempo destinado a essa etapa foi de aproximadamente 20 minutos. Parte 2: Síntese Integradora - inicial: Realização de uma reunião breve com os alunos antes do jogo de basquete, com o objetivo de apresentar a dinâmica da atividade, esclarecer seus propósitos, ouvir sugestões dos alunos e sanar eventuais

	dúvidas. Duração: 5 minutos. Jogo Formal de Basquete – Quadra inteira ou meia, também em espaço adaptado. Duração: 20 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora - Final: breve reunião em círculo com alunos, discutindo pontos favoráveis e contraditórios, feedback dos alunos. Duração: 5 minutos.
LOCAL:	Sala Multimídia e Quadra Poliesportiva da Escola

AULA: 2	
TEMA: AULA DIAGNÓSTICO DE HANDEBOL	
JUSTIFICATIVA:	Uma aula diagnóstica teórica e prática no ensino do handebol justifica-se por permitir ao professor identificar o nível inicial dos alunos, considerando conhecimentos prévios, experiências anteriores e formas de participação no jogo. No plano teórico, possibilita compreender as representações dos estudantes sobre o handebol, suas regras, objetivos e sentidos atribuídos à prática, favorecendo a problematização de visões restritas ao desempenho técnico. No plano prático, a observação em situações de jogo revela a tomada de decisão, a relação com colegas e adversários e a compreensão dos princípios do jogo. Assim, a aula diagnóstica orienta o planejamento pedagógico, permitindo adequar conteúdos, estratégias e intervenções às necessidades reais da turma, promovendo um ensino do basquetebol mais significativo, inclusivo e contextualizado.
OBJETIVOS:	Analisar e diagnosticar o status de desenvolvimento dos discentes no que tange aos esportes de invasão; conhecer os aspectos histórico-culturais do Handebol. Compreender o nível de desempenho individual e coletivo, a partir da centralidade do jogo, da relação técnica-tática, da compreensão do jogo, da interdependência da dimensão tática, técnica, cognitiva e socioafetiva.
CONTEÚDOS:	Esporte de Invasão, Referencias da Pedagogia do Jogo e Basquetebol e Handebol.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Caderno de anotação dos alunos para registro, Textos, Datashow, notebook e filmadora. De 1 a 2 bolas de Handebol.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Realização de uma aula expositiva dialogada com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de esportes de invasão, bem como de apresentar o contexto histórico geral e nacional do Handebol. Nessa etapa, foram apresentados, por meio de slides, os objetivos e procedimentos da pesquisa, as diferentes modalidades pertencentes à categoria dos esportes de invasão, além dos pressupostos da abordagem interacionista e dos princípios fundamentais da Pedagogia do Jogo, por fim, formação das equipes pelos próprios alunos. O tempo destinado a essa etapa foi de aproximadamente 20 minutos. Parte 2: Síntese Integradora - inicial: Realização de uma

	reunião breve com os alunos antes do jogo de Handebol, com o objetivo de apresentar a dinâmica da atividade, esclarecer seus propósitos, ouvir sugestões dos alunos e sanar eventuais dúvidas. Duração: 5 minutos. Jogo Formal de Basquete – Quadra inteira ou meia, também em espaço adaptado. Duração: 20 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora - Final: breve reunião em círculo com alunos, discutindo pontos favoráveis e contraditórios, feedback dos alunos. Duração: 5 minutos.
LOCAL:	Sala Multimídia e Quadra Poliesportiva da Escola

ETAPA 2 – ESPORTE DE INVASÃO/PRINCÍPIOS OPERACIONAIS

AULAS: 3 e 4	
TEMA: Princípios Operacionais do Esporte de Invasão	
JUSTIFICATIVA:	. A aula se justifica por compreender o jogo como uma prática cultural, relacional e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, os princípios operacionais de Bayer e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. Sob a perspectiva da descrição densa, a atividade possibilita interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos alunos ao jogar, evidenciando interações, formas de participação, cooperação e conflitos que emergem nas ações de ataque e defesa. O jogo torna-se, assim, um contexto privilegiado de leitura das relações sociais e corporais. Com base nos princípios operacionais de Bayer, a dinâmica preserva a lógica dos jogos esportivos coletivos, favorecendo a vivência da manutenção da posse de bola, da progressão ao alvo, da oposição e da recuperação da bola, por meio de situações reais de tomada de decisão. Na Pedagogia do Jogo, a aula prioriza a compreensão do jogo e a resolução de problemas, valorizando a autonomia, a cooperação e o protagonismo dos alunos, superando o ensino técnico fragmentado. Dessa forma, a proposta promove um ensino do basquete e do handebol significativo, contextualizado e centrado no jogo.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas de comunicação em jogo, da ocupação espacial, do campo Visual, da observação-ação e da recuperação /conquista da posse de bola.
CONTEÚDOS:	Conservação individual e coletiva da Posse da bola e Recuperação da Bola, desenvolvimento dos princípios operacionais dos Jogos Esportivos Coletivos de Invasão, inspirando na abordagem da Pedagogia do Jogo.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, Bolas de Basquete/Handebol, Coletes, Pratinhos.

ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento destinado à reflexão coletiva sobre os acontecimentos das aulas diagnósticas, considerando as percepções dos alunos e do professor acerca do nível de jogo no basquete e no handebol. Discutem-se as situações de jogo favoráveis e desfavoráveis, tanto no plano individual quanto coletivo, além da explicação da dinâmica da atividade e da formação das equipes. Parte 2: Basquete/Handebol Lúdico: atividade lúdica com ações de ataque e defesa mediadas pelo uso de cones. A turma é organizada em dois times em cada espaço de jogo, que se enfrentam com o objetivo de capturar o cone localizado na quadra adversária e transportá-lo até o bambolê posicionado no fundo da própria área defensiva. Cada equipe conta com dois jogadores atuando na defesa e dois atacantes responsáveis pela progressão, atravessando a zona defensiva para capturar o cone e retornar ao seu campo de origem. As tentativas se sucedem continuamente ao longo do jogo. Cabe aos atacantes organizar as ações ofensivas para superar a defesa adversária, enquanto a defesa tem como objetivo interceptar, recuperar ou retirar o controle da bola durante a progressão. A cada cinco minutos ocorre a troca de funções entre ataque e defesa. A aula foi organizada em três espaços de jogo (6x6), delimitados com pratinhos, sendo que cada equipe utiliza coletes de cores distintas para facilitar a identificação. Duração: 35 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo em conjunto os sentidos que atribuíram ao jogo – interpretação da atividade, significado de atacar, defender, cooperar e competir, participação – envolvimento com atividade, tomada de decisão que ocorrem no jogo diante da manutenção da bola e progressão ao alvo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULAS: 5
TEMA: Princípios Operacionais do Esporte de Invasão

JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o jogo como prática cultural e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, os princípios operacionais de Bayer e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. O jogo é entendido como espaço de produção de significados, no qual as ações revelam formas de participação, cooperação e negociação. Ao preservar a lógica dos jogos esportivos coletivos — manutenção da posse, progressão ao alvo, oposição e finalização — a aula valoriza a aprendizagem pelo jogar, o protagonismo dos alunos e a
-----------------------	--

	tomada de decisão. Assim, promove um ensino do handebol significativo, contextualizado e centrado no jogo.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas de situação de passe, da qualidade do passe, da linha de passe, da recepção da bola, de desmarque passe/recepção em progressão e do posicionamento defensivo.
CONTEÚDOS:	Progressão da equipe e da bola em direção ao alvo do adversário e impedir o avanço da equipe contrária e da bola em direção ao próprio alvo.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 1 Bola de Handebol, Coletes, Pratinhos.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Este momento foi destinado à reflexão coletiva sobre a aula anterior, com a retomada das situações de jogo consideradas favoráveis e desfavoráveis pelos alunos. Conforme emergiu na Síntese Integradora Final da aula precedente, uma parcela significativa dos estudantes manifestou insatisfação em relação ao desequilíbrio técnico-tático entre as equipes, apontando que algumas se tornaram excessivamente fortes, enquanto outras apresentaram desempenho muito inferior. Diante desse diagnóstico, optou-se pela reorganização das equipes a partir do critério de desempenho, garantindo que cada grupo fosse composto por um aluno com maior nível de habilidade, alunos com desempenho intermediário e alunos com menor domínio técnico. Na sequência, foram apresentados os objetivos da atividade, a explicação da dinâmica proposta e realizada a formação das equipes. Parte 2: 4 mãães da rua com implementação de bola: A atividade consistiu na organização de duas equipes, cada uma composta por cinco jogadores, sendo um deles o goleiro. O jogo teve início com a equipe atacante, cuja progressão se dava a partir da reposição de bola realizada pelo goleiro dentro de sua área. A equipe em posse da bola deveria avançar por meio de trocas de passes até alcançar a denominada <i>zona de contato</i>, espaço previamente delimitado da quadra. A zona de contato possuía extensão de seis metros, dividida ao meio pela linha central da quadra e limitada, em suas extremidades, pela linha de ataque situada a três metros da baliza. O objetivo da equipe atacante era atravessar essa zona mantendo a posse da bola; uma vez superada sim, os jogadores poderiam dar continuidade à progressão ofensiva, por meio de passes, em direção à baliza adversária, buscando a finalização e a marcação do gol. À equipe defensora cabia permanecer exclusivamente na zona de contato, com o objetivo de dificultar a progressão adversária. As funções de ataque e defesa foram alternadas entre as equipes a cada rodada,

	independentemente de a equipe atacante ter conseguido atravessar a zona de contato ou converter o gol. Duração: 35 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo em conjunto os significados do jogo – interpretação dos equilíbrios e desequilíbrios de ataque e defesa, tomada de decisão e leitura de jogo, participação e engajamento no jogo, autonomia, negociação e autorregulação, relações de poder – hierarquia e cooperação.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULAS: 6	
TEMA: Princípios Operacionais do Esporte de Invasão	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o jogo como prática cultural e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, os princípios operacionais de Bayer e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. As situações de jogo permitem interpretar os sentidos atribuídos pelos alunos às regras, interações e decisões, ao mesmo tempo em que preservam a lógica dos esportes coletivos por meio da manutenção da posse, progressão ao alvo, oposição e finalização. Assim, a aula prioriza a aprendizagem pelo jogar, com protagonismo dos alunos, favorecendo autonomia, cooperação e compreensão tático-técnica.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas de situação de passe, da qualidade do passe, da linha de passe, da recepção da bola, de desmarque passe/recepção em progressão e do posicionamento defensivo.
CONTEÚDOS:	Progressão da equipe e da bola em direção ao alvo do adversário e impedir o avanço da equipe contrária e da bola em direção ao próprio alvo.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 1 Bola de Handebol e 1 Bola de Basquete, Coletes, Pratinhos, Cones de Sinalização, Mini Cesta de Plástico de Basquete.

ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento destinado ao feedback dos alunos sobre a aula anterior, com análise dos erros, acertos e das estratégias utilizadas para resolver os problemas de ataque e defesa. Foram retomadas e problematizadas as regras de condução, passe e progressão da bola no basquete e no handebol, relacionando-as à manutenção da posse, à progressão ao alvo e à oposição defensiva. Em seguida, apresentaram-se os objetivos e a dinâmica da atividade, com reorganização das equipes para garantir maior equilíbrio e participação, priorizando a inclusão das meninas e dos alunos com menor nível de habilidade. Parte 2: Mini Baliza e Mini Cesta: Na sequência, os times foram formados com critérios que priorizaram a participação, e não o rendimento. A atividade de basquete e handebol consistiu em jogos reduzidos, com modificação do espaço e do número de jogadores (3 a 4 por equipe), com o objetivo de ampliar o tempo de posse de bola e as oportunidades de finalização para todos. No basquete, o jogo ocorreu em meia quadra, com utilização de mini cestas (sem goleiro), regras formais adaptadas, limite de seis segundos com a posse da bola e proibição de duas finalizações consecutivas pelo mesmo jogador. No handebol, também em meia quadra, utilizou-se uma baliza oficial e outra adaptada com cones, mantendo o limite de seis segundos de posse e a mesma restrição de finalização consecutiva. Duração: 35 minutos.
AValiação:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo sobre a interpretação das regras e dos objetivos do jogo; qualidade das interações (gestos, falas, cooperação e negociações); participação efetiva de todos, especialmente na posse da bola e nas finalizações; distribuição equilibrada das ações e decisões; manutenção da posse de bola; leitura das situações-problema geradas pelas adaptações do jogo; apoio ao portador da bola, ações coletivas de ataque e defesa, respeito às regras e autorregulação durante o jogo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULAS: 7	
TEMA: Princípios Operacionais do Esporte de Invasão	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o jogo como prática cultural e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, os princípios operacionais de Bayer e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. As situações de jogo permitem interpretar os sentidos atribuídos pelos alunos às regras, interações e decisões, ao mesmo tempo

	em que preservam a lógica dos esportes coletivos por meio da manutenção da posse, progressão ao alvo, oposição e finalização. Assim, a aula prioriza a aprendizagem pelo jogar, com protagonismo dos alunos, favorecendo autonomia, cooperação e compreensão tático-técnica.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas de situação de passe, da qualidade do passe, da linha de passe, da recepção da bola, de desmarque passe/recepção em progressão e do posicionamento defensivo.
CONTEÚDOS:	Progressão da equipe e da bola em direção ao alvo do adversário e impedir o avanço da equipe contrária e da bola em direção ao próprio alvo.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 1 Bola de Handebol e 1 Bola de Basquete, Coletes, Pratinhos, Cones de Sinalização, Mini Cesta de Plástico de Basquete.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento destinado ao feedback dos alunos sobre a aula anterior, com análise dos erros, acertos e das estratégias utilizadas para resolver os problemas de ataque e defesa. Foram retomadas e problematizadas as regras de condução, passe e progressão da bola no basquete e no handebol, relacionando-as à manutenção da posse, à progressão ao alvo e à oposição defensiva. Em seguida, apresentaram-se os objetivos e a dinâmica da atividade, com reorganização das equipes para garantir maior equilíbrio e participação, priorizando a inclusão das meninas e dos alunos com menor nível de habilidade. Parte 2: 21 Passes: Na sequência, os times foram formados com critérios que priorizaram a participação, e não o rendimento. A atividade de basquete e handebol consistiu em jogos reduzidos, com modificação do espaço e do número de jogadores (3 a 4 por equipe), com o objetivo de ampliar o tempo de posse de bola e as oportunidades de finalização para todos. No basquete, o jogo ocorreu em meia quadra, com utilização de mini cestas (sem goleiro), regras formais adaptadas, limite de seis segundos com a posse da bola e proibição de duas finalizações consecutivas pelo mesmo jogador. No handebol, também em meia quadra, utilizou-se uma baliza oficial e outra adaptada com cones, mantendo o limite de seis segundos de posse e a mesma restrição de finalização consecutiva. Duração: 35 minutos.
AValiação:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo sobre a interpretação das regras e dos objetivos do jogo; qualidade das interações (gestos, falas, cooperação e negociações); participação efetiva de todos, especialmente na posse da bola e nas

	finalizações; distribuição equilibrada das ações e decisões; manutenção da posse de bola; leitura das situações-problema geradas pelas adaptações do jogo; apoio ao portador da bola, ações coletivas de ataque e defesa, respeito às regras e autorregulação durante o jogo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULA: 8	
TEMA: Princípios Operacionais do Esporte de Invasão	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o jogo como prática cultural e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, os princípios operacionais de Bayer e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. Pela descrição densa, o jogo com alvos múltiplos revela os sentidos atribuídos pelos alunos, suas interações, escolhas e relações de participação. Pelos princípios de Bayer, a atividade enfatiza a progressão ao alvo, a finalização e a proteção defensiva, exigindo leitura de jogo e tomada de decisão. Na Pedagogia do Jogo, a proposta valoriza a aprendizagem pelo jogar, o protagonismo, a cooperação e a autonomia. Assim, a aula promove um ensino significativo, inclusivo e centrado no jogo.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas de lance para o gol ou Cesta – situação, lance para o gol ou Cesta– qualidade e Organização defensiva.
CONTEÚDOS:	Finalização da Jogada e Proteção do alvo visando impedir a finalização da equipe adversária.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 1 Bola de Handebol ou 1 Bola de Basquete, Coletes, Pratinhos.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento de feedback e reflexão sobre a aula anterior, tínhamos dialogado sobre o individualismo e o machismo presentes no jogo, evidenciados pela centralização das ações, pela preferência de passe entre meninos e pela menor participação ofensiva das meninas. A partir dessas questões, a atividade foi reorganizada para exigir maior comportamento coletivo e ampliar a participação dos alunos menos envolvidos nas ações ofensivas. Parte 2: Reduzido meia quadra: A quadra foi dividida em dois espaços, um para o handebol e outro para o basquete, com alvos adaptados. No handebol, uma equipe defendia a baliza oficial e atacava duas balizas menores, enquanto a outra realizava a dinâmica inversa. No basquete, uma equipe defendia a cesta oficial e pontuava nas minis cestas laterais, e a outra defendia as minis cestas e atacava a cesta principal, favorecendo a circulação da bola e a participação coletiva. Duração: 35 minutos.

AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo sobre Interpretação das regras adaptadas, dos diferentes alvos e dos objetivos da atividade; envolvimento efetivo de todos os alunos, especialmente das meninas e dos menos participativos; distribuição das ações, da posse da bola e das decisões de finalização; qualidade da tomada de decisão no lance para o gol ou cesta; organização defensiva e ações para impedir a finalização adversária; construção coletiva das ações ofensivas; capacidade de pressionar, interceptar e recuperar a bola; leitura das situações-problema; participação ativa, apoio aos companheiros, corresponsabilidade, respeito às regras e ajustes estratégicos durante o jogo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

ETAPA 3 – ESPORTE DE INVASÃO - ESPECÍFICOS

AULA: 9	
TEMA: Esporte Específico - Handebol	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o jogo como prática cultural e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. A superioridade numérica com o goleiro no ataque permite interpretar os significados das interações e decisões dos alunos, ao mesmo tempo em que preserva a lógica do jogo ao enfatizar posse de bola, progressão, finalização e reorganização defensiva. Assim, a aula valoriza a aprendizagem pelo jogar, o protagonismo e a tomada de decisão, promovendo um ensino significativo e centrado no jogo.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas de olhar antes de atuar, orientação espacial, Manutenção da bola, progressão com cooperação, ataque ao espaço vazio, reação a perda da posse de bola, ação de desmarque, se orientar espacialmente para recebe a bola em profundidade pelo companheiro com a bola, de solicitar a bola em deslocamento para frente.
CONTEÚDOS:	Atacante com posse de bola (ACPB) e Atacante sem a posse de bola (ASPB).
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 2 Bolas de Handebol, Coletes, Pratinhos, Cones de sinalização e Mini Cesta de Plástico de Basquete.

ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento de feedback e reflexão sobre a aula anterior e discussões do grupo focal, o foco foi sobre a composição dos times que seguiu as indicações dos próprios alunos, discutidas no grupo focal, priorizando equipes mistas e equilibradas, com alunos de diferentes níveis de habilidade. Parte 2: Superioridade Numérica – Meia Quadra: jogos simultâneos a partir da divisão da quadra em dois espaços. Em cada espaço, duas equipes se enfrentaram. A superioridade numérica era gerada quando a equipe em posse da bola podia contar com a participação do goleiro no ataque, que saía da área para apoiar a ação ofensiva. A quantidade de jogadores por equipe variava de 3 a 7, conforme o desempenho dos alunos, fazíamos ajustamentos. Duração: 35 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo a interpretação da participação do goleiro no ataque e das situações de vantagem e desvantagem numérica; qualidade das interações (gestos, falas, cooperação e negociações); envolvimento efetivo de todos nas equipes mistas, especialmente dos menos habilidosos; distribuição da posse, das decisões e do protagonismo; circulação segura da bola em superioridade numérica; uso consciente da vantagem para avançar e finalizar; reorganização defensiva em inferioridade, com cobertura e proteção do alvo; leitura das situações-problema, escolhas em função do espaço, tempo e número de jogadores; ações coletivas, apoio ao portador da bola, respeito às regras, ajustes estratégicos e participação consciente no jogo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULA: 10	
TEMA: Esporte Específico - Handebol	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o handebol como prática cultural e pedagógica, articulando a descrição densa de Clifford Geertz, os princípios do jogo e a Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia. Pela descrição densa, o jogo é espaço de produção de significados, no qual gestos, falas e decisões revelam formas de participação, cooperação e relações de poder. A atividade preserva a lógica do handebol ao enfatizar circulação da bola, desmarque, progressão ao gol, oposição defensiva e finalização, exigindo leitura de jogo e tomada de decisão. Na Pedagogia do Jogo, privilegia-se a aprendizagem pelo jogar, com regras adaptadas e protagonismo dos alunos, promovendo autonomia e compreensão tático-técnica.

OBJETIVOS:	Desenvolver a circulação da bola, ação de desmarque, e finalização ao alvo
CONTEÚDOS:	Manutenção da posse de bola, deslocamentos e ações ofensivas, interceptação de passe.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 2 Bolas de Handebol, Coletes, Pratinhos, Cones de sinalização e Mini Cesta de Plástico de Basquete.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento de feedback e reflexão sobre a aula anterior e discussões dos aspectos que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento do jogo na aula anterior. Nesse momento, foram retomadas algumas regras do handebol, relacionando-as às ações técnico-táticas possíveis de serem realizadas em situação de jogo. Em seguida, foi apresentada a atividade do dia, inspirada na brincadeira “coelhinho sai da toca”, visando melhorar a circulação da bola mais distribuídas entre jogadores da mesma equipe, descentralização jogadores pelo espaço de jogo e impedir o comportamento do aluno “fominha”, situações providas da aula anterior. Parte 2: “coelhinho sai da toca”: As equipes permaneciam fora das tocas, enquanto os goleiros ficavam posicionados em suas respectivas áreas. No espaço de jogo, foram distribuídas várias tocas, delimitadas por bambolês. O jogo era iniciado pelo goleiro, e os jogadores de linha só podiam receber a bola estando dentro de uma toca. A equipe sem a posse não podia entrar nas tocas, devendo recuperar a bola durante o passe para um jogador adversário em outra toca. Ao recuperar a posse, a equipe acionava o goleiro para reiniciar o jogo, buscando progredir por meio da movimentação entre as tocas até se aproximar da área adversária e finalizar. A quadra foi dividida ao meio, formando dois espaços de jogo. Em cada espaço, utilizou-se uma baliza oficial ao fundo da quadra e uma mini baliza posicionada na linha central, sendo a meia-lua próxima ao meio da quadra a área do goleiro da mini baliza. A proposta buscou descentralizar as ações do jogo, evitando que fossem conduzidas sempre pelos mesmos alunos, valorizando o desmarque, a leitura de jogo e a participação do jogador melhor posicionado para receber a bola. Duração: 35 minutos.
AValiação:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo a Interpretam a dinâmica das tocas, as regras e os diferentes alvos; demonstram envolvimento efetivo, com descentralização das ações, inclusão dos menos participativos e distribuição da posse, das decisões e do protagonismo. Revelam, por meio de gestos e falas, cooperação, conflitos e negociações durante o jogo. Circulam e protegem a bola respeitando

	as regras, articulam passes e deslocamentos para progredir ao alvo, escolhem momentos adequados para finalizar e reorganizam a defesa com leitura de passes e interceptações. Tomam decisões conforme espaço e tempo, apoiam os companheiros, compartilham responsabilidades, respeitam as regras e ajustam estratégias, construindo coletivamente os significados do jogo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULA: 11	
TEMA: Esporte Específico - Basquetebol	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o basquete como prática cultural e pedagógica. Pela descrição densa de Clifford Geertz, o jogo em duplas revela significados expressos nas ações, gestos, falas e relações de poder entre alunos com diferentes níveis de habilidade. Com base nos princípios específicos do basquete, a atividade preserva a lógica do jogo ao enfatizar posse de bola, superioridade numérica, progressão ao alvo, oposição defensiva e finalização. Na Pedagogia do Jogo de Alcides Scaglia, a proposta valoriza a aprendizagem pelo jogar, com situações-problema, inclusão e protagonismo dos alunos, promovendo um ensino significativo e centrado no jogo.
OBJETIVOS:	Desenvolver a circulação da bola, ação de desmarque, e finalização ao alvo
CONTEÚDOS:	Manutenção da posse de bola, deslocamentos e ações ofensivas, interceptação de passe.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 2 Bolas de Basquete, Coletes, Pratinhos, Cones de sinalização e Mini Cesta de Plástico de Basquete.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento de feedback e reflexão sobre a aula anterior e discussões sobre as aprendizagens, o prazer em jogar e possíveis ajustes nas atividades. Os alunos demonstraram grande entusiasmo pelo jogo, participando ativamente das discussões, questionamentos e relatos de comportamentos que interferem no jogo, especialmente o excesso de individualismo. As discussões evidenciaram a competitividade na formação das equipes, as queixas sobre jogadores “fominhas” — sempre associados aos meninos — e o desejo das meninas por maior participação, mais do que pela vitória. Antes da atividade, retomaram-se regras básicas do basquete, como condução, limite de passos e manejo da bola. Sendo assim, a aula seguiu com um jogo simples de duelos em duplas, realizado no espaço do garrafão, as duplas foram organizadas intencionalmente, combinando níveis

	distintos de habilidade e buscando equilíbrio e participação, evitando critérios de rendimento. Ao longo da aula, também foram propostas situações em que duas alunas enfrentavam um aluno, com diferentes níveis de habilidade, ampliando os desafios e as experiências de jogo para cooperação entre os jogadores, impedir atitudes individualistas e garantir maior participação de todos. Parte 2: “Garrafão Bol”: Consistiu em um jogo simples de basquete em duplas, realizado no espaço do garrafão. As duplas atacavam em situação de superioridade numérica, enquanto, na defesa, um aluno permanecia momentaneamente fora do jogo. Após cada ataque, as funções eram alternadas e novas duplas entravam em quadra. Duração: 35 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo a Interpretação das ações de ataque e defesa, dos gestos e interações no duelo em duplas, evidenciando cooperação, participação e relações de poder; compreensão da superioridade numérica, manutenção da posse, progressão ao alvo e finalização, com decisões adequadas ao espaço, tempo e oposição; envolvimento efetivo de todos, com descentralização das ações e inclusão dos menos habilidosos. Aprendizagem pelo jogar: ajuste de estratégias, respeito às regras, autorregulação e reflexão sobre o desempenho individual e coletivo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULA: 12	
TEMA: Esporte Específico - Basquetebol	
JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por tratar o jogo como prática cultural e pedagógica. Pela descrição densa de Geertz, o jogo revela significados, interações e relações de poder. Pelos princípios específicos, preserva a lógica do basquete (posse, circulação, oposição e finalização). Na Pedagogia do Jogo de Scaglia, promove aprendizagem pelo jogar, protagonismo, inclusão e compreensão tática.
OBJETIVOS:	Desenvolver a circulação da bola, ação de desmarque, e finalização ao alvo
CONTEÚDOS:	Manutenção da posse de bola, deslocamentos e ações ofensivas, interceptação de passe.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 2 Bolas de Basquete, Coletes, Pratinhos, Cones de sinalização e Mini Cesta de Plástico de Basquete.

ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento de feedback e reflexão sobre a aula anterior e discussões que emergiram das falas das meninas e dos alunos menos habilidosos, críticas recorrentes à dinâmica do jogo, especialmente à baixa cooperação entre os colegas, à centralização da posse de bola e à troca de passes restrita aos alunos mais habilidosos. Destacou-se, ainda, o comportamento excessivamente individualista do aluno denominado “fominha”, cuja atuação limitava a participação coletiva, reduzia as oportunidades de envolvimento dos demais e comprometia a construção compartilhada das ações ofensivas. Deste modo, priorizou um jogo, que ajudasse na circulação coletiva da bola com a imposição de limite de tempo para ficar com a posse da bola e não podia driblar. Parte 2: “Basquete reduzido – Superioridade Numérica”: O jogo foi organizado em disputas de duplas em meia quadra. Em cada confronto, a dupla que estivesse defendendo atuava inicialmente com apenas um jogador, enquanto o outro aguardava fora do espaço de jogo. A equipe atacante tinha direito a duas tentativas consecutivas de ataque; após essas tentativas, as funções de ataque e defesa eram invertidas. Concluídas as duas ações ofensivas de cada dupla, novas duplas entravam em quadra para dar continuidade à atividade. A quadra foi dividida em dois espaços de jogo simultâneos, sendo que, em cada espaço, as equipes compartilhavam o mesmo alvo, uma cesta de basquete. Como regras específicas, ao ingressar na área próxima à cesta o jogador não podia sofrer interceptação do adversário, não era permitido o uso do drible e havia o limite máximo de cinco segundos para realizar o passe, favorecendo a circulação da bola, a tomada de decisão e a cooperação entre os jogadores. Duração: 35 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo a Interpretação dos sentidos do jogo (regras, superioridade numérica e interações), considerando cooperação, conflitos e relações de poder; manutenção da posse, circulação da bola, progressão ao alvo, oposição e finalização, com decisões adequadas às restrições do jogo; protagonismo, participação de todos, inclusão dos menos habilidosos, respeito às regras, autorregulação e reflexão coletiva.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULA: 13
TEMA: Esporte Específico – Handebol e Basquete

JUSTIFICATIVA:	A aula se justifica por compreender o handebol como
-----------------------	---

	prática cultural e pedagógica. À luz da descrição densa de Clifford Geertz, as situações de jogo permitem interpretar os significados construídos pelos alunos nas regras adaptadas, nos gestos, falas, silêncios e interações, evidenciando formas de cooperação, participação e pertencimento durante a circulação da bola. A partir dos princípios específicos do handebol, a proposta preserva a lógica do jogo ao enfatizar a manutenção da posse, a condução da bola, o desmarque, a progressão ao alvo, a oposição defensiva e a finalização, favorecendo a leitura de jogo e a tomada de decisão em contextos reais.
OBJETIVOS:	Desenvolver a circulação da bola, ação de desmarque, e finalização ao alvo
CONTEÚDOS:	Manutenção da posse de bola, deslocamentos e ações ofensivas, interceptação de passe.
RECURSOS DIDÁTICOS:	Cavalete Flip Chart, 4 Bolas de Handebol e 4 Bolas de Basquete, Coletes, Pratinhos, 4 peças de tatames em Eva.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Síntese Integradora Inicial (10 minutos): Momento de feedback e reflexão sobre a aula anterior e discussões, a partir da análise coletiva dos avanços e das dificuldades observadas nos jogos, discutimos com os alunos como oportunizar um aprendizado esportivo que contemplasse, de forma integrada, os aspectos técnico-táticos, emocionais, sociais, físicos e motores. As equipes foram organizadas a partir das sugestões dos próprios alunos, buscando ampliar a participação efetiva de todos, o jogo visava a condução da bola e no desmarque para progressão ao alvo e pontuação. Parte 2: “Tatame Alvo-Hand e Alvo-Bas”: O jogo foi organizado com a divisão da quadra ao, formando dois espaços de jogo. Em cada espaço foram posicionados dois alvos fixos no chão, um em cada extremidade, constituídos por peças de tatame em EVA. Para marcar ponto, a equipe deveria conduzir a bola e deixá-la parada sobre o alvo, que, ao mesmo tempo, precisava ser defendido contra a ação adversária. Inicialmente, os jogos ocorreram com uma bola; no decorrer da atividade, foram introduzidas duas bolas em cada espaço, aumentando a complexidade das ações, a necessidade de desmarque, a tomada de decisão e a cooperação entre os jogadores. Duração: 35 minutos.
AVALIAÇÃO:	Síntese Integradora – Final (5 minutos): breve reunião em círculo com alunos refletindo a interpretação dos significados do jogo (regras, alvos e interações), considerando cooperação e participação; manutenção da posse, circulação da bola, desmarque, oposição defensiva e decisões de finalização; protagonismo dos alunos, aprendizagem pelo jogar, autonomia estratégica, respeito

	às regras e construção coletiva das ações.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULAS: 14, 16 e 18	
TEMA: Esporte Específico - Handebol	
JUSTIFICATIVA:	O jogo formal de handebol se justifica por integrar aspectos culturais, pedagógicos e técnico-táticos. Pela descrição densa de Geertz, as interações revelam significados, cooperação, pertencimento e relações de poder entre alunos. Segundo Bayer, a atividade exige posse de bola, progressão, desmarque, linhas de passe, defesa e finalização, favorecendo leitura de jogo e decisão. Pela Pedagogia do Jogo de Scaglia, promove protagonismo, inclusão, alternância de lideranças, autonomia estratégica e reflexão coletiva, garantindo um ensino significativo e contextualizado.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas da comunicação na ação, ocupação de espaço, campo visual, situação e qualidade do passe, desmarque, lance para o gol (situação e qualidade), recepção da bola, linha de passe, recuperação da posse, posicionamento defensivo, organização defensiva. Progressão, circulação e manutenção da posse da bola, finalização ao alvo e organização ofensiva.
CONTEÚDOS:	Jogos formais de Handebol
RECURSOS DIDÁTICOS:	1 Bola de Handebol e jogos de Coletes.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Sínteses Integradoras Iniciais (10 minutos em cada aula): Momento de feedback e reflexão das aulas 14, 16 e 18, dialogando sobre o processo de aprendizagem, participação nos jogos e a importância da leitura de jogo nas ações técnico-táticas. Problematicou-se a cultura esportiva presente nas aulas, especialmente a desigualdade de participação entre meninos, meninas e alunos menos habilidosos, evidenciando práticas de machismo e exclusão. Diante da melhora na ocupação do espaço, optou-se pelo jogo formal de handebol, reorganizando as equipes para ampliar a participação das meninas e dos menos habilidosos, que assumiram o papel de capitães. Antes do jogo, realizou-se brevemente um exercício de saída de bola, progressão e finalização para retomar regras e conceitos. Durante o jogo, observaram-se avanços na descentralização e na leitura de jogo, mas também oscilações entre momentos de organização coletiva e retornos a ações individualistas, evidenciando que o processo de ensino-aprendizagem é não linear, marcado por avanços e retrocessos. Parte 2: “Jogo Formal de Handebol”: Um jogo formal de handebol é disputado entre duas equipes com sete jogadores, incluindo o goleiro, em uma quadra oficial. O objetivo é

	marcar gols arremessando a bola na baliza adversária. O jogo é regido por regras como condução com drible, limite de passos e tempo com a bola, faltas, tiros livres e reposições. As equipes alternam ataque e defesa, buscando manter a posse, progredir coletivamente, criar oportunidades de finalização e se organizar defensivamente para proteger o próprio gol. Duração: 35 minutos em cada aula.
AVALIAÇÃO:	Sínteses Integradoras – Finais (5 minutos em cada aula): breve reunião em círculo com alunos refletindo a interpretação dos significados do jogo formal de handebol, considerando gestos, falas, cooperação, conflitos e relações de poder; manutenção da posse, progressão coletiva, desmarque, linhas de passe, oposição e organização defensiva; qualidade das decisões, protagonismo, envolvimento de todos, inclusão dos menos participativos, alternância de lideranças, autonomia estratégica, respeito às regras e reflexão coletiva.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

AULAS: 15, 17 e 19	
TEMA: Esporte Específico - Basquetebol	
JUSTIFICATIVA:	A aula justifica-se por tratar o basquete como prática cultural e pedagógica, revelando significados atribuídos pelos alunos às regras, interações e relações de poder (Geertz), enquanto preserva a lógica do jogo coletivo e exige leitura de jogo, posse e finalização (Bayer). Pelo enfoque da Pedagogia do Jogo (Scaglia), promove protagonismo, inclusão dos menos habilidosos, alternância de lideranças e aprendizagem pelo jogar, favorecendo a construção coletiva das ações.
OBJETIVOS:	Desenvolver a tomada de decisão nas ações técnico-táticas da comunicação na ação, ocupação de espaço, campo visual, situação e qualidade do passe, desmarque, lance para o gol (situação e qualidade), recepção da bola, linha de passe, recuperação da posse, posicionamento defensivo, organização defensiva. Progressão, circulação e manutenção da posse da bola, finalização ao alvo e organização ofensiva.
CONTEÚDOS:	Jogos formais de Basquetebol
RECURSOS DIDÁTICOS:	1 Bola de Basquetebol e jogos de Coletes.
ATIVIDADE:	Descrição: Parte 1: Sínteses Integradoras Iniciais (10 minutos em cada aula): Momento de feedback e reflexão das aulas 15, 17 e 19, que foram revisadas e apresentando o jogo formal de basquete, comentamos sobre a preferência dos alunos pelo handebol, explicando a necessidade de seguir o planejamento da pesquisa. Surgiram discussões sobre cooperação, individualismo e protagonismo, destacando os “fominhas” que

	centralizavam a posse da bola, excluindo meninas e colegas menos habilidosos. Para lidar com isso, formamos dois grupos: o Grupo 1 com os “fominhas” e aliados (partidas de 3 minutos) e o Grupo 2 com alunos cooperativos (partidas de 5 minutos), equilibrando as equipes e garantindo maior participação e protagonismo coletivo. Parte 2: “Jogo Formal de Basquetebol”: Um jogo formal de basquete é disputado entre duas equipes com cinco jogadores cada, em uma quadra com dimensões oficiais. O objetivo é marcar pontos arremessando a bola na cesta adversária e impedir que o oponente faça o mesmo. O jogo é organizado por regras específicas, como drible, passe, arremesso, limite de tempo de posse, faltas e reposição de bola. As equipes alternam ações de ataque e defesa, buscando manter a posse, progredir coletivamente, criar situações favoráveis de arremesso e se organizar defensivamente para proteger a própria cesta. Duração: 35 minutos em cada aula.
AVALIAÇÃO:	Sínteses Integradoras – Finais (5 minutos em cada aula): breve reunião em círculo com alunos refletindo e interpretando o entendimento dos objetivos e regras, percepção do impacto das regras na tomada de decisão, circulação da bola e finalização. Participação ativa de todos, inclusão de meninas e menos habilidosos, alternância de lideranças e cooperação. Escolhas adequadas em passes, dribles, desmarque e finalização; organização ofensiva e defensiva; leitura de jogo frente a superioridade ou inferioridade numérica. Comunicação e negociação em equipe, ajustes estratégicos conforme tempo, espaço e adversário. Autonomia e reflexão sobre desempenho individual e coletivo.
LOCAL:	Quadra Poliesportiva

4.2.1 A Crônica como Recurso Educacional no Ensino do Jogo na Educação Física Escolar³. (Ensinar o Jogo ou Reproduzir a Cultura? Uma análise dos significados dos esportes na escola a partir da Pedagogia do Jogo).

A crônica apresentada neste trabalho constitui-se como um recurso educacional desenvolvido no âmbito do mestrado profissional, cujo objetivo é tornar visível o percurso formativo e as transformações da prática docente no ensino do esporte na Educação Física escolar. Diferentemente de um relato meramente descritivo, a crônica assume caráter pedagógico-reflexivo ao articular experiências vividas na prática docente com referenciais teóricos que fundamentam o ensino do jogo na escola.

No contexto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), os produtos educacionais têm a finalidade de aproximar a produção acadêmica da realidade da escola básica, oferecendo subsídios que possam contribuir para a qualificação da prática pedagógica dos professores de Educação Física. Nesse sentido, a crônica foi concebida como uma forma narrativa que permite realizar uma descrição densa da prática docente, evidenciando os dilemas, as tensões e as aprendizagens construídas ao longo da trajetória profissional do professor pesquisador.

Ao narrar episódios significativos da experiência docente, o texto mobiliza reflexões sobre o ensino do esporte na escola e possibilita compreender como determinadas concepções pedagógicas se constituem, se reproduzem ou se transformam no cotidiano das aulas. Assim, a crônica não se limita a um registro autobiográfico, mas se configura como instrumento de análise da prática pedagógica, permitindo identificar os caminhos percorridos até a construção de uma

³ A crônica apresentada nesta dissertação constitui-se como o recurso educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Esse tipo de produto tem como finalidade articular a produção acadêmica às demandas da prática docente na educação básica, sistematizando experiências pedagógicas e reflexões teóricas que possam subsidiar a atuação de professores de Educação Física escolar. Neste trabalho, a crônica é utilizada como dispositivo narrativo-reflexivo que possibilita analisar a trajetória docente do professor pesquisador e fundamentar a construção de uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes coletivos a partir da abordagem da Pedagogia do Jogo.

proposta didático-pedagógica fundamentada na abordagem interacionista da Pedagogia do Jogo.

A escolha desse gênero textual também dialoga com a perspectiva interpretativa adotada neste estudo, na medida em que possibilita compreender o jogo e as práticas corporais como fenômenos culturais carregados de significados, construídos nas interações entre professores, alunos e o contexto escolar. Dessa forma, a crônica se apresenta como um dispositivo pedagógico capaz de articular experiência, reflexão e teoria, contribuindo tanto para a formação docente quanto para a sistematização de práticas pedagógicas voltadas ao ensino do esporte na Educação Física escolar.

É a partir dessa narrativa reflexiva que se evidenciam os legados do recurso educacional produzido neste estudo, especialmente no que se refere ao ensino do jogo no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, temática discutida na seção a seguir.

4.2.2 Os legados do recurso educacional à luz da crônica

O ensino do jogo no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (3º ao 5º ano)

Ao considerar o recorte do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, especialmente do 3º ao 5º ano, a organização didático-pedagógica materializada na crônica dialoga diretamente com as orientações da BNCC para esse segmento, que compreende o esporte como prática cultural a ser vivenciada, compreendida e ressignificada de forma progressiva, respeitando os modos de jogar e os significados atribuídos pelas crianças.

A BNCC define que, nos Anos Iniciais, o ensino do esporte deve priorizar a experimentação lúdica, a ampliação do repertório motor e cultural e a compreensão dos elementos constitutivos do jogo, sem antecipar modelos rígidos do esporte de rendimento. Nesse sentido, destaca-se a habilidade: “Experimentar, fruir e recriar diferentes jogos e esportes, identificando seus elementos constitutivos (regras, espaço, tempo, participantes e materiais)” (EF35EF01) (BRASIL, 2018).

A crônica pedagógica evidencia esse princípio ao organizar situações de jogo abertas, adaptáveis e sensíveis às leituras que os alunos fazem do jogar, valorizando o erro, a invenção e a negociação coletiva das regras. Tal perspectiva

converge com a compreensão da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz, ao tratar o jogo como um texto cultural que as crianças leem e reescrevem continuamente, atribuindo sentidos próprios às práticas esportivas vivenciadas no contexto escolar.

Ainda nos Anos Iniciais, a BNCC orienta que o ensino do esporte favoreça a construção de atitudes cooperativas e a compreensão das relações de oposição de maneira contextualizada, conforme expresso na habilidade: “Participar de jogos e esportes de forma cooperativa, respeitando regras, colegas e adversários” (EF35EF02) (BRASIL, 2018).

A organização didático-pedagógica descrita na crônica dialoga diretamente com esse pressuposto ao estruturar o ensino do jogo a partir dos princípios operacionais dos jogos esportivos coletivos, conforme propostos por Bayer, especialmente os princípios de cooperação e oposição, compreendidos não como fins técnicos, mas como relações sociais mediadas pelo jogo. Nos Anos Iniciais, tais princípios são vivenciados de forma global, privilegiando a compreensão do jogar em sua totalidade, e não a fragmentação dos gestos técnicos.

Sob a perspectiva da Pedagogia do Jogo, conforme sistematizada por Alcides Scaglia, a crônica reforça que, do 3º ao 5º ano, aprender o esporte implica aprender a jogar jogando, em contextos que preservem a lógica interna do jogo e favoreçam a tomada de decisão, a leitura do espaço e a construção coletiva de estratégias, ainda que em níveis iniciais de complexidade. Essa abordagem está em consonância com a BNCC ao valorizar o protagonismo infantil e a aprendizagem situada nas experiências corporais significativas.

Do ponto de vista da avaliação, a BNCC orienta que, nos Anos Iniciais, o processo avaliativo considere aspectos como participação, envolvimento, respeito às regras, interação com os colegas e compreensão progressiva dos sentidos do jogo, evitando avaliações centradas exclusivamente no desempenho motor. A crônica, enquanto recurso educacional, possibilita uma descrição densa desses processos, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira qualitativa, interpretativa e formativa.

Assim, ao articular o ensino do jogo tanto nos Anos Iniciais (3º ao 5º ano) quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a organização didático-pedagógica materializada na crônica reafirma o jogo como um conteúdo estruturante da Educação Física escolar, capaz de promover a leitura crítica da cultura esportiva

desde os primeiros anos de escolarização. À luz da BNCC, da Pedagogia do Jogo, dos princípios operacionais de Bayer e da Antropologia Interpretativa de Geertz, o ensino do esporte se consolida como prática educativa comprometida com a construção de sentidos, a inclusão e a formação cultural dos estudantes.

4.3. Análise e Discussão dos Dados

Esta seção apresenta a análise dos resultados da intervenção pedagógica realizada nas aulas de Educação Física, a partir das situações de jogo, dos grupos focais e dos registros em diário de campo. A análise fundamenta-se na antropologia interpretativa de Clifford Geertz, compreendendo o jogo como uma prática cultural e simbólica, na qual gestos, decisões, interações e silêncios produzem significados.

Em consonância com o objetivo da pesquisa de investigar os significados atribuídos pelos alunos às práticas dos esportes de invasão, os dados foram interpretados por meio da descrição densa das situações de jogo e das falas dos participantes. Os resultados foram organizados em eixos analíticos construídos a partir da recorrência dos fenômenos observados: cultura esportiva escolar; técnica e rendimento no esporte escolar; relações de poder, hierarquização e exclusão; formas de participação e interações corporais; e autonomia e mediação pedagógica. A análise busca compreender não apenas o que os alunos fizeram no jogo, mas os sentidos que atribuíram às suas ações, evidenciando tanto a reprodução da lógica esportivista quanto as possibilidades de ressignificação pedagógica no contexto escolar⁴.

1) Hegemonia cultural do futebol e hierarquização das modalidades

Unidade de análise: cenas de diagnóstico e falas espontâneas nas aulas expositivas e grupos focais.

Sentido interpretativo: o futebol aparece como matriz simbólica da cultura esportiva escolar.

CENAS E EPISÓDIOS NA ETAPA 1 – DIAGNÓSTICA

⁴ A estrutura analítica desta pesquisa consistiu no agrupamento de cenas e ações pedagógicas dentro da unidade de análise, visando verificar a recorrência dos sentidos interpretativos ao longo das etapas diagnóstica e interventiva, bem como nos dados coletados através dos grupos focais.

Cena/Episódio – A gente já nasce sabendo jogar Futebol

As falas e comportamentos observados revelaram que o futebol é compreendido pelos alunos como uma prática “natural”, autoexplicativa e dotada de alto valor simbólico e afetivo, enquanto o basquetebol e o handebol são percebidos como modalidades secundárias, que exigem explicação e mediação pedagógica. A afirmação “Se fosse futebol, já estava na quadra” (Diário nº 1) não expressa apenas uma preferência esportiva, mas revela uma hierarquia cultural que estrutura o engajamento dos alunos.

À luz de Geertz (2008), tais falas são interpretadas como atos simbólicos que evidenciam uma teia de significados previamente construída, na qual o futebol ocupa posição central na produção de pertencimento e desejo.

Nas aulas diagnósticas, evidenciou-se a hegemonia cultural do futebol, a hierarquização das modalidades e o distanciamento entre o conhecimento declarativo e a ação no jogo. Os dados indicam que os alunos atribuem maior valor simbólico e afetivo ao futebol, compreendido como prática natural, espontânea e autoexplicativa, enquanto o basquetebol e o handebol são percebidos como modalidades secundárias, que exigem maior mediação pedagógica, constituindo, para alguns, um obstáculo à vivência do jogo.

Assim, o engajamento dos alunos não se dá apenas pela execução motora, mas pela relação cultural previamente construída com cada modalidade. Essa hegemonia ultrapassa o campo esportivo e atua como dispositivo de produção de sentidos, desejos e pertencimentos, conforme aponta Bracht (2014), ao analisar o esporte como fenômeno social atravessado por relações de poder.

A hegemonia do futebol e a hierarquização das modalidades foram evidenciadas nos registros dos Diários 1, 2 e 3.

Na aula expositiva dialogada de Basquete, o aluno se sentindo tediado com história e as regras da modalidade disse: “Se fosse Futebol, já estava na quadra”. Já uma aluna, quando pedi para citar atletas famosas de Basquete me disse: “Eu conheço a Marta, professor”, referindo à instituição internacional que organiza o Handebol, pronunciaram rapidamente: “Essa é fácil, a Fifa”, e no grupo focal, quais os esportes gostam de assistir, mencionaram as seguintes frases: “No JK, assisto meu irmão jogar Futebol”, “Na TV, prefiro futebol, nem passa jogo dos outros” (Diário, nº 1, 2, 3, 2025).

Observou-se a separação entre saber verbalizar regras e agir no jogo, indicando que o aprendizado está fortemente vinculado à experiência prática, sintetizada na expressão “aprendi a jogar, jogando” (Diário nº 3, Grupo Focal nº 1, 2025). Tal compreensão evidencia o jogo como espaço de ação, experimentação e emoção, e não como mera aplicação de conteúdos técnicos.

CENAS E EPISÓDIOS NA ETAPA 2 – PRINCÍPIOS OPERACIONAIS

Cena/Episódio – Eu quero ver gol.

À luz da teoria interpretativa de Clifford Geertz, o jogo nas aulas de Educação Física pode ser compreendido como um texto cultural, no qual os alunos expressam sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o esporte. A definição do handebol como “futebol com as mãos” (Diário nº 4, 2025) constitui um ato simbólico que revela a centralidade do futebol como matriz interpretativa da cultura esportiva escolar.

Conforme Geertz (2008), o significado da ação reside no contexto que a envolve; assim, a preferência por modalidades com maior número de gols e regras simplificadas expressa uma leitura cultural do esporte alinhada à lógica do rendimento do esporte institucionalizado (BRACHT, 1997). Como registrado no Diário nº 10, Grupo Focal nº 2 (2025), a familiaridade com o gol, o goleiro e gestos semelhantes ao futebol favorece a aceitação do handebol, evidenciando a transferência dos sentidos do futebol para a compreensão dessa modalidade.

A preferência pelo handebol foi associada ao fato de também haver gol, sendo recorrente a ideia de que se trata de um “futebol com as mãos”, uma vez que há goleiro e um alvo semelhante. Os gestos e movimentos realizados em quadra — como a recepção da bola e a saída do goleiro para defender ou disputar a jogada — remetiam constantemente ao futebol, assim como a tentativa de conduzir a bola em deslocamento contínuo, desconsiderando a regra dos três passos (Diário nº10, Grupo Focal nº 2, 2025).

CENAS E EPISÓDIOS NA ETAPA 3 – PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS

Cena/Episódio – É cada um por si.

A etapa 3, dedicada ao ensino dos princípios específicos do basquetebol e do handebol, reafirmou que os alunos compreendem o esporte escolar como uma

prática cultural carregada de sentidos e significados previamente constituídos, e não como um conteúdo neutro ou restrito à técnica. As preferências por determinadas modalidades, as resistências a outras, as disputas por protagonismo e a valorização do “decidir o jogo” evidenciam que o esporte chega à escola impregnado de influências da vida social.

Nesse contexto, a cultura do futebol mostrou-se fortemente presente, associando o “bom jogo” à vitória, o que conduz os alunos a interpretar o processo de ensino-aprendizagem segundo a lógica do rendimento. Nessa perspectiva, ações individuais tendem a se sobrepôr à cooperação e ao jogo coletivo, desde que resultem em pontos e no êxito da equipe.

Outro aluno comentou que a maioria atua de forma individualista, mas ponderou que, em alguns momentos, o individualismo pode ser estratégico. Relatou uma situação de jogo em que um jogador avançava sozinho para o ataque, atraía a marcação adversária e, com isso, possibilitava que outro colega recebesse a bola livre e finalizasse na baliza, levando o grupo a concluir que, em determinadas situações, o individualismo pode ajudar a equipe vencer o jogo (Diário nº10, Grupo Focal 2, 2025).

A valorização do ataque e do “jogar sozinho” revela-se como expressão de uma cultura esportiva fortemente marcada pela lógica do esporte de rendimento, na qual a competitividade e o resultado ocupam lugar central. Inseridos nesse contexto, os alunos interpretam o jogo a partir de valores socialmente compartilhados, nos quais vencer se torna mais importante do que o processo coletivo. Conforme Geertz (2008), a cultura constitui-se como uma “teia de significados” tecida pelos próprios sujeitos, orientando suas ações e interpretações no interior das práticas sociais.

Nesse sentido, permitir que o “melhor” jogador atue de forma individualizada é frequentemente legitimado como estratégia válida, desde que resulte na vitória da equipe. Tal prática evidencia relações de poder no jogo, uma vez que determinados alunos concentram protagonismo e reconhecimento, enquanto outros têm sua participação limitada, comprometendo o sentimento de pertencimento. Como destaca Bracht (2014), quando não problematizado pedagogicamente, o esporte escolar tende a reproduzir hierarquias, seletividade e exclusões próprias do esporte de alto rendimento, esvaziando seu potencial formativo e coletivo.

Essa lógica foi evidenciada quando, em uma atividade cooperativa, um aluno afirmou: “pelo menos fiz o gol” (Diário nº 10, Grupo Focal nº 2, 2025).

CENAS E EPISÓDIOS NA ETAPA 4 – GRUPO FOCAL 1

Cena/ Episódio – Handebol é o Futebol com as mãos.

A preferência unânime pelo handebol em relação ao basquetebol indica que os alunos atribuem maior sentido às práticas nas quais percebem maiores possibilidades de êxito, favorecidas por elementos como o tamanho do alvo, a presença do goleiro e a facilidade de marcar gols.

Os nove alunos participantes responderam, de forma unânime, a preferência pelo handebol. Essa escolha foi justificada principalmente pela maior facilidade de acerto do alvo, já que a cesta do basquetebol foi percebida como alta e exigente em termos de força, enquanto a baliza do handebol foi considerada maior e mais acessível para a marcação de pontos. Esse raciocínio foi compartilhado pela maioria, somando-se a outras justificativas, como a semelhança com o futebol, pela presença do gol, e a percepção de que as regras do handebol são mais simples quando comparadas às do basquetebol (Diário nº 22, Grupo Focal nº 3).

Segundo Geertz (2008), essas escolhas constituem atos culturais ancorados na hegemonia do futebol, expressa na leitura do handebol como “futebol com as mãos”. Tal compreensão dialoga com Bayer (1994) e Paes e Balbino (2005), ao indicar que o jogo pedagógico deve adaptar-se às possibilidades dos alunos.

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AULAS SUBSEQUENTES (PEDAGOGIA DO JOGO)⁵

Diante do que os alunos apresentaram, optei pelas seguintes ações pedagógicas para a etapa seguinte:

1. Manter o jogo como eixo central da aula: organizei as aulas a partir de situações de jogo (reduzidas, adaptadas ou formais), evitando a fragmentação excessiva dos gestos técnicos. O jogo deve ser compreendido como espaço de aprendizagem, no qual técnica e tática emergem das necessidades do próprio jogar;
2. Propus situações-problema intencionais: planejei jogos com problemas táticos claros (manter a posse, progredir no espaço, finalizar, defender

⁵Os registros realizados durante a fase diagnóstica serviram ao duplo propósito de subsidiar a análise qualitativa e orientar a elaboração das estratégias didáticas adotadas na etapa seguinte do estudo.

coletivamente), estimulando a tomada de decisão, conforme os princípios operacionais dos esportes de invasão (Bayer). A técnica passa a ser ensinada como resposta a esses problemas;

3. Ajustei regras para ampliar a participação: modifiquei regras, espaços, tempo de jogo e número de jogadores com o objetivo de reduzir desigualdades técnicas, favorecer o envolvimento de todos e romper com lógicas seletivas. Essas adaptações devem ser discutidas com os alunos, fortalecendo o protagonismo;

4. Alternar jogo e sínteses integradoras: intercalar os momentos de jogo com rodas de conversa curtas, antes e após as atividades, para refletir sobre decisões tomadas, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas. Essas sínteses ajudam os alunos a atribuir sentido às ações vividas no jogo;

5. Valorizar a leitura do jogo e não apenas a execução: realizando intervenções docentes para aspectos como ocupação do espaço, apoio ao portador da bola, marcação, comunicação e cooperação, conforme proposto por Garganta, deslocando o foco da “execução correta” para a compreensão do jogo.

6. Incorporei a negociação de regras: permitir que os alunos participem da construção e adaptação das regras, reconhecendo o jogo como prática cultural e simbólica. Essa ação favorece o engajamento, o pertencimento e a compreensão do jogo como produção coletiva de sentidos (SCAGLIA, 2023).

7. Avaliei de forma processual e formativa: utilizei critérios de avaliação em que considerei a participação, a tomada de decisão, a cooperação e a reflexão, e não apenas o desempenho técnico. A avaliação acompanhou o processo e alimentou o planejamento das aulas seguintes.

2) Esporte escolar para além da técnica: reprodução e tensionamento da lógica do rendimento

Unidade de análise: cenas de jogo com centralização das ações e dependência da autoridade adulta.

Sentido interpretativo: o jogo escolar reproduz valores do esporte de rendimento, mas também abre fissuras pedagógicas.

CENAS E EPISÓDIOS NAS ETAPAS 1, 2, 3 e 4 – GRUPO FOCAL 2.

Cena/Episódio – Você não toca, e daí eu fiz o gol.

As práticas evidenciaram a centralização das ações em poucos alunos, a valorização do desempenho individual e a constante solicitação da intervenção do professor como autoridade reguladora. Episódios como “Professor apita o jogo” e “Mostra como joga para ele” indicam uma cultura esportiva marcada pela dependência da autoridade externa.

Contudo, os momentos reflexivos e os grupos focais revelaram movimentos iniciais de ressignificação, nos quais os alunos passaram a reconhecer a importância da cooperação e da justiça no jogo, corroborando a compreensão do esporte escolar como prática cultural e pedagógica, conforme Bayer (1994) e Garganta (1998).

Os alunos reconheceram a predominância de comportamentos individualistas, com centralização da bola por alguns colegas — os “fominhas” — que, mesmo após erros, insistiam em ações individuais, justificadas pela frase “pelo menos fiz o gol”. Também perceberam a desigualdade de participação, associando o “jogar” à posse da bola, ao passe, à condução e à finalização, ações concentradas em poucos alunos, inclusive que foi necessária uma atividade que restringiu o drible. Nesse contexto, emergiu a compreensão de que “para ser bom, todos têm que jogar”, contraposta à baixa participação da aluna com deficiência intelectual, do aluno autista e às formas não convencionais de atuação do aluno com esquizofrenia (Diário nº 10, Grupo Focal, nº2, 2025).

Ações pedagógicas e reflexões docentes na promoção da autonomia, empatia e comportamentos inclusivos.

Contexto – Tensão, conflitos, desigualdades e hierarquizações que emergem no interior do jogo.

Desde a fase diagnóstica, a formação das equipes configurou-se como um foco recorrente de conflitos, desigualdades e tensões nas aulas. Na primeira experiência, foi concedida autonomia aos alunos para a escolha dos times, cujos critérios mobilizados revelaram-se marcadamente associados ao desempenho esportivo, às afinidades afetivas e a recortes de gênero. Essa dinâmica gerou insatisfação nas sínteses integradoras, especialmente entre os alunos que integraram equipes consideradas “fracas”, por não vencerem os jogos. Observou-se, ainda, que as equipes formadas a partir do critério de desempenho concentraram a posse da bola e protagonizaram quase exclusivamente as ações ofensivas, limitando a participação dos demais.

Diante desse cenário, ao longo da proposta pedagógica, foram adotadas diferentes estratégias de reorganização das equipes. Inicialmente, buscou-se uma divisão por níveis de rendimento, distribuindo de forma equilibrada alunos mais habilidosos, medianos, menos habilidosos e estudantes com deficiência entre as equipes. Contudo, apesar de promover uma aparente equidade na composição dos times, essa estratégia tornou explícita a hierarquização dos desempenhos, o que levou à reformulação do procedimento. Optou-se, então, por uma distribuição menos linear e menos visível dos níveis de rendimento. Ainda assim, no interior do jogo, persistiram a centralização da bola, o individualismo, a exclusão de alguns alunos e a manutenção das hierarquias simbólicas, evidenciando que a reorganização formal das equipes não foi suficiente para transformar as dinâmicas de participação efetiva.

A recorrência desse tema nas sínteses integradoras iniciais e finais, bem como nos grupos focais, indicou que a formação das equipes constituiu um problema pedagógico central, exigindo intervenções conjuntas entre professor-pesquisador e alunos, na tentativa de minimizar os efeitos excludentes do processo de escolha.

O ponto crítico ocorreu na aula 18, quando o comportamento de um aluno identificado como “fominha” se intensificou a ponto de comprometer o jogo coletivo. O aluno passou a monopolizar a posse da bola, avançar sozinho, empurrar e derrubar adversários para recuperá-la e reiniciar as jogadas sem compartilhá-la com os colegas, mesmo quando sua equipe já estava com a posse. Essa postura gerou conflitos acentuados, discussões, desistências e tornou-se o principal eixo de reflexão da síntese integradora final, motivando a decisão de retomar o debate na aula 19.

Na síntese integradora inicial da aula 19, construiu-se coletivamente uma nova organização dos jogos, baseada em grupos de desempenho e intencionalidade pedagógica. Definiu-se que haveria partidas específicas entre alunos com comportamento mais individualista (“fominhas”), jogos entre os alunos mais habilidosos, partidas com alunos de nível intermediário e um grupo orientado explicitamente pelos princípios da cooperação e da inclusão, no qual o objetivo central era jogar, participar e se desenvolver. Estabeleceu-se, ainda, que não haveria confrontos entre grupos distintos, de modo que os jogos ocorressem apenas entre grupos com características semelhantes, sintetizado pelos próprios alunos na ideia de que seria “fominha contra fominha”.

Ações Pedagógicas - Relações pedagógicas estabelecidas no processo de escolha das equipes.

1. O processo de escolha das equipes foi compreendido e tratado pedagogicamente como um momento estruturante da aula, e não como um procedimento neutro de organização.

2. Diante dos conflitos, exclusões e assimetrias observadas, as intervenções pedagógicas buscaram desnaturalizar os critérios hegemônicos de escolha, especialmente aqueles baseados exclusivamente no desempenho esportivo, promovendo situações de reflexão coletiva nas sínteses integradoras e nos grupos focais. Nessas ocasiões, o professor atuou como mediador cultural, tensionando os sentidos atribuídos ao “jogar bem” e ao “vencer”, deslocando o foco do rendimento individual para a construção coletiva do jogo.

3. Foram estabelecidas estratégias pedagógicas progressivas, como a diversificação dos critérios de formação das equipes, a problematização explícita das desigualdades produzidas no jogo e a construção compartilhada de acordos de convivência e cooperação. Essas ações visaram ampliar a autonomia dos alunos, não no sentido de ausência de intervenção docente, mas como autonomia orientada, fundamentada em princípios de empatia, inclusão e corresponsabilidade.

4. Ao reconhecer que os significados do jogo são culturalmente produzidos e compartilhados, o processo pedagógico buscou criar condições para que os próprios alunos reinterpretassem suas práticas, assumindo que “para o jogo ser bom, todos precisam jogar”. Assim, a formação das equipes passou a operar não apenas como organização da aula, mas como espaço privilegiado de aprendizagem social, ética e cultural, em consonância com os pressupostos da Pedagogia do Jogo e da abordagem interpretativa.

3) Relações de poder, hierarquias e processos de exclusão

Unidade de análise: formação das equipes e participação efetiva no jogo.

Sentido interpretativo: a autonomia revela relações de poder naturalizadas.

A autonomia concedida aos alunos para formar equipes evidenciou critérios baseados em desempenho, gênero e afinidade afetiva, resultando na exclusão silenciosa de alunos com deficiência, novatos e com menor capital esportivo. A fala “Tinha o time dos excluídos” (Diário nº 3, Grupo Focal nº 1) explicita a naturalização dessas hierarquias. Segundo Geertz (2008), essas práticas não são neutras, mas expressam sistemas simbólicos que organizam pertencimentos e exclusões no interior do jogo.

CENAS E EPISÓDIOS ETAPAS 1, 2, 3, 4 e Grupos Focais

Cena/Episódio – Jogador fominha na ponta da pirâmide.

As situações em que alguns alunos monopolizavam a posse da bola e insistiam em ações individuais foram interpretadas como performances simbólicas de poder e afirmação hierárquica no jogo, conforme a descrição densa de Geertz. Nesses contextos, o corpo que conduz e finaliza deixa de ser apenas técnico e passa a operar como signo de competência e reconhecimento social, produzindo distinções entre quem decide, quem participa e quem é silenciado. Em diferentes episódios, o aluno que se percebia como “o melhor” exigia a bola para finalizar, mesmo quando não representava a opção mais adequada à situação de jogo (Diário nº 9, 2025).

Segundo Geertz (2008), as ações comunicam sentidos sociais. Nessa perspectiva, o jogador “fominha” ocupa simbolicamente uma posição central no jogo, reforçando a marginalização dos demais. A tomada de decisão, assim, ultrapassa o plano tático e expressa valores culturais ligados à competitividade, à masculinidade esportiva e à hierarquização técnica, conforme discutem Garganta (2001) e Bracht (1997).

Observei que alguns alunos monopolizavam a posse da bola, sendo identificados pelos colegas como “fominhas”. Segundo os relatos, esses alunos jogavam de forma isolada, priorizando ações individuais que raramente beneficiavam a equipe, além de centralizarem o jogo por meio de cobranças, reclamações e da exigência constante de receber a bola, revelando a percepção de que apenas eles seriam capazes de decidir a partida (Diário nº 10, Grupo Focal nº 2, 2025).

Cena/Episódio – Protagonismo + Habilidosos, Subalternos - Habilidosos

A formação das equipes e a participação desigual atuaram como dispositivos simbólicos de poder, produzindo hierarquias e exclusões no jogo. No viés da descrição densa de Geertz (2008), a organização das equipes comunica pertencimento e marginalização, indo além de “quem joga com quem”. Os alunos mais habilidosos ocuparam posições centrais, enquanto meninas e alunos com deficiência permaneceram em zonas periféricas (Diário nº 8, 2025), reproduzindo a lógica meritocrática do esporte escolar (BRACHT, 1997). O silêncio e a baixa iniciativa dos alunos menos habilidosos, como a ausência de pedidos de passe, configuram formas de comunicação social que expressam aceitação ou resistência silenciosa às hierarquias estabelecidas (GEERTZ, 2008).

Apesar de garantida formalmente, a participação de alunos com deficiência revelou processos de hierarquização e exclusão no jogo. À luz de Geertz (2008), corpos que fogem ao padrão de desempenho foram simbolicamente relegados a posições periféricas, com pouco protagonismo. A aluna com deficiência intelectual, ao circular sem participar das decisões, e o aluno com esquizofrenia, ao tensionar a lógica do “jogar bem” com gestos não convencionais, evidenciam que a inclusão tende a reproduzir desigualdades quando não problematizada pedagogicamente, atribuindo papéis secundários e naturalizando a exclusão (FREIRE, 2003).

Os alunos mais habilidosos tendem a excluir colegas com deficiência ao lhes atribuir funções consideradas secundárias no jogo. Mesmo apresentando desempenho satisfatório, o aluno com esquizofrenia foi direcionado à recuperação da bola em razão de movimentos não convencionais, demora na tomada de decisão e ausência de comunicação verbal ou visual. O aluno autista, por dificuldades em iniciar e finalizar jogadas, foi colocado como goleiro por “agarrar bem a bola”, enquanto a aluna com DI foi desconsiderada, sendo naturalizada pelos líderes com falas como: “Deixa ela, é o jeito dela, não adianta, não sabem jogar” (Diário nº 4, 2025).

Quem controla a bola controla o ritmo do jogo, decide quem participa e quem é excluído. Revalidando a análise de Bracht (2005) de que o esporte escolar, quando não problematizado, tende a reproduzir a lógica meritocrática do esporte de rendimento.

No jogo formal, observou-se que aqueles considerados os “melhores” tendiam a concentrar as ações do jogo, compartilhando a bola

apenas com um ou dois companheiros, geralmente meninos, enquanto passes para meninas ou para colegas tidos como menos habilidosos eram evitados. Mesmo em um jogo que limitava o individualismo, um aluno que anteriormente apresentava comportamento de “fominha” passou a adotar outra estratégia para manter seu status de jogador central: assumiu uma postura de liderança, atuando como capitão informal, gesticulando intensamente, verbalizando orientações e buscando impor estratégias para conduzir a equipe (Diário nº 14, 2005).

Síntese da Postura do aluno “Fominha”

Segundo Garganta (1998), essa tomada de decisão revela uma leitura parcial do jogo, orientada pelo desfecho e não pelo processo. Pela lente da descrição densa, a decisão de “resolver sozinho” funciona como ato simbólico de afirmação, ligado ao reconhecimento social no grupo (GEERTZ, 2008).

Durante o grupo focal, a postura dos alunos “fominhas”, defronte ao debate entre cooperação e individualismo, ficando em silêncio, é bastante significativa. Analisando mediante a descrição densa, a decisão de “resolver sozinho” funciona como ato simbólico de afirmação, ligado ao reconhecimento social no grupo (GEERTZ, 2008).

A maioria indicou a preferência por um jogo coletivo, com participação de todos; no grupo focal, sete alunos posicionaram-se contra o individualismo, enquanto os dois identificados como “fominhas” permaneceram em silêncio, mesmo quando instigados a se manifestar (Diário nº 22, Grupo Focal nº 3).

Intervenções pedagógicas e ressignificação dos sentidos do jogo: enfrentando o “fominha”, as hierarquias e a cultura esportiva escolar

A relação entre a figura do “fominha”, os princípios do jogo e a cultura esportiva foi abordada de forma problematizadora nas sínteses integradoras e nas adaptações das situações de jogo. Mediante a descrição densa de Geertz, esses comportamentos foram compreendidos não como desvios individuais, mas como expressões simbólicas de uma cultura esportiva orientada pelo rendimento, pela vitória e pelo protagonismo individual.

Nas rodas de conversa e nas sínteses integradoras, os alunos foram convidados a interpretar o jogo — quem decide, quem participa e quem é pouco envolvido —, discutindo o “fominha” não como falha moral, mas como um modo culturalmente aprendido de jogar. Essa abordagem tensionou os princípios do jogo coletivo (cooperação, circulação da bola e ocupação dos espaços), conforme Bayer

e Garganta, deslocando o foco do indivíduo para as relações que sustentam tais práticas.

Intervenção docente, articulada à Pedagogia do Jogo

Foram realizadas: (a) modificações nas regras (exigência de passes mínimos, zonas de finalização, impossibilidade de progressão individual); (b) reorganização dos confrontos (grupos por perfis de participação, evitando que a hierarquia se reproduzisse automaticamente); (c) intervenções discursivas nas sínteses, nas quais o professor tensionava o silêncio dos menos habilidosos como forma de comunicação social, conforme Geertz (1998), perguntando explicitamente por que não pediam a bola e como se sentiam no jogo.

Também houve intervenções dos próprios alunos, especialmente após a aula 18, quando o conflito atingiu um ponto crítico. Na aula 19, a decisão coletiva de reorganizar os jogos — incluindo a separação dos “fominhas” em confrontos entre si — marcou uma mudança simbólica importante: o grupo passou a reconhecer que a autonomia só é legítima quando não produz exclusão. Ainda que o individualismo não tenha sido eliminado, observou-se redução do silêncio, maior verbalização dos alunos periféricos e maior consciência coletiva sobre o que significa “jogar junto”.

Assim, a intervenção não suprimiu os conflitos — o que seria incoerente com uma leitura interpretativa —, mas ressignificou seus sentidos, transformando o jogo em espaço pedagógico de leitura crítica da cultura esportiva, no qual poder, hierarquia e exclusão puderam ser nomeados, discutidos e parcialmente deslocados.

4) Interações corporais, silêncios e formas de participação

Unidade de análise: cenas de jogo de tomada de decisão com ausência de passes, deslocamentos sem intenção e silêncio corporal.

Sentido interpretativo: o corpo comunica posições simbólicas.

A recusa em passar a bola, o silêncio de determinados alunos e a centralização das ações por outros funcionam como formas de comunicação social. O “não pedir a bola” e o “não se deslocar” expressam aceitação ou resignação diante das hierarquias instituídas. Esses comportamentos, analisados pela descrição densa, revelam que o jogo comunica significados para além do verbal, sendo o corpo um texto cultural em movimento.

CENAS E EPISÓDIOS ETAPAS 1, 2, 3, 4 e Grupos Focais

Cenas/Episódios – No “Atack” o bom joga e o resto assiste.

A investigação dos significados presentes nas interações corporais, nas falas, nos silêncios e nas formas de participação ocorreu por meio da análise das situações de jogo e dos relatos dos alunos nos grupos focais, em consonância com a Pedagogia do Jogo. Observou-se que gestos como não passar a bola, deslocar-se sem intenção de recebê-la, silenciar ou comunicar-se intensamente expressam posições simbólicas no grupo. Nesse contexto, os alunos “fominhas” afirmam sua identidade esportiva pela centralização das ações, enquanto outros permanecem à margem, mesmo participando fisicamente do jogo.

Na progressão ao ataque na aula 06, no jogo Mini baliza e Mini cesta, as meninas, os alunos menos habilidosos e os deficientes deslocavam, apenas para acompanhar a finalização dos alunos mais habilidosos ou dos “fominhas”, pois sabiam que não iam receber o passe para finalizar ao alvo. Após o desfecho ofensivo, posicionavam-se para recompor a defesa, recuperar a bola e devolvê-la aos considerados “melhores” da equipe, evidenciando papéis hierarquizados e pouco protagonismo no jogo. Situação de jogo, que foi recorrente ao longo de toda a proposta didática, manifestando-se tanto nos jogos adaptados e reduzidos quanto nos jogos formais, em ambas as modalidades trabalhadas (Diário nº 7, 2025).

Cena/Episódio – O “Fominha” está errado.

As falas dos alunos, nos momentos reflexivos, revelam a compreensão das injustiças, das dificuldades de inclusão e da importância da cooperação, ainda que isso nem sempre se traduza em mudanças imediatas no jogo. Esse descompasso evidencia que a aprendizagem esportiva é um processo não linear, marcado por tensões e contradições.

As alunas comentaram que os meninos não passam a bola para elas, e que quando, Eu (Professor) coloquei a regra que teria que intercalar os passes entre meninas e meninos para valer o ponto no jogo 21 passes, disseram: “eles (os meninos) vão em cima da gente, já querendo a bola de volta”, “só querem jogar entre eles, isso é errado” (Diário nº 8, 2025). A atuação dos alunos “fominhas” foi percebida como negativa pelo grupo, marcada por corridas constantes com a bola, tentativas de recuperação imediata na saída adversária e disputas individuais entre si, mais do que entre equipes, sintetizada na frase da aluna: “Só ele jogou, hoje não foi legal”. (Diário, nº 20, 2025).

Cena/Episódio – É do time, mas não adianta jogar para eles.

Embora a participação dos alunos com deficiência fosse formalmente garantida, a análise, à luz da descrição densa de Geertz (2008), evidenciou que, no jogo, essa participação era frequentemente orientada para posições de menor protagonismo e visibilidade. Corpos que fogem ao padrão de desempenho foram simbolicamente deslocados para posições periféricas, com pouco protagonismo. A aluna com deficiência intelectual, ao circular sem participar das decisões ofensivas, comunicava sua posição marginal, enquanto o aluno com esquizofrenia, ao jogar de forma ativa com gestos não convencionais, tensionava a lógica hegemônica do “jogar bem”. Esses dados reforçam Freire (2003), ao indicar que a inclusão exige reconhecimento efetivo, e não apenas acesso, sob pena de naturalizar funções secundárias e silenciar possibilidades de participação.

Os alunos mais habilidosos tendem a excluir colegas com deficiência ao lhes atribuir funções consideradas secundárias no jogo. Mesmo apresentando desempenho satisfatório, o aluno com esquizofrenia foi direcionado à recuperação da bola em razão de movimentos não convencionais, demora na tomada de decisão e ausência de comunicação verbal ou visual. O aluno autista, por dificuldades em iniciar e finalizar jogadas, foi colocado como goleiro por “agarrar bem a bola”, enquanto a aluna com DI foi desconsiderada, sendo naturalizada pelos líderes com falas como: “Deixa ela, é o jeito dela, não adianta, não sabem jogar” (Diário nº 4, 2025).

A ação pedagógica do professor-pesquisador diante dos corpos que tensionam a norma do “jogar bem”

Gestão pedagógica da inclusão e da participação: reflexões do professor-pesquisador

Assumir o lugar de professor-pesquisador implicou reconhecer que lidar com alunos que se distanciam da norma hegemônica do “jogar bem” não é um processo simples, nem neutro. Essa dificuldade não se restringe à dimensão técnica do ensino do jogo, mas se inscreve em uma disputa simbólica mais ampla, na qual determinados modos de agir, decidir e se movimentar são socialmente legitimados, enquanto outros são silenciados ou marginalizados.

A partir da antropologia interpretativa de Clifford Geertz (2008), compreende-se que o jogo se configura como um texto cultural, no qual os corpos comunicam significados. Assim, as ações dos alunos com deficiência, das meninas e dos menos

habilidosos não expressam ausência de aprendizagem, mas tensionam os critérios culturalmente construídos que definem quem pode protagonizar, decidir e finalizar no contexto do esporte escolar. Nessa perspectiva, o problema não reside nos sujeitos, mas na norma que orienta o reconhecimento do desempenho legítimo.

A ação pedagógica orientou-se pelos pressupostos da Pedagogia do Jogo (SCAGLIA, 2011) e pelos parâmetros de compreensão do jogo propostos por Garganta (1995), buscando intervir não para corrigir os alunos, mas para desnaturalizar a centralização das ações e ampliar as possibilidades de participação significativa. As intervenções ocorreram no próprio jogo, por meio da criação de condicionantes, da reorganização das tarefas e de interrupções reflexivas, com o objetivo de deslocar o foco do rendimento individual para a construção coletiva das ações.

O processo de “revelar” essas dinâmicas à turma ocorreu principalmente nos momentos reflexivos, nos quais o jogo foi colocado em análise. Ao problematizar quem participa, quem decide e quem permanece em silêncio, tornou-se possível explicitar que a recusa do passe, o não deslocamento e o silêncio corporal também são formas de comunicação social. Dessa forma, os alunos foram convidados a interpretar o jogo para além do resultado, compreendendo-o como espaço de produção de sentidos, conflitos e negociações.

Essa postura reflexiva evidenciou que a aprendizagem no esporte não ocorre de forma linear, mas em movimentos de avanço e regressão, atravessados por tensões culturais e pedagógicas. Assumir essa complexidade foi fundamental para compreender que incluir não significa apenas garantir presença no jogo, mas criar condições para que diferentes corpos possam produzir sentido, agir e ser reconhecidos como participantes legítimos da prática esportiva escolar.

Como essa ação se materializou na prática (Pedagogia do Jogo)

Inspirada em Scaglia e Garganta, a intervenção ocorreu no próprio jogo, por meio de: adaptações nas regras (condicionantes de passe, zonas de ação, metas coletivas); reorganização das tarefas para valorizar a leitura de jogo, a cooperação e a ocupação de espaços; e interrupções reflexivas breves (sínteses integradoras), que tornaram visível o que o jogo estava comunicando. Essas ações não retiraram a

autonomia dos alunos, mas reorientaram o sentido do jogar, deslocando o foco do “quem decide” para o “como decidimos juntos”.

A forma de “revelar” esses aspectos à turma não ocorreu por meio de sermões morais, mas por interpretação coletiva. Nas rodas de conversa e nas sínteses integradoras, o jogo foi colocado em análise a partir de questões como: (a) quem tocou mais na bola? Por quê? (b) quem quase não participou? O que o jogo revelou sobre isso? (c) jogar bem é apenas fazer gol?

Ao fazer isso, trouxe-se à consciência dos alunos aquilo que operava no silêncio corporal, permitindo que reconhecessem que exclusão, centralização e silêncio também são formas de comunicação. Embora, em alguns momentos, as intervenções tenham comprometido a autonomia dos alunos ou limitado situações de criatividade e imprevisibilidade — reproduzindo padrões que orientaram parte da prática docente —, tais ações foram rapidamente refletidas e problematizadas, evidenciando que não estavam alinhadas aos objetivos da proposta pedagógica.

Buscou-se, então, alinhar a prática à perspectiva interacionista, conduzindo o processo por meio de jogos fundamentados na Pedagogia do Jogo.

5) Autonomia, mediação docente e contradições pedagógicas

Unidade de análise: intervenções do professor e reorganização do jogo.

Sentido interpretativo: a autonomia é culturalmente construída.

Os episódios em que o professor interveio de forma diretiva revelaram tensões entre a Pedagogia do Jogo e a cultura escolar de controle. A decisão de “devolver o jogo aos alunos” (Diário nº 12) tornou-se um dado analítico central, evidenciando que a prática pedagógica também produz significados e hierarquias.

CENAS E EPISÓDIOS ETAPAS 1, 2, 3, 4 e Grupos Focais

Cena/Episódio – Professor, quem ganhou?

A autonomia constitui um impasse para os alunos, uma vez que se mostra evidente a dificuldade em autorregular o jogo, interromper infrações ou negociar regras. Tal situação expõe, à luz da análise da cultura interpretativa de Clifford Geertz, uma cultura escolar na qual a autoridade encontra-se historicamente

centralizada na figura do adulto. Consolida-se, assim, a ideia de que o jogo pertence ao adulto (professor), e não aos jogadores (alunos).

Nessa perspectiva, conforme argumentam Leonardo e Alcides José Scaglia (2022), torna-se necessário devolver o jogo aos jogadores. O pedido recorrente para que o professor “decida” o que é permitido revela uma teia de significados na qual o jogo é compreendido como uma prática que necessita de legitimação externa. Em diferentes momentos, os alunos solicitaram intervenções do professor, como:

“Mostra como se jogava pra ele” aos colegas que erravam e para mediar conflitos e tentativas de trapaça, expressas em falas como: “Professor, isso que ele fez não é falta?”, “Tira ele do jogo, está roubando” e “Ah, professor, ele faz tudo errado, mostra pra ele como joga, não pode ficar segurando a bola (Diário nº 5, 2025)”.

Geertz (2008) afirma que os sujeitos agem conforme os sistemas simbólicos que aprenderam a interpretar. Assim, a autonomia no jogo não emerge espontaneamente, mas precisa ser culturalmente construída. Essa constatação dialoga diretamente com Freire (2003), ao afirmar que a autonomia é resultado de um processo educativo intencional, reflexivo e dialógico. Evidencia-se que os postulados da Pedagogia do Jogo impulsionam fissuras na cultura esportiva tradicional, mas sua consolidação exige mediação contínua.

Cena/Episódio – O jogo é deles.

A coerência metodológica enfrentou contradições reais do cotidiano escolar. A análise evidenciou a tensão entre a proposta da Pedagogia do Jogo e as intervenções diretivas do professor-pesquisador, o qual, em diversos momentos, buscou organizar o jogo antecipando soluções, o que reduzia a imprevisibilidade — ponto-chave do ambiente de jogo na abordagem pedagógica — e, simultaneamente, limitava a autonomia dos alunos.

Segundo Freire (2009), situações como essa contribuem para a compreensão de que a autonomia não se constrói pela correção permanente, mas pela criação de condições para que os sujeitos produzam suas próprias respostas. A reflexão autocrítica do professor torna-se, portanto, um dado analítico central, pois revela que a prática pedagógica também produz significados e hierarquias. Esse momento de reflexão foi registrado no Diário nº 12 (2025).

Intervi no jogo demonstrando soluções para a marcação individual e, frustrado com a falta de trocas de passes e finalizações, passei a determinar ações e decisões dos alunos. Ao perceber que estava automatizando o jogo e limitando a autonomia dos alunos, recuei e devolvi o jogo a eles, compreendendo que o jogo acontecia dentro de sua normalidade, com predominância de ações defensivas, e que minhas intervenções estavam mais atrapalhando do que contribuindo (Diário nº 12, 2025).

Cena/Episódio – Jogo é jogo e treino é treino.

A afirmação de que “jogo é jogo” indica que o ensino por meio de jogos preservou o sentido lúdico. Contudo, revela a necessidade de maior explicitação didática sobre a progressão pedagógica. Os alunos percebem o professor principalmente como mediador de conflitos e garantidor das regras, o que dialoga com a autonomia progressiva defendida pela Pedagogia do Jogo (PAES; BALBINO, 2005).

Agora, numa perspectiva geertziana, trata-se de uma ação dos alunos que remete a um significado construído socialmente, no qual o professor é compreendido como figura central e autoridade máxima.

Colocou-se em pauta a intervenção do professor durante o jogo e a centralidade do futebol entre os esportes. A intervenção docente foi compreendida como necessária sobretudo para mediar conflitos, brigas e o desrespeito às regras, sem a expectativa de demonstrações técnicas durante o jogo (Diário nº 22, Grupo Focal nº 3, 2025).

Devolver o jogo aos jogadores: mediação docente, autonomia e ressignificação dos sentidos do jogar

Diante desse cenário, a intervenção docente foi sendo constantemente ressignificada ao longo do processo investigativo. Lidar com a centralidade simbólica atribuída ao professor exigiu reconhecer que devolver o jogo aos jogadores não significava ausentar-se da mediação, mas criar, de forma intencional, condições para que os alunos assumissem a responsabilidade pelo jogo, por suas regras, conflitos e decisões. Gradualmente, deixou-se de ocupar o lugar de árbitro permanente ou de corretor técnico para atuar por meio de intervenções pontuais,

pausas reflexivas e perguntas problematizadoras, permitindo que os próprios alunos interpretassem o que acontecia em quadra.

Nesse movimento, buscou-se tensionar a cultura escolar que naturaliza a dependência da autoridade adulta, favorecendo a emergência de negociações, acordos e processos de autorregulação entre os jogadores. De acordo com Geertz (1989), compreendeu-se que transformar o jogo implicava intervir nos significados que o organizam; e, conforme Freire (2003; 2009), promover autonomia exigiu aceitar o erro, o conflito e a instabilidade como partes constitutivas do processo de aprendizagem.

Assim, devolver o jogo aos jogadores significou aceitar o jogo em sua normalidade pedagógica — por vezes caótica, desigual e contraditória — e reconhecer que a aprendizagem não se expressa apenas em desempenhos técnico-táticos mais elaborados, mas na ampliação progressiva da capacidade dos alunos de ler o jogo, escutar o outro e agir coletivamente. Esse percurso evidenciou que a autonomia, no contexto da Pedagogia do Jogo, não é um ponto de chegada, mas uma construção cultural permanente, mediada, tensionada e continuamente renegociada no interior da prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar os significados atribuídos pelos alunos às práticas dos esportes de invasão, especificamente da tipologia com as mãos — basquetebol e handebol —, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica de caráter interacionista, desenvolvida por meio de jogos organizados no viés da Pedagogia do Jogo, nas aulas de Educação Física de uma escola do município de Marília, Estado de São Paulo. Buscou-se compreender como a cultura esportiva escolar se expressa, se reproduz e é tensionada no interior do jogo. À luz da antropologia interpretativa de Clifford Geertz, o jogo foi compreendido como um texto cultural, no qual ações, silêncios, decisões e conflitos comunicam sentidos socialmente construídos que ultrapassam a dimensão estritamente técnica.

Os resultados evidenciaram a hegemonia cultural do futebol como matriz simbólica que organiza as experiências esportivas dos alunos, marcada pela lógica do rendimento, pela centralização das ações e pela hierarquização dos corpos. Essa

configuração manifestou-se na figura do aluno denominado “fominha”, bem como na exclusão simbólica de meninas, alunos menos habilidosos e alunos com deficiência, dificultando a construção do jogo coletivo e o desenvolvimento de práticas cooperativas. Em consonância com Bayer (1994), constatou-se que os princípios operacionais dos esportes coletivos de invasão foram frequentemente subordinados a ações individualizadas, comprometendo a lógica interna do jogo.

A análise das cenas de jogo evidenciou que o “jogar bem” permanece fortemente associado à decisão individual, à finalização e ao protagonismo visível, enquanto a cooperação, a circulação da bola, a leitura coletiva do jogo e a comunicação entre os alunos ocupam posições secundárias. Embora tenham sido observados avanços nos níveis de jogo propostos por Garganta (1998), tais progressos não se sustentaram de forma contínua, ocorrendo oscilações e regressões ao longo do processo pedagógico. Esse movimento confirma que a aprendizagem no jogo não se dá de maneira linear, sendo atravessada por tensões culturais e pela reprodução de práticas esportivas previamente internalizadas. Nesse contexto, a figura do aluno “fominha” emerge como uma performance simbólica de poder e reconhecimento, reafirmando hierarquias e silenciando outros corpos. O silêncio corporal, a ausência de pedidos de passe e os deslocamentos sem intenção de participação foram interpretados, à luz da descrição densa de Geertz (2008), como formas de comunicação social que expressam aceitação, resignação ou processos de exclusão no interior do jogo.

A proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia do Jogo, conforme Scaglia (2005; 2011), mostrou-se relevante para tensionar a lógica tradicional do ensino esportivo, ao deslocar o foco da técnica isolada para a compreensão do jogo em sua totalidade. Essa abordagem valorizou a leitura do jogo, a tomada de decisão, a imprevisibilidade e a construção coletiva das ações. As intervenções pedagógicas, materializadas por meio da adaptação de regras, reorganização das equipes, criação de situações-problema e realização de sínteses integradoras, produziram fissuras na lógica do rendimento esportivo hegemônico. Todavia, tais ações não foram suficientes para eliminar, de forma imediata, os conflitos, o individualismo e as hierarquias presentes nas dinâmicas de jogo.

No papel de professor-pesquisador, reconheceu-se que a própria ação pedagógica produz significados e participa da constituição de relações de poder, hierarquias e processos de exclusão no interior do jogo. Ao longo da proposta

didática, evidenciou-se a tensão entre intervenções diretivas, que, por vezes, limitaram a autonomia dos alunos e reduziram a imprevisibilidade — elemento central da lógica do jogo na Pedagogia do Jogo, conforme Scaglia (2011). As reflexões registradas no diário de campo indicaram a necessidade de um movimento de recuo pedagógico, entendido como afastamento intencional do professor-pesquisador, com vistas à aceitação da instabilidade própria do jogo e à devolução das decisões aos alunos, ou seja, foi preciso devolver o jogo aos jogadores-alunos (LEONARDO; SCAGLIA, 2022). Tal postura compreende que, como aponta Garganta (1998), aprender a jogar implica errar, negociar e reinterpretar continuamente as situações de jogo.

Desse modo, devolver o jogo aos jogadores implicou assumir o erro, o conflito e a instabilidade como dimensões constitutivas da aprendizagem nos esportes de invasão, em consonância com Garganta (1998). Nos conceitos de Bayer (1994), tal postura permitiu recolocar em evidência os princípios do jogo coletivo — cooperação, circulação da bola e ocupação de espaços —, frequentemente subordinados à lógica individualizante do rendimento. Na perspectiva da Pedagogia do Jogo, conforme Scaglia (2005; 2011), a mediação docente deslocou-se da correção técnica para a criação de contextos de jogo significativos, preservando a imprevisibilidade como elemento central da prática. Assim, à luz da antropologia interpretativa de Geertz (2008), intervir pedagogicamente significou intervir nos significados que organizam o jogo como texto cultural, enquanto, em Freire (2003), a autonomia foi compreendida como construção histórica, dialógica e permanentemente inacabada, diretamente relacionada ao objetivo desta pesquisa de compreender como os alunos atribuem sentidos às práticas esportivas no contexto escolar.

Conclui-se que o ensino dos esportes de invasão, quando orientado por uma perspectiva interpretativa e pela Pedagogia do Jogo, amplia as possibilidades de compreensão crítica da cultura esportiva escolar, transformando o jogo em espaço privilegiado de aprendizagem cultural, ética e social. Mais do que formar jogadores tecnicamente eficientes, trata-se de formar sujeitos capazes de ler o jogo, escutar o outro e construir coletivamente sentidos para o ato de jogar.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. A Pesquisa Participativa como mediação pedagógica da educação popular. In: Reunião anual da ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-13.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de e GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte e sociedade. Lecturas: Educación Física y Deportes, n. 133, 2009Tradução . . Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd133/esporte-e-sociedade.htm>. Acesso em: 17 jan. 2025.

AMATO, Camila. O ensino dos esportes de invasão pautado nas abordagens de ensino baseadas no jogo: uma pesquisa-ação. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1992.

ARAÚJO, R. V. Pedagogia do Esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições. 2008. 76f. 2008. Trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação Latu Sensu, em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BAIARDI, A. Sociedade e Estado no apoio à ciência e à tecnologia. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BARROSO, A. L. R. **Voleibol escolar**: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos. 2008. 226f. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Bateson, Gregory. Naven: um esboço dos problemas sugeridos por um retrato compósito, realizado a partir de três perspectivas, da cultura de uma tribo da Nova Guiné. São Paulo: Editora da USP. 2006.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, Rio Claro, 2018.

Bayer, Claude. L' enseignement des jeux sportifs collectifs. Paris: Editora Vigot. 1979.

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

BENTO, Jorge Olímpio. Da pedagogia do desporto. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Orgs). Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BENTO, J. O. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 26-40.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem./Valéria da Hora Bessa. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. 204 p.

BETTEGA, Otávio Baggiotto e colaboradores. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. *Inclusiones*, v. 8, n. esp., p. 185-213, 2021.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

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 fev. 2025.

CARNEIRO, Oscar de Lira. **Aprender é recordar: conhecimento e aprendizagem por reminiscência no Mênon de Platão**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COSTA, Roberto Rocha e colaboradores. Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. *Conexões*, v. 17, p. 1-18, 2019.

DALBOSCO, Claudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação. Porto Alegre**, p. 268-276, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola – Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de ensino-aprendizagem. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 15–33.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de

formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, 2012.

DE ARAÚJO, Paulo Costa. O Desenvolvimento da ciência empírica a partir de uma visão semântica e Aristotélica. 2017.

DE CARVALHO SENA, Daniel Richardson et al. Considerações sobre os fundamentos do método dedutivo-analítico de René Descartes e do experimental-indutivo de Francis Bacon. **Revista Contemplação**, n. 26, 2021.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; SANTOS, Maria Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. Instrumentos e técnicas de pesquisa. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec]: NEaD - Unesp: SME - PMSP, 2014. Trata-se do texto 1, utilizado como atividade na disciplina Metodologia da Pesquisa II do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: Acesso em: 04 nov. 2024.

DEMO, P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. 2a ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. DEMO, P. Digital como “suporte”. In GARCIA, L. G. et al. Possibilidades de aprendizagem e mediações do ensino com o uso das tecnologias digitais: desafios contemporâneos.

FINCO, Mateus David; DA SILVA MACIEL, Josenildo. Kabaddi na escola: conteúdo de ensino para professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020

FONSECA, André Azevedo da. Aspectos da teoria interpretativa da cultura de Clifford Geertz na História Cultural. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 78, p. 341–364, 2023. DOI: 10.23925/2176-2767.2023v78p341-364. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/60828>. Acesso em: 23 set. 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.

GARCIA, J. L. A. Balonmano recreativo, para todos, y en cualquier lugar. Madrid:Gymnos, 2001.

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.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista – A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1991.

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

GRAÇA, A. & OLIVEIRA, J. (Eds.). O ensino dos jogos desportivos. 2ed. Porto, Universidade do Porto, 1995.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 2, n. 5, p.67-79, 2002.

GUTTMANN, A. **From ritual to record**: the nature of modern sports. New York: Columbia University, 1978.

JOSSO, M-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Tradução Denice B. Cattani e Helena C. Chamllan. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Versión Castellana: Manoel Jemenez Redondo. Madri: Taurus, 1987.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; COSTA, Roberto Rocha;

JUNIOR, J. L. R. M.; KRAHENBÜHL, T. O. ensino do handebol na escola: uma pesquisa-ação com o TGFU e com o Sport Education Model. Revista Educación Física y Ciencia, La Plata – Argentina, v.25, n. 1, p. 01-17, enero-marzo 2023.

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.

KROGER, C.; ROTH, K. *Escola da bola: um abc para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962. Coleção Debates.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, Unijuí, 1994.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. “Temos que devolver o jogo ao(a) 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.

LEWGOY, Alzira M^a. B; SCAVONI, Maria Lucia. *Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado*. In: *Revista Texto & Contextos*. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LEWGOY, Alzira M^a. B ; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

MACHADO, G.V.; PAES, R.R.; GALATTI, L.R; RIBEIRO, S.C.: Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1- 21, set/dez, 2011.

MALVAR, A. J. M. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física:** dilemas de um professor no ensino do futsal. 2020. 114f. 2020. Dissertação de Mestrado. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos-SP.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. de. Esporte na empresa: a complexidade da integração interpessoal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 27-36, jan/mar, 2006.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; DE ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 225-242, 2007.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 154-184.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; PEREIRA, Felismina Rosa Marques; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p.944- 954, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MORGAN, D. L. The Focus Group Guidebook. Thousand Oaks: Sage, 1998. _____ . Doctor: caregiver relationships: an exploration using focus groups. In: CRABTREE, B. F.; MILLER, W. L. (Ed.). Doing qualitative research Newbury Park: Sage, 1992.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research* London: Sage, 1997.

MORIN, E. Ciência com consciência. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA JUNYOR, Jorge Luiz Rodrigues. O ensino do Handebol a partir de uma proposta híbrida: contribuições do Teaching Game For Understanding e do Sport Education. 2024. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física - PROEF) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação Física em rede nacional (PROEF), 2024.

Universidade Federal de Goiás

MÜLLER, M.; GERT-STEIN, H.; KONZAG, I.; KONZAG, B. Balonmano: entrenarse jugando. Barcelona: Paidotribo, 1996.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar**: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. *Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: Especialização Esportiva Precoce. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 219-226.

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

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. Epistemologia genética. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 3. ed.

PERUZZO, C. M. K. (2017). Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania. São Paulo: Vozes.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Observação participante e pesquisa qualitativa**. São Paulo: Paulus, 2017.

PORTUGAL, Cadjá Araujo. Discussão sobre empirismo e racionalismo no problema da origem do conhecimento. **Diálogos & Ciência**, v. 1, n. 1, 2002.

Reverdito, R. S., & Scaglia, A. J. (2007). A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. *Motriz*, 13(1), 51-63.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J: **Pedagogia do Esporte: Jogos Coletivos de Invasão**. São Paulo, Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João Cláudio Braga Pereira. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. *Corpoconsciência*, v. 26, n. 2, p. 82-98, mai./ ago., 2022.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>

SANTOMAURO, Beatriz. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. Revista Nova Escola. São Paulo, v. 25, n. 237, 2010. Acesso em: 20/12/2024.

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 Shoití; 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.

As potencialidades de aprendizagem, por sua vez, estão relacionadas com o conteúdo latente e dependem da interação entre as estruturas padrões, as unidades complexas e o processo organizacional sistêmico do jogo (SCAGLIA *et al.*, 2021a).

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

SOARES, Carmen Lúcia et al. Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

TEIXEIRA, Érica J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 16 mar. 2025.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009.

TUBINO, M.J.G.: **Dimensões sociais do esporte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (coleção questões da nossa época).

ANEXOS**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “A Abordagem interacionista no ensino de esporte de invasão: o ensino a partir dos referenciais da Pedagogia do Esporte”, em que a Prof. Mestrando Alex Vasconcelos de Oliveira é responsável. O objetivo do projeto será elaborar uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes de invasão pautada na abordagem interacionista e na pedagogia do jogo, visando o desenvolvimento de conteúdos relacionados aos referenciais da Pedagogia do Jogo. Você está sendo convidado por que é aluno(a) da EMEF Prof. Cecília Alves Guelpa e participa das aulas de educação física ou de esportes na turma do 5º ano B na qual a pesquisa será ministrada.

Você pode se recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem ter qualquer tipo de problema, inclusive podendo continuar a participar normalmente das aulas.

Caso aceite, a pesquisa consiste em participar das aulas, dar opiniões nos grupos, responder aos questionários e entrevistas e ser avaliado pelo seu aprendizado/desempenho. Para os registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, é imprescindível a necessidade da sua concessão do uso da voz, imagem ou opinião, a qual você pode autorizar ou não, fazendo um X na opção escolhida no Box abaixo:

() Permito a divulgação da imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

O risco presente nesta pesquisa pode estar relacionado à possibilidade de haver situações desconfortáveis para responder às perguntas dos questionários e entrevistas a serem aplicadas aos sujeitos. Para minimizar estes riscos, os questionários serão realizados respeitando à privacidade dos pesquisados e as perguntas constantes nos questionários e no roteiro de entrevistas serão orientadas exclusivamente para compreensão dos fenômenos estudados evitando situações constrangedoras que limitem a qualidade e a espontaneidade das respostas. A coleta de dados será realizada no local da pesquisa, ou seja, na escola selecionada para o estudo e nas respectivas aulas de educação física e esporte. Quanto aos riscos, por ser necessário que apresente suas opiniões, podem ocorrer situações desconfortáveis, mas para evitá-las, você tem total privacidade nas respostas do questionário e durante a entrevista e também poderá negar-se a responder às perguntas que lhe gerarem qualquer tipo de constrangimento. Quanto aos benefícios desta pesquisa, os dados e análises obtidas com o estudo fornecerão informações sobre as interações e propostas pedagógicas no contexto da educação física escolar, contribuindo para o aperfeiçoamento e orientação das práticas pedagógicas na educação básica, promovendo a elaboração de materiais didáticos e a reflexão dos professores sobre o conteúdo esporte na escola.

Se julgar necessário, você tem tempo para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possa ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

Não haverá despesas para a participação na pesquisa, mas ainda que não previstas, garantimos o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa. Também estão assegurados o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Mestrando Alex Vasconcelos de Oliveira a qualquer tempo para informação adicional no endereço Av. José Rino, 320 – Jânio Quadros, Marília – SP, telefone: (14) 3481-7899, e-mail: alexvasconcellos200738@gmail.com.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

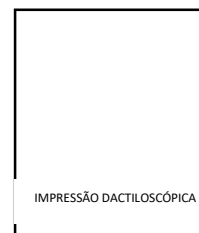
Este documento (TALE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do participante



Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “A Abordagem Interacionista no ensino de esporte de invasão: o ensino a partir dos referenciais da pedagogia esporte”, cujo pesquisador responsável é a Prof. Mestrando Alex Vasconcelos de Oliveira, sobe orientação da Prof^a. Dra Tathiane Krahenbühl. O objetivo do projeto será elaborar uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes de invasão pautada na abordagem interacionista e na pedagogia do jogo, visando o desenvolvimento de conteúdos relacionados aos referenciais da Pedagogia do Esporte. O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado por que é aluno(a) da Emef Prof. Cecília Alves Guelpa e participa das aulas de educação física ou de esportes na turma do 5º B na qual a pesquisa será ministrada.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe, inclusive podendo participar integralmente das aulas sem prejuízo.

Caso autorize, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em participar das aulas, dar opiniões nos grupos focais, responder aos questionários e entrevistas e ser avaliado pelo aprendizado/desempenho. Para os registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, é imprescindível a necessidade da sua concessão do uso da voz, imagem ou opinião, a qual você pode autorizar ou não, fazendo um X na opção escolhida no Box abaixo:

() Permito a divulgação da imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

O risco presente nesta pesquisa pode estar relacionado à possibilidade de haver situações desconfortáveis para responder às perguntas dos questionários e entrevistas a serem aplicadas aos sujeitos. Para minimizar estes riscos, os questionários serão realizados respeitando à privacidade dos pesquisados e as perguntas constantes nos questionários e no roteiro de entrevistas serão orientadas exclusivamente para compreensão dos fenômenos estudados evitando situações constrangedoras que limitem a qualidade e a espontaneidade das respostas. A coleta de dados será realizada no local da pesquisa, ou seja, na escola selecionada para o estudo e nas respectivas aulas de educação física e esporte. Quanto aos riscos para o seu filho(a), por ser necessário que apresente suas opiniões, podem ocorrer situações desconfortáveis, mas para evitá-las, ela(a) terá total privacidade nas respostas do questionário e durante a entrevista e também poderá negar-se a responder às perguntas que lhe gerarem qualquer tipo de constrangimento. Quanto aos benefícios desta pesquisa, os dados e análises obtidas com o estudo fornecerão

informações sobre as interações e propostas pedagógicas no contexto da educação física escolar, contribuindo para o aperfeiçoamento e orientação das práticas pedagógicas na educação básica, promovendo a elaboração de materiais didáticos e a reflexão dos professores sobre o conteúdo esporte na escola.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao seu(sua) filho(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho(a).

Asseguramos ao seu(sua) filho(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Mestrando Alex Vasconcelos de Oliveira a qualquer tempo para informação adicional no endereço Av. José Rino, 320 – Jânio Quadros, Marília – SP, telefone: (14) 3481-7899, e-mail: alexvasconcellos200738@gmail.com

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

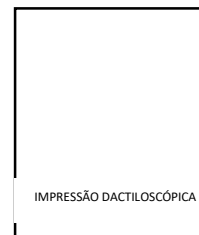
Declaro que concordo que meu(minha) filho(a)
_____ (nome

completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**

Continuação do Parecer: 7.178.779

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADA, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

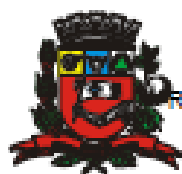
É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2417398.pdf	14/10/2024 18:47:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PROEF_completo_revisto.pdf	14/10/2024 18:47:03	Tathiane Krahenbühl	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	14/10/2024 18:46:25	Tathiane Krahenbühl	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_revisto.pdf	14/10/2024 18:45:30	Tathiane Krahenbühl	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_revisto.pdf	14/10/2024 18:45:22	Tathiane Krahenbühl	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_revisto.pdf	14/10/2024 18:44:07	Tathiane Krahenbühl	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/09/2024 14:21:08	Tathiane Krahenbühl	Aceito



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Rua Benjamin Pereira de Souza, nº 23 – CEP 17.506-001 – Bairro Somenzari

Fone: (14) 3402-6300 – Marília – SP

e-mail: se@marilia.sp.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, O Prof. Alex Vasconcelso de Oliveira, RG: 41579985-5, aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), polo Manaus-AM a realizar a pesquisa sobre o Projeto intitulado A ABORDAGEM INTERACIONISTA NO ENSINO DE ESPORTE DE INVASÃO: O ENSINO A PARTIR DOS REFERENCIAIS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE, na EMEF Profª Cecília Alves Guelpa.

A presente autorização está condicionada à prévia anuência da Direção da unidade escolar.

Marília, 31 de julho de 2025.

Profª Drª Rosemeire Fernanda Frazon Modesto
Secretária Municipal da Educação