
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL (PROEF)**

**O MODELO *SPORT EDUCATION* E O *TEACHING GAMES FOR
UNDERSTANDING* PARA O ENSINO DO BASQUETE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SHIRLEI VAN GROLL BOSSOLAN

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL (PROEF)**

**O MODELO *SPORT EDUCATION* E O *TEACHING GAMES FOR
UNDERSTANDING* PARA O ENSINO DO BASQUETE NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SHIRLEI VAN GROLL BOSSOLAN

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto

B745m	<p>Bossolan, Shirlei Van Groll</p> <p>O modelo Sport Education e o Teaching Games for Understanding para o ensino do basquete na Educação Física escolar: análise de uma proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental / Shirlei Van Groll Bossolan. -- Rio Claro, 2026</p> <p>149 f. : tabs. + objeto educacional</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto</p> <p>1. Educação Física. 2. Sport Education. 3. Teaching Games for Understanding. 4. Ensino de basquete. 5. Ensino Fundamental. I. Título.</p>
-------	---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro




CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O MODELO SPORT EDUCATION E O TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING PARA O ENSINO DO BASQUETE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL


AUTORA: SHIRLEI VAN GROLL BOSSOLAN

ORIENTADORA: FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA MORETO IMPOLCETTO**
Data: 26/03/2026 14:45:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Documento assinado digitalmente
 **MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZARIO**
Data: 25/03/2026 17:01:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZARIO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Documento assinado digitalmente
 **GUY GINCIENE**
Data: 25/03/2026 16:36:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. GUY GINCIENE (Participação Virtual)
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre / RS

Rio Claro, 24 de março de 2026.

Dedico este trabalho aos meus pais (in memoriam) especialmente à minha mãe, professora da escola pública, que me ensinou que educar é um ato de compromisso, cuidado e transformação, e que segue sendo minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela presença constante em minha caminhada, pela força nos momentos difíceis e por ter sustentado meus passos ao longo desta trajetória.

Aos meus pais (in memoriam), por tudo o que representam em minha formação humana, acadêmica e profissional. Carrego comigo os ensinamentos, os valores e o amor que sempre me dedicaram.

Ao meu marido Alex, meu companheiro de vida, que esteve ao meu lado em todos os momentos — inclusive nos de desespero (que não foram poucos). Obrigada pela paciência, pelo apoio incondicional, por acreditar em mim quando eu mesma duvidei e por tornar esse percurso mais leve.

À minha orientadora, Professora Fernanda, pela escuta atenta, pelas leituras cuidadosas, pelas orientações firmes e generosas e por todo o aprendizado construído ao longo deste processo. Sua condução foi essencial para que este trabalho se concretizasse. A confiança e a segurança que me transmitiu ao longo de todo o percurso foram determinantes para que eu chegasse até aqui com tranquilidade e convicção.

Aos Professores Guy e Murilo, por aceitarem o convite para compor a banca e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos meus alunos, protagonistas desta investigação, que aceitaram o desafio de aprender, experimentar, refletir e construir, comigo, cada etapa desta temporada esportiva. Sem o envolvimento, a entrega e as vivências compartilhadas, este estudo simplesmente não existiria.

Aos colegas do curso, pelas trocas, partilhas, angústias e aprendizados compartilhados ao longo desses anos.

Aos meus colegas de trabalho Odair e Oziane, que acompanharam de perto cada etapa deste estudo, oferecendo apoio, incentivo e parceria constantes.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível, minha sincera gratidão.

RESUMO

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a Educação Física escolar passou a reconhecer os esportes como manifestações da cultura corporal vinculadas à formação integral dos estudantes, devendo ser tematizados para além de aspectos meramente técnicos, contemplando dimensões éticas, sociais e atitudinais. Essa perspectiva exige a adoção de propostas pedagógicas que promovam a participação ativa, a autonomia e a compreensão do jogo, considerando as diferentes experiências e níveis de envolvimento dos estudantes. Nesse contexto, modelos como o *Sport Education* e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) apresentam-se como possibilidades pedagógicas para qualificar o ensino dos esportes na escola. O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da implementação do modelo *Sport Education*, articulado ao uso de jogos reduzidos do TGfU, no ensino do basquete nas aulas de Educação Física de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, desenvolvida a partir da implementação de uma temporada esportiva, com oito aulas duplas, em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu por meio de Diários de Campo e a análise foi realizada com base em categorias de codificação simples. Os resultados evidenciaram o fortalecimento do engajamento e do protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem, manifestado pelo aumento da participação, da responsabilidade e do envolvimento dos estudantes nas atividades. Observou-se, também, o desenvolvimento de práticas de cooperação, inclusão e vivência de valores sociais, como o respeito às regras, a responsabilidade coletiva e a participação equitativa. No que se refere à compreensão do jogo e à tomada de decisão, identificaram-se avanços progressivos na leitura da lógica interna do basquete, com maior capacidade dos estudantes de interpretar situações de ataque e defesa e de ajustar suas ações durante o jogo. A mediação docente e a organização didática configuraram-se como elementos centrais para a construção dessas aprendizagens, ao possibilitar intervenções pedagógicas reflexivas, ajustes no planejamento e a ampliação da autonomia discente. Os desafios pedagógicos enfrentados ao longo da intervenção, relacionados às condições concretas do contexto escolar, demandaram ajustes contínuos no percurso, evidenciando a importância da flexibilidade pedagógica. Por fim, a articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica mostrou-se fundamental para sustentar uma proposta de ensino coerente, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Física escolar. Conclui-se que a articulação entre os modelos *Sport Education* e TGfU contribuiu para a superação de práticas tradicionais centradas na repetição mecânica de habilidades, promovendo uma experiência pedagógica mais participativa, colaborativa e significativa, com impactos positivos no engajamento e protagonismo discente, na compreensão do jogo, na vivência de valores sociais e na qualificação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física; *Sport Education*; *Teaching Games for Understanding*; Ensino de basquete; Jogos reduzidos; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

With the implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) in 2017, Physical Education in schools began to recognize sports as manifestations of bodily culture linked to students' holistic development. Therefore, sports should be addressed beyond merely technical aspects, encompassing ethical, social, and attitudinal dimensions. This perspective requires the adoption of pedagogical approaches that promote active participation, autonomy, and game understanding, considering students' diverse experiences and levels of engagement. In this context, models such as Sport Education and Teaching Games for Understanding (TGfU) emerge as pedagogical possibilities to enhance the quality of sport teaching in schools. This study aimed to analyze the impacts of implementing the Sport Education model, articulated with the use of small-sided games from the TGfU approach, in teaching basketball in Physical Education classes of a fifth-grade elementary school class. This qualitative study was grounded in action research and developed through the implementation of a sports season consisting of eight double lessons in a public municipal school in the countryside of the state of São Paulo, Brazil. Data were collected through Field Diaries and analyzed based on simple coding categories.

The results revealed strengthened student engagement and protagonism in the teaching-learning process, evidenced by increased participation, responsibility, and involvement in the activities. The development of cooperative practices, inclusion, and the experience of social values—such as respect for rules, collective responsibility, and equitable participation—was also observed. Regarding game understanding and decision-making, progressive advances were identified in students' reading of basketball's internal logic, with greater ability to interpret offensive and defensive situations and to adjust actions during gameplay.

Teacher mediation and instructional organization emerged as central elements in constructing these learning processes, enabling reflective pedagogical interventions, planning adjustments, and the expansion of student autonomy. The pedagogical challenges encountered throughout the intervention, related to the concrete conditions of the school context, required continuous adjustments, highlighting the importance of pedagogical flexibility. Finally, the articulation between theoretical frameworks and pedagogical practice proved fundamental to sustaining a coherent and contextualized teaching proposal aligned with contemporary demands of school Physical Education. It is concluded that the articulation between the Sport Education and TGfU models contributed to overcoming traditional practices centered on the mechanical repetition of skills, promoting a more participatory, collaborative, and meaningful pedagogical experience, with positive impacts on student engagement and protagonism, game understanding, the experience of social values, and the qualification of pedagogical practice.

Keywords: Physical Education; Sport Education; Teaching Games for Understanding; Basketball Teaching; Small-Sided Games; Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Modelo de ensino do jogo para a compreensão - TGfU (Bunker; Thorpe, 1982)..36
- Figura 2:** Exemplo de codificação aberta em trecho do Diário de Campo, com destaque para códigos iniciais relacionados à mediação docente, protagonismo discente, cooperação e valores sociais.....55
- Figura 3:** Comparação entre códigos identificados nas Aulas 1 e 2, evidenciando recorrências e a emergência de novos temas durante o processo de codificação.....56
- Figura 4:** Síntese analítica da evolução da compreensão do jogo entre as Aulas 2 e 3, evidenciando a construção da pré-categoria “Compreensão do jogo e tomada de decisão”, em diálogo com o TGfU.....57
- Figura 5:** Exemplo de agrupamento de códigos e construção da pré-categoria “Mediação pedagógica situada no jogo”, a partir das Aulas 1, 2 e 3 do Diário de Campo.....57
- Figura 6:** Síntese das categorias analíticas iniciais (pré-categorias) emergentes da codificação e análise dos registros das Aulas 1, 2 e 3 do Diário de Campo.....58
- Figura 7:** Exemplo de análise dos registros das aulas orientada pelas pré-categorias analíticas, com destaque cromático dos trechos conforme os eixos temáticos.....59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Desafios pedagógicos identificados no diagnóstico inicial.....	44
Quadro 2 — Hierarquização dos desafios pedagógicos.....	45
Quadro 3 — Relação entre desafios e objetivos de aprendizagem.....	46
Quadro 4 — Elaboração dos temas e as dimensões da BNCC desenvolvidos na Temporada Esportiva.....	46
Quadro 5 — Síntese do planejamento da temporada esportiva de Basquete (aulas duplas).....	48
Quadro 6 — Estrutura pedagógica das aulas da Temporada Esportiva.....	51
Quadro 7 – Exemplo do processo de codificação dos dados.....	59
Quadro 8 – Códigos iniciais identificados a partir dos Diários de Campo.....	60
Quadro 9 – Processo de agrupamento dos códigos e formação das categorias analíticas.....	60

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 OBJETIVO.....	17
3 MARCO TEÓRICO.....	18
3.1 Mas afinal, o que é Educação Física Escolar?.....	18
3.2 O que é esporte e qual seu real significado na escola?.....	21
3.3 E agora, como trabalhar os esportes na escola?.....	24
3.4 O modelo <i>Sport Education</i>	29
3.4.1 Características do modelo <i>Sport Education</i> ..	31
3.5 <i>Teaching Games for Understanding</i> (TGfU)	33
3.5.1 Princípios do <i>Teaching Games for Understanding</i>	34
3.6 Abordagem metodológica híbrida do modelo <i>Sport Education</i> e <i>Teaching Games for Understanding</i> : uma possibilidade de ensino dos esportes	37
4 PERCURSO INVESTIGATIVO	40
4.1 Universo da Pesquisa.....	42
4.2 Participantes.....	43
4.3 Desenho pedagógico da temporada esportiva.....	43
4.4 Procedimentos para a coleta de dados e instrumento de pesquisa	52
4.5 Procedimentos para a análise de dados	54
4.5.1. Organização e codificação dos dados.....	55
4.6 Aspectos Éticos.....	62
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
5.1 Engajamento e protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.....	63
5.2 Cooperação, inclusão e vivência de valores sociais	66
5.3 Compreensão do jogo e tomada de decisão.....	71
5.4 Mediação docente e organização didática	76
5.5 Desafios pedagógicos e ajustes no percurso.....	80
5.6 Articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica.....	84
6 RECURSO EDUCACIONAL	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
8 REFERÊNCIAS	95
9 APÊNDICES	101
APÊNDICE A - Roteiro de observação: Diário de Campo – Temporada Esportiva de Basquete.....	101
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16	103
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (TALE).....	107
APÊNDICE D - Planejamento Temporada Esportiva: Basquete	110

APRESENTAÇÃO

Sou uma professora-pesquisadora movida pelo compromisso de transformar o ensino da Educação Física em um espaço mais significativo, inclusivo e humanizado. Acredito no esporte como uma ferramenta potente de desenvolvimento integral, capaz de ensinar mais do que técnicas, mas formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. Esta pesquisa nasce do desejo de unir teoria e prática, dialogando com os desafios vividos em sala de aula e propondo caminhos pedagógicos que respeitem o protagonismo dos estudantes.

Ainda durante minha formação inicial, em meados dos anos 2000, eram constantes as reflexões sobre o papel dos esportes no contexto escolar e os limites de uma visão pautada exclusivamente na técnica. Buscava-se por metodologias que viabilizassem o desenvolvimento significativo desse conteúdo de maneira crítica e reflexiva, por meio do ensino de aspectos e valores distintos do esporte de rendimento e espetáculo, amplamente difundido na televisão, em escolinhas e clubes. A intenção era romper com a lógica do esporte midiático e promover um ensino sustentado por valores como cooperação, inclusão, respeito e construção coletiva.

Apesar de possuir uma longa trajetória na educação e, especificamente, na Educação Física, acumulando mais de 20 anos de atuação, ainda me sinto desafiada em relação à escolha da abordagem metodológica mais adequada e aplicável ao ensino dos esportes nas aulas de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Busco por modelos de ensino que contemplem as oito dimensões do conhecimento indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que atualmente norteia nossa prática pedagógica. Nesse contexto, o estudante deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, garantindo, por meio de experiências esportivas positivas, seu desenvolvimento integral e, consequentemente, seu protagonismo social.

Na disciplina D01 – Problemáticas da Educação Física Escolar, tive meu primeiro contato com o modelo de ensino *Sport Education* e com o *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Embora amplamente difundidos em outros países, esses modelos ainda são pouco explorados nas escolas brasileiras, o que reforça a necessidade de estudos que investiguem sua aplicabilidade e relevância diante das especificidades do nosso cenário educacional.

No ambiente escolar em que atuo, esse desafio torna-se ainda mais evidente, uma vez que os esportes de invasão não integravam as modalidades do interclasses

e, entre as justificativas apontadas pelos docentes, destacam-se as dificuldades em garantir a participação ativa de todos os alunos e em assegurar condições adequadas de segurança durante os jogos. Tal preocupação se justifica, pois quem já teve a oportunidade de ensinar esportes de invasão para alunos de 10 e 11 anos sabe que essas práticas, muitas vezes, assemelham-se a esportes de combate, em uma dinâmica próxima a um "salve-se quem puder", na qual o objetivo central dos estudantes tende a ser a posse da bola, e não a realização do gol ou da cesta, no caso do basquete. Nesse contexto, observa-se que alguns alunos acabam se excluindo da prática ou se envolvendo em situações de risco físico. Assim, a atuação do professor torna-se essencial para assegurar não apenas a aprendizagem esportiva, mas, sobretudo, a integridade física dos estudantes.

Nesse cenário, é recorrente observar que, no ambiente escolar, muitos professores optam pela utilização de metodologias tradicionais de ensino, as quais lhes proporcionam maior controle sobre o ambiente e sobre a dinâmica das aulas, minimizando situações de complexidade em que os alunos possam se expor a riscos. Todavia, tal escolha, pautada na busca pela segurança e pela previsibilidade das ações, tende a comprometer significativamente o engajamento, a motivação e o envolvimento ativo dos estudantes, impactando de maneira direta na qualidade da aprendizagem e na vivência plena dos conteúdos propostos.

Esse cenário fomenta a presente investigação, cujo objetivo é aprofundar os estudos sobre abordagens metodológicas ativas e, assim, aprimorar minha prática pedagógica. A intenção é que este trabalho também se constitua como um material de apoio e inspiração para outros professores de Educação Física que, assim como eu, enfrentam esses desafios e buscam transformar suas aulas em espaços mais democráticos e significativos.

Dessa forma, proponho a análise da aplicação de um modelo híbrido de ensino, a partir da integração entre o modelo *Sport Education* e o *Teaching Games for Understanding*, como estratégia metodológica para o ensino dos esportes no quinto ano do Ensino Fundamental. A proposta visa romper com a lógica de ensino baseada em técnicas isoladas, priorizando o jogo, a tomada de decisão, o trabalho em equipe e os valores inerentes à prática esportiva vivenciada de forma coletiva.

O foco central desta pesquisa é compreender como as crianças experienciam a aplicação do modelo híbrido proposto, bem como analisar criticamente o processo de planejamento, implementação e avaliação da intervenção, identificando avanços,

desafios, possibilidades e limitações, de modo a contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e efetivas no contexto da realidade escolar brasileira.

1 INTRODUÇÃO

O ensino dos esportes no ambiente escolar constitui, historicamente, um campo de reflexão crítica e tem sido objeto de inúmeros estudos no âmbito da Educação Física. O modelo esportivista, de caráter mecanicista e tradicional, amplamente difundido no Brasil a partir da década de 1970, foi fortemente questionado pelo Movimento Renovador da Educação Física, que emergiu nos anos 1980. Apesar dessas críticas, tal modelo ainda se faz presente e impõe desafios significativos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas educacionais contemporâneas (Darido, 2012).

Na perspectiva tradicional de ensino, o professor assume o papel central de transmissor do conhecimento, conduzindo aulas rigidamente planejadas, compostas por atividades pré-determinadas, nas quais todos os alunos praticam simultaneamente e no mesmo ritmo. Esse modelo prioriza o desempenho, a competição e a vitória, frequentemente apoiando-se em avaliações baseadas em testes físicos, técnicos e quantitativos, desconsiderando as características, os interesses e as experiências prévias dos estudantes (Darido, 2012).

Essa concepção reducionista das aulas, centrada na repetição técnica, limita a criatividade e a autonomia dos alunos e ignora as diferentes realidades sociais e culturais que permeiam o contexto escolar. Além disso, contempla predominantemente a dimensão procedimental do conhecimento — o “saber fazer” — em detrimento do desenvolvimento das dimensões conceituais e atitudinais, fundamentais para uma aprendizagem significativa (González; Fensterseifer, 2009).

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, a Educação Física passou a ser compreendida em sua dimensão cultural e social, assumindo o compromisso com a formação integral dos estudantes. Essa mudança ampliou o foco da disciplina, contemplando dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais, e evidenciou a necessidade de propostas pedagógicas mais democráticas, capazes de humanizar e diversificar o ensino, superando a visão estritamente biológica e tecnicista da área (Brasil, 1997).

Nesse sentido, Tani (2013, p. 515) destaca que “o ensino do esporte na escola requer a aprendizagem de habilidades que assegurem ao aluno uma proficiência motora mínima, garantindo sua inserção nessa cultura de movimento”. Essa compreensão reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que articulem o desenvolvimento motor à compreensão crítica das práticas esportivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, reforça esse direcionamento ao estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, valorizando a formação integral dos estudantes ao longo da Educação Básica. O documento orienta a prática educativa para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, atribuindo à Educação Física escolar um papel central no desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas, culturais e corporais (Brasil, 2018).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os impactos da implementação do modelo de ensino *Sport Education*, associado ao uso de jogos reduzidos do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), no ensino do basquete nas aulas de Educação Física do quinto ano do Ensino Fundamental.

Vargas, Morisso e González (2017) apontam que o *Sport Education* contribui para a superação da visão tradicional historicamente presente nas aulas de Educação Física, ao incorporar aspectos como cooperação, liderança, comprometimento, responsabilidade, análise crítica e participação equitativa, em contraposição ao ensino fragmentado de habilidades técnicas. Por sua vez, o *Teaching Games for Understanding* favorece a aprendizagem de elementos técnico-táticos e comportamentais, ao incentivar os alunos a refletirem sobre o quê, quando e como agir nas situações de jogo, promovendo processos de tomada de decisão e resolução de problemas.

Sob essa perspectiva, a Educação Física escolar pode contribuir de forma efetiva para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos, capazes de interpretar, ressignificar e vivenciar as práticas corporais em diferentes contextos, respeitando a diversidade e os princípios da convivência democrática. Ademais, essa proposta visa democratizar o acesso ao esporte, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições, possam experimentar e valorizar as práticas corporais como formas de expressão, lazer, saúde e exercício da cidadania.

Entretanto, González (2020) ressalta que ainda são recorrentes práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desenvolvimento fragmentado de aspectos técnicos e procedimentais, desvinculados de situações reais de jogo, o que compromete a compreensão dos estudantes acerca da complexidade inerente às práticas esportivas.

Barroso (2020, p. 84) reforça a necessidade de “construir novas práticas que

identifiquem e explorem o que realmente é importante e essencial na aprendizagem dos alunos acerca do esporte, fazendo-nos acreditar nele como fenômeno histórico em fluxo”.

Embora o modelo híbrido que articula o *Sport Education* e o *Teaching Games for Understanding* apresente-se como uma alternativa promissora para o ensino do esporte e seja amplamente difundido em países como Estados Unidos, Europa, Austrália e Japão, ainda são escassas as pesquisas que investigam sua aplicabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro (González; Fraga, 2012).

Mota Júnior (2020) evidenciam que esse modelo híbrido de ensino possibilita aos estudantes vivenciar o esporte em sua essência, compreendendo sua lógica técnico-tática e desenvolvendo habilidades para solucionar problemas em situações reais de jogo.

Considerando a carência de estudos aplicados nessa perspectiva, esta investigação busca contribuir para o avanço do conhecimento na área, oferecendo subsídios à prática pedagógica de professores de Educação Física comprometidos com metodologias ativas e com a construção de experiências esportivas mais democráticas, inclusivas e significativas. Pretende-se, assim, fomentar a reflexão crítica e a formação de sujeitos mais conscientes e participativos, tanto no contexto escolar quanto para além dele.

2 OBJETIVO

Analisar, na perspectiva qualitativa, a implementação integrada dos modelos *Sport Education* e *Teaching Games for Understanding* (TGfU) no ensino do basquete nas aulas de Educação Física do quinto ano do Ensino Fundamental.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Mas afinal, o que é Educação Física Escolar?

Historicamente, a Educação Física no Brasil vivenciou um longo processo de legitimação pedagógica, inicialmente marcada por práticas esportivistas, tecnicistas e recreativas, distante da reflexão crítica e contextualizada. Entretanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) estabelece novos paradigmas ao afirmar em seu artigo 26, § 3º que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Assim, a disciplina passa a ocupar um lugar específico no ambiente escolar, o que forçou uma mudança drástica na maneira como os professores desenvolviam suas aulas, forçando-os a reinventar sua prática pedagógica e atribuindo a eles a responsabilidade de “superar a caricatura de ser uma simples hora de lazer ou mera oportunidade de fazer atividade física, para constituir-se em um componente curricular que tematiza a cultura corporal do movimento” (Darido, 2003, p.30).

Após a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) foram elaborados com o propósito de aprofundar essa perspectiva, consolidando o entendimento da Educação Física enquanto prática pedagógica que transcende o rendimento físico e enfatiza o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo o documento, a Educação Física escolar deve garantir o acesso a conhecimentos práticos e conceituais por meio de uma concepção ampla, que considere as características dos estudantes e contemple as diferentes dimensões envolvidas nas práticas corporais — cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, interpessoal e social — superando a ênfase exclusiva no rendimento e na aptidão física (Brasil, 1997).

Nesta direção, os PCNs afirmam que “o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los” (Brasil, 1997, p.24).

Assim, a Educação Física escolar deve, a partir do vasto patrimônio cultural dos alunos, favorecer o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos, promovendo

posturas não preconceituosas e não discriminatórias diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos sociais (Brasil, 1997).

É fundamental que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e das lutas em sua dimensão profissional, pois, embora constituam referências culturais importantes, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve oferecer oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando ao seu aprimoramento como seres humanos (Brasil, 1997).

No âmbito escolar, os conhecimentos construídos na Educação Física devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, como os padrões de beleza e saúde que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação na produção, transmissão e imposição desses padrões, favorecendo posturas não consumistas, não preconceituosas e não discriminatórias, além da construção de uma consciência orientada por valores coerentes com a ética democrática (Brasil, 1997).

Já em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que determina os conhecimentos essenciais e as competências gerais e específicas que os alunos devem adquirir durante os 12 anos da Educação Básica, define a Cultura Corporal do Movimento como objeto de conhecimento da disciplina e aprimora ainda mais essa concepção crítica, democrática e socialmente responsável da nossa área. (Brasil, 2017).

O compromisso em contextualizar e entender os aspectos conceituais dessas práticas, buscando a autonomia crítica, e a construção de valores de todos os envolvidos no processo ganhou espaço e a preocupação deixou de ser apenas em ampliar os conhecimentos procedimentais dos quatro esportes (futebol, vôlei, basquete e handebol), mas em desenvolver sujeitos críticos, ativos e participativos, não só na escola, mas também fora dela. (Brasil, 2017)

Em seus capítulos específicos para a Educação Física como componente curricular da área da linguagem, afirma que:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e

desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

Além disso, define três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimentos corporais, organização interna, e produto cultural. Assim, a base da Educação Física se dá em permitir ao aluno o acesso ao vasto universo cultural do movimento, através da experimentação e análise de forma crítica, ativa, participativa, autônoma e autoral das mais variadas formas de expressões corporais, oportunizando vivências e aprendizados aos quais não teria acesso de outra forma ou em outro lugar (Brasil, 2017).

A Educação Física é dividida em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, ESPORTES, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura, acompanhadas de seus respectivos objetos de conhecimento (Brasil, 2017). Já as dimensões do conhecimento podem ser divididas em oito aspectos, não hierárquicos ou sequenciais, com os quais o professor deve sistematizar o conhecimento:

1. Reflexão sobre a ação;
2. Análise;
3. Compreensão;
4. Experimentação;
5. Uso e apropriação;
6. Fruição;
7. Construção de valores;
8. Protagonismo comunitário (Brasil, 2017).

Faz-se necessário observar que essa organização visa o desenvolvimento integral do sujeito oportunizando conhecimentos e habilidades indispensáveis à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, prezando pela manutenção e construção do patrimônio cultural imaterial do movimento humano (Brasil, 2017).

Como vimos, a Educação Física escolar não tem o intuito de reproduzir aleatoriamente o que a cultura esportivista ou midiática nos apresenta, mas mostrar outros valores e aspectos singulares, presentes nos conteúdos esportivos abordados, oportunizando reflexões e atitudes críticas nos alunos praticantes dessas modalidades tanto dentro quanto fora da escola.

Corroborando essa visão crítica sobre a Educação Física escolar, autores como Bracht (2005), Kunz (1994) e Betti (1999) já destacavam a necessidade de

romper com o modelo tradicional esportivista, buscando uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada.

Trata-se, como salientam Fensterseifer e González (2009) de uma quebra brusca de paradigmas, onde a recreação e a esportivização das aulas foram duramente questionadas, exigindo dos envolvidos uma nova perspectiva, valendo-se da responsabilidade sobre um conhecimento específico dentro do Projeto Pedagógico da escola, constantemente influenciada pelo meio social em que está inserida.

Contudo, observa-se que, apesar das orientações claras desses documentos, os professores ainda enfrentam desafios na prática cotidiana, especialmente quando se trata de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, faixa etária investigada nesta pesquisa. Nessa etapa escolar, as crianças frequentemente demonstram dificuldades em compreender a lógica interna dos esportes coletivos, como o basquete, o que resulta, muitas vezes, em dinâmicas superficiais de jogo, caracterizadas pela aglomeração em torno da bola. Em decorrência disso, tende a prevalecer a adoção de Modelos Tradicionais de Ensino, os quais podem limitar a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, as metodologias ativas, em especial o *Sport Education Model* (Siedentop, 1994; Hastie, 2012) e o *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe 1982; Griffin&Butler, 2005), configuram-se como alternativas metodológicas relevantes, capazes de auxiliar o professor a superar tais dificuldades, favorecendo aprendizagens mais profundas, críticas e contextualizadas.

3.2 O que é esporte e qual seu real significado na escola?

Mas afinal, o que é esporte? Como desenvolvê-lo na escola de forma a transformar aulas tradicionais em oportunidade de experimentação e apropriação significativa desse conteúdo?

Segundo González e Fensterseifer (2005), o esporte pode ser compreendido sob diferentes perspectivas, destacando-se quatro concepções principais: educacional, de rendimento, de participação e de lazer. O esporte educacional enfatiza a formação integral do indivíduo, considerando valores como cooperação, respeito e ética. O esporte de rendimento, por sua vez, é orientado para a competição formal e o alto desempenho, com foco na superação de limites físicos e técnicos. Já o esporte de participação está voltado à inclusão e ao acesso de diferentes sujeitos à prática esportiva, independentemente do nível de habilidade, aproximando-se em muitos aspectos do esporte-lazer, que se caracteriza pelo prazer, pela recreação e

pela satisfação pessoal. Entretanto, é importante destacar que tais categorias não são excludentes: uma mesma prática pode transitar entre elas, a depender da intencionalidade e da forma como é vivenciada. Assim, por exemplo, a corrida de rua pode assumir caráter de lazer, quando praticada pelo bem-estar e prazer pessoal, ou de rendimento, quando orientada para a busca de resultados e superação de marcas individuais.

Historicamente, o esporte é compreendido de maneira geral, como uma manifestação da cultura corporal de movimento que envolve práticas institucionalizadas, regulamentadas e competitivas, mediadas por regras específicas que determinam as relações entre os participantes (González e Fensterseifer, 2005, 2009, 2010). Entretanto, seu papel social extrapola o simples desempenho esportivo, alcançando importantes dimensões educacionais, éticas e culturais.

Ao longo dos anos, diversas inquietações têm marcado o ensino do esporte no contexto escolar, especialmente quanto à necessidade de superar práticas tradicionais centradas na reprodução técnica e no rendimento competitivo. Autores como Barroso (2020) e González (2020) destacam justamente esses questionamentos, propondo reflexões críticas sobre as abordagens pedagógicas do esporte na escola, ressaltando a importância de práticas educativas mais significativas, reflexivas e alinhadas à realidade social dos estudantes.

Complementando essa discussão, Bracht (2000/2001) problematiza as diferenças entre esporte escolar e esporte de rendimento, esclarecendo que o esporte escolar não deve ter como objetivo principal a competição e o desempenho máximo, mas sim oportunizar aos alunos vivências significativas, inclusivas e democráticas que privilegiem o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando aspectos educativos, sociais e culturais.

Para compreender melhor o fenômeno esportivo, adotamos a definição proposta por González e Fraga (2009, p. 62):

Manifestação da Cultura Corporal de Movimento, orientada pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regida por um conjunto de regras institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas) as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento da modalidade em todos os níveis de competição (González e Fraga 2009, p.62).

Nesse contexto, o esporte escolar ultrapassa os limites tradicionais da competição, promovendo valores éticos e morais como solidariedade, cooperação e

respeito à diversidade, promovendo uma maior participação e colaboração entre as pessoas, através da competição, da fraternidade e do respeito mútuo, prezando sempre pela integridade e pela dignidade de todos.

Assim, o que propomos é, “o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte”. (Bracht, 2000, p.16). Pois, assentimos com as colocações de Bracht (2000) e apontamos o esporte na escola como aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, permitindo que os alunos vivenciem outras formas de prática esportiva as quais privilegiam o rendimento possível e a cooperação.

Corroborando esta perspectiva crítica e pedagógica, autores como Betti (2009), Darido (2008, 2012, 2020) e González e Fensterseifer (2009, 2010) enfatizam que o esporte na escola deve ir além da mera reprodução técnica, buscando oportunizar aprendizagens amplas, críticas e contextualizadas que contribuam para a formação integral dos alunos.

Apesar das muitas críticas com relação ao esporte como conteúdo escolar, reforçamos sua importância através das palavras do professor Amauri, no sentido de que:

O esporte é e sempre será um dos grandes conteúdos da Educação Física, contudo, não como finalidade, mas como produção social e que precisa ser ensinada, analisada, discutida, vivenciada e adaptada ao longo das séries escolares. O esporte é de uma riqueza pedagógica incomensurável, mas ele não pode ser simplificado no processo educacional, precisa ser ensinado e utilizado em sua complexidade, pois reduzi-lo a bater bola, chutar e ou passar é subestimar por demais essa construção social (Oliveira, 2020, p.11).

Desse modo, ao explorar a complexidade pedagógica do esporte, busca-se desenvolver uma prática educativa que respeite e valorize sua riqueza social, histórica e cultural, ampliando a compreensão crítica dos alunos sobre o esporte e seus significados dentro e fora do ambiente escolar. Tal proposta não visa abolir o desenvolvimento técnico, mas reinterpretá-lo, conferindo-lhe um caráter que valorize a experiência concreta, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Para isso, considera-se o uso de jogos reduzidos e situações específicas de jogo, características do *Teaching Games for Understanding*, articuladas ao conceito de temporada esportiva do *Sport Education*. Contudo, é importante reconhecer que tanto o *Teaching Games for Understanding* quanto o *Sport Education* são abordagens pedagógicas específicas, com limites e possibilidades, e sua eficácia depende do

contexto, da faixa etária, dos objetivos da aula e da forma como o professor as implementa, sendo necessário problematizar e adaptar seus princípios à realidade escolar.

3.3 E agora, como trabalhar os esportes na escola?

Ao longo da história, diferentes visões têm orientado o ensino dos esportes no contexto escolar brasileiro. Entre elas, destaca-se a visão esportivista, “[...] também denominada de tradicional, tecnicista, competitivista e até mecanicista”, que se consolidou como predominante nas aulas de Educação Física especialmente nas décadas de 1970, 1980 e 1990, e que ainda mantém significativa presença nas práticas atuais (Darido, 2012, p. 21).

Nesta perspectiva, a Educação Física era subordinada aos códigos da instituição esportiva, orientados pelos princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (Bracht, 1989 apud González, 2021).

Segundo Darido (2012), as aulas eram apresentadas de maneira rígida, sem considerar o esforço individual e os conhecimentos prévios dos alunos, pois todos deveriam cumprir as mesmas tarefas e aprender no mesmo ritmo, excluindo aqueles com menor habilidade e aptidão física. “Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática configura-se como uma repetição mecânica dos movimentos esportivos”. (Darido, 2012, p. 22)

De acordo com González (2021), nessa concepção pedagógica, as aulas eram pautadas pela seleção dos alunos mais habilidosos com o objetivo de “treiná-los” a fim de representar a escola em competições e lograr êxitos esportivos, assumindo assim um formato de treino, através da prática repetitiva de fundamentos, focada na melhora técnica ou tática, sem tematizar outros aspectos importantes para entender o esporte enquanto fenômeno cultural.

Ambos os autores corroboram que, nesse momento histórico da Educação Física Escolar, onde os fins justificavam os meios, os alunos e professores eram guiados por comportamentos antidesportivos e por vezes até, vexatórios, pois o que importava era vencer. “A partir da década de 1980, mais precisamente, final da década de 1970, a Educação Física passa a discutir a necessidade de mudanças” (Darido,

2012, p.24) sendo possível observar o movimento renovador, caracterizadas por práticas pedagógicas inovadoras no campo da Educação Física (González, 2021, p. 137), ganhando espaço nos ambientes acadêmicos.

Como salienta Darido (2012), surgem inquietações e indagações sobre o real objetivo da Educação Física na escola, ao mesmo tempo que, com o advento de novas tecnologias substituindo o trabalho humano, não era mais preciso defender o homem forte e sem doenças.

Sob esta perspectiva, Darido (2012) destaca que o foco maior era alcançar a todos os alunos, indiferente de suas características físicas e técnicas, através de temas que extrapolam as quatro modalidades esportivas e a aptidão física. Porém,

[...] o movimento de desconstrução da tradição da Educação Física, iniciado na década de 1980, foi mais bem-sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar (González, 2021, p. 138).

O que acarretou o surgimento de modelos de ensino pautados na prática autônoma dos alunos, chamados de recreacionista (Kunz, 2004 apud Darido, 2012), ou “rola-bola” (Darido, 2012).

Também é verdade que, em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para o outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo em que os alunos decidem o que farão na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo. O papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo, assim ele praticamente não intervém (Darido, 2012 p. 27).

Apesar da competição e da comparação de desempenho entre equipes e adversários serem elementos fundamentais do esporte,

[...] entendemos que a Educação Física, como componente curricular, deve responder pelo caráter republicano da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que lhe dizem respeito. Isso implica não se limitar a reproduzir os sentidos e significados presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, mas tematizá-los, desnaturalizá-los e evidenciar a pluralidade de sentidos e significados que os diferentes grupos sociais podem dar a eles. Pluralidade que só instituições com esse caráter republicano podem preservar e que não são necessariamente compatíveis com os marcos de outros modos humanos de organizar a vida em sociedade (González; Fensterseifer, 2009, p. 15)

Em outras palavras, acreditamos que a abordagem esportiva na escola, não deve estar pautada nas mesmas características e princípios que regem os esportes

nas escolinhas ou nos meios profissionais, midiáticos e de alto rendimento mas, assegurar a participação autoral, o aprendizado significativo, o desenvolvimento integral e a reflexão crítica de todos os alunos, através de experiências que os mesmos não teriam em outros ambientes sociais.

Assim, o ensino dos esportes coletivos na escola apresenta desafios significativos relacionados à sua lógica interna e à complexidade de suas situações táticas e estratégicas. Garganta (1998) destaca a necessidade de um ensino que privilegie a compreensão das dinâmicas internas dos jogos esportivos coletivos, enfatizando métodos pedagógicos capazes de favorecer uma aprendizagem significativa e crítica por meio de jogos reduzidos e situações-problema.

Na mesma perspectiva, Kunz (1994) propõe uma transformação pedagógica na prática esportiva escolar, defendendo a importância de superar modelos tradicionais focados exclusivamente na técnica e repetição mecânica de gestos, rumo a práticas pedagógicas críticas que promovam reflexão, autonomia e capacidade decisória dos alunos.

Bento (2003) reforça essa perspectiva ao argumentar pela necessidade de discutir o ensino dos esportes coletivos na Educação Física escolar, ressaltando que estratégias de ensino mais contextualizadas e adequadas às realidades escolares são fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa, prazerosa e democrática para todos os alunos.

Betti (2009) e Darido (2008, 2012, 2020) defendem que o ensino do esporte deve ultrapassar a mera transmissão de habilidades técnicas, propondo uma abordagem crítica, reflexiva e contextualizada. Esses autores enfatizam que ensinar esporte na escola implica necessariamente em promover aprendizagens que dialoguem com a cultura corporal do movimento, potencializando a formação integral dos alunos.

Reforçando essa visão, González e Bracht (2012) e González et al. (2014) afirmam que a prática esportiva escolar deve ser compreendida como fenômeno cultural, capaz de promover reflexões críticas sobre questões sociais, históricas e éticas relacionadas ao esporte, contribuindo assim para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos socialmente.

A competição esportiva, frequentemente abordada na escola sob uma perspectiva exclusivamente centrada na vitória, precisa ser redimensionada pedagogicamente. Gonçalves, González e Borges (2019) destacam que, quando

trabalhada de forma crítica, a competição pode transformar-se numa rica estratégia pedagógica, favorecendo valores como cooperação, solidariedade, inclusão e respeito às diferenças. Esses autores propõem uma prática esportiva escolar em que a competição é ressignificada, deixando de lado a exclusão e o elitismo, para promover o desenvolvimento integral, crítico e democrático dos alunos.

Dessa forma, a competição esportiva na escola pode se tornar uma ferramenta pedagógica poderosa, promovendo aprendizagens significativas, autonomia e cooperação, preparando os estudantes para serem cidadãos críticos, responsáveis e conscientes, capazes de compreender e atuar positivamente na sociedade.

Dentre os vários modelos de ensino do esporte na Educação Física escolar, podemos identificar o *Sport Education Model*, também conhecido por Modelo de Educação Esportiva (MEE), criado por Daryl Siedentop em 1994, como meio relevante de aquisição desse aprendizado, pois proporciona aos alunos:

[...] experiências autênticas e agradáveis, de modo que eles possam se sentir competentes; que sejam capazes de participar das atividades da aula de forma satisfatória; literatos, isto é, que conheçam e valorizem as regras e rituais do esporte estudado, e entusiastas, preservando a cultura esportiva e se mantendo fisicamente ativos ao longo da vida (Almeida et al, 2021, p.02).

Permitindo que todos desempenhem não apenas seu papel como jogador, mas também participem e se engajem em outros aspectos relacionados ao esporte, que não exigem necessariamente as habilidades motoras específicas da modalidade. O sujeito passa a ser colocado no centro do processo educativo, superando o caráter tradicional e tecnicista da Educação Física escolar.

Evangelio et al. (2018) pontuam que o *Sport Education* parece ser um modelo adequado ao ensino da prática esportiva e reforçam que a hibridização com outros modelos, como por exemplo o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), podem favorecer o desempenho dos jogos, conhecimentos técnico-táticos e valores.

O TGfU torna-se modelo possível para, de maneira integrada ao *Sport Education*, abordar os esportes na escola. Bunker e Thorpe sistematizaram oficialmente esse modelo no ano de 1982, com ênfase na compreensão tática e na tomada de decisões, ao invés do ensino de habilidades técnicas isoladas.

Ambos os modelos prezam pelo aluno como centro do processo de ensino dos esportes.

Desta feita este cenário se constituirá de vivências e aprendizagens próprias do esporte institucionalizado, contudo sob uma perspectiva formativa

adequada que contemple as demandas de formação humana e apropriação significativa do esporte (Mota Júnyor, 2020, p.09).

Vale salientar que os esportes, apesar de serem uma construção social, não tem uma essência positiva ou negativa, pois estes dependem diretamente de como serão abordados (Marques, 2004).

Assim, acreditamos que a competição esportiva não deve ser abolida dos espaços educacionais, mas ser uma oportunidade de reflexão sobre aspectos atitudinais, sociais e afetivos, que vão além do desenvolvimento motor e do resultado obtido durante o jogo.

Afinal, se o aluno já consegue bater a bola com alguma segurança, sem precisar olhá-la o tempo todo, pode observar seus companheiros de jogo, situar-se melhor no espaço, planejar algumas ações e isso o torna um jogador melhor, mais eficiente, capaz de adaptar-se a uma variedade maior de situações. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido (Brasil, 1997).

Com base nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento e o enfrentamento de situações difíceis, derrotas e frustrações colaboram com o desenvolvimento das competências sócio emocionais do aluno, possibilitando a este, um posicionamento ativo e crítico também fora da escola, resultante da sua compreensão esportiva e de seu posicionamento frente aos obstáculos que eventualmente encontrará na sociedade (Brasil, 2017).

Nos esportes propriamente ditos, ao interagirem com os adversários, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). Principalmente nos esportes coletivos em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada através do *fair play*. Em relação à postura diante do adversário podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade, nos momentos em que, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado, lidando de maneira consciente e significativa com a frustração.

Viver os papéis tanto de praticante quanto de espectador e tentar compreender, por exemplo, por que ocorrem brigas nos estádios que podem levar à morte de

torcedores favorece a construção de uma atitude de repúdio à violência. Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual.

Dentro de uma mesma linguagem corporal, um jogo desportivo, por exemplo, é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Por isso, é fundamental oportunizar aos alunos atividades que apresentem diferentes características, tais como recreativas, cooperativas e competitivas, para que aprendam a diferenciá-las criticamente.

3.4 O modelo *Sport Education*

O *Sport Education Model*, proposto por Daryl Siedentop, professor emérito da Universidade Estadual de Ohio (EUA), tem como princípio central proporcionar aos alunos uma experiência esportiva autêntica, que valorize a participação de todos, o envolvimento em diferentes papéis (como jogadores, árbitros e técnicos) e o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas, promover valores como solidariedade, fraternidade, respeito mútuo e dignidade humana, ultrapassando a lógica meramente competitiva.

Nessa perspectiva, o *Sport Education* propõe uma abordagem pedagógica que valoriza a vivência de experiências esportivas autênticas, prazerosas e socialmente significativas. Seu principal objetivo é proporcionar aos alunos uma participação efetiva nas aulas de Educação Física, desenvolvendo competências motoras, cognitivas e atitudinais de forma integrada. O modelo enfatiza o protagonismo discente, a autonomia e o trabalho colaborativo, transformando o espaço da aula em um ambiente de aprendizagem crítica e engajada.

De forma resumida, propõe que os alunos participem de um campeonato da modalidade estudada ao longo de uma unidade didática, desempenhando papéis para além de jogador (capitão, técnico, observador/*scout*, árbitro, secretário/súmula, assessor de imprensa, responsável pelo material e “gandulas”). Nesse modelo, há seis características que propõem a todos os alunos – independentemente da condição atlética ou da habilidade motora – a participação em experiências esportivas autênticas, recuperando os elementos do esporte institucionalizado com maior potencial educativo (González et al, 2019, p.04).

Segundo Almeida *et al.* (2021), os alunos, ao longo de uma unidade didática estruturada como uma temporada esportiva, vivenciam papéis diversos que extrapolam o de jogador, como capitão, técnico, árbitro, responsável por materiais, cinegrafista, entre outros. Essa pluralidade de funções amplia a compreensão dos alunos sobre o esporte e promove o senso de pertencimento e responsabilidade, possibilitando que os mesmos se tornem coautores de sua aprendizagem.

De acordo com Siedentop, Hastie e Van Der Mars (2011), o modelo organiza-se a partir de seis características fundamentais: temporada esportiva, afiliação, competição formal, registro estatístico, festividade e evento culminante. Esses elementos estruturam a prática pedagógica, possibilitando aos estudantes a construção de uma literacia esportiva sólida, articulando saberes procedimentais, conceituais e atitudinais, embasadas no entusiasmo, engajamento e compreensão esportiva de forma justa e responsável.

Para tanto, as unidades didáticas são mais longas e possuem expansão de metas, a partir da aquisição do controle e responsabilidade dos alunos sobre a sua aprendizagem. Assim, nas primeiras aulas da temporada, o professor atua de forma mais diretiva e, aos poucos, proporciona aos alunos maior autonomia, até que o direcionamento da aula parta dos próprios alunos (Almeida *et al.*, 2021, p. 02).

A ideia central é criar condições para que os estudantes se apropriem das práticas esportivas de maneira crítica, reflexiva, prazerosa, autônoma e responsável. Siedentop *et al.* (2011) ressaltam ainda que a proposta está centrada em três aspectos principais:

- Competência motora (procedimental);
- Literacia esportiva (conceitual);
- Entusiasmo pela prática (atitudinal).

O intuito maior da temporada esportiva é favorecer aos alunos subsídios teóricos e práticos que promovam uma inteligência esportiva e emocional clara e consciente, por meio de experiências agradáveis que possibilitem o avanço das competências, habilidades e percepções necessárias ao bom desempenho esportivo, interpessoal e social. Busca-se incentivar a postura ativa, entusiasmada e crítica dos estudantes diante dos esportes — sejam eles de lazer, alto rendimento ou espetáculo — estimulando, por meio da autonomia, a prática de atividades físicas e a manutenção da qualidade de vida também fora do ambiente escolar.

Para tanto, Almeida *et al.* (2021) reforçam que as competições desenvolvidas no *Sport Education* apresentam um formato baseado em três princípios básicos:

- Igualdade de oportunidades;
- Equiparação de habilidades entre os alunos;
- Resultados e pontuações que representem o desempenho coletivo da equipe.

Com base nessas características, os grupos, que permanecem juntos por toda a temporada, devem ser divididos de maneira equilibrada, visando desenvolver nas crianças o sentimento de pertencimento, cooperação e responsabilidade, promovendo o que os autores Siedentop, Hastie e Mars (2011) chamam de interdependência coletiva.

Para participar do campeonato, a turma é dividida em pelo menos três equipes equilibradas, das quais duas participam a cada aula de uma rodada da competição, enquanto a terceira assume a responsabilidade pela arbitragem, organização, registro estatístico (scout), etc. (González, 2017).

3.4.1 Características do modelo *Sport Education*

As seis características fundamentais do modelo *Sport Education* são estruturadas para garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades motoras, assegurando uma vivência esportiva inclusiva e formativa.

- 1. Temporada Esportiva:** corresponde à unidade didática e organiza-se em torno de uma modalidade esportiva específica. Embora inicialmente o modelo tenha sido aplicado em ciclos de 20 aulas, Siedentop et al. (2004 apud Mota Júnior, 2020) destacam que sua duração pode ser adaptada à realidade escolar, mantendo-se os princípios fundamentais do *Sport Education*. Essa estrutura amplia o tempo de vivência com a modalidade, permitindo o aprofundamento progressivo de habilidades e conhecimentos, além de reforçar o senso de continuidade pedagógica e engajamento dos estudantes.
- 2. Afiliação:** consiste em determinar equipes fixas ao longo da temporada, garantindo e promovendo um senso de pertencimento e colaboração dentro do grupo, desenvolvimento da interdependência coletiva e da identidade com a equipe, aspectos fundamentais para a construção de uma cultura de cooperação, na qual todos participam ativamente em busca de objetivos comuns. Assim, cada aluno tem a possibilidade de desempenhar diferentes papéis dentro de sua equipe, como jogador, treinador e capitão, como também

dentro do jogo como: árbitro ou estatístico, proporcionando uma compreensão mais ampla do esporte, bem como habilidades de liderança e responsabilidade.

3. **Competição Formal:** durante a temporada, as equipes competem regularmente umas contra as outras, é o momento de aplicar suas habilidades e estratégias em um contexto competitivo, dentro de situações formais de jogo, promovendo seu espírito esportivo, respeito aos colegas, às regras e ao árbitro, ampliando, conseqüentemente, seu desenvolvimento motor, sua percepção da lógica interna do esporte e das funções no jogo, tanto no ataque quanto na defesa, com ou sem posse de bola. Assim, o *Sport Education* procura simular o contexto esportivo, sempre evitando problemas associados à cultura esportiva, como a exclusão dos menos habilidosos e das meninas nas atividades, o elitismo e as condutas duvidosas sob o aspecto da ética no esporte.
4. **Registro Estatístico:** consiste no acompanhamento sistemático do desempenho das equipes e dos alunos, por meio da anotação de dados como pontos, vitórias, *fair play*, entre outros. Esse registro não serve apenas para contabilizar resultados, mas também para fomentar a análise crítica, a auto avaliação, o senso de responsabilidade em relação ao desempenho coletivo e individual, bem como o planejamento de estratégias de melhoria.
5. **Festividade:** valoriza o caráter lúdico e celebrativo do esporte, promovendo eventos e atividades que enriqueçam a experiência pedagógica, como cerimônias de abertura, encerramento, premiações simbólicas e dias temáticos. A festividade contribui para tornar o processo mais motivador e significativo.
6. **Evento Culminante:** representa o encerramento da temporada, quando são realizadas as partidas finais ou o torneio decisivo. Esse momento sintetiza os aprendizados desenvolvidos ao longo da unidade e simboliza o reconhecimento do esforço, da evolução e do envolvimento dos estudantes.

Essas características permitem ao professor estruturar unidades didáticas coerentes com os pressupostos da Educação Física escolar crítica, voltada ao desenvolvimento integral do estudante. Ao proporcionar uma aprendizagem ativa, contextualizada e socialmente significativa, o *Sport Education* potencializa o ensino dos esportes ao ressignificar suas práticas e valores. Assim, consolida-se como uma

metodologia ativa capaz de articular teoria e prática, promover a participação significativa dos alunos e contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

3.5 *Teaching Games for Understanding (TGfU)*

O *Teaching Games for Understanding* (Ensino de Jogos para Compreensão), ou TGfU, como é mais conhecido, foi desenvolvido por Bunker e Thorpe, em 1982, como forma de contestação a um modelo de ensino tradicional centrado na técnica e na superficialidade da reflexão sobre o esporte (Clemente, 2014, apud Mota Júnyor, 2020, p. 33).

Segundo Bunker e Thorpe (1982, apud Teoldo et al., 2010), os modelos tradicionais de ensino, focados exclusivamente na aquisição de habilidades técnicas, apresentavam limitações que colocavam em dúvida sua efetividade no contexto escolar. Os autores identificaram cinco causas principais para esse questionamento: o baixo sucesso na execução das habilidades técnicas, a dificuldade dos alunos em analisar criticamente a prática do jogo, a rigidez das habilidades aprendidas, a pouca autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, e o conhecimento limitado sobre o jogo.

O modelo TGfU fundamenta-se na teoria construtivista, posicionando o estudante como agente ativo na construção do próprio conhecimento (Teoldo et al., 2010). Para Mota Júnyor (2020), trata-se de um modelo centrado no aluno, no qual este assume o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador da compreensão, oferecendo feedbacks que auxiliem na leitura das situações de jogo e na tomada de decisões. Ainda segundo o autor, “por ser um modelo de ensino centrado no aluno, deve considerar a autenticidade e o significado das experiências de aprendizagem dos mesmos em toda sua dimensão e em todas as esferas de sua vida” (Mota Júnyor, 2020, p. 37).

Destaca-se, nesse modelo, a ênfase na valência tática e em sua complexa interação com os aspectos técnicos, contemplando o conhecimento, a compreensão, a tomada de decisão e a capacidade de ação em situações reais de jogo (Graça; Mesquita, 2002, apud Teoldo et al., 2010).

O TGfU propõe uma sistematização didático-metodológica mais coerente com a dinâmica dos esportes coletivos, enfatizando os elementos táticos e as problemáticas que deles emergem, para, posteriormente, desenvolver as ações

técnicas propriamente ditas. Como explicam Fagundes e Ribas (2020, p. 3): “A proposta do TGfU é simples e diretiva: desenvolver as ações de jogo a partir de sua relevância tática. Isso se traduz em construir situações-problema, estrategicamente direcionadas, para condicionar a descoberta dos alunos, a qual resultará nas ações que o professor visa desenvolver no processo”.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que valoriza os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo como elementos centrais na aprendizagem, enfatizando o pensamento tático antes do desempenho técnico (Teoldo et al., 2010).

Diante do exposto, o modelo TGfU representa uma alternativa pedagógica potente para o ensino dos esportes coletivos no contexto escolar, ao priorizar a compreensão do jogo, a tomada de decisões e o protagonismo discente. Ao romper com a lógica tradicional centrada na repetição de gestos técnicos descontextualizados, o TGfU promove experiências significativas de aprendizagem, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e a capacidade de agir estrategicamente em situações reais de jogo. Nesse sentido, esse modelo se alinha aos pressupostos de uma Educação Física comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo práticas mais reflexivas, inclusivas e participativas nas aulas.

3.5.1 Princípios do *Teaching Games for Understanding*

Preocupados em apresentar subsídios que fortalecessem essa proposta metodológica, Thorpe, Bunker e Almond (1984) propuseram quatro princípios pedagógicos para o desenvolvimento dos esportes para a compreensão: seleção do tipo de jogo, modificação por representação, modificação por exagero e adaptação da complexidade tática (Fagundes; Ribas, 2020, p. 3).

Esses princípios consolidam-se como referências didáticas substanciais para as modificações nas estruturas e nas regras dos jogos condicionados. É por meio dessas alterações que se enfatiza o entendimento da lógica de funcionamento do jogo e se condiciona a atuação dos alunos aos objetivos pedagógicos estabelecidos (Thorpe; Bunker; Almond, 1984; Clemente, 2014; Almond, 2015, apud Fagundes; Ribas, 2020).

As habilidades técnicas dos estudantes são desenvolvidas em conjunto com as habilidades táticas, dentro de situações contextualizadas em jogos modificados e/ou,

quando necessário, por meio de exercícios de habilidade planejados ao longo das aulas (Gil-Arias et al., 2021, p. 3).

- 1. Seleção do tipo de jogo:** jogos condicionados devem proporcionar uma variedade de experiências que permitam compreender semelhanças e diferenças entre diferentes modalidades (Clemente, 2012). Nesse sentido, Thorpe, Bunker e Almond (1984) defendem a adoção de um sistema de classificação dos esportes a partir de suas características, com base na proposta de Ellis (1983), que organiza os jogos em: jogos de invasão, campo e taco, muro/parede, quadra dividida e jogos de alvo (Thorpe; Bunker; Almond, 1984; Fotia, 2013, apud Fagundes; Ribas, 2020). Essa categorização permite identificar e transferir elementos comuns entre os jogos de mesma natureza, favorecendo a compreensão de seus princípios e estratégias.
- 2. Modificação por representação:** refere-se à necessidade de que as estruturas propostas reflitam as características essenciais do jogo formal, a fim de manter os elementos fundamentais de sua dinâmica (Thorpe; Bunker; Almond, 1984; Bunker; Thorpe, 1986; Clemente, 2012; Almond, 2015, apud Fagundes; Ribas, 2020). Dessa forma, os jogos condicionados devem ser organizados a partir de situações-problema semelhantes às encontradas na prática formal.
- 3. Modificação por exagero:** envolve a manipulação das regras, do espaço ou do tempo de jogo com o objetivo de direcionar a atenção dos alunos a determinados problemas táticos. Como afirmam Graça e Mesquita (2007, p. 402), trata-se de uma “manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos”. Fagundes e Ribas (2020, p. 10) complementam que essas alterações devem ser coerentes com o objetivo proposto, instigando uma resposta específica dos alunos por meio de estímulos como pontuação diferenciada, vantagens ou desvantagens, uso de materiais alternativos ou qualquer outra modificação no contexto do jogo. Tais ajustes devem respeitar as condições táticas dos alunos, garantindo a assimilação dos conteúdos.
- 4. Adaptação da complexidade tática:** refere-se à adequação das situações-problema às competências e potencialidades dos alunos (Tan; Chow; Davids, 2011, apud Fagundes; Ribas, 2020). Assim, recomenda-se iniciar com

estruturas simples e, progressivamente, introduzir elementos mais complexos, de forma a assegurar que os jogos estejam ajustados às habilidades evidenciadas pelos alunos. O objetivo é modificar o esporte formal para favorecer sua compreensão a partir das vivências dos estudantes (Fagundes; Ribas, 2020, p. 11).

Além desses princípios, Bunker e Thorpe (1982, apud Teoldo et al., 2010) propõem seis fases que orientam o desenvolvimento do modelo de forma sucessiva e cíclica: a apreciação dos aspectos constituintes do jogo, a tomada de consciência tática, a decisão sobre o que fazer e como fazer, a execução das habilidades necessárias à execução motora e, por fim, o desempenho tático e técnico em situação de jogo.



Figura 1: Modelo de ensino do jogo para a compreensão - TGfU (Bunker; Thorpe, 1982)

Assim, o modelo TGfU articula-se com estratégias de ensino baseadas na descoberta guiada, em que o aluno é inserido em situações de jogo que envolvem desafios táticos e, por meio de questionamentos propostos pelo professor, é incentivado a refletir, discutir e construir soluções intencionais e conscientes sobre o jogo. Trata-se de uma abordagem que valoriza a compreensão tática como elemento fundamental do processo de aprendizagem (Graça, 2007, apud Teoldo et al., 2010).

A sistematização didático-metodológica do TGfU, por meio de seus princípios e fases, oferece subsídios concretos para a prática docente, especialmente quando integrada a outras metodologias inovadoras. No capítulo seguinte, serão discutidas as interfaces entre o TGfU e o *Sport Education*, explorando seus pontos de convergência e as potencialidades de uma aplicação híbrida no contexto escolar.

3.6 Abordagem metodológica híbrida do modelo *Sport Education* e *Teaching Games for Understanding*: uma possibilidade de ensino dos esportes

A carência de investigações direcionadas ao ensino dos esportes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, associada à necessidade de superar a lógica tradicional presente nas aulas de Educação Física, constitui-se como um dos principais motivadores desta pesquisa. Nesse sentido, a adoção de uma abordagem híbrida, que integra os modelos TGfU e *Sport Education*, possibilita priorizar a compreensão tática por meio de jogos reduzidos, sem desconsiderar os elementos inerentes às práticas esportivas de competição.

Nesse contexto, a adoção de metodologias inovadoras no ensino dos esportes coletivos tem se mostrado fundamental para tornar as aulas mais significativas, inclusivas e centradas na aprendizagem dos estudantes. O TGfU e o *Sport Education* emergem como propostas pedagógicas complementares, ainda que possuam características próprias. O modelo TGfU valoriza a compreensão tática e a tomada de decisão em situações de jogo, enquanto o *Sport Education* proporciona uma vivência esportiva autêntica, marcada pela experimentação de papéis diversos, assumidos com responsabilidade e senso de pertencimento.

A combinação dos dois modelos, em uma abordagem híbrida, pode potencializar o desenvolvimento técnico, tático, social e afetivo dos estudantes, fortalecendo uma prática pedagógica mais completa e coerente com os princípios de uma Educação Física crítica e transformadora.

Nota-se que os dois modelos podem estabelecer uma relação íntima entre si ao passo em que o *Teaching Games for Understanding* explicita de forma mais evidente a maneira com a qual pode se dar o trato do jogo para o ensino do esporte tendo em vista a aprendizagem da dimensão do saber jogar que compreende a apropriação de conhecimentos técnico-táticos. Por sua vez, o *Sport Education* se dedica a proporcionar um cenário de experiência esportiva ampla e autêntica capaz de desvelar a associação simbiótica existente entre a dimensão da aprendizagem do saber jogar e a dimensão da aprendizagem do saber sobre o jogo por intermédio da experimentação de papéis e da adoção de responsabilidades inerentes ao contexto do esporte (Mota Júnyor, 2020, p. 30).

Como destacam Mota Júnyor (2020) e Everhart (2012, apud Mota Júnyor, 2020), a combinação desses modelos favorece o desenvolvimento dos domínios físico, cognitivo e afetivo, ampliando a intencionalidade pedagógica e o engajamento dos estudantes no processo. Essa proposta híbrida possibilita a criação de situações

reais e significativas de jogo, nas quais os alunos assumem o protagonismo da aprendizagem, atuando de forma crítica, reflexiva e cooperativa.

Além disso, os jogos reduzidos se destacam como estratégias centrais no ensino dos esportes, por permitirem a manipulação de variáveis como espaço, tempo e número de jogadores, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento da percepção, da tomada de decisão e da compreensão tática (Clemente et al., 2021; Serra-Olivares; Garcia-Lopoes; Cadeirón, 2016; Sarmento *et al.*, 2018).

[...] as capacidades de compreender e olhar o jogo, são fundamentais para obter êxito nessa prática. Para tanto, é necessário reconhecer para onde e o que se deve olhar. Assim, os jogadores devem conhecer os princípios e os objetivos, a fim de solucionarem os problemas da prática, que ocorrem em situações concretas de jogo e que determinam as técnicas a serem utilizadas, e não o contrário. Nessa perspectiva, a técnica não é a primeira parte a ser aprendida, pois está subjugada às situações concretas de jogo, ou seja, não existem situações abstratas (Brasil, 2016, p.129).

Sarmento *et al.* (2018) salientam que jogos com menor número de participantes tendem a aumentar a quantidade de ações técnicas e a consistência das ações táticas por jogador, favorecendo o domínio tático e a tomada de decisão. Nessas configurações, observa-se um crescimento significativo no número de passes, chutes, dribles e interceptações, potencializando a aprendizagem dos fundamentos técnicos do esporte em questão.

Clemente *et al.* (2021) corroboram a ideia de que os jogos reduzidos elevam o envolvimento dos jogadores com a bola e oferecem estímulos eficazes para a melhoria da execução técnica. Em um ambiente no qual todos são constantemente desafiados a resolver problemas durante as situações de jogo, amplia-se o repertório motor e fortalece-se a consciência tática dos estudantes.

Oportunizar aos alunos maior autonomia nas aulas é fundamental, pois os torna construtores ativos do próprio conhecimento, enquanto o professor assume o papel de mediador do processo de ensino. A partir da prática guiada, os estudantes aprimoram a apropriação do conhecimento conceitual sobre as regras e as condições das tarefas, o que contribui para o aumento do tempo efetivo de prática do jogo, com menos interrupções e maior fluidez (Lobet-Martí; López-Ros; Vila, 2017).

Nesse viés, os professores devem estar atentos às construções sociais presentes nas aulas de Educação Física, uma vez que determinados conhecimentos fundamentais para a prática esportiva e para a formação humana podem não ser devidamente internalizados pelos alunos, apesar do empenho docente. Isso pode

ocorrer, por exemplo, em contextos marcados por comportamentos sociais excludentes (Hovdalet *al.*, 2021).

Embora *Teaching Games for Understandinge Sport Education* tenham características diferentes, ambos os modelos pedagógicos compartilham vários objetivos, conceitos e processos pedagógicos comuns. Por exemplo, ambos os modelos pedagógicos são consistentes com abordagens instrucionais contemporâneas, que incluem educação baseada em resultados, aprendizagem cooperativa e tutoria entre pares. Além disso, a aprendizagem dentro desses modelos pedagógicos está intimamente alinhada com as teorias construtivistas de aprendizagem e, portanto, os alunos são percebidos como aprendizes ativos, sociais e criativos que constroem seu próprio conhecimento e identificam o que precisam melhorar durante o processo de aprendizagem (Dyson, BP; Griffin, LL; Hastie, PA, 2004 apud Gil-Arias, 2021, p. 2).

Dessa forma, a articulação entre os modelos TGfUe *Sport Education* revela-se uma estratégia pedagógica potente para o ensino dos esportes coletivos no contexto escolar, pois amplia as possibilidades de aprendizagem e promove a participação ativa dos estudantes. Ao combinar a ênfase tática do TGfU com a vivência esportiva estruturada do *Sport Education*, cria-se um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e contextualizado, que favorece o desenvolvimento técnico, cognitivo, social e afetivo dos alunos. Essa abordagem híbrida rompe com a lógica tradicional de ensino baseada na repetição técnica descontextualizada, promovendo o protagonismo discente, a autonomia na prática e a construção de uma cultura esportiva mais inclusiva e significativa. A consolidação dessa proposta, portanto, sustenta-se em uma perspectiva crítica de Educação Física, alinhada aos princípios de uma formação integral e humanizadora, e contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, voltada à descrição e análise de experiências práticas complexas, compreendidas como atividades que articulam aspectos técnico-táticos, estratégicos e comportamentais, exigindo tomada de decisão, reflexão crítica e cooperação entre os alunos. Tais experiências foram observadas em seu contexto habitual e analisadas a partir das percepções da professora-pesquisadora, o que possibilitou a identificação de fatores que influenciam o próprio trabalho docente e as interações estabelecidas ao longo do processo educativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos processos em detrimento da mensuração de resultados, adotando uma lógica de análise indutiva. Essa abordagem mostra-se especialmente adequada para a investigação de fenômenos educacionais complexos, pois permite apreender suas múltiplas dimensões e considerar os contextos nos quais se desenvolvem (Lüdke; André, 1986). Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como finalidade principal a construção de conhecimento a partir da interpretação sistemática das experiências vivenciadas no campo empírico.

A abordagem qualitativa revela-se particularmente indicada para o estudo de problemáticas que não podem ser plenamente captadas por procedimentos estatísticos, uma vez que envolve a análise de aspectos subjetivos, como opiniões, comportamentos, atitudes e interações sociais. Nesse sentido, o pesquisador busca compreender a complexidade das situações investigadas, analisando as relações entre diferentes elementos e interpretando dados à luz de referenciais teóricos pertinentes (Rodrigues; Limena, 2006).

No que se refere ao procedimento metodológico, a investigação configura-se como uma pesquisa-ação, entendida como uma abordagem que articula produção de conhecimento e intervenção na realidade. Nessa modalidade de pesquisa, os sujeitos envolvidos participam ativamente do processo investigativo, e o conhecimento produzido está orientado para a melhoria concreta das práticas educativas. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação pressupõe a implicação do pesquisador no campo empírico, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão sistemática sobre a prática, com vistas à sua transformação.

De acordo com Mota Júnyor (2020), a pesquisa-ação compreende o sujeito da pesquisa como co-autor na produção de conhecimentos voltados à transformação de

sua realidade. Essa concepção encontra respaldo em autores como Franco (2005), Barbier (2007), Dionne (2007) e Thiollent (2009), que compreendem a pesquisa-ação como um processo formativo, participativo e comprometido com a melhoria das práticas sociais e educativas.

Nessa direção, Dionne (2007) destaca que a pesquisa-ação possibilita aos sujeitos envolvidos compreenderem e identificarem problemas emergentes no decorrer do processo, assumindo uma postura ativa na proposição de soluções e mudanças de forma cooperativa e participativa, por meio da intervenção consciente na realidade investigada.

No campo da Educação Física escolar, Rufino e Darido (2010) apontam a pesquisa-ação como uma possibilidade metodológica relevante para investigar o papel do professor e da prática pedagógica, ao permitir a aproximação entre pesquisa educativa e prática docente. Segundo os autores, essa abordagem contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática, favorecendo a produção de conhecimentos situados e contextualizados.

Para Franco (2005) a principal característica da pesquisa-ação reside na integração contínua entre pesquisa, reflexão e ação, organizada em movimentos cíclicos que possibilitam o aprofundamento da relação entre pesquisador e grupo. Em consonância com essa perspectiva, Barbier (2007) enfatiza o caráter processual e reflexivo da pesquisa-ação, na qual diagnóstico, ação, avaliação e replanejamento se articulam de forma contínua, permitindo que o conhecimento emerja da experiência vivida e retorne à prática, promovendo transformações conscientes no contexto investigado.

Rufino e Darido (2010) destacam ainda que é possível conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica que favoreçam a coparticipação entre pesquisadores e participantes implicados no problema investigado, sem abdicar do rigor metodológico e do compromisso com o que denominam de espírito científico.

Reforçando essa compreensão, Betti (2009) afirma que, embora o conhecimento científico constitua uma importante fonte de informação para o professor, a prática pedagógica não pode ser reduzida aos limites da ciência, uma vez que o cotidiano escolar apresenta uma complexidade que extrapola qualquer formulação teórica isolada.

Desse modo, a pesquisa-ação configura-se como uma ferramenta potente de aproximação entre conhecimento e práxis pedagógica, articulando rigor metodológico

e flexibilidade para a intervenção educativa, além de favorecer a produção de conhecimentos comprometidos com a participação dos sujeitos e com a transformação das práticas sociais (Rufino; Darido, 2010).

A trajetória desta pesquisa busca aproximar o campo das ideias ao cotidiano da atuação profissional, vinculando a pesquisa científica ao chão da escola por meio da proposição de uma temporada esportiva fundamentada nos princípios do *Sport Education* e nas características essenciais do *Teaching Games for Understanding*. Pretende-se reunir, analisar e interpretar informações sobre a aplicabilidade desse modelo híbrido no ensino do basquete nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, a reconstrução de experiências e o compartilhamento de aprendizagens.

Este estudo não tem como objetivo apresentar uma “receita” pedagógica, mas constituir-se como um instrumento aplicável, com repertórios próprios, que contribua para a análise e a melhoria das abordagens metodológicas de ensino dos esportes no ambiente escolar — neste caso, especificamente o basquete —, oferecendo subsídios aos professores de Educação Física comprometidos com práticas inovadoras e metodologias ativas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, o percurso investigativo deste estudo busca não apenas contribuir para a formação docente, mas também fomentar a construção de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras no ensino dos esportes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2025, em uma escola municipal de tempo integral, localizada no município de Indaiatuba, interior do estado de São Paulo, que atende 826 crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas em dois turnos. No primeiro período, os alunos entram às 7h e saem às 16h, participando das oficinas a partir das 12h. No segundo período, os alunos entram às 9h e saem às 18h, frequentando as oficinas pela manhã, até as 13h, quando se inicia o ensino regular.

Nesta pesquisa, participaram alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, que frequentam as aulas de Educação Física no período da manhã, organizadas em encontros semanais com duração de 120 minutos, totalizando a proposição de 10 aulas, correspondendo a um bimestre do ano letivo.

A escolha pela escola foi intencional, considerando que a professora-pesquisadora já atua na instituição, mantendo vínculo prévio com os alunos e com a comunidade escolar, além de conhecer os espaços físicos que oferecem condições estruturais adequadas para o desenvolvimento da investigação.

4.2 Participantes

O público-alvo desta pesquisa foram 35 alunos matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, que frequentam as aulas de Educação Física ministradas pela professora-pesquisadora responsável pela investigação. Estes alunos compreendem a faixa etária de 10 e 11 anos, sendo 18 do gênero feminino e 17 do gênero masculino.

4.3 Desenho pedagógico da temporada esportiva

Por se tratar de um mestrado profissional, a temporada esportiva foi concebida não apenas como uma intervenção investigativa, mas como uma proposta formativa situada, ancorada nos desafios concretos da prática docente. Nesse sentido, sua organização pedagógica foi orientada pelos desafios identificados a partir de um diagnóstico inicial e das primeiras vivências dos estudantes com o Basquete. Considerando tratar-se do primeiro contato sistematizado da turma com a modalidade, tornou-se necessário estruturar uma proposta que favorecesse a participação equitativa, a compreensão da lógica interna do jogo, a tomada de decisão, a cooperação e o engajamento discente.

O planejamento das aulas fundamentou-se nos pressupostos do TGfU e do *Sport Education*, priorizando a utilização de jogos reduzidos, a adaptação progressiva de regras, a proposição de situações-problema, a realização de momentos sistemáticos de reflexão coletiva — tanto no início quanto ao final das aulas — acerca de conteúdos relacionados aos objetivos do encontro, bem como sobre temas emergentes da prática e da vivência de múltiplos papéis esportivos. Essa organização buscou responder às dificuldades observadas no contexto investigado, assegurando uma progressão pedagógica coerente com os objetivos do estudo e com as características da turma.

Para a identificação dos desafios pedagógicos que orientaram o planejamento da temporada esportiva, foi realizado um momento diagnóstico composto por um encontro inicial, correspondente a duas aulas consecutivas. Embora a professora-

pesquisadora já acompanhasse a turma desde o início do ano letivo, esse diagnóstico teve como foco observar, de forma mais sistematizada, as manifestações dos estudantes especificamente em relação ao Basquete, modalidade que ainda não havia sido tematizada de maneira estruturada nas aulas de Educação Física.

Durante esse encontro diagnóstico, os alunos participaram de jogos reduzidos, organizados sem instruções técnicas prévias, de modo a favorecer a observação da participação dos estudantes, da tomada de decisão, da ocupação dos espaços, das interações entre os colegas, do respeito às regras e da compreensão inicial da lógica do jogo. Essa organização priorizou a observação de comportamentos espontâneos e das estratégias mobilizadas pelos alunos nas situações de jogo.

Verificou-se também que alguns estudantes, especialmente aqueles com menor domínio das habilidades relacionadas ao jogo, tendiam a se esquivar da participação nas jogadas, assumindo uma posição mais passiva durante as situações de jogo. Em diversos momentos, esses alunos permaneciam na quadra como observadores, participavam brevemente das atividades ou se deslocavam para os cantos do espaço, onde formavam pequenos grupos e se envolviam em conversas paralelas, desvinculadas do jogo em andamento, o que contribuiu para a baixa participação coletiva identificada no diagnóstico inicial.

Os registros desse momento foram realizados por meio do Diário de Campo da professora-pesquisadora, contemplando descrições dos comportamentos observados, falas dos estudantes e impressões reflexivas acerca das dinâmicas estabelecidas durante as aulas. A partir da análise desses registros, foram sistematizados os principais desafios pedagógicos identificados no início da intervenção, relacionados à pouca familiaridade com o Basquete, à centralização das ações em poucos alunos, à baixa participação coletiva, às dificuldades na tomada de decisão e na organização tática inicial, bem como à fragilidade na cooperação e no fair play. Esses desafios encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1: Desafios pedagógicos identificados no diagnóstico inicial

Pouca familiaridade com o basquete	A maioria dos alunos demonstrou conhecimento limitado sobre regras, dinâmica e objetivos do jogo
Centralização das ações em poucos alunos	Tendência de alguns estudantes dominarem a bola e as decisões do jogo
Baixa participação coletiva	Dificuldade em envolver todos os integrantes nas jogadas

Dificuldade na tomada de decisão	Insegurança sobre quando passar, arremessar ou se deslocar
Pouca organização tática	Limitações na compreensão de ataque, defesa e ocupação de espaços
Fragilidade na cooperação e no <i>fair play</i>	Necessidade de fortalecer atitudes de respeito, inclusão e trabalho em equipe
Baixa vivência de papéis esportivos	Pouca ou nenhuma experiência com funções como arbitragem, apontamento de placar e liderança

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com o objetivo de orientar o planejamento da unidade didática, os desafios pedagógicos identificados foram hierarquizados, considerando sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com os pressupostos dos modelos pedagógicos adotados. Essa hierarquização, apresentada no Quadro 2, possibilitou definir prioridades pedagógicas, assegurando que as ações desenvolvidas ao longo da temporada esportiva respondessem de forma progressiva e intencional às necessidades formativas da turma.

Quadro 2: Hierarquização dos desafios pedagógicos

1	Garantir participação equitativa e envolvimento de todos os alunos
2	Desenvolver compreensão básica da lógica do jogo
3	Estimular tomada de decisão em situações reais de jogo
4	Fortalecer cooperação, respeito e <i>fair play</i>
5	Promover organização tática básica (ataque e defesa)
6	Inserir progressivamente os papéis do Sport Education

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir dessa hierarquização, estabeleceu-se uma relação direta entre os desafios pedagógicos e os objetivos de aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 3, operando como uma ponte entre o diagnóstico inicial e a definição das aprendizagens pretendidas ao longo da unidade didática.

Quadro 3: Relação entre desafios e objetivos de aprendizagem

Desafio pedagógico	Objetivo de aprendizagem
Pouca participação coletiva	Garantir que todos os alunos participem ativamente dos jogos
Baixa compreensão do jogo	Desenvolver leitura da lógica do Basquete como esporte de invasão
Dificuldade de tomada de decisão	Estimular escolhas conscientes entre passar, arremessar ou se deslocar
Fragilidade na cooperação	Fortalecer trabalho em equipe, respeito e <i>fair play</i>
Pouca organização ofensiva	Incentivar criação de espaços e progressão em direção à cesta
Pouca organização defensiva	Desenvolver noções básicas de marcação individual
Pouca ou nenhuma vivência de papéis esportivos	Promover a vivência de funções como árbitro, técnico, capitão e apontador

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com base nesse processo, foram definidos os temas centrais e as aprendizagens desenvolvidas em cada aula da Temporada Esportiva, contemplando as dimensões de análise e compreensão, experimentação, uso e apropriação e construção de valores, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa organização permitiu visualizar a progressão pedagógica da proposta ao longo da Temporada Esportiva, desde os momentos iniciais de organização e afiliação até a realização do evento culminante, conforme sistematizado no Quadro 4.

Quadro 4: Elaboração dos temas e as dimensões da BNCC desenvolvidos na Temporada Esportiva

Aula	Tema central	Análise e compreensão	Experimentação/uso e apropriação	Construção de valores
1	Organização da temporada e afiliação	Compreender o Basquete como esporte de invasão; conhecer a proposta do <i>Sport Education</i> e os combinados da temporada	Vivência de dinâmicas de organização e afiliação, com foco na apropriação da proposta da temporada esportiva	Cooperação, pertencimento, respeito, responsabilidade coletiva
2	Participação, inclusão e <i>fair play</i>	Conhecer aspectos históricos e culturais do Basquete; compreender princípios de jogo	Participar de jogos reduzidos sem drible, utilizando as regras propostas para ampliar as oportunidades de	Inclusão, empatia, respeito às diferenças, colaboração

		limpo	participação	
3	Regras básicas e lógica do jogo	Entender regras iniciais e a dinâmica ataque/defesa	Jogar em formato 3x3 sem drible, tomando decisões coletivas	Cooperação, comunicação, responsabilidade, trabalho em equipe
4	Infrações, faltas e ética esportiva	Reconhecer violações, faltas e normas do jogo	Ajustar comportamentos ofensivos e defensivos respeitando as regras	<i>Fair play</i> , autocontrole, respeito mútuo
5	Pontuação, arbitragem e papéis	Compreender o sistema de pontuação e os papéis no <i>Sport Education</i>	Jogar com placar, cronômetro, arbitragem discente e rodízio de funções	Liderança, justiça, comprometimento, ética esportiva
6	Gênero, inclusão e protagonismo	Refletir sobre desigualdades de gênero no esporte; reconhecer o papel das mulheres no Basquete	Participar de jogos competitivos com Rodízio de papéis e incentivo à participação feminina	Equidade, empatia, Respeito, valorização da diversidade
7	Movimentação, marcação e ocupação de espaços	Compreender princípios básicos de ataque, defesa e marcação individual	Jogar com placar, cronômetro, arbitragem discente e rodízio de funções, apropriando-se das estruturas organizacionais do jogo	Cooperação, comunicação, responsabilidade coletiva
8	Marcação individual e organização defensiva	Compreender princípios de marcação individual com e sem bola	Vivenciar jogos focados na recuperação da posse e organização defensiva	Respeito às regras, cooperação, disciplina tática
9	Basquete adaptado, diversidade e inclusão	Conhecer o basquete em cadeira de rodas e discutir acessibilidade no esporte	Vivenciar jogos adaptados (posição sentada) com papéis esportivos	Empatia, respeito à diversidade, inclusão e sensibilidade social
10	Evento culminante e síntese da temporada	Retomar regras, papéis esportivos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da temporada	Participar dos jogos finais, utilizando e se apropriando das regras, dos papéis esportivos e da organização do jogo	Celebração, pertencimento, valorização coletiva, reconhecimento do grupo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No presente estudo, a dimensão da experimentação, conforme a BNCC, foi compreendida não apenas como a vivência das situações de jogo, mas como um processo que envolve o uso e a apropriação da modalidade esportiva pelos estudantes. Assim, as atividades propostas buscaram favorecer a mobilização consciente de regras, princípios do jogo e formas de organização coletiva, possibilitando que os alunos utilizassem esses conhecimentos para regular suas

ações, tomar decisões e atribuir sentido às experiências vivenciadas ao longo da temporada esportiva.

As Aulas 8 e 9, embora não tenham sido realizadas em função de ajustes no calendário escolar e de dinâmicas institucionais, foram mantidas no quadro por integrarem o planejamento original da Temporada Esportiva, permitindo explicitar a progressão pedagógica prevista e as intencionalidades formativas da proposta.

A partir da definição desses objetivos, a unidade didática foi estruturada de modo progressivo. As aulas iniciais priorizaram a compreensão do jogo por meio de jogos reduzidos, fundamentados no TGfU, bem como a introdução gradativa das regras formais e dos elementos organizacionais da modalidade. Na sequência, implementou-se a temporada esportiva nos moldes do *Sport Education*, contemplando a competição educativa, a vivência de diferentes papéis esportivos e a realização de um evento culminante. Essa organização permitiu alinhar os desafios pedagógicos diagnosticados aos objetivos de aprendizagem e às estratégias metodológicas adotadas ao longo da intervenção.

Quadro 5: Síntese do planejamento da temporada esportiva de Basquete (aulas duplas)

Aula	Tema	Foco metodológico (TGfU/SE)	Objetivos da aula (síntese)	Situação no estudo
1	Basquete: compreendendo o jogo	Organização da temporada (SE) + introdução à lógica do jogo (TGfU)	Introduzir o Basquete como esporte de invasão; apresentar a proposta da Temporada Esportiva; formar equipes (afiliação), criar identidade e distribuir papéis; discutir valores e combinados; entregar TCLE/TALE e iniciar sensibilização teórica com vídeo	Realizada
2	Todo mundo participa, todo mundo ajuda	TGfU (iniciação por jogos) + SE (afiliação/identidade)	Conhecer aspectos históricos/culturais; reforçar cooperação e inclusão; construir princípios de <i>fair play</i> ; experimentar o jogo reduzido inspirado no Basquete original (sem drible), com participação ampliada	Realizada
3	Como jogar Basquete?	TGfU (jogos reduzidos + reflexão)	Compreender regras básicas; reforçar <i>fair play</i> ; vivenciar jogo 3x3 sem drible com regras de participação (todos tocam na bola antes da finalização);	Realizada

			desenvolver tomada de decisão e cooperação	
4	Foi falta juiz? Entendendo regras e faltas	TGfU (compreensão do jogo + adaptação)	Diferenciar jogo e esporte; reconhecer infrações (andar com a bola, dois dribles, faltas etc.); vivenciar jogos reduzidos com foco em ataque/defesa e reconhecimento de infrações; construir cartaz de <i>fair play</i> para apoiar a temporada	Realizada
5	Quanto vale uma cesta? Pontuação e lance livre	Transição para SE (competição educativa)	Aprender pontuação oficial (1, 2, 3 pontos) e zonas da quadra; introduzir lance livre; iniciar jogos com placar, cronômetro e arbitragem discente; rodízio de papéis (árbitro, apontador, técnico, capitão) e atualização da tabela	Realizada
6	E as mulheres podem jogar? Inclusão e protagonismo feminino	SE (papéis + valores) com mediação	Problematizar desigualdades de gênero no esporte; promover escuta e respeito; incentivar participação ativa das meninas; vivenciar jogo competitivo com a atribuição de diferentes papéis e pontuação oficial; refletir sobre atitudes e clima de grupo	Realizada
7	O que faço quando estou sem a bola? Movimentação e marcação individual	SE (jogo formal) + aprendizagem tática (TGfU)	Desenvolver movimentação sem bola; compreender marcação individual (e noções de zona); ampliar marcação de infrações e responsabilidades; jogar em formato mais próximo da modalidade, com papéis rotativos e reflexão final	Realizada
8	Quem marca quem? Marcação individual com e sem bola	SE (jogo formal) + aperfeiçoamento tático	Aprimorar organização defensiva e recuperação da posse; marcar com e sem bola com respeito às regras; comunicação defensiva; jogo competitivo com papéis e atualização da tabela	Não realizada (dinâmica escolar)
9	Basquete e diversidade: esporte adaptado e inclusão	TGfU (vivência contextualizada) + valores	Conhecer o Basquete em cadeira de rodas; discutir acessibilidade e diversidade; vivenciar jogo adaptado (sentados) com papéis; refletir sobre empatia e inclusão no esporte	Não realizada (dinâmica escolar)
10	Evento culminante: grande final e encerramento da temporada	SE (evento culminante + celebração)	Realizar jogos finais com papéis e pontuação; valorizar cooperação e respeito; organizar premiações simbólicas (cestinha da	Realizada

			temporada, equipe campeã, etc.); refletir sobre aprendizagens e sentido da experiência	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ressalta-se que, embora o planejamento previsse dez aulas, o estudo foi concluído com oito encontros, preservando a sequência pedagógica essencial: organização e afiliação (Aula 1), iniciação e compreensão do jogo por meio do TGfU (Aulas 2–4), temporada/competição educativa com papéis do *Sport Education* (Aulas 5–7) e evento culminante (Aula 10).

O Planejamento da temporada esportiva e o Roteiro de Observação do Diário de Campo encontram-se nos Apêndices D e A, respectivamente.

Essa organização dialoga com pressupostos contemporâneos da Pedagogia do Esporte, ao estruturar a unidade didática a partir da identificação de desafios de aprendizagem, da hierarquização de necessidades pedagógicas e da definição de objetivos formativos coerentes com a lógica interna da modalidade. Tal perspectiva encontra respaldo nas contribuições de González e Bracht (2012) e Lucca (2018), no contexto da Educação Física escolar, que defendem a articulação entre jogos reduzidos, progressão tática, reflexão coletiva e a vivência de múltiplos papéis esportivos. Nessa direção, a proposta pedagógica buscou integrar as dimensões de experimentação, uso e apropriação, análise e compreensão e construção de valores, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), favorecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente.

Considerando que a proposta pedagógica adotou um modelo híbrido, articulando os pressupostos do *Sport Education* e do TGfU, a unidade didática foi estruturada a partir de elementos centrais de ambos os modelos, tais como: organização em temporada, afiliação dos estudantes em equipes, vivência de múltiplos papéis esportivos, competição educativa, evento culminante, utilização de jogos reduzidos como situações-problema e momentos sistemáticos de reflexão coletiva. Essa organização orientou a estrutura recorrente das aulas ao longo da Temporada Esportiva, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 6: Estrutura pedagógica das aulas da Temporada Esportiva

Etapas da aula	Aula 1	Aulas 2-4	Aulas 5-7	Aula 10
Organização da Temporada e Afiliação (formação das equipes, identidade, papéis iniciais)	✓			
Roda inicial / conversa (retomada, objetivos, escuta dos alunos)	✓	✓	✓	✓
Compreensão do jogo (história, regras, vídeos, conceitos)	✓	✓	✓	✓
Jogos reduzidos (TGfU) — situações-problema, tomada de decisão, participação equitativa		✓		
Jogo competitivo / campeonato (Sport Education)			✓	✓
Vivência de papéis esportivos (árbitro, apontador, técnico, capitão)		✓	✓	✓
Reflexão coletiva / roda final (feedback, atualização da tabela, registros)	✓	✓	✓	✓
Evento culminante / celebração da temporada				✓

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As aulas seguiram uma dinâmica pedagógica flexível, na qual as diferentes etapas foram ajustadas de acordo com o nível de engajamento dos estudantes, o ritmo de aprendizagem da turma e as demandas emergentes do contexto escolar. Essa flexibilidade não implicou ausência de organização, uma vez que o tempo destinado a cada momento não foi rigidamente predeterminado, possibilitando o aprofundamento de discussões relevantes, a valorização de experiências significativas e a incorporação de situações pedagógicas imprevistas, em consonância com a natureza processual e contextual do ensino-aprendizagem.

De modo geral, os encontros seguiram um roteiro pedagógico estruturado, no qual cada aula se iniciava com uma roda de conversa, destinada à retomada das aprendizagens anteriores, à apresentação dos objetivos e escuta das percepções, expectativas e contribuições dos estudantes.

Na sequência, os alunos eram envolvidos em situações de jogo — especialmente por meio de jogos reduzidos, fundamentados nos pressupostos do TGfU nas aulas iniciais (2, 3 e 4) — que demandavam a resolução de problemas táticos, a tomada de decisão e a participação equitativa. Após esses momentos de vivência prática, realizavam-se pausas estratégicas para reflexão, em pequenos grupos ou de forma coletiva, mediadas por questionamentos da professora, com o objetivo de estimular a análise das ações realizadas, a identificação de dificuldades e a construção de possíveis soluções, para, em seguida, retomar as situações de jogo.

Nas Aulas 2, 3 e 4, o encerramento concentrou-se na reflexão sobre as experiências vivenciadas nos jogos reduzidos, reforçando a compreensão da lógica interna do jogo e dos princípios táticos trabalhados, bem como a retomada de regras que orientam a prática da modalidade. Já nas Aulas 5, 6 e 7, com a implementação mais sistemática do *Sport Education*, passaram a ser incluídos jogos competitivos formais, a vivência de diferentes papéis esportivos (como árbitro, apontador, técnico e capitão), bem como a atualização da tabela e dos registros da temporada.

De maneira transversal, todas as aulas foram finalizadas com uma roda de reflexão coletiva, destinada à avaliação das aprendizagens, das atitudes, das decisões tomadas durante o jogo e dos temas emergentes ao longo do desenvolvimento da temporada esportiva como um todo.

4.4 Procedimentos para a coleta de dados e instrumento de pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de registros sistemáticos em um Diário de Campo, elaborado pela professora-pesquisadora ao final de cada aula. Esse instrumento constituiu-se como principal estratégia de coleta, possibilitando o registro de observações, percepções, sentimentos e acontecimentos relevantes, de forma descritiva e reflexiva, em consonância com a abordagem qualitativa adotada. Tais registros favoreceram a análise das situações observadas, de suas implicações pedagógicas e dos desafios emergentes ao longo da intervenção. Para complementar os registros, foram utilizados, de maneira pontual, recursos como gravações de áudio, vídeo e fotografias, os quais subsidiaram a análise crítica e o aprofundamento das interpretações.

Nesse contexto, o Diário de Campo foi utilizado para documentar as percepções da professora-pesquisadora acerca do desenvolvimento das aulas, das reações dos alunos, das dinâmicas de interação e dos fatores que influenciaram o

processo de ensino-aprendizagem. O foco central dos registros consistiu em narrar, interpretar, analisar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante a temporada esportiva de Basquete, destacando situações que possibilitassem compreender os desafios e as potencialidades da utilização do modelo híbrido de ensino (*Sport Education* + TGfU) nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] com a finalidade de identificar e registrar aspectos relacionados ao objetivo da aula, conteúdos, participação dos alunos e atitudes, avaliação geral e recursos utilizados” (Rodrigues, 2023, p. 54).

A relevância das anotações no Diário de Campo é destacada por Minayo (1996), ao afirmar que quanto mais detalhados forem os registros, maior será sua contribuição para a descrição e análise do objeto investigado, aproximando o pesquisador da realidade estudada. Contudo, mais do que assegurar a riqueza descritiva, é fundamental adotar uma postura reflexiva e de estranhamento em relação ao campo, analisando criticamente os acontecimentos e registrando os aspectos mais significativos da experiência. Esse movimento envolve a atenção não apenas às falas, mas também à linguagem não verbal, aos gestos, às expressões e às interações, de modo a captar nuances que ampliem a compreensão do fenômeno observado.

De maneira complementar, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que o objetivo da investigação qualitativa é expandir, e não restringir, a compreensão dos fenômenos. Não se busca eliminar ambiguidades tratando diferenças como “erros”; ao contrário, procura-se compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos no contexto investigado. Assim, interessam ao pesquisador qualitativo as múltiplas realidades percebidas, e não a construção de uma única realidade homogênea (Bogdan; Biklen, 1994, p. 62).

Nesse sentido, o Diário de Campo foi utilizado para compor uma narrativa escrita sistematizada das experiências desenvolvidas, tanto nos aspectos relativos à mediação docente quanto às percepções e manifestações dos estudantes. Foram elaboradas narrativas detalhadas sobre o desenvolvimento de cada aula, compreendendo “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (coleta) e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

Trata-se, portanto, de um instrumento fundamental, que possibilitou o registro sistemático de elementos como ideias dos participantes, ocorrências relevantes,

descrições dos sujeitos e dos espaços, atividades desenvolvidas e interações estabelecidas, de forma detalhada, precisa e extensiva (Bogdan; Biklen, 1994).

Os Diários de Campo consistiram em dois tipos de registros: um registro descritivo, voltado à construção de uma imagem verbal do local, das pessoas, das ações e das conversas observadas; e um registro reflexivo, destinado à apreensão das ideias, percepções e preocupações da própria pesquisadora (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152).

Visando à codificação e à análise do material produzido, os registros do Diário de Campo foram integralmente transcritos, priorizando descrições detalhadas e minuciosas, sem a inserção de inferências externas ao contexto observado, conforme orientações metodológicas de Bogdan e Biklen (1994).

4.5 Procedimentos para a análise de dados

Neste estudo, optou-se pela análise qualitativa dos dados, orientada pela proposta de categorias de codificação simples apresentada por Bogdan e Biklen (1994). Essa abordagem mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, uma vez que possibilitou a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no contexto da prática pedagógica. A análise qualitativa pressupõe um processo de leitura cuidadosa, reflexiva e sistemática dos registros produzidos ao longo da investigação, no qual o pesquisador organiza os dados, realiza a codificação e constrói categorias analíticas que auxiliam na interpretação do fenômeno estudado.

Tal processo não se caracteriza como uma sequência rígida e linear, mas como um movimento contínuo de aproximação com o campo empírico, no qual emergem significados singulares e múltiplas possibilidades de compreensão, preservando a complexidade e a dinamicidade das experiências observadas. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados envolve a busca e a organização sistemática de notas de campo, registros e demais materiais produzidos durante a pesquisa, com o objetivo de ampliar a compreensão do pesquisador sobre esses dados e possibilitar sua sistematização e comunicação a outros.

Nessa perspectiva, os dados não se restringem apenas ao material empírico recolhido, mas dizem respeito também à forma como os fenômenos se revelam quando abordados com um espírito investigativo, atento às nuances, às interpretações dos sujeitos e aos significados construídos no contexto da prática pedagógica. Desse

modo, a análise constituiu-se como um processo interpretativo, no qual os registros foram constantemente relidos, comparados e problematizados à luz dos objetivos do estudo e do referencial teórico adotado.

4.5.1. Organização e codificação dos dados

Inicialmente, todos os registros provenientes dos Diários de Campo foram transcritos, organizados e revisados, constituindo uma etapa fundamental para a imersão da pesquisadora no material empírico e para a identificação preliminar de padrões, recorrências e elementos relevantes ao objeto de investigação. Esse processo favoreceu uma aproximação sistemática com os dados, possibilitando a identificação de comportamentos, interações, ideias e situações significativas, conforme orientam Farias et al. (2020).

Nas Aulas 1, 2 e 3, realizou-se uma codificação aberta inicial, caracterizada pela atribuição de múltiplos códigos descritivos e analíticos aos registros do Diário de Campo. Essa etapa teve como finalidade identificar unidades de significado presentes nos dados, tais como palavras, expressões, comportamentos, interações e sentidos recorrentes, permitindo o mapeamento de diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Os códigos foram registrados por meio de um procedimento de etiquetagem, associado diretamente aos trechos dos registros, o que facilitou a sistematização, a recuperação dos trechos e o aprofundamento analítico (Farias et al., 2020).

Em relação à **cooperação e ao trabalho em equipe**, foi notável o fortalecimento do entrosamento entre os alunos, perceptível na comunicação constante durante as jogadas, no apoio mútuo e na divisão de responsabilidades, como o registro do placar e a arbitragem. A mediação dos conflitos, especialmente os relacionados a empurrões e agarrões, contribuiu para reforçar o respeito às regras e consolidar a prática do *Fair Play*, favorecendo uma convivência mais colaborativa e respeitosa.

O **protagonismo coletivo** também se evidenciou na organização das equipes, na elaboração dos cartazes e na execução dos gritos de guerra, promovendo a inclusão e o engajamento de todos os participantes. Essas experiências reforçaram o papel ativo dos alunos no processo educativo, tornando o jogo um espaço de cooperação, diálogo e construção conjunta.

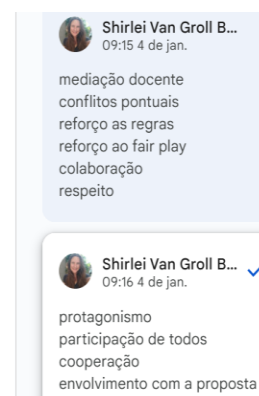


Figura 2: Exemplo de codificação aberta em trecho do Diário de Campo, com destaque para códigos iniciais relacionados à mediação docente, protagonismo discente, cooperação e valores sociais. *Fonte:* acervo da autora (2026).

Com o avanço da análise, realizou-se uma comparação sistemática entre os códigos atribuídos às Aulas 1 e 2, com o objetivo de identificar recorrências, padrões emergentes e a incorporação de novos temas ao longo do processo investigativo.

Esse procedimento possibilitou observar a repetição de códigos relacionados ao interesse, participação ativa, envolvimento coletivo, mediação docente, diálogo, entrosamento entre os alunos e participação de estudantes anteriormente menos ativos, indicando a consolidação de determinados eixos temáticos iniciais.

Paralelamente, também foram identificados novos códigos emergentes, como vivência prática, conflitos interpessoais, liderança entre os alunos e dinâmicas relacionadas à partilha da bola durante o jogo, contribuindo para o refinamento progressivo da análise e para a ampliação da compreensão do fenômeno investigado.

Comparação Aula 1 x Aula 2	
Códigos que se repetem:	Códigos novos (Aula 2)
<ul style="list-style-type: none"> • interesse • participação ativa • envolvimento coletivo • mediação docente • diálogo • entrosamento • participação de alunos menos ativos 	<ul style="list-style-type: none"> • vivência prática • conflitos • colegas não passam a bola • liderança / apoio de líderes

Figura 3: Comparação entre códigos identificados nas Aulas 1 e 2, evidenciando recorrências e a emergência de novos temas durante o processo de codificação. *Fonte:* acervo da autora (2026).

Na sequência, realizou-se uma síntese interpretativa comparando os registros das Aulas 2 e 3, com o objetivo de compreender a evolução da aprendizagem dos alunos em relação às regras, à lógica do jogo e à tomada de decisão. Observou-se a transição de uma compreensão inicial e fragmentada para uma compreensão progressivamente mais integrada e situada, evidenciando avanços na organização das ações de ataque e defesa, na tomada de decisão e no uso de estratégias coletivas durante o jogo. Esse movimento analítico contribuiu para a construção da pré-categoria “Compreensão do jogo e tomada de decisão”, em diálogo com os pressupostos do TGfU.

4. Compreensão do jogo (regras, ataque e defesa)

Aula 2

A compreensão das regras e da lógica do jogo é inicial. Os alunos demonstram dificuldade em aplicar regras, reconhecer situações de ataque e defesa e tomar decisões durante o jogo.

Aula 3

Avança-se para uma compreensão gradual da lógica de ataque e defesa. Ainda há dificuldades e necessidade de retomada das regras, mas os alunos passam a tomar decisões mais conscientes, utilizar estratégias coletivas e ajustar suas ações durante o jogo.

Evolução cognitiva:

Da compreensão fragmentada (Aula 2) para uma compreensão mais integrada e situada no jogo (Aula 3), alinhada ao TGFU.

Figura 4: Síntese analítica da evolução da compreensão do jogo entre as Aulas 2 e 3, evidenciando a construção da pré-categoria “Compreensão do jogo e tomada de decisão”, em diálogo com o TGFU. *Fonte:* Acervo da autora (2026).

A partir do agrupamento, da redução e do refinamento dos códigos iniciais, foram construídas pré-categorias analíticas que sintetizam dimensões centrais do processo pedagógico investigado. Entre elas, destaca-se a formulação da pré-categoria “Mediação pedagógica situada no jogo”, resultante da articulação de códigos relacionados à mediação docente, orientação durante a prática, diálogo para organização dos jogos, pausas reflexivas, explicações contextualizadas, flexibilidade pedagógica e ajustes realizados ao longo das aulas.

5. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

- mediação docente
- orientação durante a prática
- mediação baseada no jogo
- diálogo para organizar os jogos
- pausas reflexivas
- explicações contextualizadas
- flexibilidade pedagógica
- adaptação pedagógica
- ajustes durante o jogo

 **Possível pré-categoria ou categorias analíticas iniciais: Mediação pedagógica situada no jogo**

Figura 5: Exemplo de agrupamento de códigos e construção da pré-categoria “Mediação pedagógica situada no jogo”, a partir das Aulas 1, 2 e 3 do Diário de Campo. *Fonte:* Acervo da autora (2026).

Diante da recorrência de determinados códigos ao longo dos registros e da estabilização de núcleos temáticos centrais, optou-se por não repetir a codificação exaustiva em todas as aulas subsequentes. A partir desse momento, o foco analítico deslocou-se da codificação para a construção de categorias analíticas provisórias. Essa decisão fundamenta-se na compreensão de que, em pesquisas qualitativas, a profundidade interpretativa não está associada à repetição mecânica dos procedimentos, mas à capacidade de compreender os sentidos produzidos ao longo do processo investigativo, respeitando sua natureza dinâmica, interpretativa e processual (Bogdan; Biklen, 1994).

Categorias analíticas iniciais - pré-categorias

1. Engajamento

Abrange participação, motivação, entusiasmo, envolvimento ativo, iniciativa e permanência no jogo. Aqui entram também aspectos como protagonismo e autonomia sem precisar nomeá-los como categoria isolada.

2. Valores

Inclui cooperação, respeito, inclusão, fair play, convivência, diálogo e resolução de conflitos. Essa categoria é muito potente, especialmente para Educação Física escolar.

3. Compreensão do jogo

Relaciona-se à compreensão das regras, da lógica do jogo, ataque e defesa, tomada de decisão e leitura das situações de jogo — núcleo conceitual do [TGfU](#).

4. Mediação docente

Analisa a atuação da professora, o tipo de intervenção, o uso do diálogo, pausas reflexivas e a passagem de uma mediação diretiva para uma mediação formativa.

5. Desafios pedagógicos

Reúne dificuldades de organização, adaptação e adequação do planejamento, tempo, conflitos, limitações do contexto escolar e ajustes necessários ao longo do processo.

6. Relação entre teoria e prática

Aqui evidencia-se como TGfU e *Sport Education* se materializam (ou não) nas aulas concretas.

Figura 6: Síntese das categorias analíticas iniciais (pré-categorias) emergentes da codificação e análise dos registros das Aulas 1, 2 e 3 do Diário de Campo. *Fonte:* Acervo da autora (2026).

Após a definição das pré-categorias analíticas, os registros das aulas passaram a ser relidos à luz desse sistema categorial, destacando-se os trechos conforme os eixos temáticos correspondentes. A Figura 6 apresenta um exemplo de análise das aulas já orientada pelas pré-categorias, evidenciando a aplicação das categorias analíticas na interpretação dos dados.

Os aspectos mais positivos da aula foram o **alto engajamento e entusiasmo dos alunos**, evidenciado tanto na participação ativa durante o jogo quanto na confecção do cartaz de *Fair Play*. Observou-se **grande cooperação e apoio entre colegas**, com os alunos ajudando-se mutuamente a executar movimentos corretos, resolver pequenos conflitos e organizar-se dentro das equipes.

Outro ponto positivo foi a **compreensão progressiva do jogo**, incluindo a aplicação das regras, a tomada de decisão em situações de ataque e defesa e o desenvolvimento de estratégias durante o jogo reduzido. As equipes demonstraram **maior autonomia**, especialmente a **Coroa Negra**, que conseguiu jogar de forma organizada e cooperativa sem intervenção constante da professora.

O **fortalecimento de valores sociais** também se destacou, com atitudes de respeito, inclusão e *Fair Play* evidenciadas nas interações, na mediação de conflitos e na participação equitativa de todos os alunos, incluindo meninas que inicialmente estavam menos envolvidas.

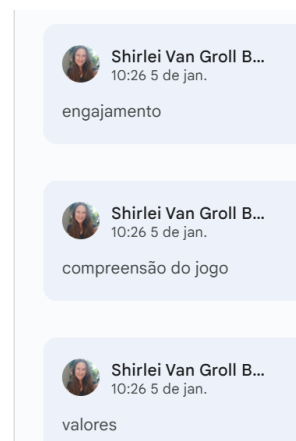


Figura 7: Exemplo de análise dos registros das aulas orientada pelas pré-categorias analíticas, com destaque cromático dos trechos conforme os eixos temáticos. *Fonte:* Acervo da autora (2026).

As figuras apresentadas nesta seção tornam visível, rastreável e transparente o percurso analítico, evidenciando a passagem dos dados empíricos brutos à construção, consolidação e aplicação das categorias analíticas que estruturam a análise dos resultados deste estudo.

O Quadro 7 exemplifica o processo de codificação inicial realizado a partir dos registros do Diário de Campo, ilustrando a passagem dos trechos empíricos às unidades de significado e aos códigos iniciais atribuídos.

Quadro 7: Exemplo do processo de codificação dos dados

Trecho do diário de campo	Unidade de significado	Código inicial
“A participação foi ativa, especialmente no momento da escolha da identidade dos times e na candidatura para os papéis de técnico, capitão e apontadores.”	Envolvimento ativo e interesse dos alunos	Engajamento
“Durante o jogo, os alunos passaram a se posicionar melhor na quadra e a tomar decisões mais rápidas.”	Leitura do jogo e tomada de decisão	Compreensão do jogo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 8 apresenta o conjunto de códigos iniciais identificados ao longo da análise das três primeiras aulas, organizados em eixos temáticos que sintetizam dimensões recorrentes do processo pedagógico investigado.

Quadro 8: Códigos iniciais identificados a partir dos Diários de Campo

Instrumento de coleta	Códigos iniciais identificados
Diário de Campo	<p>Participação e engajamento: engajamento, entusiasmo, participação, envolvimento, interesse, curiosidade, motivação, atenção, autonomia, protagonismo, corresponsabilidade coletiva;</p> <p>Compreensão do jogo: tomada de decisão, leitura do jogo, compreensão das regras, noção de ataque e defesa, compreensão tática, estratégias coletivas;</p> <p>Valores sociais: cooperação, inclusão, respeito, interações positivas, diálogo, trabalho em equipe, entrosamento, pertencimento, fair play, colaboração, equidade;</p> <p>Ação docente: mediação docente, intervenções pedagógicas, estratégias pedagógicas, construção coletiva, incentivo, orientação, explicações contextualizadas;</p> <p>Aspectos organizacionais: organização das atividades, gestão do tempo, conflitos, desequilíbrio na distribuição dos times, ajustes, adaptações, flexibilização pedagógica;</p> <p>Integração teoria e prática: reflexão sobre a prática, articulação entre teoria e prática, jogos reduzidos, aprendizagem significativa, aprendizagem pela prática, indícios do TGfU e do <i>Sport Education</i>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 9 ilustra o processo de agrupamento temático dos códigos e a formação das categorias analíticas, evidenciando o movimento interpretativo que conduziu da codificação inicial à construção das categorias que estruturam a análise dos dados.

Quadro 9: Processo de agrupamento dos códigos e formação das categorias analíticas

Trecho do diário de campo (exemplo)	Código inicial	Agrupamento temático	Categoria analítica
“Os alunos demonstraram entusiasmo ao escolher os nomes das equipes e solicitaram participar de diferentes funções.”	Entusiasmo; participação	Participação ativa e envolvimento discente	Engajamento

“Durante o jogo, os alunos passaram a se posicionar melhor na quadra e a tomar decisões mais rápidas.”	Tomada de decisão; leitura do jogo	Lógica interna do jogo	Compreensão do jogo
“Os alunos discutiram entre si para garantir que todos participassem do jogo.”	Cooperação; inclusão	Valores sociais e convivência	Valores
“A professora interveio reorganizando as equipes e explicando novamente as regras.”	Intervenção docente	Ação pedagógica	Mediação docente
“Houve dificuldade na organização do tempo e conflitos entre os alunos.”	Conflitos; gestão do tempo	Limitações do processo	Desafios pedagógicos
“A aula apresentou evidências claras da integração entre os modelos <i>Sport Education</i> e TGfU, tanto na organização dos papéis esportivos quanto nas intervenções pedagógicas realizadas durante o jogo.”	Integração entre referenciais pedagógicos	Articulação entre teoria e prática pedagógica	Articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir das análises iniciais e das comparações entre as aulas, as pré-categorias analíticas foram progressivamente redefinidas, buscando maior clareza conceitual, coerência interna e alinhamento com os objetivos do estudo. Desse modo, a análise das aulas subsequentes passou a ser orientada pelas seguintes categorias analíticas provisórias: engajamento, valores, compreensão do jogo, mediação docente, desafios pedagógicos e articulação entre teoria e prática.

Nas aulas posteriores, os registros foram relidos à luz desse sistema categorial, priorizando-se a identificação de confirmações, aprofundamentos e tensionamentos em relação aos achados construídos nas etapas iniciais. Sempre que emergiram elementos não contemplados pelas categorias existentes, novos movimentos de codificação e reagrupamento foram realizados, assegurando flexibilidade analítica e fidelidade aos dados empíricos.

Assim, a análise configurou-se como um movimento interpretativo contínuo entre dados, códigos e categorias, no qual os códigos iniciais construídos a partir das Aulas 1, 2 e 3 deram origem às categorias analíticas que estruturam a análise e a discussão dos resultados apresentados no capítulo seguinte, assegurando coerência entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e o material empírico produzido em campo.

4.6 Aspectos Éticos

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro/SP e devidamente aprovado sob o parecer nº 87080625.5.0000.5465 (ANEXO I).

Durante todo o processo, a professora foi clara e aberta com os alunos sobre seu papel de professora e pesquisadora. Haja visto que, segundo Bogdan e Biklen (1994), duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Assim, a anuência dos alunos e dos pais ou responsáveis foi obtida, através de formulário contendo a descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes, antes da coleta de dados.

Em reunião com os responsáveis dos educandos participantes, foi apresentado o projeto e esclarecidas possíveis dúvidas acerca do mesmo, sendo posteriormente entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLEs (APÊNDICE B) e o Termo de Assentimento para o Participante Menor De Idade – TALE (APÊNDICE C), contendo todas as informações referentes à pesquisa e seus aspectos éticos, para serem assinados. Todos os alunos envolvidos no estudo consentiram formalmente com a pesquisa, participando integralmente das aulas e dos procedimentos de coleta de dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos procedimentos de análise descritos no capítulo anterior, os dados produzidos ao longo da pesquisa foram organizados em categorias analíticas, as quais possibilitaram compreender os sentidos atribuídos pelos alunos e pela professora-pesquisadora às experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física. Desse processo emergiram seis categorias analíticas inter-relacionadas, a saber: (1) Engajamento e protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem; (2) Cooperação, inclusão e vivência de valores sociais; (3) Compreensão do jogo e tomada de decisão; (4) Mediação docente e organização didática; (5) Desafios pedagógicos; e (6) Articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica.

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os principais achados do estudo, privilegiando a compreensão dos processos pedagógicos desenvolvidos, em diálogo

com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, especialmente os pressupostos do TGfU e do *Sport Education*.

5.1 Engajamento e protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem

A análise dos dados evidenciou que o engajamento e o protagonismo discente configuraram-se como elementos centrais no desenvolvimento da proposta pedagógica ao longo das aulas da temporada esportiva de Basquete. Esses aspectos manifestaram-se de forma progressiva, à medida que os estudantes se familiarizaram com a lógica pedagógica adotada e passaram a compreender seu papel ativo no desenvolvimento das aulas.

A categoria Engajamento refere-se às manifestações de envolvimento, interesse e participação ativa dos estudantes ao longo das aulas da temporada esportiva. Abrange aspectos como participação, motivação, entusiasmo, envolvimento ativo, iniciativa e permanência no jogo, bem como o protagonismo e a autonomia progressivamente construídos no decorrer das aulas, compreendidos como dimensões constitutivas do próprio engajamento, e não como categorias analíticas isoladas. Essa compreensão dialoga com as orientações da BNCC, especialmente com as dimensões da experimentação, uso e apropriação e da construção de valores, ao enfatizar a participação ativa dos estudantes, a tomada de decisão e o envolvimento responsável nas práticas corporais.

Nas aulas iniciais, observou-se que a participação dos alunos apresentava-se mais cautelosa e fortemente mediada pela atuação docente, característica de um primeiro contato com uma metodologia distinta daquela com a qual os estudantes estavam habituados. Conforme registrado no Diário de Campo da Aula 1:

“No início da aula, os alunos demonstraram certa insegurança e aguardavam constantemente orientações da professora para iniciar as atividades.” (Diário de Campo, Aula 1).

Esse registro evidencia que, em um primeiro momento, o engajamento estava condicionado à mediação docente, indicando a necessidade de adaptação dos estudantes a uma proposta que demandava maior autonomia e participação ativa, o que é esperado em processos pedagógicos que rompem com modelos mais diretivos de ensino.

Com o avanço das aulas, especialmente a partir da Aula 2, o engajamento discente passou a se manifestar de forma mais consistente, marcado pelo aumento

do interesse, do entusiasmo e da participação ativa nas atividades propostas. Os registros indicam que:

“Os alunos chegaram animados para a aula e demonstraram expectativa para iniciar o jogo, organizando-se rapidamente em suas equipes” (Diário de Campo, Aula 2).

Esse movimento pode ser compreendido à luz das contribuições de González e Bracht (2012), ao afirmarem que a compreensão da lógica interna dos esportes coletivos e a participação ativa dos alunos em situações reais de jogo favorecem o envolvimento e o protagonismo no contexto da Educação Física escolar. Nessa mesma direção, Darido e Rangel (2005) destacam que o engajamento dos estudantes se fortalece quando as práticas corporais escolares são organizadas de modo a possibilitar a participação significativa, a tomada de decisão e o reconhecimento do aluno como sujeito do processo educativo. Ao vivenciarem práticas que lhes permitiam decidir, organizar-se coletivamente e interferir no andamento das aulas, os estudantes passaram a assumir um papel mais ativo no processo pedagógico, o que se expressou, nas aulas seguintes, pela ampliação da autonomia e da corresponsabilidade nas dinâmicas propostas.

Na Aula 3, o engajamento e o protagonismo discente tornaram-se ainda mais evidentes, não apenas pela participação ativa nos jogos, mas também pela vivência de papéis para além de jogador, pela organização coletiva das atividades e pela autonomia demonstrada para iniciar e conduzir as propostas da aula. Conforme observado:

“Os alunos reagiram de forma positiva e engajada às instruções iniciais. Eles se organizaram para apresentar a identidade das equipes, confeccionaram cartazes com mascote, nome e grito de guerra, e, mesmo com certa timidez, todos foram até a frente da turma para a apresentação.

Na organização do jogo reduzido, a turma demonstrou autonomia e protagonismo. Comparado à aula anterior, a preparação foi mais rápida, já que os responsáveis pelos materiais sabiam exatamente o que fazer”. (Diário de Campo, Aula 3).

Esse registro indica que os alunos passaram a assumir corresponsabilidade pelo andamento da aula, tomando decisões, organizando-se coletivamente e colaborando entre si, o que sinaliza o fortalecimento do trabalho em equipe e participação ativa ao longo da temporada esportiva.

Além disso, o engajamento observado não se restringiu à dimensão motora da prática, estendendo-se aos aspectos afetivos e sociais da experiência pedagógica.

Essa implicação também se manifestou por meio de expressões espontâneas de satisfação e orgulho em relação às conquistas vivenciadas durante o jogo. Ao final da aula, uma aluna comentou, com entusiasmo:

“Professora, eu já fiz duas cestas!” (Diário de Campo, Aula 4).

Essa fala destaca o entusiasmo e o vínculo afetivo positivo construído pelos estudantes em relação ao aprendizado esportivo, revelando que as experiências proporcionadas pela proposta pedagógica favoreceram sentimentos de competência, pertencimento e valorização da participação no jogo.

A inserção gradativa de alunos anteriormente menos ativos ou mais retraídos sugere a construção de um ambiente pedagógico mais inclusivo, no qual o sentimento de pertencimento ao grupo foi fortalecido. Conforme registrado no diário:

“Observou-se ainda que alguns alunos que normalmente não se sentem à vontade em jogos competitivos, como a Ana, participaram ativamente ao assumir responsabilidades organizacionais, cuidando das anotações sobre os resultados do campeonato, o que evidenciou formas alternativas de engajamento e contribuição para o grupo.” (Diário de Campo, Aula 5).

A partir desse momento, os comportamentos mais participativos e autônomos passaram a se manifestar de forma recorrente nas aulas subsequentes da temporada, mantendo-se presentes ao longo das Aulas 6 e 7, com variações relacionadas ao conteúdo e às dinâmicas propostas.

“Durante a aula, destacaram-se diversas falas e atitudes que revelaram o envolvimento dos alunos com a proposta. Logo no início, a aluna Helena comentou com entusiasmo: “Professora, até pensei em faltar hoje, mas lembrei do campeonato de Basquete, então eu vim”, o que gerou sorrisos entre os colegas e uma resposta positiva da professora. A turma demonstrou animação e expectativa pelo início das partidas, conversando sobre estratégias e combinados das equipes.” (Diário de Campo, Aula 6).

O engajamento passou a ser expressado, não apenas na participação nos jogos, mas também no desempenho contínuo de papéis esportivos, na organização autônoma das equipes e na corresponsabilidade pelo andamento das atividades.

“Ao chegarmos à quadra, o aluno Lucca rapidamente escolheu uma bola que, segundo ele, estava “perfeita”. Sem qualquer mediação da professora, os estudantes assumiram espontaneamente a organização inicial da aula: pegaram os coletes e distribuíram entre os colegas de cada equipe, organizaram o placar, ajustaram o cronômetro e separaram os apitos. Logo em seguida, os árbitros iniciaram o campeonato de forma autônoma, evidenciando o nível de responsabilidade e protagonismo alcançado pela turma ao longo da Temporada.” (Diário de Campo, Aula 7)

Os resultados deste estudo aproximam-se dos achados apresentados por Ginciene *et al.* (2023) que apontam que o *Sport Education* possibilita aos alunos assumirem papéis ativos no processo de ensino-aprendizagem, ampliando o sentimento de pertencimento e responsabilidade. Segundo os autores, a atribuição de diferentes funções aos estudantes e a vivência de temporadas esportivas contribuem para maior envolvimento nas aulas e para a construção de aprendizagens mais significativas, aspecto igualmente identificado ao longo da temporada esportiva desenvolvida.

Os resultados também se articulam aos pressupostos do TGfU, ao priorizar situações de jogo significativas, capazes de despertar o interesse e a motivação dos estudantes. Ao compreenderem o jogo como espaço legítimo de aprendizagem e tomada de decisão, os alunos passaram a se envolver de maneira mais consciente e ativa no processo pedagógico (Bunker; Thorpe, 1982).

Esse movimento indica que a ampliação da compreensão dos elementos táticos individuais e coletivos, associada ao conhecimento das regras e conceitos, favoreceu uma atuação mais consciente e orientada dos estudantes nas situações de jogo. Nessa perspectiva, o domínio das regras não se limita ao seu cumprimento formal, mas atua como um recurso para a resolução dos problemas que emergem no decorrer das partidas, orientando o funcionamento do jogo e contribuindo para uma compreensão mais crítica da modalidade, bem como uma participação mais efetiva dos alunos (González; Bracht, 2012).

Dessa forma, o engajamento e o protagonismo discente não apenas acompanharam o desenvolvimento da proposta pedagógica, mas configuraram-se como elementos estruturantes do processo formativo vivenciado pelos alunos no âmbito da temporada esportiva, criando condições pedagógicas para o fortalecimento de relações sociais mais colaborativas, indicando a vivência de valores sociais como cooperação, inclusão e respeito mútuo, os quais serão analisados na categoria seguinte.

5.2 Cooperação, inclusão e vivência de valores sociais

A categoria Cooperação, inclusão e vivência de valores sociais refere-se às manifestações de interação entre os estudantes ao longo das aulas da temporada esportiva. Abrange aspectos como o respeito às regras, a colaboração entre pares, a

inclusão, a equidade de gênero, a resolução de conflitos, o senso de pertencimento, o enfrentamento de preconceitos e a vivência de princípios associados ao *fair play*.

Esses elementos dialogam diretamente com a dimensão da construção de valores, conforme orientações da BNCC, sendo trabalhados de forma intencional no planejamento das aulas por meio da articulação entre momentos de reflexão coletiva, vivências práticas e mediação pedagógica. Diferentemente de conteúdos conceituais abordados de forma expositiva, tais aprendizagens foram incorporadas ao cotidiano das aulas como experiências construídas no jogo e nas interações entre os estudantes.

Essas manifestações foram observadas de forma progressiva ao longo das aulas, indicando que a convivência e a cooperação não se estabeleceram de maneira imediata, mas foram sendo construídas à medida que os alunos se apropriaram da proposta.

Na Aula 2, os registros do Diário de Campo demonstraram que a cooperação entre os alunos ainda se apresentava de forma incipiente, marcada por conflitos pontuais e dificuldades de convivência, demandando intervenções constantes da professora para garantir o respeito às regras e aos colegas. Conforme registrado no Diário de Campo:

“A cooperação está presente, porém ainda frágil. Surgem conflitos pontuais, dificuldades de convivência e necessidade de mediação direta para garantir respeito às regras e aos colegas” (Diário de Campo, Aula 2).

Esse trecho indica que, embora os alunos já estivessem inseridos em uma dinâmica coletiva, ainda recorriam frequentemente à mediação docente para lidar com situações de conflito, o que evidencia um processo inicial de adaptação às exigências sociais e atitudinais da intervenção pedagógica.

Temas como *fair play*, respeito às diferenças e convivência foram problematizados em rodas de conversa e retomados durante as situações de jogo, especialmente quando emergiram conflitos, exclusões ou comportamentos desiguais. Conforme registrado no Diário de Campo, em uma das primeiras discussões coletivas:

“Os alunos demonstraram dificuldade inicial em reconhecer atitudes desrespeitosas durante o jogo, recorrendo frequentemente à mediação da professora para lidar com situações de conflito e desigualdade” (Diário de Campo, Aula 2).

Com o avanço da temporada esportiva, especialmente na Aula 3, observou-se uma mudança significativa na forma como os alunos passaram a se relacionar durante as atividades. O registro no Diário de Campo aponta que:

“A cooperação entre pares se intensifica. Os alunos incentivam uns aos outros, demonstram maior senso de pertencimento e começam a incorporar práticas de *fair play*. Os conflitos ainda existem, mas passam a ser resolvidos com mais diálogo e menor intervenção docente” (Diário de Campo, Aula 3),

Esse registro revela que valores sociais como respeito mútuo, cooperação, empatia, senso de pertencimento e *fair play*, introduzidos na Aula 2, passaram a ser vivenciados de maneira mais concreta na Aula 3. Observa-se avanço na forma como os estudantes lidaram com as relações interpessoais, especialmente no que se refere à resolução de conflitos por meio do diálogo e à corresponsabilização pela participação coletiva, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. A diminuição da necessidade de intervenção docente sugere o fortalecimento da autonomia moral e social dos alunos.

A abordagem de temas como gênero e inclusão mostrou-se particularmente relevante para a construção de um ambiente pedagógico mais equitativo, no qual todos os estudantes tiveram oportunidades reais de participação, aprendizagem e reconhecimento, considerando que não partem das mesmas condições. Ao problematizar a presença e o protagonismo das meninas no Basquete, os estudantes foram levados a refletir sobre estereótipos historicamente associados à modalidade, o que contribuiu para a ampliação das oportunidades de participação e para a valorização da diversidade no grupo. Essas aprendizagens não se manifestaram apenas no discurso, mas também nas decisões e escolhas realizadas durante o jogo, como a distribuição da bola, a organização das equipes e o reconhecimento das habilidades dos colegas.

Na Aula 6, por exemplo, os registros indicam maior cuidado dos alunos em garantir a participação de todos os colegas, bem como maior atenção às atitudes consideradas justas ou injustas no contexto do jogo:

“Um dos exemplos mais marcantes foi a organização autônoma da equipe Coração Flamejante, que estruturou os tempos de jogo garantindo a participação equilibrada entre meninas e meninos. Essa iniciativa revelou maturidade coletiva e compromisso com a inclusão, além de indicar que as discussões pedagógicas sobre equidade vêm sendo internalizadas pelo grupo”. (Diário de Campo, Aula 6).

Outro episódio que evidencia esse cuidado coletivo ocorreu durante o Evento Culminante, quando os próprios estudantes passaram a regular as substituições com base no princípio da participação equilibrada:

“Em um dos jogos, colegas impediram a substituição de um aluno que acabara de entrar, explicando entre si que ele ainda não havia jogado” (Evento Culminante).

Esses achados dialogam com Bracht (2000/2001), ao afirmar que os valores no esporte e na Educação Física escolar não se configuram como conteúdos a serem ensinados de forma prescritiva, mas como construções sociais produzidas nas práticas corporais, permeadas por conflitos, negociações e relações de convivência. Nessa perspectiva, o esporte escolar constitui-se como um espaço privilegiado para a formação humana, na medida em que possibilita aos alunos vivenciar, refletir e ressignificar valores éticos e sociais no interior das próprias experiências de jogo.

Assim, a dimensão de construção de valores, trabalhada ao longo da temporada esportiva, não se limitou a momentos pontuais de discussão, mas integrou-se de forma transversal às experiências pedagógicas vivenciadas, influenciando as relações interpessoais, a organização do jogo e a participação dos estudantes. Esses resultados reforçam o potencial do modelo *Sport Education*, articulado ao TGfU, para promover aprendizagens que extrapolam a dimensão técnica do esporte, contribuindo para a formação crítica, ética e inclusiva dos alunos nas aulas de Educação Física.

A vivência desses valores pode ser compreendida à luz do modelo *Sport Education*, que prevê a construção intencional de ambientes cooperativos e a valorização do *fair play* ao longo da temporada esportiva. Estudos como o de Ginciene e Matthiesen (2017) evidenciam que a permanência dos alunos nos mesmos grupos, a vivência de diferentes papéis e a corresponsabilidade pelo andamento das aulas favorecem o desenvolvimento de atitudes relacionadas à cooperação, ao respeito e à convivência, aspectos também presentes no contexto analisado.

Nesse sentido, a redução gradual dos conflitos não indica a ausência de tensões, mas a construção de formas mais autônomas e dialógicas de enfrentamento das situações de divergência, o que contribuiu para a ampliação das oportunidades de participação e para a valorização da diversidade no grupo. Estudos como o de Lucca (2018), Cagliari (2018) e Ginciene e Matthiesen (2017) indicam que a vivência de temporadas esportivas favorece a cooperação, a negociação de regras, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de responsabilidades coletivas.

Os achados desta categoria também podem ser compreendidos à luz dos pressupostos do TGfU. De acordo com Bunker e Thorpe (1982), ao priorizar situações de jogo que demandam tomada de decisão e resolução de problemas, o modelo favorece interações constantes entre os jogadores, criando contextos nos quais a

cooperação, o diálogo e o enfrentamento de conflitos tornam-se elementos inerentes à prática. Nessa perspectiva, a compreensão da lógica do jogo implica reconhecer as relações de cooperação e oposição como centrais para a aprendizagem, aspecto constitutivo dos esportes coletivos, o que contribui não apenas para o desenvolvimento tático, mas também para a vivência de valores sociais no contexto das aulas de Educação Física (Bayer, 1994; Bracht, 2000/2001).

Mais do que indicar mudanças comportamentais pontuais, os dados desta categoria permitem compreender um processo formativo no qual a cooperação, a convivência e os valores sociais foram progressivamente consolidados ao longo da temporada esportiva.

Entre as Aulas 4 e 6, observou-se a manutenção e o aprofundamento dessas atitudes, especialmente nas situações que envolveram jogos competitivos, rodízio de papéis e mediação de conflitos, indicando que os valores sociais construídos nos momentos iniciais passaram a integrar, de forma mais estável, as relações estabelecidas no decorrer da intervenção pedagógica.

“Os conflitos também surgiram de maneira natural, como no caso de Lorena, que utilizou palavras duras durante o jogo, ou os agarrões em situações de disputa pela posse da bola. Nesses momentos, a intervenção da professora mostrou-se fundamental para mediar o diálogo, reforçando a importância do respeito, do autocontrole e do *fair play*. Por sua vez, conflitos de menor intensidade, como desentendimentos relacionados às estratégias ou à participação em determinadas situações, foram rapidamente resolvidos pelos próprios alunos, evidenciando avanços na capacidade de negociação e convivência”. (Diário de Campo, Aula 4).

Nos momentos finais da Unidade, os alunos passaram a demonstrar maior autonomia na organização do jogo, na divisão de responsabilidades e na resolução de situações coletivas, sem depender constantemente da intervenção docente. Conforme registrado no Diário de Campo:

“Entre os alunos, ocorreram conversas para organizar quem jogaria em cada tempo e quem marcaria quem, ainda no trajeto até a quadra. Já na quadra, os estudantes distribuíram coletes entre os colegas, escolheram a bola para a partida, organizaram o placar, ajustaram o cronômetro e dividiram os apitos entre os árbitros, tudo de forma colaborativa. Também houve interações relacionadas ao jogo: alunos reclamaram faltas entre si, conversaram sobre substituições espontâneas e compartilharam o celular para filmar os melhores momentos. Na torcida, os alunos cobravam uns aos outros para torcer com mais entusiasmo”. (Diário de Campo, Aula 7).

Esse registro evidencia a construção de práticas cooperativas, o fortalecimento do senso de pertencimento e o desenvolvimento de responsabilidades coletivas, reafirmando o potencial formativo da proposta pedagógica para a vivência de valores sociais no contexto estudado.

O desenvolvimento dessas dimensões esteve diretamente relacionado ao tempo de convivência, à estabilidade das equipes e às interações recorrentes proporcionadas pelo modelo adotado, permitindo que os estudantes aprendessem a lidar com conflitos, diferenças e responsabilidades coletivas. Assim, a vivência dos valores sociais observada neste estudo reafirma, no contexto da presente investigação, o potencial da Educação Física escolar como espaço privilegiado para a formação integral dos alunos, na medida em que o esporte, quando mediado pedagogicamente, configura-se como meio para a construção de relações mais solidárias, inclusivas e respeitosas (Betti; Zuliani, 2002).

Ainda que a dimensão de construção de valores tenha sido previstas no planejamento pedagógico, optou-se, no presente estudo, por analisá-las de forma integrada à categoria Cooperação, inclusão e vivência de valores sociais, por compreender que tais aprendizagens se constituem nas próprias interações, experiências de jogo e relações estabelecidas ao longo da temporada esportiva, e não como conteúdos dissociados da prática.

5.3 Compreensão do jogo e tomada de decisão

A categoria Compreensão do jogo e tomada de decisão refere-se aos avanços observados na capacidade dos estudantes de compreender a lógica interna do Basquete, envolvendo a organização das ações de ataque e defesa, a tomada de decisão e a adaptação das estratégias durante o jogo. Essa compreensão ultrapassa o conhecimento declarativo das regras e dos elementos técnicos da modalidade, abrangendo a capacidade de mobilizá-los de forma situada, funcional e contextualizada em situações reais de prática. Tais aprendizagens dialogam diretamente com as dimensões da experimentação e da análise e compreensão previstas na BNCC, uma vez que se constroem a partir da vivência sistemática de situações de jogo e da reflexão sobre as ações realizadas pelos estudantes.

Nas aulas iniciais, as anotações do Diário de Campo indicaram que a compreensão do jogo ainda se apresentava de forma limitada. Na Aula 2, os alunos demonstravam dificuldades para organizar ações de ataque e defesa, reconhecer

situações de jogo e articular ações coletivas, com escolhas centradas predominantemente na condução individual da bola e na execução imediata das jogadas. Conforme observado:

“Os alunos frequentemente se aglomeravam em torno da bola, dificultando a circulação do jogo. Poucos passes foram realizados, e a maioria das jogadas terminou em tentativas individuais, sem articulação coletiva. Em diversos momentos, houve perda da posse por andar com a bola ou por falta de passe, e os estudantes demonstraram dificuldade em se organizar entre ataque e defesa.” (Diário de Campo, Aula 2)

Esse registro indica que, nas fases iniciais do processo de aprendizagem, a leitura das situações de jogo ainda se apresentava de forma fragmentada, expressando dificuldades na articulação coletiva e na tomada de decisões ajustadas às dinâmicas da prática coletiva.

Com o avanço da temporada esportiva, passaram a ser propostas reflexões através situações-problema que exigiam maior envolvimento analítico dos estudantes, favorecendo a compreensão da lógica da modalidade. Conforme registrado no Diário de Campo:

“O jogo foi adaptado para que as equipes pontuassem ultrapassando a linha de fundo, sem o uso das cestas, o que exigiu que os estudantes pensassem estrategicamente sobre como conduzir a bola e organizar a defesa e o ataque. Essa adaptação estimulou a observação constante do espaço, a antecipação das ações dos colegas e adversários e a experimentação de diferentes soluções para atingir o objetivo da atividade.” (Diário de Campo, Aula 4)

De forma complementar, na Aula 6, os alunos demonstraram maior consciência tática em relação ao posicionamento em quadra, à ocupação dos espaços e à tomada de decisão sob pressão:

“Os estudantes apresentaram maior consciência sobre o posicionamento, a importância da ocupação dos espaços e a necessidade de decisões rápidas durante as jogadas.” (Diário de Campo, Aula 6)

Na Aula 7, os dados apontam avanços ainda mais consistentes na capacidade dos estudantes de tomar decisões de forma autônoma e de interpretar as dinâmicas do jogo. Os alunos passaram a organizar com maior iniciativa o posicionamento defensivo, a marcação individual e as substituições espontâneas durante as partidas, conforme registrado:

“Durante os jogos, as crianças tomaram decisões relacionadas ao posicionamento defensivo, à marcação individual combinada pelas equipes e

às substituições espontâneas, como no caso de Vitor e Sofia, que se revezavam quando um deles se cansava.” (Diário de Campo, Aula 7)

No Evento Culminante, os registros sugerem a consolidação desse processo, marcada pela ampliação da autorregulação do jogo e da compreensão tática das situações vivenciadas. Os estudantes passaram a assumir maior responsabilidade pela condução das partidas, mobilizando elementos estruturais da modalidade para orientar suas decisões e a organização coletiva. Destacou-se, nesse contexto, a atuação dos alunos que desempenharam papéis de arbitragem e registro:

“Os árbitros sinalizavam faltas e conduziam o jogo com responsabilidade, enquanto os apontadores registravam os pontos com atenção, corrigindo equívocos quando necessário.” (Evento Culminante)

Tais comportamentos indicam que os estudantes passaram a utilizar regras e estruturas do jogo como instrumentos para organizar e conduzir tanto o próprio jogo quanto o dos colegas, apontando para níveis mais avançados de tomada de decisão e autonomia no contexto das práticas.

Esses avanços podem ser compreendidos à luz da lógica interna dos esportes coletivos, entendidos como sistemas organizados a partir de princípios operacionais de ataque e defesa. Segundo Bayer (1994), os esportes coletivos estruturam-se em dois momentos fundamentais — ataque e defesa — orientados por princípios específicos. No ataque, destacam-se a conservação individual e coletiva da bola, a progressão da equipe e da bola em direção ao alvo adversário e a finalização da jogada. Na defesa, os princípios referem-se à recuperação da posse da bola, à contenção do avanço da equipe adversária e à proteção do alvo (Bayer, 1994; Daolio, 2002).

Além das situações vivenciadas durante o jogo, esses conhecimentos foram intencionalmente introduzidos e problematizados ao longo das aulas, por meio do uso de vídeos, explicações orientadoras e momentos de reflexão coletiva. Tais recursos abordaram regras, sistemas de pontuação, funções dos diferentes papéis esportivos e aspectos históricos e sociais do Basquete, contribuindo para ampliar a compreensão da lógica externa e interna da modalidade.

“O que me chamou atenção no vídeo foi a persistência das pessoas negras. Elas ficaram famosas no Basquete, mesmo quando as escolas não permitiam a participação de negros e mulheres”. (Diário de Campo, Aula 2)

No decorrer da temporada, os estudantes passaram a identificar, discutir e corrigir ações relacionadas a regras e elementos estruturais do Basquete, como o uso do pé de pivô, as infrações de duas saídas e as situações de lance livre. A maior

compreensão dessas regras contribuiu para reduzir interrupções e ações irregulares, conferindo maior fluidez às partidas. Paralelamente, a vivência sistemática de jogos reduzidos e situações-problema favoreceu a melhoria da ocupação dos espaços, da circulação da bola e das decisões coletivas, refletindo-se na diminuição da aglomeração em torno da bola.

“As crianças demonstraram progresso na compreensão de infrações como as duas saídas e o uso correto do pé de pivô. Essa prática permitiu que os alunos relacionassem as regras à execução concreta do jogo, reconhecendo suas consequências e incorporando-as nas decisões durante as partidas” (Diário de Campo, Aula 4)

Contudo, situações como a dificuldade — ou mesmo a impossibilidade — de participação feminina durante o primeiro jogo do campeonato evidenciaram que a compreensão do jogo envolve também a interpretação de princípios como justiça, pertencimento e equidade, os quais orientam as decisões coletivas no contexto da prática esportiva escolar.

No referido momento, a equipe *Coração Flamejante* restringiu a participação das meninas nos primeiros tempos do jogo, o que revelou a persistência de desigualdades de gênero no contexto apresentado. Esse episódio reforçou a importância de problematizar, no âmbito das aulas, aspectos históricos e sociais ligados à participação das mulheres em esportes coletivos, tradicionalmente associados ao universo masculino.

Essa resistência também se manifestou no discurso dos estudantes, conforme registrado no Diário de Campo da Aula 5:

“Mesmo após a conversa realizada com os integrantes da equipe Coração Flamejante, ao chegar à escola, o aluno Enzo Leonardo comentou que sua equipe havia perdido porque “a professora roubou”, ao permitir que apenas as meninas jogassem o terceiro tempo” (Diário de Campo, Aula 5).

A partir dessa fala, que revelou como a ampliação da participação feminina tencionou concepções previamente naturalizadas sobre desempenho, justiça e pertencimento no jogo, abriu-se um importante momento de reflexão sobre a cultura social enraizada nas práticas esportivas, a qual, por vezes, se reproduz ou influencia as dinâmicas vivenciadas no contexto escolar.

Essa situação pode ser compreendida à luz das contribuições de Jocimar Daolio (1995), ao afirmar que as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construções culturais e não apenas determinações biológicas. Segundo o autor, os estímulos motores historicamente oferecidos aos meninos tendem a ser

mais frequentes e diversificados do que aqueles destinados às meninas, o que contribui para a produção de desigualdades nos níveis de habilidade percebida e de participação esportiva. No âmbito da Educação Física escolar, essas desigualdades correm o risco de serem interpretadas como incapacidade natural das meninas, quando, na realidade, são produto de oportunidades desiguais de vivência motora. Esse processo resulta em trajetórias corporais distintas, que se refletem nos níveis de confiança, participação e desempenho em práticas esportivas, especialmente nos esportes coletivos.

A partir do episódio observado nas aulas é possível compreender que as resistências à participação feminina não se relacionam a limitações individuais, mas a processos culturais e pedagógicos que atravessam o ensino dos esportes na escola:

“Antes de irmos para a quadra, realizamos uma reflexão sobre os acontecimentos da aula anterior. As crianças da equipe Coração Flamejante, protagonistas dos conflitos sobre a participação das meninas nos jogos, relataram que conseguiram se organizar de forma que todos os integrantes do time participassem de algum momento do jogo. O aluno Miguel da Silva explicou que, no primeiro e no segundo tempo, jogarão três meninas e dois meninos, e que, no terceiro tempo, apenas os meninos entrarão em quadra — uma decisão que contou com a concordância de todo o grupo” (Diário de Campo, Aula 6).

Esse movimento de reorganização comprova um processo inicial de negociação e ressignificação das relações de participação no jogo, indicando que a reflexão proposta contribuiu para a construção de estratégias mais inclusivas, ainda que permeadas por tensões e acordos internos.

A vivência de papéis esportivos, especialmente de arbitragem e apontamento, revelou-se um elemento central para o aprofundamento da compreensão do jogo. Ao desempenharem essas funções, os estudantes passaram a mobilizar regras, critérios de pontuação e princípios organizacionais como referência para regular suas próprias ações e as dos colegas.

“Durante um episódio no qual houve divergência quanto à pontuação de uma cesta — dois ou três pontos —, Caio (árbitro) e João (cinematógrafo) dialogaram sobre o lance, e João recorreu ao vídeo para verificar o momento exato do arremesso, evidenciando a preocupação dos estudantes com a precisão e a justiça nas decisões”. (Evento Culminante).

Os achados desta categoria alinham-se aos pressupostos do TGfU, que defendem o jogo como ponto de partida para o ensino dos esportes, priorizando a compreensão tática e a tomada de decisão antes da ênfase exclusiva na execução

técnica (Bunker; Thorpe, 1982). Do mesmo modo, estudos no contexto da Educação Física escolar indicam que a vivência sistemática de jogos reduzidos e situações-problema contribui para o desenvolvimento da leitura de jogo, da organização coletiva e da autonomia decisional dos estudantes (González; Bracht, 2012; Lucca, 2018; Ginciene; Matthiesen, 2017; Capobiango, 2023).

Dessa forma, a compreensão do jogo foi construída progressivamente ao longo da temporada esportiva, passando de uma leitura inicial fragmentada para uma compreensão mais integrada, contextualizada e funcional. Os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos relacionados à lógica interna do Basquete de forma cada vez mais consciente, ajustando estratégias, organizando ações coletivas e qualificando a tomada de decisões em situações reais de jogo, reafirmando a potência do TGfU como abordagem pedagógica para vivências esportivas no ambiente escolar.

5.4 Mediação docente e organização didática

A análise dos dados permitiu compreender o papel desempenhado pela mediação pedagógica e pela organização didática no desenvolvimento da proposta ao longo da temporada esportiva. As intervenções, articuladas às demandas emergentes da dinâmica escolar, das situações de jogo e das características do grupo, revelaram-se fundamentais para favorecer a autonomia discente, a compreensão do jogo e a vivência de valores sociais. Tais intervenções foram orientadas por intencionalidades pedagógicas voltadas à promoção da compreensão da lógica interna do jogo, ao estímulo à tomada de decisão autônoma, à articulação entre regras e valores sociais e à construção de relações mais equitativas e participativas no contexto das práticas esportivas escolares.

Nas aulas iniciais da temporada, a mediação docente mostrou-se mais frequente e estruturante, especialmente no que se refere à organização das atividades, à explicitação das regras e à condução do funcionamento coletivo do jogo. Conforme registrado no Diário de Campo da Aula 1:

“Os alunos demonstraram insegurança em relação às regras e aguardavam constantemente orientações da professora para iniciar e organizar as atividades” (Diário de Campo, Aula 1).

Esse momento inicial foi fundamental para garantir a compreensão da proposta pedagógica, estabelecer combinados e criar condições para que os alunos se sentissem seguros diante de uma metodologia distinta daquela à qual estavam habituados.

Com o avanço da temporada, observou-se uma reconfiguração progressiva da mediação pedagógica, que passou a ocorrer de forma mais pontual, contextualizada e reflexiva. As intervenções da professora concentraram-se em momentos estratégicos, a partir das demandas apresentadas pelo próprio jogo, como dificuldades na compreensão das regras, conflitos pontuais entre os alunos ou necessidade de reorganização das estratégias coletivas. O Diário de Campo da Aula 3 registra que:

“As orientações da professora passaram a ocorrer principalmente em momentos de pausa do jogo, estimulando os alunos a refletirem sobre suas decisões e a reorganizarem as ações coletivas”. (Diário de Campo, Aula 3).

Esse movimento confirma uma mediação pautada na observação das ações dos alunos e na problematização das situações vivenciadas, favorecendo o diálogo e a tomada de decisão consciente.

A organização didática também se mostrou flexível ao longo do processo, com ajustes no planejamento das aulas em função do tempo disponível, do nível de envolvimento do grupo e das necessidades pedagógicas emergentes. A adaptação das regras, a reorganização das equipes e a inserção de pausas reflexivas configuraram estratégias utilizadas para potencializar a aprendizagem. Conforme observado no Diário de Campo da Aula 2:

“Em alguns momentos, a professora adaptou regras e reorganizou as equipes para favorecer maior participação e compreensão do jogo” (Diário de Campo, Aula 2).

Tais ajustes não representam fragilidade no planejamento, pois garantem uma intencionalidade pedagógica sensível ao contexto e aos sujeitos envolvidos.

Ao longo das aulas subsequentes, a redução da intervenção direta da professora foi acompanhada pelo aumento da autonomia discente, tanto na organização do jogo quanto na resolução de conflitos e na tomada de decisões. Esse aspecto tornou-se evidente conforme registrado no Diário de Campo da Aula 4:

“Os próprios alunos passaram a organizar as equipes, combinar estratégias e resolver conflitos com menor necessidade de intervenção docente” (Diário de Campo, Aula 4).

Esse equilíbrio entre intervenção e autonomia reforça a compreensão de que a mediação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas consiste em criar condições para que os alunos construam conhecimentos, reflitam sobre suas ações e se apropriem do processo de aprendizagem.

Para Paes (2010) a mediação docente no ensino dos esportes deve organizar situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa, a tomada de decisão e a compreensão do jogo, respeitando os contextos e as características dos alunos. Assim, a intervenção do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas configura-se como um processo intencional de organização pedagógica voltado à promoção da autonomia e da aprendizagem significativa.

A mediação docente também foi observada em situações de conflito relacionadas à participação e à inclusão dos alunos. Conforme registrado no Diário de Campo da Aula 5, durante uma partida, uma aluna relatou que apenas os meninos queriam participar do jogo. Diante dessa situação, a professora interveio no decorrer da atividade, promovendo o diálogo entre os integrantes da equipe e reforçando a importância da participação igualitária de todos:

“A aluna Lorena, da equipe Coroa Negra, comentou que apenas os meninos queriam jogar. Diante disso, a professora interveio para mediar o conflito durante a partida, promovendo o diálogo e reforçando a importância da participação igualitária entre todos os integrantes. Após a mediação, foi possível perceber uma melhora significativa na interação e no envolvimento coletivo da equipe” (Diário de Campo, Aula 5).

Esse episódio expressa uma mediação pedagógica de caráter formativo, na qual o diálogo foi utilizado como estratégia para problematizar desigualdades, promover a inclusão e fortalecer a convivência coletiva no contexto da prática esportiva, articulando dimensões pedagógicas, sociais e éticas do ensino.

Nesse sentido, as mediações docentes realizadas — como a promoção do diálogo, a reorganização das equipes e a problematização das situações de exclusão — assumem um papel central na resignificação dessas concepções. Ao criar oportunidades equitativas de participação e ao tensionar expectativas naturalizadas sobre desempenho e competência motora, a professora contribui para ampliar as possibilidades de vivência corporal das meninas, favorecendo processos de aprendizagem mais inclusivos.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Daolio (1995), ao alertar que, no contexto da Educação Física escolar, desigualdades historicamente construídas tendem a ser interpretadas como incapacidade natural das meninas, quando, na realidade, são produto de oportunidades desiguais de vivência motora. Nessa perspectiva, a mediação docente mostra-se fundamental para evitar leituras

biologizantes do desempenho e para promover práticas pedagógicas que reconheçam o caráter cultural das diferenças corporais.

Já na Aula 6, a importância da intervenção tornou-se mais evidente. Durante os jogos, a professora mediou a aplicação das regras e ampliou o repertório dos alunos diante de situações específicas que emergiram ao longo das partidas, promovendo uma compreensão prática e contextualizada do funcionamento do jogo, conforme registrado no Diário de Campo:

“Durante os três jogos, a professora mediou a prática das regras e ampliou o repertório dos alunos diante de situações peculiares que surgiram durante as partidas, promovendo a compreensão prática e contextualizada das regras do jogo” (Diário de Campo, Aula 6).

Essa forma de intervenção dialoga com Kunz (2001), ao destacar que a mediação pedagógica deve ocorrer a partir das situações que emergem do próprio jogo, permitindo que os alunos atribuam sentido às regras e compreendam o funcionamento da modalidade a partir da experiência vivida, por meio de uma prática pedagógica intencional, crítica e reflexiva.

A dinâmica observada ao longo da temporada dialoga com princípios discutidos por Mota Júnior (2020) acerca de propostas que articulam momentos de jogo, reflexão e reorganização das ações pedagógicas, especialmente quando fundamentadas nos pressupostos do TGfU e do *Sport Education*. Nessa perspectiva, a mediação docente assume papel central ao favorecer a tomada de decisão e a compreensão da lógica do esporte em situações reais de prática.

No Evento Culminante, os registros apontaram para a consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da temporada esportiva. Os estudantes demonstraram domínio das regras, capacidade de aplicá-las em situações reais e atenção aos elementos técnicos e estruturais do jogo, conforme registrado no Diário de Campo:

“As crianças demonstraram consciência das regras e capacidade de aplicá-las no momento exato das jogadas. Alertaram um colega sobre a regra dos cinco segundos e utilizaram um vídeo para confirmar a validade de um arremesso de três pontos” (Evento Culminante).

Esses achados dialogam com os pressupostos do TGfU, ao destacarem o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, responsável por provocar reflexões a partir das situações de jogo, favorecendo a tomada de decisão e a compreensão tática dos estudantes. Da mesma forma, alinham-se ao

modelo *Sport Education*, que compreende o professor como organizador da temporada esportiva e facilitador do protagonismo discente.

Além disso, os resultados encontrados aproximam-se de discussões mais amplas no campo da Educação Física escolar. Conforme destacam Darido (2012) e Betti (2002), a mediação docente envolve a organização intencional das situações de aprendizagem, a observação sistemática das respostas dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas ajustadas ao contexto, superando uma lógica de ensino centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos.

Ginciene e Mathiesen (2017) ressaltam, ainda, que a mediação docente ocupa um papel central no *Sport Education*, não se configurando como mera transmissão de conteúdos, mas como uma organização intencional das experiências de aprendizagem, por meio da criação de situações-problema e do acompanhamento reflexivo das ações dos alunos. Nessa perspectiva, a atuação do professor é fundamental para assegurar que os princípios do modelo se concretizem na prática pedagógica e para favorecer aprendizagens significativas.

Os dados deste estudo corroboram essas perspectivas ao reforçarem uma prática pedagógica reflexiva e intencional, na qual a mediação docente e a organização didática se constituíram como elementos centrais para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento da autonomia discente, reafirmando o papel da mediação docente como eixo estruturante do ensino dos esportes na Educação Física escolar.

5.5 Desafios pedagógicos e ajustes no percurso

A categoria Desafios pedagógicos e ajustes no percurso compreende as dificuldades relacionadas à organização das aulas, à adaptação do planejamento, à gestão do tempo, à ocorrência de conflitos, às limitações do contexto escolar e aos ajustes necessários ao longo do desenvolvimento da proposta pedagógica. Tais desafios estiveram presentes ao longo da temporada esportiva e exigiram da professora uma postura reflexiva e flexível, característica de processos de pesquisa-ação no contexto escolar.

Nos momentos iniciais da temporada, os desafios manifestaram-se de forma mais intensa, especialmente no que se refere à organização do grupo, à compreensão das regras e à gestão do tempo. Os registros do Diário de Campo da Aula 2 evidenciam esse cenário:

“Alguns alunos demonstraram dificuldade em compreender as regras do jogo, o que exigiu retomadas frequentes e reorganização das atividades para garantir a participação de todos” (Diário de Campo, Aula 2).

Esse registro indica que a introdução de uma proposta pedagógica baseada em modelos distintos daqueles tradicionalmente vivenciados pelos alunos demandou um período inicial de adaptação, tanto em relação à dinâmica do jogo quanto à compreensão dos combinados estabelecidos coletivamente.

Ao longo do percurso, desafios relacionados ao próprio contexto escolar também passaram a interferir diretamente na condução das aulas, exigindo reorganizações no planejamento previamente elaborado. Na Aula 6, por exemplo, condições climáticas adversas impossibilitaram a utilização da quadra, conforme registrado:

“Infelizmente, não foi possível utilizar a quadra na aula de hoje, pois choveu intensamente durante a madrugada e o espaço permaneceu molhado pela manhã. Embora os alunos demonstrassem grande interesse em realizar as atividades mesmo assim, o risco de quedas seria elevado. Assim, optou-se por preservar a segurança do grupo e adiar o uso do espaço. O plano previsto para o dia será desenvolvido na próxima semana, garantindo que todos tenham a oportunidade de vivenciar a aula de forma plena e segura” (Diário de Campo, Aula 6).

Esse episódio permite compreender que os desafios pedagógicos não se configuraram como entraves ao desenvolvimento da proposta, mas como elementos constitutivos do processo educativo, exigindo decisões responsáveis e ajustes no planejamento, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a continuidade da temporada esportiva.

A gestão do tempo e as limitações estruturais também se mantiveram como desafios recorrentes ao longo da temporada. Na Aula 7, tais aspectos tornaram-se particularmente evidentes, conforme descrito no Diário de Campo:

“A principal dificuldade desta aula esteve relacionada ao tempo curto, que já vinha sendo um desafio ao longo da temporada. A sensação é de que sempre falta alguns minutos para concluir com calma todas as etapas planejadas, e isso exige decisões rápidas sobre o que priorizar. A impossibilidade de usar a lousa digital — por falta de internet — também comprometeu parte da preparação conceitual da aula, já que eu precisaria do vídeo para reforçar os conteúdos de marcação e participação feminina no esporte. Adaptar tudo oralmente e improvisar esquemas na lousa demandou reorganização imediata” (Diário de Campo, Aula 7).

Achados convergentes também são apresentados no estudo de Megale (2020), ao destacar que o tempo destinado às aulas constitui um fator determinante na organização do ensino dos esportes na escola. Segundo o autor, diversas adaptações pedagógicas tornam-se necessárias para garantir a participação dos alunos em todos os momentos da aula, exigindo do professor flexibilidade, capacidade de priorização dos conteúdos e reorganização constante do planejamento.

Esses apontamentos demonstram que os desafios pedagógicos extrapolaram as interações entre os alunos, envolvendo também a gestão do tempo didático e as condições materiais da escola. A necessidade de reorganizar estratégias e adaptar recursos evidencia uma prática pedagógica flexível e comprometida com a manutenção dos objetivos formativos da proposta.

Outro aspecto relevante diz respeito à redução do número de aulas inicialmente previstas para a temporada esportiva, decorrente do contexto escolar de final de ano letivo. Conforme registrado no Diário de Campo do Evento Culminante:

“A única particularidade relevante diz respeito ao tempo reduzido da Temporada Esportiva, decorrente do contexto escolar de final de ano. As crianças já fizeram a última avaliação e começam a faltar nas aulas, além das demandas institucionais — especialmente a preparação da Festa de Encerramento e da Parada de Natal — que mobilizam a equipe de Educação Física em outras responsabilidades, impossibilitando a realização das aulas 8 e 9 previstas no planejamento inicial. Dessa forma, foi necessário ajustar o cronograma, avançando diretamente para o Evento Culminante” (Diário de Campo, Evento Culminante).

A redução do número de aulas não decorreu de fragilidades da proposta pedagógica, mas de condicionantes institucionais próprias do calendário escolar. A reorganização do cronograma buscou preservar a continuidade da temporada e garantir a participação do maior número possível de alunos, mantendo a coerência com os objetivos formativos do estudo.

Resultados semelhantes são apontados em outros estudos os quais discutem como a rotina e as dinâmicas institucionais da escola influenciam diretamente o desenvolvimento das unidades didáticas na Educação Física. Cagliari (2018), Lucca (2019) e Megale (2020) descrevem a necessidade de readequar atividades previamente planejadas e alterar o cronograma das aulas, bem como os prejuízos sofridos no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas em decorrência de eventos escolares, projetos institucionais, reuniões e interferências imprevistas, que

frequentemente ocupam o tempo ou o espaço destinados às aulas de Educação Física.

Ainda no âmbito dos desafios pedagógicos, situações de conflito interpessoal também se fizeram presentes, extrapolando o contexto imediato do jogo. Após a entrega das medalhas, um episódio de conflito exigiu intervenção imediata da equipe escolar, conforme descrito no Diário de Campo:

“Outro desafio relevante foi o conflito ocorrido após a entrega das medalhas, quando Gustavo e Miguel Silva envolveram-se em uma briga que precisou de intervenção imediata dos professores. Mesmo não tendo sido provocada pelo jogo em si, essa situação expôs tensões pré-existentes entre os dois alunos e demonstrou que questões de convivência continuam sendo um ponto sensível no grupo. A necessidade de encaminhamento à coordenação e a dificuldade inicial para separá-los reforçam que a gestão emocional ainda é um aspecto desafiador no contexto pedagógico” (Diário de Campo, Evento Culminante).

Nesse momento do estudo, percebeu-se que, embora avanços significativos tenham sido observados na cooperação e na vivência de valores sociais ao longo da temporada, os processos formativos são atravessados por dimensões emocionais e relacionais que extrapolam o tempo e o espaço da aula, demandando mediações pedagógicas contínuas e sensíveis às singularidades dos alunos.

Nessa direção, os achados do presente estudo dialogam com as contribuições de Mello e Campos (2018), ao indicarem que situações de conflito e violência nas aulas de Educação Física não podem ser compreendidas de forma isolada ou atribuídas exclusivamente às práticas corporais, devendo ser analisadas à luz das relações interpessoais, das trajetórias dos alunos e das estratégias de mediação adotadas pelo professor. Sob essa perspectiva, a prática docente, quando orientada por princípios formativos, reflexivos e dialógicos, constitui elemento fundamental tanto na prevenção quanto no enfrentamento dessas situações no contexto escolar.

A análise dos conflitos interpessoais observados ao longo da temporada também pode ser ampliada a partir das contribuições de Darido e Rangel (2005), ao destacarem que a Educação Física escolar não se restringe ao ensino de habilidades motoras, mas envolve a construção de valores, atitudes e formas de convivência no interior das práticas corporais. Assim, as situações de confronto presentes nos jogos esportivos assumem caráter educativo quando mediadas pedagogicamente, possibilitando reflexões sobre respeito, cooperação e reconhecimento do outro como parte constitutiva da experiência de jogo.

Esse entendimento é reforçado por Darido (2012), ao afirmar que a Educação Física escolar deve favorecer a formação integral dos alunos, considerando dimensões sociais, éticas e culturais que atravessam as práticas corporais. Do mesmo modo, ao discutir a relação entre “ensinar a fazer” e “ensinar sobre o fazer”, Darido (2020) ressalta a importância de problematizar os sentidos das práticas esportivas vivenciadas, permitindo que os alunos compreendam não apenas como jogar, mas também por que e para que jogar, ampliando as possibilidades de participação e deslocando o foco exclusivo do desempenho motor.

Nesse contexto, os desafios pedagógicos observados ao longo da temporada dialogam com o que aponta a literatura da área. Conforme Darido (2012), o ensino da Educação Física escolar ocorre em contextos marcados por limitações estruturais e organizacionais, o que exige constante reorganização do planejamento pedagógico. Do mesmo modo, Tripp (2005) destaca que, em processos de pesquisa-ação, os ajustes pedagógicos constituem parte indissociável da prática investigativa, reforçando o caráter reflexivo e situado das decisões docentes.

Diante disso, os dados analisados indicam que os desafios pedagógicos estiveram presentes ao longo de todo o percurso, especialmente no que se refere à organização das aulas, ao tempo disponível, às limitações do contexto escolar, à necessidade de adequação do planejamento e a conflitos interpessoais que, por vezes, extrapolam o espaço imediato da aula. Contudo, tais desafios não inviabilizaram a continuidade da proposta, sendo progressivamente enfrentados por meio de ajustes pedagógicos, mediações intencionais e flexibilidade na condução das aulas, reafirmando a importância de práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e situadas no ensino dos esportes no âmbito da Educação Física escolar.

5.6 Articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica

A categoria Articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica reúne registros que evidenciam momentos em que os pressupostos do TGfU e do *Sport Education* foram mobilizados de forma intencional no planejamento, na condução das aulas e nas intervenções pedagógicas. A leitura integrada dos dados evidencia que as escolhas pedagógicas realizadas ao longo da intervenção dialogaram de maneira consistente com esses referenciais, permitindo analisar como a teoria se materializou na prática pedagógica desenvolvida ao longo da temporada esportiva.

No que se refere ao engajamento e ao protagonismo discente, os dados indicaram que a organização da temporada esportiva, a atribuição de papéis esportivos e a valorização da participação ativa dos alunos favoreceram a construção de um ambiente no qual os estudantes assumiram responsabilidades e se envolveram de forma progressivamente mais autônoma no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento é coerente com os pressupostos do modelo *Sport Education*, que, conforme proposto por Siedentop (1992), compreende o aluno como sujeito ativo da experiência esportiva escolar, responsável não apenas por jogar, mas também por organizar, regular e sustentar o funcionamento da prática.

Esse protagonismo manifestou-se, por exemplo, na participação ativa dos alunos nos papéis de arbitragem e apontamento, bem como em manifestações espontâneas de engajamento e pertencimento ao grupo. Conforme registrado no Diário de Campo:

“A participação ativa dos alunos se estendeu para além da quadra: a torcida, a mesa de controle e as funções de árbitros e capitães foram desempenhadas com empenho, responsabilidade e autonomia” (Diário de Campo, Aula 6)

A organização autônoma das equipes e das partidas e na capacidade de aplicar regras, discutir decisões e recorrer a registros em vídeo durante o Evento Culminante, também demonstram o nível de comprometimento e responsabilidade dos alunos no decorrer da proposta:

“Um episódio simbólico desse engajamento foi o relato da aluna Helena, que afirmou ter pensado em faltar, mas mudou de ideia ao lembrar do campeonato — evidência concreta de motivação intrínseca e de pertencimento ao grupo. Também se destacaram as atitudes espontâneas de cooperação, como João, que pediu para filmar os jogos, e a Laura, que ensinou o colega a usar o cronômetro para que ela pudesse participar da torcida, reforçando a noção de que todos desejavam contribuir de alguma forma” (Diário de Campo, Aula 6).

Tais manifestações indicam que o engajamento dos estudantes não se configurou como um efeito espontâneo, mas como resultado de escolhas pedagógicas intencionais, alinhadas ao *Sport Education* e ao que González e Bracht (2012) apontam como mediação pedagógica orientada à construção da autonomia, da corresponsabilidade e da participação ativa dos alunos nas decisões do jogo.

A cooperação, a inclusão e a vivência de valores sociais também se mostraram fortemente articuladas aos referenciais teóricos adotados. Esses aspectos estiveram presentes, por exemplo, nas situações em que os alunos precisaram negociar

coletivamente a participação de todos os integrantes da equipe, especialmente diante dos conflitos relacionados à participação feminina nos jogos.

As crianças reagiram de forma muito positiva à ideia de *fair play* e de participação coletiva, demonstrando um amadurecimento na compreensão de que o jogo vai além da lógica estritamente competitiva, envolvendo respeito, cooperação e responsabilidade compartilhada.

“Durante as partidas, observou-se a preocupação dos alunos em seguir as regras, ouvir as decisões da arbitragem e manter um clima de respeito entre as equipes, mesmo nos momentos de maior disputa, indicando a incorporação desses valores à dinâmica do jogo” (Diário de Campo, Aula 7).

Tais resultados dialogam com Darido e Rangel (2005), ao destacarem que a Educação Física escolar deve possibilitar a construção de valores, atitudes e formas de convivência por meio das práticas corporais, compreendendo os conflitos e as interações como parte constitutiva do processo educativo. Do mesmo modo, Daolio (1995) contribui ao afirmar que as relações estabelecidas no jogo expressam construções culturais e sociais, sendo passíveis de ressignificação a partir de experiências pedagógicas intencionais.

A mediação pedagógica favoreceu momentos de diálogo e reorganização coletiva, como quando as equipes passaram a redistribuir os tempos de jogo para garantir a participação de meninas e meninos, assumindo acordos construídos em grupo e respeitando as decisões coletivas. Além disso, atitudes espontâneas de cooperação, como o auxílio entre colegas para o desempenho de diferentes funções (cronômetro, filmagem e organização da torcida), revelam a corresponsabilidade dos estudantes pelo funcionamento da atividade.

Conforme registrado, mesmo diante de conflitos pontuais — como pressões sobre a arbitragem ou reclamações de faltas — os alunos passaram a lidar com essas situações dentro da lógica do jogo, aceitando as decisões e dando continuidade às partidas:

“Também notei que, apesar dos conflitos pontuais — como pressões sobre o árbitro ou reclamações de faltas — a turma está aprendendo a lidar com essas situações dentro da lógica do jogo. Quando expliquei que, se o árbitro não apitar, o jogo deve seguir, os alunos aceitaram e continuaram a partida. Isso revela que estão entendendo que o *fair play* envolve não apenas respeitar o adversário, mas também aceitar decisões, mesmo quando discordam” (Diário de Campo, Aula 6).

Este caso ocorreu em um contexto no qual, os próprios colegas exerciam a função de arbitragem, o que gerou, inicialmente, estranhamento por parte de alguns alunos. Em determinados momentos, ao discordarem das decisões dos árbitros, os estudantes interrompiam o jogo e se dirigiam diretamente à professora para reclamar, evidenciando a dificuldade inicial em reconhecer a legitimidade da arbitragem exercida pelos pares.

Diante dessas situações, foram necessárias intervenções pontuais da professora para garantir a continuidade do jogo e reforçar o respeito às decisões da arbitragem, conforme registrado no Diário de Campo:

“Esses atritos, embora comuns, demandaram intervenções pontuais para garantir a continuidade da partida e lembrar os alunos sobre o respeito às decisões da arbitragem” (Diário de Campo, Aula 6).

Com o avanço das mediações e das vivências ao longo da temporada, observou-se que os alunos passaram a aceitar com maior naturalidade as decisões da arbitragem, compreendendo que o *fair play* envolve não apenas respeitar o adversário, mas também reconhecer e acatar as regras e as decisões do jogo, mesmo quando não concordam plenamente com elas.

Os episódios observados indicam que os valores sociais não foram apenas tematizados verbalmente, mas construídos na e pela prática, a partir da vivência concreta do jogo, da mediação docente e da lógica coletiva que estruturou a temporada esportiva. Tais achados reforçam a compreensão de que o ensino do esporte, quando organizado a partir de experiências significativas, possibilita aprendizagens que extrapolam o domínio técnico e contribuem para a formação integral dos estudantes.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de González e Bracht (2012), ao afirmarem que a mediação docente no ensino dos esportes coletivos deve criar condições para que os alunos aprendam a interpretar, regular e negociar as situações do jogo, compreendendo as regras e as decisões como elementos constitutivos da lógica da modalidade. Nessa perspectiva, o conflito não é eliminado da prática esportiva, mas assumido como parte do processo educativo, desde que mediado pedagogicamente e transformado em oportunidade de aprendizagem.

Para além da mediação docente, a organização didática da proposta também se mostrou elemento fundamental na articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica. A estruturação da temporada esportiva, a definição de papéis esportivos, a divisão dos tempos de jogo e a organização dos momentos de reflexão

criaram condições para que os alunos vivenciassem o jogo de forma contínua, significativa e contextualizada.

Essa organização possibilitou que os estudantes compreendessem o funcionamento do jogo para além da execução técnica, ao participarem de diferentes funções — como arbitragem, apontamento, controle do tempo e filmagem — e ao se envolverem ativamente na gestão das partidas. Conforme registrado no Diário de Campo,

“Todos participaram ativamente das partidas e das funções atribuídas, demonstrando senso de responsabilidade e prazer em fazer parte da Temporada de Basquete” (Diário de Campo, Aula 6).

Nesse sentido, a organização didática não se configurou apenas como um suporte operacional, mas como um elemento pedagógico intencional, coerente com os pressupostos do TGfU e do *Sport Education*, ao favorecer o protagonismo discente, a corresponsabilidade e a compreensão ampliada da lógica do jogo ao longo da temporada esportiva.

No âmbito da compreensão do jogo e da tomada de decisão, a proposta pedagógica apresentou consonância com os princípios do TGfU, ao priorizar o jogo como ponto de partida para a aprendizagem e ao valorizar a reflexão sobre as ações realizadas em situações reais de prática. Essa compreensão tornou-se progressivamente mais evidente à medida que os alunos passaram a reconhecer infrações, aplicar regras e reorganizar suas ações durante o jogo, com menor necessidade de intervenção direta da professora.

Conforme registrado no Diário de Campo da Aula 5, aspectos relacionados à reposição da bola após a cesta e à marcação de faltas demandaram explicações iniciais, especialmente em função da transferência de conhecimentos oriundos de outros esportes coletivos, como o futsal. A reposição no centro da quadra após a cesta e a cobrança de faltas no local exato da infração indicaram compreensões prévias que precisaram ser ressignificadas ao longo da vivência do jogo:

“Outros detalhes foram sendo ajustados ao longo do jogo. Um deles foi a explicação de que, diferentemente do futsal, quando uma equipe faz uma cesta, a reposição da bola não ocorre no centro da quadra, mas sim na linha de fundo, logo abaixo da cesta, pela equipe que sofreu o ponto. Isso porque a cada cesta, a bola era colocada no meio para reinício da partida. Além disso, foi reforçado que, em caso de falta, a equipe infratora perde a posse de bola, e a reposição deve ser feita pela lateral mais próxima do local da infração e não no lugar exato onde a mesma aconteceu. Nesse momento, foi

possível perceber a transferência de conhecimentos entre esportes que compartilham a mesma lógica interna ou pertencem à mesma classificação” (Diário de Campo, Aula 5).

A partir dessas intervenções e da continuidade da prática, observou-se que os alunos passaram a incorporar essas regras ao jogo, ajustando suas decisões e ações de forma mais autônoma. Esse processo sugere que a compreensão do jogo não ocorreu de maneira imediata ou transmissiva, mas foi construída na relação entre experiência prática, mediação docente e organização didática das situações de aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com Kunz (1994), ao defender que a aprendizagem esportiva deve superar a reprodução mecânica de gestos e regras, favorecendo a compreensão crítica da lógica interna da modalidade. Para o autor, é no confronto com situações reais de jogo que os alunos atribuem sentido às regras e às ações, desenvolvendo a capacidade de decidir, interpretar e agir de forma consciente no contexto esportivo. Assim, a organização didática da proposta — ao manter o jogo como eixo estruturante e articular momentos de reflexão e reorganização — contribuiu para a construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas.

Por fim, os desafios pedagógicos identificados ao longo do processo — especialmente aqueles relacionados a situações de maior intensidade emocional, conflitos interpessoais e às limitações do contexto escolar — reforçam a compreensão de que a vivência dos valores sociais e a consolidação das aprendizagens não ocorrem de forma linear. Ao contrário, tais processos são atravessados por tensões próprias das interações sociais e das dinâmicas do jogo, exigindo constantes ajustes pedagógicos.

Conforme registrado no Diário de Campo, tais desafios exigiram tomadas de decisão imediatas e ajustes constantes na condução das aulas:

“Apesar dos avanços observados ao longo da temporada, alguns conflitos e imprevistos continuam exigindo intervenções pontuais. Em determinados momentos, foi necessário interromper o jogo para reorganizar acordos, acalmar os ânimos e garantir a continuidade da atividade de forma respeitosa” (Diário de Campo, Aula 7).

Essa dinâmica dialoga com as contribuições de Tripp (2005), ao destacar que, em processos de pesquisa-ação, os ajustes realizados ao longo do percurso não representam falhas no planejamento, mas constituem parte indissociável da prática investigativa, fortalecendo o caráter reflexivo e situado das decisões docentes.

Em síntese, a articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica desenvolvida ao longo da temporada esportiva evidenciou a potência dos modelos TGfU e *Sport Education* para o ensino do basquete no contexto da Educação Física escolar. A integração entre engajamento discente, compreensão do jogo, vivência de valores sociais, mediação docente e organização didática possibilitou a construção de experiências educativas significativas, coerentes com os objetivos do estudo e alinhadas à perspectiva de uma formação integral dos alunos, reafirmando a pertinência desses referenciais para práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e socialmente comprometidas.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Conforme previsto nas orientações do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), o presente trabalho contempla a elaboração de um Recurso Educacional destinado a auxiliar professores da Educação Básica no planejamento e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Educação Física escolar. O recurso desenvolvido consiste em um vídeo no formato *WhiteboardAnimation*, estruturado a partir da experiência vivenciada durante a intervenção pedagógica deste estudo, fundamentada nos modelos TGfU e *Sport Education*.

O *whiteboard* caracteriza-se como um quadro digital que simula o espaço de um quadro branco tradicional, permitindo a organização e o registro de ideias, conceitos e representações visuais de forma clara, acessível e dinâmica. Trata-se de uma ferramenta que amplia as possibilidades de exposição de conteúdos e de sistematização de informações, podendo ser utilizada para estruturar atividades, esquemas, mapas conceituais e sequências pedagógicas. Por meio de sua interface visual e flexível, o *whiteboard* configura-se como um recurso metodológico digital que favorece a mediação didática e o planejamento de propostas educativas fundamentadas em abordagens contemporâneas de ensino.

A escolha pelo formato *WhiteboardAnimation* justifica-se por três fatores principais: (1) sua linguagem acessível e visualmente intuitiva; (2) a capacidade de apresentar conceitos de forma simples, gradual e envolvente; e (3) o potencial formativo para docentes que buscam compreender, de maneira prática, como estruturar e conduzir uma temporada esportiva no contexto escolar. Esses aspectos

tornam o recurso adequado para a formação continuada de professores, especialmente no que se refere à compreensão e à aplicação de modelos pedagógicos inovadores.

O vídeo foi elaborado com o propósito de apresentar, de maneira clara e didática, os princípios fundamentais do *Teaching Games for Understanding* e do *Sport Education*, organizando-os de forma compreensível para professores da Educação Básica. Além de introduzir os conceitos centrais desses modelos, o material demonstra, passo a passo, como estruturar uma temporada esportiva autêntica, oferecendo um guia prático que dialoga diretamente com a realidade escolar. A proposta também busca socializar elementos concretos da intervenção realizada nesta pesquisa, aproximando teoria e prática por meio de exemplos vivenciados em aula.

Ao mesmo tempo, o recurso educacional pretende inspirar docentes a adotarem metodologias ativas e centradas no aluno, evidenciando o potencial transformador dessas abordagens no cotidiano pedagógico. Por fim, o vídeo promove reflexões sobre participação, equidade, cooperação e protagonismo estudantil, reforçando a compreensão do esporte como um espaço educativo amplo, formativo e socialmente significativo.

Recurso Educacional acesso em:

<https://www.youtube.com/watch?v=fyXDUR776JQ>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar as contribuições da articulação entre os modelos *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e *Sport Education* para o ensino do Basquete nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida em uma escola pública e ancorada na perspectiva da pesquisa-ação.

A análise qualitativa dos registros do Diário de Campo possibilitou compreender os processos de ensino-aprendizagem construídos ao longo da temporada esportiva, a partir dos quais emergiram diferentes aspectos relacionados às aprendizagens dos estudantes e à prática pedagógica desenvolvida.

No âmbito do engajamento e do protagonismo discente, os resultados apontam avanços progressivos ao longo da intervenção. Inicialmente marcados por insegurança, ações predominantemente individuais e dificuldades de organização

coletiva, os estudantes passaram a demonstrar maior envolvimento nas aulas, assumindo papéis esportivos, exercitando a autonomia, organizando os jogos e participando de forma mais consciente das situações vivenciadas. Esses achados dialogam diretamente com os pressupostos do *Sport Education*, especialmente no que se refere à atribuição de papéis, à responsabilidade compartilhada e ao protagonismo discente ao longo da temporada esportiva (Siedentop, 1994).

Em relação à compreensão do jogo e à tomada de decisão, observaram-se mudanças significativas na leitura das situações de jogo, manifestadas na redução da aglomeração em torno da bola, na ampliação da circulação do jogo e na aplicação mais consistente das regras. Esses movimentos indicam que a aprendizagem do jogo ocorreu de forma processual, construída na relação entre experiência prática, mediação docente e organização didática das situações-problema, em consonância com os pressupostos do TGfU (Bunker; Thorpe, 1982).

A cooperação, a inclusão e a vivência de valores sociais constituíram outro eixo relevante dos resultados. As situações de jogo favoreceram práticas de negociação coletiva, respeito às decisões compartilhadas e participação equitativa, incluindo discussões e encaminhamentos relacionados à questão de gênero. Esses aspectos contribuíram para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes e para a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual valores como respeito, diálogo e corresponsabilidade passaram a integrar de maneira mais consistente a dinâmica das aulas.

A mediação docente revelou-se central para a sustentação desses processos. As intervenções realizadas ao longo da temporada esportiva foram marcadas por intencionalidade pedagógica e caráter reflexivo, envolvendo ajustes no planejamento e readequações pedagógicas, proposição de situações-problema e condução de momentos de diálogo. Essa atuação favoreceu a articulação entre os objetivos pedagógicos e as demandas emergentes do contexto escolar, evidenciando o papel do professor como mediador das aprendizagens, conforme defendido tanto pelo TGfU quanto pelo *Sport Education*.

Os desafios pedagógicos vivenciados durante a intervenção, como conflitos entre os estudantes, limitações impostas pelo calendário escolar e interferências institucionais, não se configuraram como entraves ao desenvolvimento da proposta. Ao contrário, integraram o próprio processo educativo, exigindo decisões responsáveis e readequações no planejamento, sem perda da intencionalidade

pedagógica e da continuidade da temporada esportiva. Esses desafios reforçam a compreensão do ensino como uma prática contextualizada, dinâmica e não linear.

À luz dos resultados, a articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica constituiu um dos principais aportes do estudo. A integração entre o TGfU e o *Sport Education* mostrou-se viável e potente no contexto investigado, permitindo que princípios teóricos se materializassem em escolhas didáticas, coerentes com a realidade da escola pública. Essa articulação favoreceu aprendizagens significativas e contribuiu para a construção de uma proposta pedagógica alinhada aos pressupostos das metodologias ativas no ensino dos esportes, as quais colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos limites da pesquisa, é importante considerar que o estudo foi desenvolvido em um contexto específico: uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, ao longo de uma única temporada esportiva. A natureza qualitativa e situada da investigação, característica da pesquisa-ação, não tem como finalidade a generalização dos resultados, mas a compreensão aprofundada de um contexto particular.

Destaca-se, contudo, que os limites identificados não estão diretamente relacionados à proposta pedagógica ou aos modelos teóricos mobilizados, mas às dinâmicas próprias do contexto escolar investigado. Aspectos como ajustes no calendário, interferências institucionais, conflitos entre estudantes e condições materiais da escola constituem elementos que atravessam o cotidiano da prática docente e influenciam o desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

Além disso, o *Sport Education*, conforme proposto por Daryl Siedentop (1994), fundamenta-se na ideia de uma prática esportiva autêntica, na qual a temporada é construída progressivamente com os alunos, incorporando acontecimentos, decisões coletivas e especificidades da turma. Essa característica, que representa uma potência do modelo, também implica reconhecer que os resultados estão diretamente vinculados às interações estabelecidas, à cultura da turma e às condições concretas de implementação.

Outro limite relaciona-se ao tempo de intervenção, restrito ao período da temporada planejada, o que não permite afirmar efeitos de longo prazo na aprendizagem dos estudantes. Do mesmo modo, os dados foram produzidos prioritariamente a partir dos registros do Diário de Campo da professora-

pesquisadora, o que, embora favoreça uma análise reflexiva e contextualizada, carrega a marca da interpretação situada de quem conduz a prática pedagógica.

Assim, por tratar-se de uma proposta construída em diálogo com os estudantes e com a realidade específica da escola investigada, não se pode garantir que os mesmos resultados se reproduzam de forma automática em todos os públicos e realidades escolares brasileiras. Tal aspecto, contudo, não fragiliza os modelos ou a proposta pedagógica, mas reafirma seu caráter contextual, flexível e dependente das condições concretas de implementação — característica inerente às metodologias ativas e à própria prática docente na Educação Física Escolar.

No que se refere às contribuições para a Educação Física Escolar, o estudo reafirma o potencial de propostas centradas no jogo, na participação dos estudantes e na mediação pedagógica intencional, ao favorecer aprendizagens significativas e contextualizadas. Para o PROEF, a pesquisa apresenta uma experiência concreta, fundamentada teoricamente e ancorada na prática docente, evidenciando a pesquisa-ação como um caminho potente para a produção de conhecimentos articulados à realidade escolar e ao processo de formação profissional.

O recurso educacional elaborado, no formato de vídeo WhiteboardAnimation, constitui-se como um desdobramento prático da pesquisa, ao sintetizar princípios, estratégias e aprendizagens construídas ao longo da intervenção pedagógica. Esse material tem como finalidade apoiar professores de Educação Física na compreensão dos modelos e instigar seu uso no planejamento e implementação de propostas pedagógicas que integrem o TGfU e o Sport Education, respeitando as especificidades do contexto escolar e as condições concretas de ensino.

Por fim, o estudo aponta possibilidades para investigações futuras que ampliem a aplicação dessa articulação pedagógica para outras modalidades esportivas, diferentes etapas da Educação Básica e contextos escolares diversos. Pesquisas de caráter longitudinal, assim como estudos que aprofundem a análise da formação docente e dos impactos dessas abordagens na cultura escolar, podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e socialmente relevantes na Educação Física Escolar.

8 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ALMEIDA, Eliane Maria de; ARANTES, Luciane Cristina; BORGES, Paulo Henrique. Resenha do livro *Complete guidetosporteducation* (2nd ed.). *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 24, e68069, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.68069. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/68069>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de LucieDidio. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

BAYER, Claude. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BENTO, Alberto. *Rediscutindo o ensino do esporte coletivo na aula de Educação Física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.

BETTI, Mauro. *Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14–24, jan./jun. 2000/2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, Loughborough, v. 18, n. 1, p. 5–8, 1982.

CAGLIARI, Mayara de Sena. *Pedagogia do esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na Educação Física escolar*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, 2018.

CAPOBIANGO, Bianca. *Repensando o ensino do esporte por meio do modelo de Educação Esportiva: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CASEY, Ashley; MACPHAIL, Ann. Adotando uma abordagem baseada em modelos para o ensino de Educação Física. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 23, n. 3, p. 294–310, 2018. DOI: 10.1080/17408989.2018.1429588. Disponível em: <https://www.tandfonline.com>. Acesso em: 7 out. 2024.

CRUZ, Sebastião Rafael Inácio da; OLIVEIRA, Janete Souza de. Pesquisa-ação como metodologia de intervenção: comunidade tradicional ribeirinha da foz do Rio Doce, Linhares – ES. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. Vitória: AGB, 2014. Disponível em: <https://www.cbg2014.agb.org.br>. Acesso em: 30 set. 2024.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Eliana (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus, 1995. v. 1, p. 99–108.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura: educação física e esporte*. Campinas: Autores Associados, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: formação de professores – didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 21–33.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28–45.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. *Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades*. São Paulo: Unesp, 2012.

DE LUCCA, Mateus Henrique Servilha. *TIC e Sport Education: uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, 2019.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro, 2007.

FAGUNDES, Felipe Menezes; RIBAS, João Francisco Magno. Princípios pedagógicos do modelo Teaching Games for Understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. *Motrivência*, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1–22, abr./jun. 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e67040.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre Educação Física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 23, e57323, 2020.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Análise de dados em pesquisas qualitativas: reflexões e procedimentos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1–14, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

GARGANTA, Júlio Manuel. O ensino dos jogos desportivos coletivos. *Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 1–20, 1998.

GIBBS, Graham. *Learning bydoing: a guidetoteachingandlearningmethods*. Oxford: Oxford Polytechnic, 1988. Disponível em: <https://stephenp.net>. Acesso em: 7 out. 2024.

GIL-ARIAS, Alexander et al. A hybridTGfU/SE unittoincreasemotivation. *InternationalJournalof Environmental ResearchandPublic Health*, v. 18, n. 1, p. 110, 2021.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O modelo do Sport Education no ensino do atletismo na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 729–742, abr./jun. 2017.

GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Projeto de Educação Esportiva no Ensino Médio: possibilidades de desenvolvimento de graduandos e alunos. *Movimento*, Porto Alegre, v. 29, e29064, 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. *O ensino dos esportes*. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (org.). *Esportes de invasão*. Maringá: Eduem, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter (org.). *Esporte na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

HASTIE, Peter A.; DE OJEDA, Daniel M.; LUQUIN, Antonio C. A review of research on sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 16, n. 2, p. 103–132, 2011.

KIRK, David. *Physical education futures*. London: Routledge, 2010.

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

KUNZ, Elenor. *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MEGALE, Tiago de Souza. *Rúgbi nas aulas de Educação Física escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2020.

MELLO, Tatiane de Lima; CAMPOS, Daniel Augusto. Situações de violência nas aulas de Educação Física e a prática pedagógica do professor. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 4, p. 740–750, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48285/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MESQUITA, Isabel et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista de Educação Física/UEM*, Maringá, v. 25, n. 1, p. 1–14, 2014.

MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, Judith L.; GRIFFIN, Linda L. *Teaching sport concepts and skills*. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2013.

MOTA JUNIOR, Ronaldo José da. *Educação Física escolar e o modelo de Educação Esportiva: caminhos e possibilidades pedagógicas*. Curitiba: Appris, 2020.

MOTA JÚNyOR, Jorge Luiz Rodrigues. *O ensino do handebol a partir de uma proposta híbrida: contribuições do Teaching Games for Understanding e do Sport Education*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PAES, Roberto Rodrigues. *Pedagogia do esporte: contextos, fundamentos e possibilidades*. Campinas: Autores Associados, 2010.

RODRIGUES, Leandro Mendes. *Tênis de campo e Sport Education na Educação Física escolar: análise de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2023.

SIEDENTOP, Daryl. *Sport education: quality physical education through positive sport experiences*. Champaign: HumanKinetics, 1994.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter; VAN DER MARS, Hans. *Complete guide to sport education*. 2. ed. Champaign: HumanKinetics, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005.

9 APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação: Diário de Campo – temporada esportiva de Basquete

Este modelo foi elaborado com base nos referenciais de Bogdan&Biklen (1994), organizando o registro em dimensões descritivas e reflexivas para facilitar a análise posterior. Usaremos uma ficha por aula.

1. Identificação da Aula

- Data:
 - Local:
 - Duração:
 - Aula nº:
 - Objetivo da aula segundo o planejamento:
-

2. Contexto e Descrição Geral

- Como estava o ambiente físico (quadra, materiais disponíveis, organização)?
 - Quantos alunos participaram efetivamente? Houve ausências?
 - Houve alguma condição especial que influenciou a aula (clima, imprevistos, interferências externas)?
-

3. Observações Descritivas (Bogdan&Biklen)

Anotações detalhadas, “fotografia do momento”, sem interpretação imediata.

- Como os alunos reagiram às instruções iniciais?
 - Quais foram as interações observadas (aluno–aluno, aluno–professor, alunos em equipes)?
 - Que falas, gestos ou atitudes chamaram atenção (entusiasmo, resistência, dúvidas, conflitos)?
 - Como os papéis do *Sport Education* foram desempenhados (árbitro, capitão, anotador, etc.)?
 - De que forma as estratégias do TGfU (jogos reduzidos, tomada de decisão) apareceram nas práticas?
-

4. Impressões do Pesquisador (Reflexões de Primeira Ordem)

Aqui o registro será embasado nas interpretações pessoais, sentimentos e hipóteses do professor.

- O que chamou mais a atenção?
 - Que dificuldades apareceram (organização, regras, tempo, engajamento)?
 - Quais avanços foram percebidos no entendimento do jogo ou na cooperação?
 - Como as crianças reagiram à ideia de *fair play* e participação coletiva?
 - Houve diferença de participação entre meninas e meninos?
-

5. Categorias Analíticas (Pré-Códigos de Bogdan&Biklen)

Campo para organizar os dados que, depois, serão analisados. Sugestão de categorias iniciais (podem ser refinadas depois):

- **Engajamento:** motivação, entusiasmo, participação.
 - **Compreensão do jogo:** tomada de decisão, aplicação das regras, lógica de ataque e defesa.
 - **Valores sociais:** cooperação, respeito, inclusão, *fair play*.
 - **Desafios pedagógicos:** dificuldades de organização, conflitos, exclusões.
 - **Relação teoria-prática:** evidências do *Sport Education* e do TGfU funcionando (ou não) na prática.
-

6. Síntese do Dia

- Aspectos mais positivos da aula:
 - Aspectos que precisam ser ajustados:
 - Sugestões para a próxima aula:
-

7. Diário de campo

8. Evidências:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Eu, Shirlei Van GrollBossolan, portadora do CPF: 004.033.660-38, professora de Educação Física na escola EMEB: Professora Laura Fahl Corrêa e aluna do curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF) da Unesp, campus Rio Claro, venho por meio deste, convidar seu filho (a) para participar de uma pesquisa intitulada “O Modelo *Sport Education* e o *Teaching Games for Understanding* para o ensino do Basquete na Educação Física Escolar: análise de uma proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvida por mim, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda MoretoImpolcetto.

O objetivo do referido estudo é analisar a aplicação do modelo *Sport Education* em conjunto com o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) no ensino do basquete nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, séries iniciais, investigando seus impactos na aprendizagem, participação e desenvolvimento técnico-tático e socioemocional dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental.

A participação de seu filho na pesquisa é de suma importância para o resultado de nosso trabalho, pois auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, oportunizando o acesso e a compreensão mais profunda das características relacionadas a propostas democráticas de ensino dos esportes, através de metodologias ativas que promovam a autonomia e a participação de todos os estudantes e que podem vir a contribuir para a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física, evidenciando o ensino significativo dos esportes na escola.

Os benefícios desta pesquisa são diversos, tanto para os alunos envolvidos quanto para a área da Educação Física e para a comunidade escolar como um todo. Podemos ressaltar o aprendizado mais significativo e motivador através do ensino dinâmico, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Desenvolvimento de habilidades técnico-táticas, onde os participantes terão a oportunidade de aprender o basquete de maneira contextualizada, compreendendo sua lógica interna e melhorando sua tomada de decisão no jogo.

Esta pesquisa também incentiva a melhoria das competências sócio emocionais, desenvolvendo valores como cooperação, respeito, liderança e trabalho em equipe, promovendo o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

O modelo híbrido em questão, favorece a participação de todos, independentemente do nível de habilidade, criando um ambiente mais democrático e menos excludente nas aulas de Educação Física, podendo servir como referência para professores que desejam diversificar suas metodologias, proporcionando um ensino mais envolvente e eficaz através da reflexão sobre a nossa prática docente.

Se os resultados forem positivos, a metodologia poderá ser aplicada em outras escolas, ampliando seu impacto na educação básica, melhorando a qualidade do ensino de Educação Física e contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na disciplina, alinhada às diretrizes da BNCC.

A pesquisa consistirá na participação de seu filho nas aulas de Educação Física da grade regular de ensino (sem custos ou remuneração para o participante), ministradas pela professora pesquisadora, onde serão realizadas atividades e jogos

referentes à modalidade esportiva de basquete, encerrando com um torneio que determinará os campeões da temporada. Este evento serve como celebração do aprendizado e dos esforços dos estudantes ao longo da caminhada esportiva, proporcionando uma conclusão significativa e festiva. A referida Temporada terá duração de aproximadamente dois meses, constituída de uma aula semanal de Educação Física, com duração de 120 minutos, totalizando um bimestre letivo.

Para organização dos dados, a professora, ao final de cada aula, realizará anotações em um Diário de Campo que contará com narrativas das experiências desenvolvidas.

Os riscos da pesquisa são mínimos, uma vez que o estudo será realizado em um ambiente escolar, durante aulas regulares de Educação Física, sem a introdução de práticas invasivas ou potencialmente prejudiciais. No entanto, considerando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os possíveis riscos incluem:

Risco físico: quedas ou lesões decorrentes da prática esportiva e inerentes às próprias aulas de Educação Física. Para minimizá-los, utilizaremos espaços apropriados para a prática do basquete, livres de obstáculos e/ou objetos que possam causar acidentes, além de dividir a turma em pequenos grupos que auxiliam no desenvolvimento seguro de todas as atividades. Caso ocorra algum acidente, os primeiros socorros serão prestados assegurando a assistência necessária e os responsáveis serão notificados imediatamente, como comumente acontece na nossa escola.

Risco psicológico: possível desconforto emocional devido à participação em atividades esportivas em grupo, como frustrações durante a aprendizagem de novas habilidades ou receio de exposição em situações competitivas. Esse risco será reduzido com uma abordagem pedagógica inclusiva e motivacional. Assim, o estudante será tratado com respeito durante todo o desenvolvimento do estudo e terá total liberdade para participar voluntariamente das atividades. Esforços serão feitos para evitar qualquer desconforto ou constrangimento em relação às propostas.

Risco ético: a pesquisa envolve menores de idade, tornando essencial a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis legais e o Termo de Assentimento dos alunos participantes. Os riscos serão minimizados por meio do planejamento adequado das atividades, do acompanhamento constante da pesquisadora e do cumprimento das diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

É importante salientar que os dados obtidos durante a investigação, são confidenciais, sendo assegurado sigilo da identidade dos participantes e todas as informações servirão única e exclusivamente para fins deste estudo. Caso haja menção de nomes, estes serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados.

Diante disso, os responsáveis poderão retirar seu consentimento com relação à participação da criança a qualquer momento, sem prejuízo algum a mesma e em caso de desistência, o estudante será avaliado pelo contexto geral da disciplina de Educação Física e não pela participação direta na pesquisa.

Se desejar, poderá acessar a qualquer tempo, todas as informações relacionadas ao estudo, antes, durante e depois de seu desenvolvimento. Desde já, coloco-me à disposição para sanar eventuais dúvidas e fornecer informações

adicionais com relação ao mesmo.

Após a explicação sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios e eventuais riscos ou incômodos que ela possa acarretar, seus pais ou responsáveis autorizaram a sua participação, desde que você também concorde em participar. Dessa forma, convido-o(a) a assinar todas as páginas deste Termo de Consentimento, elaborado em duas vias: uma ficará com você e a outra com a professora pesquisadora.

Indaiatuba, ___ de _____ de 2025.

Assinatura do Pesquisador Responsável
representante legal do(a) participante

Assinatura do(a) responsável ou

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: O Modelo *Sport Educatione o Teaching Games for Understanding* para o ensino do Basquete na Educação Física Escolar: análise de uma proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental”

Pesquisador Responsável: Shirlei Van GrollBossolan

Cargo/função: Mestrando

Instituição: UNESP -Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Av.24ª, 1515, Bela Vista. CEP: 13.506-900 – Rio Claro – SP

Dados para Contato: fone: (11) 975149509 **e-mail:** shirlei.bossolan@unesp.br

Orientador: Fernanda MoretoImpolcetto

Instituição: UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Cargo/função: Professora do Departamento de Educação Física

Endereço: Av.24ª, 1515, Bela Vista. CEP: 13.506-900 – Rio Claro – SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4334 **e-mail:** fernanda.moreto@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ **Data de Nascimento:** ___/___/___

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados do responsável ou representante legal do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ **Data de Nascimento:** ___/___/___

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS- Informar os dados do representante legal, se for o caso).

IB/UNESP-CRC	CEP-
	Av. 24A, nº 1515 – Bela
Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP	Telefone: (19)
	35269678
	Número de processo

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (TALE)

Prezado Participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o ensino dos esportes da escola, que será desenvolvida pela professora, mestranda em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Shirlei Van GrollBossolan, CPF: 004.033.660-38, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda MoretoImpolcetto, vinculada à UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Rio Claro, SP.

O objetivo do referido estudo é analisar a aplicação do modelo *Sport Education* em conjunto com o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) no ensino do basquete nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental – séries iniciais, investigando seus impactos na aprendizagem, na participação dos alunos e no desenvolvimento técnico-tático e sócio emocional dos estudantes do quinto ano.

Sua participação na pesquisa é de suma importância para o resultado de nosso trabalho, pois auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, oportunizando o acesso e a compreensão mais profunda das características relacionadas a propostas democráticas de ensino dos esportes, através de metodologias ativas que promovam a autonomia e a participação de todos os estudantes e que podem vir a contribuir para a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física, evidenciando o ensino significativo dos esportes na escola.

O estudo busca utilizar metodologias ativas que promovam a autonomia e incentivem a participação autoral de todos os envolvidos, possibilitando que os participantes das aulas desenvolvam inteligência e autonomia, compreendendo, valorizando e respeitando as regras, os colegas e os demais aspectos que envolvem o conteúdo, visando seu desenvolvimento integral por meio da abordagem das dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais da aprendizagem.

A pesquisa acontecerá durante as aulas de Educação Física da grade regular de ensino (sem custos ou remuneração para você), contudo, pretende-se oportunizar momentos significativos com relação ao esporte através de atividades e jogos referentes ao basquete, que culminarão em um torneio que determinará os campeões da temporada. Este evento serve como celebração do aprendizado e dos esforços de todos vocês ao longo da caminhada esportiva, proporcionando uma conclusão significativa e festiva. Para tanto, você participará de um bimestre de aulas de basquete constituída de uma aula semanal, com duração de 120 minutos.

Você será tratado com respeito durante todo o desenvolvimento do estudo e caso sinta algum desconforto durante as aulas, poderá recusar a responder qualquer pergunta, ou mesmo desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer tempo, sem prejuízos com relação a avaliação da disciplina de Educação Física. Enfatizamos que sua participação é voluntária, portanto, você não será obrigado a

fornecer informações ou colaborar com o desenvolvimento das atividades propostas.

Como em toda pesquisa envolvendo seres humanos, esta implica em alguns riscos aos participantes, como possíveis quedas ou lesões decorrentes da prática esportiva e inerentes às próprias aulas de Educação Física. Para minimizar eventuais riscos, utilizaremos espaços apropriados para a prática do basquete, livres de obstáculos e/ou objetos que possam causar acidentes, além de dividir a turma em pequenos grupos que auxiliam no desenvolvimento seguro de todas as atividades. Caso ocorra algum acidente, os primeiros socorros serão prestados assegurando a assistência necessária e os responsáveis serão notificados imediatamente, como comumente acontece na nossa escola.

Para organização dos dados, ao final das aulas a professora realizará anotações em um Diário de Campo que contará com narrativas das experiências vivenciadas pela sua turma.

Todas as informações que você fornecer e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo. Esses resultados só serão usados em reuniões e publicações científicas. É importante saber que você não terá benefícios ou pagamentos em relação aos resultados da pesquisa.

Seus pais (ou responsáveis) autorizaram sua participação nesta pesquisa, caso você queira. Você não precisa se identificar e pode decidir se quer ou não participar. Independentemente da sua escolha, sua participação nas aulas de Educação Física continuará sendo necessária. Se decidir participar, você também poderá sair da pesquisa a qualquer momento. Além disso, seu responsável pode retirar a autorização ou interromper sua participação quando desejar.

Este documento foi elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador no final, ficando uma via com cada parte. Durante a pesquisa, se você tiver alguma dúvida, pode falar com a Prof. Shirlei Van GrollBossolan, que é a pesquisadora responsável, de segunda a sexta-feira, das 7h às 18h, pelo telefone (11) 975149509 ou pelo e-mail shirlei.bossolan@unesp.br. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP, que fica na Rua Cristóvão Colombo, nº 2265, Jardim Nazareth. Os telefones são (17) 3221-2480 e 3221-2545, e o e-mail é cep.ibilce@unesp.br. O atendimento é de segunda a sexta-feira, das 14h às 17h, exceto feriados.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, formado por profissionais de diferentes áreas. Ele foi criado para proteger os interesses e a dignidade dos participantes da pesquisa e para ajudar a garantir que as pesquisas sejam feitas de forma ética. Ou seja, o CEP avalia e acompanha todos os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, preencha os dados solicitados e assine abaixo.

_____, ____ de _____ de 20__

Nome do menor: _____

RG: _____

Assinatura: _____ ---- _____

—

Nome do Responsável pela Pesquisa: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D - Planejamento Temporada Esportiva: Basquete

Habilidades da BNCC presentes na unidade temática:

(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para a sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional/comunitária/lazer).

Importante: Todos os planos de aula foram elaborados considerando aulas duplas, com duração de 2 horas-relógio.

A partir da segunda aula, as atividades serão organizadas em quatro momentos distintos:

1. **Roda de conversa:** espaço destinado à retomada dos conteúdos, alinhamento dos objetivos, organização dos jogos reduzidos e escuta dos alunos.
2. **Jogos reduzidos no formato TGfU (Teaching Games for Understanding):** os times formados na primeira aula se dividem em pequenos grupos para apropriação de estratégias e preparação para o campeonato.
3. **Campeonato no modelo *Sport Education*:** enquanto dois times competem, o terceiro assume a arbitragem, responsabilizando-se pelo registro do placar, controle do tempo, marcação de faltas e demais funções organizacionais. Os demais alunos participam como torcedores. Nesta etapa, serão realizados três jogos, garantindo que todos os times joguem duas vezes e participem da organização da arbitragem.
4. **Reflexão coletiva e atualização da tabela do campeonato:** momento dedicado à análise das partidas, troca de feedback entre os grupos e registro dos resultados.

Reorganização do planejamento da Temporada Esportiva

O planejamento inicial do estudo previa que cada aula fosse estruturada em quatro momentos pedagógicos: 1. roda de conversa, 2. jogos reduzidos no formato do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), 3. vivência do campeonato nos moldes do *Sport Education* (SE) e 4. reflexão coletiva com atualização da tabela da competição. Entretanto, após orientações da professora Fernanda, orientadora do estudo e diante do tempo efetivo disponível em cada encontro, optou-se por reorganizar temporalmente a intervenção, buscando assegurar maior clareza metodológica, melhor aproveitamento pedagógico e coerência com os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, definiu-se que a **Aula 1** seria destinada exclusivamente à **organização da Temporada Esportiva**, contemplando a afiliação das equipes, a escolha de nomes e identidades, a definição de funções iniciais e a apresentação da proposta pedagógica. Esse momento inaugural contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento e introduzir elementos centrais do Sport Education.

As **Aulas 2, 3 e 4** foram direcionadas à **aprendizagem do basquete por meio de jogos reduzidos**, priorizando situações-problema e discussões orientadas, conforme os pressupostos do TGfU. A ênfase nessa abordagem em encontros consecutivos favoreceu a compreensão tática, a tomada de decisão e a participação equitativa, evitando que a limitação de tempo comprometesse o aprofundamento necessário às experiências iniciais com a modalidade.

A partir da **Aula 5**, deu-se início à temporada esportiva propriamente dita, organizada segundo os princípios do Sport Education, com a **atribuição e rodízio de papéis** (arbitragem, controle do tempo, registro de placar, funções de liderança) e realização de uma **competição educativa** orientada pela cooperação, respeito e fair play. Essa progressão permitiu que as etapas formativas fossem conduzidas de modo gradual, considerando as condições reais do contexto escolar.

Ressalta-se que a intervenção ocorreu no período final do ano letivo e, após o encerramento das avaliações escolares, verificou-se aumento de faltas entre os estudantes, o que poderia comprometer a continuidade do percurso pedagógico. Além disso, atividades institucionais da escola, como ensaios para a Parada de Natal e para a Festa de Encerramento, reduziram o tempo disponível para a execução integral do planejamento. Diante dessas condições, optou-se por **realizar 8 das 10 aulas inicialmente previstas**, preservando a coerência didático-metodológica da proposta e assegurando a continuidade das vivências essenciais à Temporada Esportiva.

AULA 1:

Tema: Basquete: compreendendo o jogo.

Materiais: Equipamento de áudio e vídeo, link do vídeo já carregado (para evitar imprevistos) e quadro para anotar nomes dos times e identidade visual.

Objetivo: Conhecer o basquete, identificando suas regras básicas, lógica de funcionamento e valores sociais envolvidos. Introdução à Temporada Esportiva. Conhecer as características do *Sport Education* e do TGfU.

Etapas da Aula

1. Parte Inicial – Roda de Conversa (20 a 25 min)

Introdução ao esporte e à proposta do projeto. Estimular a fala sobre suas experiências e percepções em relação ao basquete.

Perguntas norteadoras:

- Quem já assistiu ou jogou basquete?
- Quais as diferenças entre o basquete e outros esportes que você conhece?
- O que vocês acham que é preciso para jogar?
- O que significa dizer que o basquete é um esporte de "invasão"?

“Esporte de invasão é aquele em que dois times disputam a posse de uma bola ou objeto, tentando invadir o espaço do adversário para marcar pontos. Um exemplo bem conhecido é o futebol: o time tenta chegar no campo do outro para fazer gol.

O basquete também é assim: cada equipe tenta levar a bola até a quadra adversária e fazer uma cesta. A gente chama de invasão porque o objetivo é entrar no espaço do outro time, mas de forma organizada, com regras, respeito e estratégia.”

Ações do professor: desenhar dois campos no quadro (futebol e basquete), mostrar a “área do adversário” e perguntar:

- Por que precisamos invadir essa área? O que acontece se não conseguimos chegar lá?

“Precisamos invadir essa área porque é lá que conseguimos fazer a cesta e marcar pontos para o nosso time. É como se fosse o ‘território especial’ onde podemos conquistar a vitória.

Se não conseguirmos chegar até lá, não vamos conseguir arremessar a bola perto da cesta e ficará mais difícil marcar pontos. Isso também dá mais chances para o outro time atacar e tentar fazer pontos contra a gente.”

2. Análise e Compreensão do Jogo (30 min)

Apresentar a estrutura da Temporada: a qual terá duração de um bimestre, onde os times montados na primeira aula permanecerão os mesmos até o final da Temporada e cada equipe terá papéis definidos antecipadamente, quando não estiverem jogando serão responsáveis pela organização da disputa, placar, árbitro e cronômetro. Todos os desafios encontrados serão solucionados com a turma no momento posterior a aula.

Entregar o TALE aos alunos e o TCLE para levar aos responsáveis.

- Exibição do vídeo:
 ABC Olímpico – Basquete

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=IA8A869mjeI>

Acesso: 04/06/2025

Introdução ao Basquete através do vídeo ABC Olímpico - Basquete, produzido pelo Canal Olímpico do Brasil e disponível gratuitamente no YouTube, o qual apresenta uma explicação clara, visual e concisa sobre os principais fundamentos do basquete. Em linguagem acessível, ele aborda:

- A origem do esporte e seu criador (James Naismith);
- Os objetivos do jogo (fazer cestas e impedir o adversário);
- As principais regras (drible, passe, arremesso, tempo de posse);
- As posições dos jogadores (armador, ala, pivô);
- A dinâmica da quadra e a lógica da partida.

O vídeo foi selecionado como recurso introdutório na primeira aula da temporada esportiva de Basquete por se alinhar à abordagem do *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Essa metodologia propõe que o aluno compreenda primeiro a lógica do jogo antes de executar tecnicamente seus elementos.

A proposta não é apenas assistir ao vídeo de forma passiva, mas utilizá-lo como base para uma escuta ativa e discussão orientada. Durante a exibição, o professor propõe perguntas chave que incentivam os alunos a identificar os objetivos do jogo: *Marcar pontos – Arremessar a bola na cesta do time adversário para somar pontos. Proteger a própria cesta – Impedir que o outro time marque pontos, usando defesa sem faltas. Trabalhar em equipe – Passar a bola, ajudar os colegas e tomar decisões juntos.*

Manter o jogo em movimento – Usar passes, dribles e deslocamentos para criar chances de ataque e defesa”.

Assim, o vídeo não é apenas uma análise sobre o basquete, mas um recurso para a compreensão do jogo, ativando conhecimentos prévios, introduzindo a terminologia esportiva e preparando os alunos para vivenciar o jogo de forma mais consciente e significativa nas aulas práticas seguintes.

Durante e após o vídeo:

- Pausar em momentos estratégicos para explicações.
- Retomar as perguntas e discutir as respostas com a turma.

Objetivos do Basquete (retomar nas próximas aulas)

Objetivo do jogo	Pergunta para reflexão	O que fazer durante o jogo?
Criar oportunidades de ataque	“Como podemos chegar mais perto da cesta para aumentar as chances de acertar o arremesso?”	Movimentar-se sem bola, fazer passes rápidos e usar dribles para avançar.
Manter a posse de bola	“O que podemos fazer para não perder a bola para o outro time?”	Proteger a bola com o corpo, fazer passes seguros, evitar dribles longos.
Marcar pontos	“De que formas diferentes podemos fazer a bola chegar até o jogador que está em boa posição para arremessar?”	Procurar espaços livres, aproveitar contra-ataques, escolher o melhor momento para arremessar
Proteger a própria cesta	“Como podemos dificultar o ataque do outro time sem fazer falta?”	Marcar de perto, interceptar passes, bloquear caminhos para a cesta.
Trabalhar em equipe	“Como podemos usar passes e movimentos para envolver	Passar a bola para diferentes colegas,

	todos os jogadores e criar espaço?”	comunicar-se, movimentar-se constantemente.
Tomar decisões rápidas	“Quando é melhor driblar, passar ou arremessar?”	Observar a posição dos colegas e adversários, agir com rapidez e confiança.

Obs: Essas perguntas devem ser retomadas com a turma no decorrer das aulas, pois como esse é o primeiro contato das crianças com a modalidade, a assimilação acontece progressivamente, conforme os alunos experimentam o jogo.

3. Construção de Valores (10 min)

Discussão coletiva:

Dinâmica:

- Escrever na lousa: Como tornar o jogo mais justo?

“Um jogo justo é aquele em que todo mundo joga, se diverte e tem a chance de participar, sem ninguém levar vantagem de forma errada.”

- O que podemos fazer para que todos tenham as mesmas chances de jogar e se divertir?

“Possíveis respostas dos alunos:

- *Seguir as regras e combinados.*
- *Respeitar quem está aprendendo.*
- *Controlar a força para não machucar.*
- *Jogar com espírito de equipe, não só para ganhar, mas para jogar bem”.*

Ações do professor:

- Garantir que todas as vozes sejam ouvidas.
- Relacionar os valores discutidos à vivência prática do esporte.

- Ligar a reflexão aos princípios do *Sport Education*, onde os alunos são protagonistas do processo de aprendizagem.

4. Afiliação – Formação dos Times (30 a 40 min)

Atividades:

- Formação coletiva de equipes, com auxílio do professor, dividir a turma em três equipes equilibradas, para início da formação dos times, definir o capitão, técnico e apontadores (o revezamento pode ser proposto futuramente).
- Para isso, podemos utilizar diversas estratégias. Uma delas consiste em dividir a lousa em três partes representadas por cores distintas. Começar a divisão propondo aos alunos quem gostaria de participar em qual das cores, alternando entre meninas e meninos.
- Em seguida, deixá-los em grupos para que os mesmos criem a identidade do seu time: nome, mascote, símbolo, grito de guerra, entre outros aspectos que identifiquem a equipe.

Ações do professor:

- Circular entre os grupos, incentivando a criatividade.
- Ajudar na mediação de conflitos e na inclusão de todos os membros, de maneira que os times fiquem equilibrados.

5. Reflexão final (10 a 15 min)

Perguntas para roda de encerramento:

7. É possível jogar basquete fora da escola? Onde?
8. O que você mais gostou da aula de hoje?
9. O que podemos melhorar nas próximas?

Ações do professor:

- Registrar no diário de campo as falas e reações da turma.
- Anotar sugestões para as próximas aulas.
- Anunciar que a aula seguinte acontecerá na quadra, com início das atividades práticas.

Obs: esta aula foi destinada exclusivamente à organização da Temporada Esportiva, com a introdução da modalidade, contemplando a afiliação das equipes, a escolha

dos nomes, a definição das identidades e a distribuição dos papéis iniciais. Além disso, promoveu-se um momento de reflexão coletiva acerca de valores essenciais para o desenvolvimento significativo da proposta pedagógica. Observou-se elevado interesse e envolvimento dos alunos durante esse processo, especialmente nos momentos de formação das equipes, evidenciando expectativa positiva em relação às vivências práticas que seriam desenvolvidas nas aulas seguintes.

AULA 2:

Tema: Todo mundo participa, todo mundo ajuda.

Materiais: Quadro ou cartaz para anotações, bolas de basquete, coletes ou fitas, cronômetro, marcador de pontos, internet e equipamento de áudio/vídeo.

Objetivo: Conhecer aspectos históricos, sociais e culturais do basquete, percebendo a importância da cooperação, inclusão e organização coletiva na prática esportiva. Experimentar a modalidade em sua forma original. Introdução aos jogos reduzidos.

Etapas da Aula

1. Parte Inicial – Análise e Compreensão (20 a 25 min)

Roda de conversa:

- Breve introdução histórica da modalidade, os materiais e características peculiares do basquete através dos vídeos a seguir:

Vídeos sugeridos: Acesso: 04/06/2025

1. Origem e história do Basquete:

<https://www.youtube.com/watch?v=ubr-16ZcFU>

“O vídeo apresenta, de modo dinâmico, a origem do basquete, seu criador (James Naismith) e a evolução do esporte ao longo do tempo, o que enriquece o conteúdo com história e contexto de forma visual e envolvente. Ao contar que o basquete nasceu em 1891, como uma alternativa para o inverno rigoroso dos Estados Unidos, e mencionando elementos como as cestas de pêssego e a evolução das regras, o vídeo ajuda os alunos a entender como um esporte pode nascer de uma necessidade prática. E, por fim, mostrando que o esporte se espalhou pelo mundo e também chegou ao Brasil ainda no século XIX, os alunos se conectam com algo presente em suas próprias vivências escolares, estimulando o senso de pertencimento”.

2. Materiais do basquete:

<https://www.youtube.com/watch?v=z4ZCGDD3OVg&t=2s>

“Esse vídeo apresenta o material correto para jogar basquete, ensina de forma visual e clara quais são os itens necessários (bola, uniforme, calçado, etc.) para praticar o esporte com segurança e conforto. Promove o cuidado consigo mesmo e com o jogo, ajudando os alunos a entenderem que usar o equipamento correto evita acidentes, facilita o desenvolvimento da técnica e torna a experiência mais adequada ao esporte”.

3. Defesa no basquete:

<https://www.youtube.com/watch?v=i20arLltclY&t=1s>

“O vídeo apresenta técnicas básicas de defesa no basquete, oferecendo uma introdução clara e visual sobre postura, movimentos e ações fundamentais para defender. É um recurso adequado para alunos do 5º ano compreenderem, de forma concreta, o que significa “fazer defesa” no jogo. Ao conectar teoria e prática, por meio de demonstrações visuais, os estudantes observam o corpo em ação — postura defensiva básica, braços abertos e joelhos semiflexionados —, o que facilita o entendimento e a aplicação desses conceitos na quadra”.

Pausar os vídeos para contextualizar através de perguntas simples que auxiliem na compreensão da modalidade.

2. Afiliação – Apresentação das Equipes (15 min)

Atividades:

- apresentar para a turma os nomes, símbolos, mascote e gritos de guerra;

A apresentação considerada a melhor, conforme avaliação dos próprios alunos, dará início ao placar e será contemplada com 10 pontos.

3. Construção de Valores –Fair Play e Diversidade (20 min)

Atividades:

- Construção coletiva dos princípios de Fair Play a serem observados nas aulas (ex: respeito às decisões, incentivo mútuo, honestidade no jogo, arbitragem honesta);

Ações do professor:

Proponha que a turma faça um cartaz listando as atitudes que todos devem ter durante as aulas. Explique que essas atitudes são baseadas no *Fair Play*, que significa respeitar os colegas e jogar limpo. Combine com as crianças que, se alguém desrespeitar essas regras, a equipe perderá pontos na tabela de classificação. Isso ajuda todo mundo a se comportar melhor e aprender junto.

Dicas:

Converse com as crianças: Pergunte o que elas acham importante para ter um bom comportamento durante as aulas e anote as ideias.

Use palavras simples: Escolha frases curtas e fáceis de entender, como “Respeitar os colegas”, “Esperar a vez”, “Jogador não bate no outro”, “Falar palavras gentis”.

Coloque o cartaz em um lugar visível: Assim, todos podem lembrar das regras durante as aulas.

Reforce sempre: Antes de cada aula, relembre o cartaz e o que significa jogar com *Fair Play*.

4. Experimentação e Fruição –Jogo Reduzido Histórico (15 a 20 min)

Organização:

Dividir os times em pequenos grupos (equipe A e B) para que as crianças possam vivenciar o basquete como ele foi criado, oportunizando a participação ativa de todos os alunos e as primeiras impressões da turma sobre essa nova modalidade. Para tanto, faz-se necessário o uso de três espaços distintos da quadra, para que cada time desenvolva seu jogo reduzido separado e simultaneamente.

Ações do professor:

Parar o jogo e fazer feedbacks com os pequenos grupos para que estes tenham claro o objetivo ao qual o jogo foi proposto.

- Regras inspiradas no basquete original:
 - Todas as cestas valem 1 ponto;
 - Sem drible e sem correr com a bola;
 - Sem contato físico;
 - A cada 3 faltas, o adversário ganha 1 ponto;
 - sem saída de lateral e saída de fundo;

5. Reflexão sobre a Ação – Encerramento (5 a 10 min)

Perguntas para reflexão:

- Como foi jogar o basquete com as regras originais?
- Qual a diferença do esporte jogado no início e o que assistimos na televisão?
- O que muda quando o jogo se transforma em esporte?
- O que aprendemos com a história do basquete sobre inclusão e respeito?
- Como podemos melhorar nossa atuação na próxima aula?

Ações do professor:

- Atualização da tabela de pontuação das equipes;
- Registro das impressões e sugestões da turma.

OBS: nesta aula, foram introduzidas as primeiras regras do basquete, possibilitando que as crianças vivenciassem a modalidade esportiva em sua forma original. Previamente à prática, promoveu-se um momento de reflexão coletiva acerca da participação equitativa, do respeito mútuo e do *fair play*, aspectos considerados essenciais para o bom andamento da proposta pedagógica e para a construção de um ambiente colaborativo.

As atividades desenvolvidas configuraram-se como as primeiras experiências motoras das crianças com a modalidade, favorecendo a familiarização com seus elementos fundamentais e permitindo que todos participassem ativamente do jogo, ainda que em um nível inicial de compreensão. Observou-se que a organização em jogos reduzidos e a ausência do drible contribuíram para ampliar a participação coletiva, estimular a cooperação entre os alunos e reduzir desigualdades relacionadas ao domínio técnico, alinhando-se aos objetivos de inclusão e organização coletiva propostos para a aula.

AULA 3

Tema: Como jogar basquete?

Objetivo: Participar do jogo de basquete com regras simplificadas, compreender os aspectos do fair play e utilizá-los durante o jogo. Vivenciar os jogos reduzidos de maneira que todos participem ativamente da aula.

Materiais: Vídeos, quadro, bolas de basquete, cronômetro, marcador de pontos, coletes.

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão – Regras e Reflexão (20 a 25 min)

Atividades:

- Apresentação e discussão sobre as regras básicas do basquete
- Abordagem interdisciplinar com conexões entre:
 - **História** (evolução do esporte);
 - **Sociologia** (inclusão, participação e desigualdades);
 - **Ética** (respeito, cooperação e justiça no jogo).

Vídeos sugeridos: Acesso: 05/06/2025

1. [Regras do Basquete – Parte 1](#)

“O vídeo apresenta continuidade à explicação das regras básicas do basquete — ideal para introduzir ou reforçar conceitos fundamentais como movimentação, tempo de posse de bola, delimitações de área, entre outros. Ele serve como um suporte visual claro para fundamentar o que foi aprendido anteriormente, pois apresenta as regras básicas do basquete. Explica que o jogo é disputado por duas equipes com cinco jogadores cada, e o objetivo é fazer pontos arremessando a bola na cesta adversária. As cestas valem 2, 3 ou 1 ponto, dependendo da situação do arremesso. Mostra também que é preciso driblar a bola ao se movimentar e que não é permitido andar com ela sem driblar. As partidas são divididas em quatro tempos de 10 minutos. Destaca regras importantes, como o tempo de posse de bola (8 segundos para atravessar a quadra e 24 para arremessar) e o respeito às regras de defesa, evitando faltas”.

2. [Regras do Basquete – Parte](#)

“O segundo vídeo aprofunda as regras apresentadas, complementando o conteúdo com aspectos adicionais importantes — por exemplo: faltas, penalidades ou detalhes sobre zonas como a “linha de três pontos”. Atua como consolidação visual do aprendizado em aula. Destaca regras importantes sobre tempo de posse da bola, infrações como faltas pessoais e técnicas, e os limites de faltas que podem eliminar um jogador. Essas regras garantem um jogo justo e dinâmico, ajudando os alunos a compreenderem melhor o esporte”.

Ações do professor:

Fazer pausas nos vídeos para destacar pontos-chave e envolver os alunos com perguntas rápidas (“Isso acontece nas nossas partidas? Como devemos agir?”).

2. Construção de Valores – Fair Play Reforçado (10 min)

Atividades:

- Retomar os princípios de *Fair Play* já construídos pela turma;
- Conversar sobre:
 - Respeito às regras e colegas;
 - Participação de todos os membros da equipe;
 - Combate a zombarias, exclusões e provocações;
 - A importância do ambiente seguro e colaborativo.

3. Experimentação e Fruição – Jogo Reduzido (25 a 30 min)

Organização:

- Jogo 3x3, sem drible
- Para validar a cesta, todos os jogadores da equipe precisam participar da jogada.

Regras adaptadas:

- Passes obrigatórios entre os 3 jogadores antes da finalização;
- Sem drible (movimentação apenas com passe);

Este jogo tem como objetivo incentivar a participação de todos os alunos, sem deixar ninguém de fora. Ao exigir que todos toquem na bola antes da finalização, a atividade promove o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito entre os colegas. Sem o uso do drible, os alunos precisam se movimentar mais e usar o passe para construir as jogadas, o que ajuda a melhorar a atenção, o posicionamento e a comunicação no jogo. Pequenos grupos também auxiliam na maior participação durante o jogo. Dessa forma, todos aprendem juntos, desenvolvendo tanto o corpo quanto o convívio em grupo.

Explique para os alunos o objetivo do jogo: "Manter a posse de bola e envolver toda a equipe para criar oportunidades de finalização".

- Objetivo tático principal: trabalho em equipe para criar espaços e finalizar com participação de todos.
- Enfatizar conceitos como: "movimentação para receber passe", "escolhas inteligentes de passe", "posicionamento defensivo para dificultar a jogada adversária".

Ações do professor:

1. Deixe os alunos experimentarem o jogo reduzido (3x3, sem drible e com passes obrigatórios) de forma livre, sem interferência direta. Observe como se organizam, como se comunicam e se estão entendendo a necessidade de envolver todos na jogada.

2. Pausa para Reflexão (após 5 a 7 minutos): reúna os alunos em roda e conduza uma conversa com perguntas como:

- Todos os colegas conseguiram participar da jogada? Por quê?
- O que vocês acharam mais difícil sem poder driblar?
- Como vocês fizeram para se movimentar e passar a bola?
- Alguém ficou parado ou isolado? O que pode ser feito para incluir todos?
- Vocês conseguiram perceber quando era hora de atacar e quando era hora de defender?
- Como o grupo pode melhorar o trabalho em equipe?

Durante o jogo, proponha desafios que façam os alunos refletirem sobre as opções táticas:

- Exemplo: “Qual jogador está mais livre para receber o passe?”
- Perguntas rápidas: “É melhor passar para o lado ou tentar a finalização?”
- Incentive comunicação verbal e não verbal (gestos, chamadas).

3. Retorno à Atividade: depois da conversa, proponha que retomem o jogo buscando aplicar as ideias discutidas.

- manter a regra dos 3 passes obrigatórios para garantir participação, mas com variações:
 - Passes devem ser feitos em progressão ofensiva, evitando que a bola fique parada ou que só se façam passes laterais atrás da linha da defesa.
 - Pode criar a regra para finalizar apenas próximo à cesta, estimulando penetrações via passe.
- Permitir movimentação dos jogadores para abrir espaços, mesmo sem drible — incentivando cortes, deslocamentos e posicionamento tático.

4. Reflexão sobre a Ação – Encerramento (5 a 10 min)

Perguntas para debate:

- Como foi jogar sem o drible?
- O que foi mais difícil? E o que foi mais interessante?
- Como garantir a participação de todos nas próximas aulas?
- Como podemos melhorar nossa prática coletiva?

Refletir sobre o que funcionou ou não na jogada. Reforçar o conceito de “usar o passe para abrir a defesa”. Destacar boas decisões táticas e posicionamentos. Comunicação defensiva para evitar que um jogador fique sozinho.

Outras ações:

- Atualização da tabela de pontuação;
- Registro de observações e sugestões da turma.

Obs: nesta aula, foram experienciadas algumas regras do basquete, juntamente com adaptações pedagógicas à complexidade do jogo e à experiência prévia das crianças. Destacou-se a restrição do uso do drible, não como regra oficial da modalidade, mas como uma estratégia didática intencional, voltada a favorecer a participação coletiva e a equidade nas situações de jogo. Essa adaptação contribuiu para reduzir a centralidade dos alunos com maior domínio técnico, ampliando as oportunidades de envolvimento dos demais estudantes.

Observou-se que o jogo em pequenos grupos, aliado à obrigatoriedade de circulação da bola entre todos os integrantes antes da finalização, estimulou a cooperação, a comunicação e a tomada de decisão, favorecendo a compreensão inicial da lógica do jogo e do fair play. A aula configurou-se, assim, como um momento importante de aproximação dos alunos com a modalidade, priorizando a participação ativa e o aprendizado coletivo.

AULA 4

Tema: Foi falta juiz? Entendendo as regras e faltas do basquete.

Objetivo: Reconhecer as características básicas do jogo e do esporte, aprender algumas regras importantes do basquete e vivenciar, de forma cooperativa e em jogos reduzidos, situações simples de ataque e defesa.

Materiais: Vídeos e equipamento de som/imagem, bolas de basquete, coletes/fitas, placar (manual ou aplicativo), cronômetro e quadro ou cartaz com regras e Fair Play.

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão (30 min)

Atividades:

- Debate sobre:
 - Diferença entre jogo e esporte;

“O jogo é definido como uma atividade lúdica com regras livremente estabelecidas pelos participantes. O esporte, por sua vez, tem regras preestabelecidas pelas diferentes instituições que regem cada modalidade esportiva, sejam ligas, federações, confederações ou comitês olímpicos”.

Jogo: *pode ter ou não regras fixas, mais liberdade, pode ser adaptado na hora.*

Esporte: *regras definidas, normalmente tem árbitro, equipes, competição, e pode ser praticado oficialmente.*

1. Iniciar com uma roda de conversa retomando exemplos de jogos e esportes que eles conhecem.
2. Anotar na lousa as respostas, separando em duas colunas.
3. Mostrar o vídeo identificando a diferença entre jogo e esporte. Acesso:
11/08/2025

<https://www.youtube.com/watch?v=u2160VknOUs&t=20s>

“O vídeo visa explicar de maneira acessível e didática as diferenças entre jogo e esporte, abordando aspectos como regras, objetivos, organização e contexto de prática. Ao assistir, os alunos poderão identificar as características que definem cada um, compreendendo que, enquanto o jogo é uma atividade recreativa com regras flexíveis e sem fins profissionais, o esporte é uma prática estruturada, com regras estabelecidas por instituições regulamentadoras e com foco na competição e

rendimento. Além disso, o vídeo contribui para o entendimento de como as atividades físicas podem ser adaptadas e organizadas conforme os objetivos e contextos específicos”.

4. Discutir coletivamente as diferenças observadas.
 - O que são infrações no basquete:
 - **Andar com a bola** (*walking/traveling*): dar mais de dois passos sem quicar a bola.
 - **Dois dribles** (*doubledribble*): quicar a bola, segurar e depois quicar de novo.
 - **Falta pessoal**: empurrar, segurar ou bater no adversário.
 - **Pisar fora da quadra**: estar com a bola e colocar o pé na linha ou fora dela.
 - **Segurar a bola por muito tempo**: mais de 5 segundos sem passar, arremessar ou driblar (na marcação próxima).

Exibição de vídeos com pausa para comentários:Acesso: 05/06/2025

1. *Infração:*

<https://www.youtube.com/watch?v=p03wrmVMqzY>

“Esse vídeo tem a finalidade de apresentar aos alunos uma visão geral das principais infrações que o árbitro pode marcar (como infrações de piso, tempo, entre outras). Através da exibição do vídeo conduzir uma conversa simples sobre o que eles perceberam — por exemplo: “O que aconteceu nessa cena que você acha que o árbitro poderia marcar como infração?” — reforçando a noção de observação, respeito às regras e atenção ao jogo”.

2. *Andar com a bola:*

<https://www.youtube.com/watch?v=NTCH-kw3TVs>

*“O objetivo deste vídeo é ensinar, de forma clara e visual, a infração conhecida como “andar com a bola” (*walking* ou *traveling*), que ocorre quando o jogador dá mais de dois passos sem quicar a bola. Após a exibição, os alunos deverão identificar o que está incorreto na jogada e, em seguida, tentar reproduzir a situação com um colega, sob a sua orientação, praticando também a forma correta de se movimentar com a bola durante o jogo”.*

Perguntas para mediação:

- O que caracteriza “andar com a bola”?

“É quando o jogador dá mais de dois passos seguidos sem quicar a bola no chão. Essa ação é uma infração no basquete e faz com que a posse de bola passe para o time adversário”.

2. Construção de Valores(10 min)

Atividades:

Através de roda de conversa, trazer para o debate aspectos como a participação de todos os alunos durante os jogos, estimulando a empatia e o respeito entre os colegas, refletir sobre eventuais provocações e atitudes anti desportivas, consolidando as aulas de Educação Física em um ambiente de respeito, colaboração e igualdade no espaço esportivo.

3. Experimentação e Fruição – Jogo Reduzido (30 min)

Organização:

- Jogo em formato reduzido: times menores (ex: 4x4 ou 5x5)
- Regras adaptadas com o intuito de aprimorar a lógica de ataque x defesa, progressão com e sem posse da bola, inclusão e percepção das infrações do jogo.
- manutenção da posse de bola, progressão e defesa.
 - Para pontuar, é preciso passar da linha de fundo;
 - Rodízio de funções (todos devem atacar e defender).

Com o jogo em formato reduzido, os alunos aprendem a dinâmica básica entre ataque e defesa, manutenção da posse de bola e progressão, acertar além de compreender a importância do espaço em quadra, especialmente a necessidade de ultrapassar a linha de fundo para marcar pontos. Por fim, com o rodízio de funções, cada um experimenta atacar e defender, entendendo melhor as diferentes partes do jogo.

4. Reflexão sobre a Ação (10 min)

Perguntas para o debate:

- O que diferencia o jogo do esporte?
- Qual a importância de entender a lógica de ataque e defesa?
- O que podemos melhorar na próxima aula?

- O que eu preciso fazer quando minha equipe recupera a bola?

Outras ações:

- Atualização da tabela de pontuação;
- Anotação de sugestões da turma.

OBS: antes do início da prática, construiu-se coletivamente um cartaz de *fair play*, contemplando valores a serem observados e analisados pelos alunos quando o campeonato fosse iniciado. Por iniciativa das próprias crianças, o drible foi incluído na aula, ampliando a complexidade das situações de jogo. Nesse contexto, os alunos foram incentivados a perceber e reconhecer infrações como andar com a bola e duas saídas, bem como a observar e compreender os gestos do árbitro, com vistas à posterior utilização desses sinais durante o desempenho da função de arbitragem.

Aula 5

Tema: Quanto vale uma cesta? Pontuação e lance livre.

Objetivo: Aprender a pontuação oficial do basquete e os diferentes espaços da quadra.

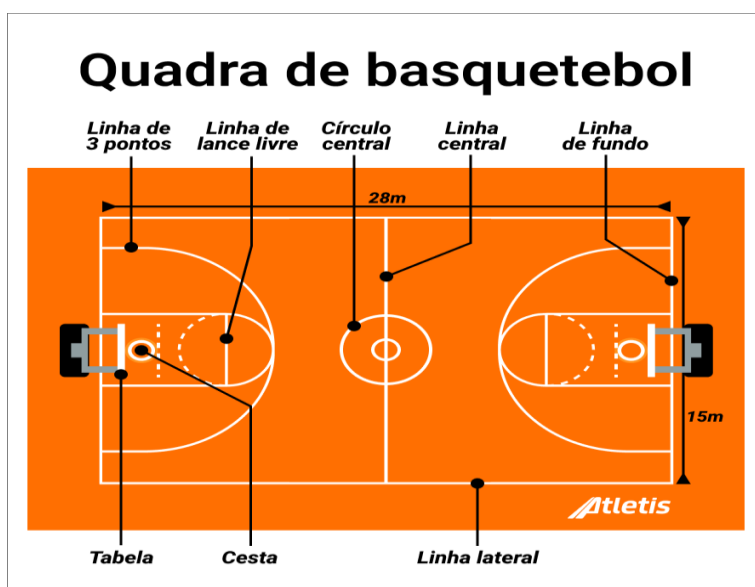
Materiais: Equipamento para exibição de vídeos, bolas de basquete, bambolês ou aros (como cestas improvisadas), coletes/fitas para equipes, placar manual ou digital e quadro com esquema de pontuação (1, 2 e 3 pontos).

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão (30 min)

Atividades:

- Apresentação da pontuação oficial do basquete, as linhas da quadra, como se movimentar com e sem posse da bola durante o jogo e introdução ao lance livre.



- O que é e como funciona o lance livre.

“O lance livre acontece quando um jogador sofre uma falta no momento do arremesso ou quando o time adversário comete um número elevado de faltas. O jogador cobra o lance sozinho, parado atrás da linha do lance livre, tentando marcar um ponto”.

Vídeos com pausa para explicações e perguntas: Acesso: 05/06/2025

1. Faltas no basquete:

https://www.youtube.com/watch?v=A_8IN0pKB_E&t=3s

“O vídeo apresenta, de forma clara, os tipos de faltas mais comuns no basquete, auxiliando os alunos a identificar situações que violam as regras e tornando o aprendizado mais concreto e fácil de compreender. Ao exibir os movimentos que configuram falta, os estudantes passam a entender melhor as consequências — como interrupção do jogo, perda da posse de bola ou cobrança de lance livre —, relacionando as regras com atitudes práticas. Após a exibição, eles podem encenar jogadas entre colegas, identificando se houve falta e qual seria a penalidade adequada, o que estimula a observação e a autoavaliação”.

2. Quanto vale uma cesta?

<https://www.youtube.com/watch?v=jLc8NKq3LO8&t=125s>

“Apresentar, de forma simples e visual, as regras básicas de pontuação no basquetebol, ajudando os alunos a compreenderem que cada arremesso convertido tem um valor específico, dependendo de onde foi feito ou de como ocorreu (cesta de 1, 2 ou 3 pontos)”.

3. Arremesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=NxUMq65z2ZQ>

“Tem o intuito de demonstrar, de forma clara e visual, as técnicas fundamentais do arremesso no basquetebol, possibilitando que os alunos compreendam a postura correta, a coordenação dos movimentos e as variações mais simples, como arremesso em apoio e em suspensão. O recurso busca facilitar a aprendizagem por meio da observação e da imitação”.

Pontuação oficial:

- 1 ponto: lance livre;
- 2 pontos: arremesso dentro da linha dos 3;
- 3 pontos: arremesso de fora da linha de 3.

Perguntas para mediação:

- Por que existem zonas diferentes de pontuação?

“As zonas diferentes de pontuação no basquete existem para valorizar a dificuldade dos arremessos. Arremessos feitos de longe, como os da linha de três pontos, são mais difíceis e, por isso, valem mais pontos. Já os arremessos próximos à cesta são mais fáceis e valem menos pontos. Essa variação incentiva estratégias variadas e torna o jogo mais dinâmico e emocionante”.

- Quando acontece o lance livre?

“O lance livre acontece quando um jogador sofre uma falta durante uma tentativa de arremesso, ou quando a equipe adversária comete um número excessivo de faltas acumuladas. Nessa situação, o jogador tem a chance de fazer arremessos livres, sem a marcação direta dos adversários, para tentar marcar pontos extras”.

2. Construção de Valores (10 min)

Reflexões coletivas:

- Reforçar o Fair Play e a importância da cooperação;
- “Errar faz parte. Acertar vem com treino.”
- Como o time pode ajudar quem está com dificuldade?
- O que é mais importante: pontuar sozinho ou jogar em equipe?

3. Uso e Apropriação – Introdução ao Jogo Competitivo com pontuações oficiais (30 min)

Formato: *Sport Education:*

Rodadas de três jogos.

Nesse momento o jogo é organizado de maneira mais estruturada, aproximando a experiência dos alunos da realidade de competições esportivas. Assim, o jogo conta com placar e cronômetro, proporcionando controle do tempo e acompanhamento dos pontos pelos próprios alunos.

Um árbitro, escolhido entre os colegas, é responsável por garantir a aplicação das regras, como a marcação das infrações aprendidas anteriormente, promovendo o entendimento da função desse papel dentro do esporte.

Além disso, os apontadores, também alunos, registram os pontos e fazem observações importantes sobre o andamento da partida, desenvolvendo a responsabilidade e o olhar crítico sobre o jogo.

Esse formato valoriza a autonomia dos alunos, o aprendizado coletivo e a vivência das diversas funções que compõem o ambiente esportivo.

- Jogos com: placar; cronômetro e árbitro (escolhido entre os alunos);
- Aplicação das regras de infrações e registro de pontos e observações pelos apontadores das equipes.
- Aplicação da pontuação oficial:

- 1 ponto: lance livre;
 - 2 pontos: cesta dentro da linha dos 3;
 - 3 pontos: fora da linha de 3.
- Rodízio de papéis: apontador de placar, técnico, capitão, árbitro.

4. Reflexão sobre a Ação (15 min)

Perguntas para a turma:

- Como foi jogar com pontuação do basquete?
- O que foi mais desafiador?
- Você conseguiu se localizar na quadra para tentar diferentes arremessos?
- Como foi jogar em equipe? O time soube se organizar?

Frase de encerramento para reflexão:

“O melhor time não é o que tem quem arremessa melhor, mas o que joga junto.”

Ações finais:

- Atualização da tabela de pontuação;
- Retomar a importância do apontador de placar, agora com pontuações específicas;
- Anotar as sugestões dos alunos para a próxima aula.

OBS: nesse momento, iniciou-se o campeonato com a utilização do drible e da pontuação oficial. Observou-se, entretanto, que muitas crianças ainda apresentaram dificuldades para compreender a infração de duas saídas, sendo necessário um tempo maior para que essa regra fosse assimilada de forma consistente durante as situações de jogo. De modo semelhante, as funções específicas do jogo, como arbitragem e apontamento de pontos, também demandaram tempo adicional para uma compreensão mais efetiva por parte dos estudantes. Apesar da presença dos árbitros, estes ainda se mostravam inseguros para marcar as infrações, o que, contudo, não interferiu de forma significativa na fluidez e na condução do jogo.

AULA 6

Tema: E as mulheres podem jogar? Esporte como espaço de inclusão e protagonismo feminino.

Objetivo: Respeitar as diferenças, dando ênfase na participação ativa das meninas no jogo, promovendo o trabalho em equipe, o respeito mútuo. Vivenciar o jogo aprimorando as regras aprendidas anteriormente.

Materiais: Aparelho de som e vídeo, coletes ou fitas para diferenciação dos times, bolas de basquete, marcador de pontos e cronômetro, cartaz ou quadro para registrar o placar e os combinados da aula.

Etapas da Aula

1. Compreensão (30 min)

Atividades:

- Breve contextualização sobre a participação das mulheres no esporte;
- Debate sobre o esporte como espaço de inclusão social, e não apenas como prática motora;
- Questões provocadoras:
 - O que impede ou dificulta a participação das meninas nos jogos?
 - Como o esporte pode ajudar a combater preconceitos e desigualdades?

Vídeo para sensibilização e discussão: Acesso: 05/06/2025
Mulheres à cesta: a importância das mulheres no esporte
<https://www.youtube.com/watch?v=qX2wO-siUrl&t=12s>

“O vídeo tem como finalidade valorizar o protagonismo feminino no cenário esportivo, apresentando conquistas e desafios enfrentados pelas atletas ao longo da história. Para alunos do 5º ano, o recurso contribui para ampliar a compreensão sobre igualdade de oportunidades, combater estereótipos de gênero e incentivar o respeito e a valorização de todas as pessoas no esporte, estimulando atitudes de empatia, inclusão e cooperação dentro e fora das aulas de Educação Física”.

2. Construção de Valores (15 min)

Atividades:

- Conversa em roda sobre:
 - Respeito às diferenças;
 - A importância da escuta ativa;
 - Superação do medo de errar e valorização do esforço.
- Propor uma autoavaliação crítica:
 - “O que posso melhorar como colega e jogador?”
 - “Como posso contribuir para um ambiente mais justo e colaborativo?”

3. Uso e Apropriação – Jogo Competitivo (30 min)

Formato:

- Jogo em moldes do *Sport Education* com pontuação oficial. Apontadores, árbitros e técnicos escolhidos entre os alunos.

Critérios:

- Pontuação:
 - 1 ponto: lance livre;
 - 2 pontos: dentro da linha dos 3;
 - 3 pontos: fora da linha dos 3.

4. Reflexão sobre a Ação (15 min)

Roda de conversa final:

- Houve algum momento de desrespeito ou exclusão? Como lidamos com isso?
- Na nossa turma, houve diferença de participação das meninas e dos meninos?
- O que podemos melhorar na nossa atitude e no nosso coletivo?

Frase para reflexão e debate:

“Como você ajudou alguém hoje na quadra?”

Outras ações:

- Atualização da tabela de pontuação;
- Registros dos destaques da aula (atitudes positivas, evolução técnica, espírito de equipe);
- Planejamento coletivo de ajustes para a próxima aula.

Obs: a Aula 6 configurou-se como um espaço significativo de reflexão e sensibilização sobre a participação feminina no esporte, possibilitando que os alunos problematizassem estereótipos de gênero e ampliassem sua compreensão acerca do esporte como prática social inclusiva. Ao longo das atividades, observou-se maior intencionalidade pedagógica na valorização da participação das meninas, que passaram a se envolver de forma mais ativa nas situações de jogo, ainda que persistissem diferenças pontuais em relação à participação dos meninos.

O diálogo coletivo, aliado à mediação docente, favoreceu a construção de atitudes de respeito, escuta e cooperação, refletindo-se também na dinâmica do jogo competitivo. Destaca-se, ainda, o envolvimento dos alunos nos diferentes papéis previstos pelo modelo *Sport Education*, o que contribuiu para o fortalecimento do protagonismo discente e para a consolidação de um ambiente pedagógico mais justo e colaborativo.

AULA 7

Tema: O que eu faço quando estou sem a bola? Movimentação sem bola e marcação individual no basquete.

Objetivo: Praticar a movimentação sem bola e da marcação individual. Utilização da pontuação oficial. Ampliação da marcação de faltas e infrações.

Materiais: Aparelho de som e vídeo, coletes ou fitas para diferenciação dos times, bolas de basquete, marcador de pontos e cronômetro, cartaz ou quadro para a pontuação e marcação de responsabilidades, marcadores ou etiquetas para identificação da marcação individual (opcional).

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão (30 min)

Atividades:

- Discussão com os alunos:
 - O que você faz quando está sem a bola?
 - Como ajudar sua equipe mesmo sem ser o foco da jogada?
 - O que é marcação individual? E marcação em zona?

Vídeos com explicações e perguntas: Acesso: 05/06/2025

1. Marcação em zona

<https://www.youtube.com/watch?v=D0C5s6cpftk&t=3s>

“O vídeo visa apresentar aos alunos os fundamentos da defesa coletiva no basquete, permitindo que compreendam como a marcação por áreas específicas da quadra contribui para efetivação da defesa, impedindo que o time adversário marque pontos. Por meio da observação, os estudantes poderão internalizar, de forma visual e dinâmica, a importância da comunicação e do posicionamento coordenado entre os defensores, favorecendo o desenvolvimento da percepção espacial, do trabalho em equipe e das habilidades táticas básicas durante as atividades práticas”.

2. Marcação individual

<https://www.youtube.com/watch?v=VFts-q7K0e8&t=20s>

“Apresentar aos alunos os fundamentos da marcação individual no basquetebol, destacando que cada defensor acompanha um adversário específico e aprende a se posicionar entre ele e a cesta. O vídeo promove a compreensão da postura corporal, da percepção do espaço e da responsabilidade individual em equipe, contribuindo

para a iniciativa, atenção e o desenvolvimento das capacidades defensivas em situações de jogo, ajudando as crianças a entenderem que a movimentação sem bola é essencial para o jogo e para o sucesso tático da equipe”.

Mediação durante o vídeo:

- Identificar comportamentos de bons defensores.
- Como manter a posse de bola de forma coletiva?
- O que acontece quando um jogador sem bola fica parado?

2. Construção de Valores (10 min)

Diálogo e reflexão coletiva:

- Reforçar a importância de:
 - Respeitar o adversário durante a marcação;
 - Não usar força excessiva;
 - Ser ativo mesmo sem a bola.
- Relembrar os valores do Fair Play;
- Valorização do esforço coletivo e da inteligência de jogo;

3. Uso e Apropriação – Jogo Competitivo (30 min)

Formato Sport Education:

- Jogo completo com: pontuação oficial, marcação individual obrigatória, participação dos alunos como árbitros, técnicos e apontadores.

4. Reflexão sobre a Ação (15 min)

Perguntas para a roda de conversa final:

- Como foi marcar um adversário fixo o tempo todo?
- Você conseguiu se movimentar sem a bola de forma eficiente?
- Sentiu que ajudou sua equipe mesmo sem arremessar?
- O que podemos melhorar para a próxima aula?

Frase de encerramento para reflexão:

“O que eu faço quando estou com a bola? E quando estou sem ela?”

Ações finais:

- Atualização da tabela de pontuação
- Feedback coletivo sobre comportamento e tática;
- Registro dos pontos fortes e desafios da aula.

OBS: A compreensão da lógica interna do jogo mostrou-se mais clara, e os alunos passaram a demonstrar maior autonomia na organização dentro da quadra, bem como no desempenho das demais funções necessárias ao desenvolvimento da aula.

Ao longo da Aula 7, observou-se um avanço significativo na compreensão da movimentação sem bola e da marcação individual, evidenciado pela maior participação dos alunos mesmo quando não estavam em posse da bola. Os estudantes passaram a se deslocar com maior intencionalidade, buscando criar linhas de passe, ocupar espaços livres e apoiar os colegas, demonstrando entendimento progressivo da lógica coletiva do jogo.

Durante o jogo competitivo, a utilização da pontuação oficial e a ampliação da marcação de faltas e infrações contribuíram para uma vivência mais próxima da modalidade, favorecendo a responsabilização dos alunos quanto às regras e aos papéis assumidos. Destaca-se, ainda, o envolvimento ativo dos estudantes nas funções de árbitros, técnicos e apontadores, o que reforçou o protagonismo discente e ampliou a compreensão das dimensões organizacionais e táticas do jogo.

AULA 8

Tema: Quem marca quem? Técnicas de marcação individual – com e sem bola.

Objetivo: Aprimorar a compreensão defesa e a aplicação da marcação individual, com foco na recuperação da posse de bola, na organização defensiva e no respeito às regras do jogo coletivo.

Materiais: Computador, lousa ou celular com acesso à internet e com som, coletes ou fitas coloridas para identificar marcações, bolas de basquete, marcadores de zonas (cones, fitas ou placas), quadro ou cartaz para tabela de pontuação.

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão (30 min)

Atividades:

- **Roda inicial de conversa sobre:**
 - O que fazer para recuperar a posse da bola?
 - Quais comportamentos ajudam ou atrapalham na defesa?
- Explicação sobre marcar com e sem bola, com apoio dos vídeos;

Vídeos para análise e debate: Acesso: 05/06/2025

1. Marcar jogador com a bola

<https://www.youtube.com/watch?v=YFu4r0CURLw>

“O vídeo enfatiza a importância de manter uma postura defensiva sólida, utilizando os pés para se posicionar corretamente, e destaca a necessidade de comunicação constante com os companheiros de equipe. Além disso, reforça que a defesa eficaz é fundamental para o sucesso da equipe no basquete. Para alunos do 5º ano, este vídeo serve como uma introdução prática às técnicas de defesa individual, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, percepção espacial e trabalho em equipe”.

2. Marcar jogador sem a bola

<https://www.youtube.com/watch?v=pPQ5J-TIYmQ>

“O vídeo contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, como agilidade e coordenação, além de reforçar a importância da colaboração e comunicação dentro de uma equipe. Ao aprenderem a marcar eficazmente um jogador sem a bola, os estudantes também aprimoram sua capacidade de leitura de jogo e tomada de

decisões rápidas, além de trabalhar o reconhecimento espacial dentro da quadra, elementos essenciais no basquete e em outras situações da vida cotidiana”.

Mediação com perguntas:

- Como se posicionar sem cometer falta?
- O que fazer se o jogador que eu marco está longe da bola?
- Como interceptar passes ou pressionar sem invadir o espaço do outro?

2. Construção de Valores (10 min)

Reflexão coletiva:

- Reforçar o Fair Play como atitude diária;
- Valorizar a participação de todos, não apenas quem faz cesta;
- Evitar empurrões, gritos, intimidação – marcar com respeito.

3. Uso e Apropriação – Jogo Competitivo (30 min)

Formato:

- Jogo completo nos moldes do *Sport Education*, com pontuação oficial (1, 2, 3 pontos); marcação individual obrigatória, papéis rotativos: árbitro, apontador, técnico, capitão.
- **Incentivar:**
 - Trocas de marcação quando necessário;
 - Comunicação defensiva entre os jogadores;

4. Reflexão sobre a Ação (15 min)

Roda final de conversa:

- Como foi a experiência de marcar com e sem bola?
- O que você percebeu que facilita a marcação?
- Como podemos melhorar nossa postura defensiva e coletiva?
- O que precisa ser ajustado para as próximas aulas?

Frase para encerramento:

“Na defesa, jogamos com os olhos, o corpo e o respeito.”

Ações finais:

- Atualização da tabela de pontuação;
- Destaques positivos: boas defesas, cooperação, atitude;
- Anotações coletivas sobre o que melhorar no próximo encontro.

OBS: infelizmente, em razão das demandas da dinâmica escolar, esta aula não pôde ser desenvolvida conforme o planejamento previsto.

AULA 9

Tema: Basquete e a diversidade. Esporte adaptado e inclusão social por meio do basquete.

Objetivo: Conhecer o basquete em cadeira de rodas como esporte paraolímpico, reconhecer sua importância como ferramenta de inclusão, promovendo a empatia por meio da experimentação e da reflexão sobre a diversidade no esporte.

Materiais: Computador ou celular com acesso à internet e som, cadeiras (para alvo) ou aros adaptáveis, bolas de basquete ou similares, espaço seguro para movimentação no chão, quadro ou folha para tabela de pontuação.

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão (30 min)

Atividades:

- Conversa inicial com a turma:
 - O que vocês conhecem sobre esportes adaptados?
 - Já viram alguma competição de basquete em cadeira de rodas?
 - O que muda no jogo? O que permanece igual?

Vídeos para análise: Acesso: 05/06/2025

1. Regras do Basquete em cadeira de rodas

https://www.youtube.com/watch?v=WKUiTpli_nk

“O vídeo serve para compreender as adaptações do basquetebol para pessoas com deficiência, promovendo a empatia e o respeito, valorizando a inclusão e a importância da acessibilidade no esporte, além de estimular a reflexão sobre a diversidade e a importância de práticas esportivas para todos”.

2. Como funciona o basquete em cadeira de rodas

<https://www.youtube.com/watch?v=pmcz6MGqaNM>

“A finalidade do vídeo é apresentar de forma clara e acessível as regras e particularidades dessa modalidade adaptada, promovendo a inclusão e o respeito às pessoas com deficiência. O vídeo busca sensibilizar os estudantes sobre a importância da diversidade no esporte, mostrando que todos podem praticar atividades físicas independentemente de suas limitações. Além disso, o recurso estimula a empatia, a valorização da acessibilidade e incentiva a reflexão sobre o papel do esporte como ferramenta de inclusão social e superação, incentivando a

formação de um ambiente de respeito, valorização das diferenças e quebra de preconceitos”.

Mediação com perguntas:

- Quais são as adaptações das regras?
- Quais habilidades se destacam no esporte adaptado?
- Por que é importante olhar para o atleta, e não para a deficiência?

2. Construção de Valores (10 min)

Reflexão coletiva:

- Inclusão não é favor, é direito;
- Diversidade enriquece a experiência esportiva;
- O respeito começa na escuta, na empatia e na valorização do outro;
- Ressaltar: “O foco não é a deficiência, e sim a habilidade”

3. Uso e Apropriação – Jogo Competitivo (30 min)

Formato:

- Jogo nos moldes do *Sport Education*, todos sentados, com pontuação adaptada, rotação de funções: árbitro, apontador, capitão.

Pontuação (exemplo):

- 1 ponto: arremesso próximo;
- 2 pontos: arremesso médio;
- 3 pontos: arremesso mais distante.

Roda de conversa final:

- Como foi jogar sentado?
- O que foi mais desafiador? O que foi mais interessante?
- O que essa experiência ensinou sobre inclusão no esporte?
- Qual o nosso papel como colegas, professores e cidadãos diante da diversidade?

Frase para encerramento:

“A diferença não é limite, é possibilidade.”

Ações finais:

- Atualização da tabela de pontuação;
- Registro de falas, sensações e aprendizados da turma;
- Preparação para a última aula (encerramento e avaliação).

OBS: infelizmente, em razão das demandas da dinâmica escolar, esta aula não pôde ser desenvolvida conforme o planejamento previsto.

AULA 10

Tema: Evento Culminante: a grande final, encerramento da temporada esportiva – Celebração, reflexão e cooperação

Objetivo: Vivenciar o basquete como meio de aprendizagem cooperativa, promovendo o respeito, a escuta e o protagonismo dos alunos em uma atividade coletiva que valoriza o processo mais do que o resultado. Encerrar a temporada com uma vivência alegre, respeitosa e significativa

Materiais: Bolas e coletes, tabela com a pontuação final, certificados ou medalhas, equipamento de som (para trilha ou chamada dos times)

Etapas da Aula

1. Análise e Compreensão (20 min)

Roda de conversa inicial:

- O que aprendemos ao longo das aulas de basquete?
- O que é mais importante: vencer ou participar bem?
- O que o esporte nos ensina sobre respeito, cooperação e escuta?
- Como foi nossa evolução como grupo?

2. Construção de Valores (20 min)

Reflexão em grupo:

- O que foi mais marcante durante a temporada?
- Se você pudesse voltar no tempo, o que faria diferente?
- Como o time lidou com vitórias e derrotas?
- Como lidamos com as diferenças entre os colegas?

3. Experimentação e Fruição – A Grande Final - Evento Culminante (30 min)

Atividade:

- Jogo final entre as equipes, com:
 - Pontuação oficial;

- Árbitro aluno;
- Apontador;
- Torcida organizada;
- Técnicos e capitães atuando com liderança compartilhada.

Importante:

- Incentivar o jogo limpo e o respeito, sem foco exclusivo no placar;
- Valorizar a cooperação, a estratégia e a comunicação entre os colegas.

4. Uso e Apropriação (30 min)**Organização:**

- Jogo extra entre os times com formações mistas;
- Alternar papéis entre quem joga e quem organiza.

Envolver a turma em papéis diversos:

- Entrega de premiações simbólicas (certificados, medalhas, frases motivadoras)
- Time mais cooperativo, jogador que mais evoluiu, técnico mais estratégico, equipe mais respeitosa etc.

5. Reflexão sobre a Ação (15 min)**Perguntas para debate:**

- Por que a equipe campeã se destacou?
- O que mais te ensinou durante o campeonato?
- O que você levará dessa experiência para a vida?

Frase de encerramento para reflexão:

“A gente joga basquete, mas o que a gente aprende é sobre a vida.”

Síntese final:

- Atualização final da tabela de pontuação;

- Entrega de certificados simbólicos (se possível);
- Entrega de medalhas para primeiro, segundo e terceiro lugar.
- Despedida da temporada com aplausos e reconhecimento coletivo.

“Não ensine só o jogo, ensine através do jogo”.

Obs: A Aula 10 - Evento Culminante evidenciou um elevado nível de engajamento e protagonismo discente, especialmente na condução dos diferentes papéis assumidos durante a grande final e nos momentos de reflexão coletiva. Os alunos demonstraram compreensão ampliada da lógica do jogo e dos valores construídos ao longo da Temporada Esportiva, valorizando a cooperação, o respeito e a escuta mútua. Destaca-se, ainda, a forma como a celebração do encerramento priorizou o processo vivido ao longo das aulas, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e conferindo sentido pedagógico à experiência esportiva.