

## **Ensino do esporte na educação física escolar: perspectivas de estudantes do 9º ano**

*Sport education in school physical education: perspectives of 9th-grade students*

*Enseñanza del deporte en la educación física escolar: perspectivas de estudiantes de noveno grado*

**GUILHERME DE ARRUDA CARVALHO FREITAS<sup>1</sup>; FÁBIO RICARDO MIZUNO LEMOS<sup>2</sup>**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL  
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, IFSP, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo<sup>3</sup> foi investigar as perspectivas discentes sobre o desenvolvimento de unidades didáticas de ensino do esporte em aulas de Educação Física Escolar para alunos de duas turmas de 9º ano de uma escola pública de Campinas-SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram realizadas duas unidades didáticas com modelos de ensino e modalidades esportivas tradicionais e inovadores. A coleta de dados foi realizada por meio da gravação das rodas de conversa realizadas após a aplicação de cada unidade didática. Os dados obtidos foram analisados sob a modalidade fenômeno situado. As análises decorrentes das duas experiências demonstraram, na primeira delas, as perspectivas discentes em relação ao conforto de permanecer com que é conhecido frente os desequilíbrios causados pela mudança, e na segunda, um contexto pelo qual as falas foram direcionadas às facilidades e dificuldades no aprendizado e na interação e linguagem.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Ensino do Esporte. Educação Libertadora.

### **ABSTRACT**

The objective of this study was to investigate students' perspectives on the development of didactic units for teaching sports in School Physical Education classes for two 9th-grade classes in a public school in Campinas-SP. This was a qualitative research in which two didactic units were implemented with traditional and innovative teaching models and sports modalities. Data collection was carried out through the recording of conversation circles held after the application of each didactic unit. The data obtained were analyzed under the situated phenomenon modality. The analyses resulting from both experiences showed, in the first, students' perspectives on the comfort of sticking with what is known in the face of the imbalances caused by change, and in the second, a context where discussions focused on the ease and difficulties in learning, interaction, and language.

**Keywords:** School Physical Education. Sports Teaching. Education for Liberation.

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue investigar las perspectivas de los estudiantes sobre el desarrollo de unidades didácticas para la enseñanza del deporte en clases de Educación Física Escolar para dos grupos de noveno grado en una escuela pública en Campinas-SP. Se trata de una investigación cualitativa en la que se implementaron dos unidades didácticas con modelos de enseñanza y modalidades deportivas tradicionales e innovadoras. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la grabación de las conversaciones realizadas después de la aplicación de cada unidad didáctica. Los datos obtenidos se analizaron utilizando el enfoque de fenómeno situado. Los análisis resultantes de ambas experiencias mostraron, en la primera de ellas, las perspectivas de los estudiantes sobre la comodidad de aferrarse a lo conocido frente a los desequilibrios causados por el cambio, y en la segunda, un contexto en el que las conversaciones se centraron en las facilidades y dificultades en el aprendizaje, la interacción y el lenguaje.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar. Enseñanza del Deporte. Educación para la Liberación.

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFSCar) e Professor da rede pública municipal da cidade de Campinas-SP. E-mail: [guilhermefreitas.ef@gmail.com](mailto:guilhermefreitas.ef@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-0695>.

<sup>2</sup> Professor do IFSP São Carlos e do ProEF/UFSCar. Líder do Núcleo de Investigações Progressistas em Educação (NINPED/IFSP). E-mail: [mizunolemos@gmail.com](mailto:mizunolemos@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6512-5056>.

<sup>3</sup> Este artigo é proveniente da pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFSCar), intitulada “Discursos discentes sobre o ensino do esporte na educação física escolar: trabalho, comunicação, permanência e mudança” (FREITAS, 2023).

## INTRODUÇÃO

Nas memórias de uma parte significativa de estudantes que frequentaram as aulas de Educação Física Escolar, as lembranças estão relacionadas aos esportes futsal, voleibol, basquetebol e handebol, revelando o contato com uma prática tradicional ou esportivizada (SILVA; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ, 2019), restrita a essas quatro modalidades.

Infelizmente, para muitas pessoas, a possibilidade de ter aulas com uma variedade de conteúdos e modalidades esportivas nunca se concretizou. Essa abordagem docente é uma consequência do próprio desenvolvimento histórico da Educação Física no Brasil, que teve início nos primeiros anos do século XX, fortemente influenciado pelas mudanças ocorridas nos aspectos sociais e culturais desse período, tanto no Brasil como no restante do mundo (CASTELLANI FILHO, 1991).

Em terras brasileiras, primeiramente as aulas de Educação Física foram reproduções dos modelos ginásticos vindos da Europa (SOARES, 2007) e detinham pouca relevância perante as demais áreas de conhecimento, sendo considerada pela legislação educacional como atividade e não componente curricular (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019).

O alinhamento das aulas ao desempenho esportivo teve início após a Segunda Grande Guerra Mundial, atingindo seu ápice com o esporte usado como ferramenta de controle e disciplina sobre os jovens estudantes, além da formação de equipes de alto rendimento que comprovassem o sucesso da ditadura militar que governou o Brasil de 1964 a 1985 (BARROSO, 2020; SOARES *et al.*, 1992).

Mesmo diante deste longo período em que o esporte dominou quase que exclusivamente o currículo da disciplina, houve uma prevalência das modalidades futebol/futsal, handebol, basquetebol e voleibol, em detrimento de uma cultura esportiva plural, por vezes de apenas uma modalidade em todas as turmas de uma mesma escola (RANGEL-BETTI, 1999). Este processo pode ser resultado de fatores como a infraestrutura disponível nas escolas (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), a experiência esportiva prévia dos professores (TOMITA; CANAN, 2019) e a carga horária dessas modalidades na formação dos docentes (BARROSO, 2020).

Já próximo ao fim da ditadura militar no Brasil, entre os anos 1980 e início dos anos 1990, surgiram movimentos renovadores que questionaram os aspectos pelos quais a disciplina Educação Física vinha sendo orientada na escola. Por consequência, as obras que discutiram novas tendências pedagógicas em Educação Física (BETTI, 1991; FREIRE, 1989; HILDEBRANDT; LAGING, 1986; KUNZ, 2006; SOARES *et al.*, 1992) teceram críticas à hegemonia esportiva no currículo e apontaram a necessidade de considerar um olhar ampliado, no qual o esporte deveria ser tratado com novos sentidos e significados. Longe de excluir ou condenar a presença do “esporte na escola”, a crítica ansiava que este fosse, tanto quanto outros conteúdos, objeto de reflexão e fruição para todos e alcançasse ser “esporte da escola” (BRACHT, 2000).

Recentemente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) consolidou diversas práticas menos tradicionais enquanto conteúdos da Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio. Como resultado, hoje é possível perceber maior interesse em inserir outras modalidades esportivas na Educação Física Escolar, mas a maioria dos estudos produzidos dedica-se apenas a considerar o ensino de modalidades específicas em métodos tradicionais (SINOTTI, 2018; OLIVEIRA, 2017; SOARES, 2014; MEGALE, 2020), sem ter tempo ou espaço para dedicar um olhar que compreenda como se dá o seu desenvolvimento com diferentes modelos de ensino do esporte.

A literatura tem nos apresentado as vantagens e obstáculos em optar por modelos de ensino do esporte como Educação Desportiva e Ensino de Jogos para Compreensão (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009; COSTA; NASCIMENTO, 2004; CANAN, 2021).

O movimento renovador discutiu essa ampliação dos significados do esporte ensinado na escola, pensando sua presença na sociedade e preocupando-se em abordá-lo por uma perspectiva além do aprendizado do movimento.

Neste sentido, Rangel-Betti (1999) aponta uma situação de atenção no trato do conteúdo Esportes na Educação Física Escolar: “Creio que o maior erro da Educação Física foi abandonar o que sabia fazer bem. Partiu-se para uma nova forma de compreensão do movimento humano, renegando de certa forma, o conhecimento que já possuía” (p. 29). Ou seja, devemos fazer mais que simplesmente ensinar a praticar esporte, mas sem deixar de ensinar a praticar esporte.

Neste sentido, partindo de uma visão de educação enquanto prática libertadora (FREIRE, 2021a), é preciso abrir espaço para um ensino que não esteja completamente centrado nos professores, uma vez que os maiores interessados em se beneficiar da escola são os estudantes.

Devemos superar o “modelo bancário” no qual o professor apenas deposita seu conhecimento no estudante. É iminente propor uma educação através do diálogo, em que o docente media a relação dos alunos com o conhecimento, oferecendo-lhes espaço e escuta e levando em conta as suas vozes durante todo o processo.

Por mais que a realidade esportiva na Educação Física Escolar enfrente diariamente uma série de dificuldades que acabam por restringir o olhar docente para as modalidades esportivas tradicionais, existe espaço para uma maior diversificação das modalidades esportivas abordadas nas aulas, principalmente porque há muitas modalidades não tradicionais que guardam semelhanças com as tradicionais, facilitando sua introdução. Além disso, é certo que os estudantes esperam pelo novo e ficam cansados de realizar sempre as mesmas práticas ao longo de toda a sua escolarização (PAES, 2001).

O desafio certamente encontra-se na formação profissional, uma vez que as abordagens apresentadas aos futuros professores seguem sendo tradicionais, ou seja, centradas no docente, considerando um saber que é transmitido e não produzido (FREIRE, 2021a). Por outro lado, professores com formação inicial concluída há décadas também enfrentam restrições no acesso a novas modalidades e modelos de ensino, pois a formação continuada, na maioria dos casos, não é incentivada ou permitida.

Essas limitações dificultam a ocorrência de maior variedade de modalidades esportivas e, ao mesmo tempo, afastam a prática pedagógica de modelos de ensino diferenciados no ensino do esporte.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi investigar as perspectivas discentes sobre o desenvolvimento de unidades didáticas de ensino do esporte em aulas de Educação Física Escolar para alunos de duas turmas de 9º ano de escola pública de Campinas-SP.

## **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campinas, estado de São Paulo, selecionada devido ao primeiro autor deste artigo pertencer ao quadro docente e já possuir uma relação estabelecida com a comunidade escolar.

As intervenções da pesquisa tiveram início no mês de maio de 2022 e finalizaram em julho de 2022, totalizando 22 aulas divididas em duas unidades didáticas. Essas unidades abordaram o desenvolvimento de modelos de ensino e de modalidades esportivas, tanto tradicionais quanto inovadores, para duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da escola mencionada: 9º ano A e 9º ano B.

A coleta de dados ocorreu por meio da gravação em áudio das rodas de conversa entre pesquisador e estudantes realizadas ao final de cada uma das unidades didáticas realizadas. Os

registros em áudio foram devidamente transcritos e, posteriormente, analisados utilizando a metodologia do Fenômeno Situado. Para preservar a privacidade dos participantes, nomes fictícios foram atribuídos, escolhidos pelos pesquisadores.

Conforme Machado (1994, p. 45), “O Fenômeno Situado é uma modalidade de pesquisa qualitativa cujo objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno, que deve se mostrar nos discursos (descrições) dos sujeitos”. Portanto, a ênfase está na descrição do fenômeno pesquisado e nos discursos das experiências vivenciadas pelos participantes.

O papel do pesquisador, ao analisar os discursos dos participantes da pesquisa, é buscar encontrar os significados atribuídos às experiências. Esses significados, posteriormente, constituir-se-ão em “unidades de significado” ao alinhar as percepções individuais como dados a serem investigados ou interpretados pelo pesquisador.

Enquanto modalidade de pesquisa fenomenológica, a perspectiva de análise do fenômeno situado exige uma atitude específica de colocar o fenômeno em suspensão “[...] para que o mesmo possa ser olhado naquilo que ele é, na multiplicidade de sua aparência” (MACHADO, 1994, p. 38). Essa abordagem envolve dois momentos: análise ideográfica e análise nomotética.

A análise ideográfica refere-se ao processo de descoberta e criação de significados individuais. Enquanto isso, a análise nomotética está voltada para a transição das compreensões individuais para compreensões gerais do fenômeno (MACHADO, 1994).

É importante ressaltar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e está registrado na Plataforma Brasil com o número 53660621.6.0000.5504, parecer nº 5.227.768, datado de 07 de fevereiro de 2022.

## RESULTADOS

A partir das discussões nas rodas de conversa que abordaram as aulas com modelos de ensino (Modelo de Educação Desportiva/Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão e Modelo de Instrução Direta/Modelo Desenvolvimental) e modalidades esportivas (Basquetebol e *Ultimate Frisbee*), tanto tradicionais quanto inovadores, as compreensões das duas turmas do 9º ano levaram à identificação (análise ideográfica) de unidades de significado. Posteriormente, através da análise nomotética, foram construídas quatro categorias: A – Permanência; B – Mudança; C – Trabalho; D – Comunicação. Optamos por conduzir as análises ideográficas e nomotéticas separadamente para cada turma. Portanto, as duas primeiras categorias são referentes à turma do 9º ano A, enquanto as duas últimas são relacionadas ao 9º ano B.

### CATEGORIA A – PERMANÊNCIA

A categoria foi nomeada como permanência por sinalizar maior apego ao que está posto, pela preservação do que já é realizado e pela busca do conforto naquilo que é familiar.

Segundo Kunz (2006, p. 34), o esporte hegemônico é modelo para a maioria das pessoas, ainda que elas não atendam às exigências da sua prática. Este quadro constitui-se em uma “falsa consciência” a qual, na maior parte dos casos, é reforçada pela Educação Física quando se identifica uma “[...] sujeição às suas exigências e pelas pré-condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática”. Via de regra, são os próprios docentes que atuam na legitimação do que Kunz denomina de “coerção auto-imposta” quando oferecem cada vez menos “possibilidades alternativas e criativas” que agem no sentido de uma “existência sem liberdade” em relação ao ensino, aprendizagem e prática do esporte.

Tendo em vista a discussão a respeito de modalidades esportivas e modelos de ensino do esporte tradicionais, entendemos que a mudança causa desconforto e incômodo, quebrando a rotina e exigindo uma readaptação do que se faz, de como se faz e dos motivos para fazer.

Freire (2021a, p. 148) alerta para a dificuldade de fazer emergir a consciência em alguém oprimido pela ordem vigente: “Na ‘imersão’ em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles”. Ora, se a prática de futebol/futsal, handebol, basquetebol e voleibol, juntamente com os métodos tradicionais de ensino do esporte encontram-se hegemônicos, mudanças neste processo (representadas pelos esportes não tradicionais e pelos modelos inovadores de ensino do esporte) constituem-se em uma quebra de paradigma, são situações de desconforto que, com êxito, farão chegar a uma conclusão reveladora: “Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais” (FREIRE, 2021b, p. 149).

Os discursos aqui compreendidos incomodaram-se com o conteúdo esporte sob uma perspectiva inovadora, caracterizado tanto pelo oferecimento de uma nova modalidade, quanto por uma pedagogia que lhes exige situações de desequilíbrio na assunção de novos papéis e um protagonismo com o qual não estão acostumados, e fizeram menção ao que lhes é mais familiar: Catarina (9º A) relata que as aulas baseadas em modelos tradicionais “[...] ajudaram [...] a aprender mais sobre o esporte e como se joga” e “[...] foram mais objetivas”.

Simone (9º A) procura o conforto de modalidades com as quais se identifica: “Quero vôlei”; “[...] prefiro futebol”. A intenção de permanência fica mais evidente quando sinaliza que “Mesmo com as aulas e exercícios, eu não consegui aprender a lançar direito”, no caso do *ultimate frisbee*, e compara com a modalidade tradicional, dizendo que no “[...] basquete eu aprendi bem melhor”.

Exemplos de permanência na modalidade estão também em Leandro (9º A), quando manifesta seu desejo de permanecer “[...] o ano todo [...] jogando bola...”, Maria Aurora (9º A), quando declara que não se incomodaria em “[...] repetir por mais duas semanas, um mês” caso a modalidade fosse futebol, Rebeca (9º A), ao concordar sobre permanecer mais tempo em uma modalidade “Se for vôlei” e em Rodrigo (9º A), quando sugere ao professor “[...] trocar por futebol” a modalidade estudada.

Certamente, tendemos ao que é conhecido, à permanência, à inércia. Mudar exige esforço, desprendimento e coragem para enfrentar o que é novo e trará desequilíbrio. Porém, por uma pedagogia libertadora, crítica e emancipatória, insistamos em estimular a consciência material para que os educandos possam encarar a si próprios em sua necessidade de ir além, “[...] a ontológica e histórica vocação [...] [das pessoas] – a do *ser mais*” (FREIRE, 2021a, p. 138, grifo do autor).

## CATEGORIA B – MUDANÇA

Esta categoria está representada pelos discursos que demonstram incômodo na mudança, trazem reflexões sobre o que é novo e vislumbram outras possibilidades além do que já é conhecido, iniciando um processo de transformação a partir do indivíduo.

Baseando-nos novamente na obra de Kunz (2006, p. 68), que propõe um ensino do esporte na Educação Física Escolar pela necessidade de sua transformação e nos apresenta ao conceito de encenação do esporte, termo emprestado do teatro que significa “[...] pôr-se de forma sempre renovada em cena”. O esporte, assim, possuiria “[...] papéis predeterminados, regras a serem seguidas, o desempenho de papéis depende de um texto [...] e as ações são rigidamente estabelecidas, principalmente quando se trata de apresentações oficiais” (KUNZ, 2006, p. 69).

Dentre as possíveis formas de auxílio das encenações ao ensino do esporte listadas pelo autor, temos “[...] possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo” e “[...] possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis”

(KUNZ, 2006, p. 69). Kunz (2006) ainda define que as encenações ocorrem em diferentes dimensões da prática pedagógica (trabalho, interação e linguagem) e ajudam na compreensão de um contexto social que “[...] precisa ser interpretado na busca de uma superação de condicionantes alienadores e opressores deste que constituem igualmente o mundo dos esportes” (p. 69). Ou seja, a pedagogia do esporte edificada sob diferentes vivências e propostas de ensino é agente de mudança e portadora do desequilíbrio para uma existência esportiva condicionada e limitada pelo esporte espetáculo que reforça experiências de insucesso e desigualdades institucionalizadas em seu seio.

Em Freire (2021a) também podemos basear essa perspectiva percebida através da problematização do que é tradicional, pois:

[...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2021a, p. 176, grifos do autor).

A prática educativa “bancária” tem características de imobilidade, uma estrutura fixa que pretende parecer definitiva e imutável. No entanto, em razão da inconclusão do ser humano que, para ser, tem que estar sendo (FREIRE, 2021a), a educação também precisa fundar-se em uma visão de questionamento do que se apresenta pronto e acabado, do que é tradicional e costumeiro. “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 2021a, p. 180).

Portanto, a educação que se projeta progressista jamais será restritiva ou permitirá que alguém deixe de ser protagonista de sua própria busca. Para Freire (2021a, p. 183), “[...] esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”.

Não podemos deixar também de considerar que, por estarem no último ano do Ensino Fundamental, este período vivenciado pelos participantes da pesquisa já se constitui em significativa mudança: mudança para uma nova etapa da escolarização, mudança de escola, mudança de turma, mudanças no corpo, entre outras. Consequentemente, este momento vivido interna e externamente por cada participante também tem conexões com sua percepção a respeito do que foi desenvolvido durante a pesquisa.

Nos discursos discentes a seguir estão alguns exemplos das mudanças: A mudança para modelos inovadores de ensino do esporte trouxe vantagens para Aquiles (9º A): “Eu gostei, eu aprendi até a arremessar melhor”. Nuno (9º A) também enxerga os modelos inovadores pelo lado positivo: “[...] a questão do treino é bom porque melhorou meu arremesso, melhorou muito meu drible, o treino melhorou muito minha ação de jogo”.

A característica competitiva, de modelos inovadores de ensino, exigia a formação fixa de equipes durante toda a temporada. Enrico (9º A) vê nesta questão uma vantagem prática: “A organização de ter time fixo é melhor, mais rápida”. Contudo, Simone (9º A) exemplifica os problemas dessa estrutura ao lembrar que “[...] às vezes uma pessoa do time falta e o time fica sem jogadores...” e “No último dia, a gente teve que desfazer um time”.

Para sintetizar o aspecto de mudança sinalizado nos discursos discentes, utilizaremos uma analogia com o processo de entrar em uma piscina gelada em um dia de calor. Assumindo a possibilidade de decidir aproveitar o dia sem se refrescar na piscina (principalmente para quem ainda não sabe nadar), há quem prefira mergulhar de uma vez e acelerar o processo de adaptação, vivenciando uma sensação breve de desconforto. E há uma maioria que, normalmente, começa experimentando a temperatura pelas extremidades do

corpo, para, gradualmente, acostumar-se com a mudança antes de entrar com o corpo inteiro. Passado o processo da entrada, é esperado obter uma sensação agradável pela diminuição de percepção do calor. Finalmente, ao ser interpelado por quem ainda está fora da piscina, imagina-se que a resposta será: “A água está ótima!”.

Assim é a mudança em comparação com a permanência. Se precisamos do conforto de transitar perto do que já conhecemos para garantir bem estar, é afirmativo que, vez ou outra, nos coloquemos rumo ao novo e desconhecido. Uma educação transformadora se constrói na mistura entre tranquilidade e tormenta, pois a consciência da realidade só se oferecerá a quem arriscar romper a “coerção auto-imposta” sob a qual nos encontramos enquanto sociedade (KUNZ, 2006).

### **CATEGORIA C – TRABALHO**

Os discursos encontrados entre os discentes do 9º B trouxeram significados bem diversos e, conseqüentemente, suscitaram um agrupamento realizado por outras categorias, cujos nomes emprestaremos da teoria da ação comunicativa descrita em Kunz (2006). A primeira delas é a categoria trabalho.

Entendemos o trabalho, neste caso, como o esforço empreendido para melhorar os aspectos técnicos e táticos da prática. Conforme Kunz (2006, p. 37), “Pela categoria do trabalho, o ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar progressivamente melhor performance física e técnica para as práticas esportivas”.

O discurso categorizado como trabalho deve contemplar a aquisição de informações específicas que permitam a prática do esporte, tratando das estratégias utilizadas para aprendizagem, bem como de toda e qualquer informação que faça referência à competência objetiva. A competência objetiva exige conhecimento, informação, melhoria do gesto, uso da técnica e da tática com eficiência, ou seja, aquilo que serve como ferramenta para “[...] se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem sucedida [...] no esporte” (KUNZ, 2006, p. 40).

A categoria está ligada, portanto, ao agir realizado e não realizado, sendo representada na maioria das falas que usam verbos como “fazer”, “jogar”, “conhecer”, “aprender”, “participar”, entre outros.

Giselle (9º B) e Graziela (9º B) detalham, respectivamente, que “[...] a parte de movimentar os discos era [...] difícil, já que você não pode sair da área onde está” e como quem joga “[...] não pode ficar parado, tem que se movimentar”, observando as ações realizadas pelo ataque com e sem o disco em mãos.

Hernan (9º B) evidencia que o modelo inovador de ensino foi efetivo para aprender “[...] jogando e não só fazendo exercícios”.

Plínio (9º B) demonstra restrições em relação à competência dos demais colegas quando fala que “[...] toda vez que passava pras meninas ou outros meninos, eles perdiam a bola”. Afirma estar em “[...] ritmo mais rápido”, mas nega classificar os colegas em um nível de jogo inferior.

A compreensão do trabalho por este critério deixou evidente que há muito a ser refletido sobre como ensinar esporte, uma vez que o ensino está intrinsecamente ligado à relação estabelecida pela interação com os demais participantes do se-movimentar e pela expressão do que fazem e sentem por meio da linguagem.

### **CATEGORIA D – COMUNICAÇÃO**

Nessa categoria, encontram-se as falas em que se evidenciam o caráter essencial da interação, seja consigo mesmo ou com outros na prática esportiva, e da linguagem expressada nas mais diferentes formas de comunicação.

A interação ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, manifestando-se tanto no mundo vivido, no qual acontece o contexto social em que a prática se insere, como também no relacionamento estabelecido entre os participantes dessa prática. Nesse processo de interação, é fundamental fomentar um “agir solidário” que fortaleça a cooperação e a participação coletiva no trabalho.

Indubitavelmente, a interação só acontece mediante o uso da linguagem. Segundo Kunz (2006, p. 37),

Na Educação Física a tematização da linguagem enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito que se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo.

Através da interação e da linguagem, é possível compreender todos os tipos de conhecimentos do esporte. Entretanto, sua principal função é estruturar-se pelas formas de relacionamento tratadas entre os participantes. Dessas relações entre interação e linguagem, emergem as competências social e comunicativa (KUNZ, 2006).

Segundo Kunz (2006, p. 40), a competência social está baseada

[...] nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais.

O autor faz um destaque para a ação desta competência em casos de discriminação pelo sexo, mas podemos supor que também existam interfaces para o racismo, homofobia e outras graves questões sociais.

A competência comunicativa está em tudo que se afirma como linguagem para entender e ser entendido. Kunz (2006, p. 41) ressalta que a função dessa competência “[...] não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas, principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida”. A competência comunicativa é fundamental e deve agir pela reflexão de modo a combater o desenvolvimento de falsas consciências.

Esta categoria encontra respaldo em Paulo Freire, que destaca o diálogo enquanto requisito imprescindível para uma educação libertadora. Segundo Freire (2021a, p. 189), “O diálogo é este encontro [...] [das pessoas], mediatizad[a]s pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Na crença do princípio de uma interação dialógica pela qual quem ensina aprende e quem aprende também ensina, Freire (2021a) afirma não existir possibilidade da educação se realizar como prática libertadora se optar por fazê-la fora do diálogo.

Joana (9º B) menciona repetidamente a “falta de comunicação” em diversos momentos da roda de conversa, percebendo esse problema tanto entre os jogadores em quadra quanto entre aqueles que estavam fora dela na função de técnico.

Uma das situações em que isso se torna mais desafiador ocorreu entre Daniel (9º B) e Maria Letícia (9º B). A segunda recrimina a postura do primeiro, responsabilizando-o por não ter participado adequadamente: “Eu nem joguei no *frisbee*”, “Porque o técnico não me escalou”.

Por sua vez, Daniel (9º B) não estabelece uma interação argumentativa nem com Maria Letícia (9º B), sobre quem justifica que “[...] teve uma vez que veio de chinelo”, nem com outros participantes que o cobram por essa e outras atitudes.



Gustavo (9º B) diz a ele: “Você nem sabe comandar um time”. Daniel (9º B) procura silenciá-lo: “Cala a boca!”. Joana (9º B) analisa que “Os técnicos não comandaram, só ficavam sentados, olhando” e Daniel (9º B) interage com rispidez: “Eu pedi pra ser técnico e não babá dos outros!”.

Por outro lado, quando Géssica (9º B) menciona que sua saída da equipe “[...] não ia fazer diferença”, Joana (9º B) aborda situações em que “[...] não recebe a bola e ninguém passa”, explicando que “Isso acaba desanimando a pessoa de jogar”. Pietra (9º B) relata ficar “[...] parada [...] no meio da quadra”. Todas utilizam a linguagem, seja verbal ou não, para comunicar sua insatisfação pela negação ao jogo e a dificuldade de interagir dentro da quadra.

Finalmente, os silêncios de quem pouco se pronunciou nas rodas de conversa também sinalizam a importância desta categoria no processo educacional. Nem sempre a palavra dita será o canal mais abrangente, por isso há a necessidade de diversificar as linguagens pelas quais se constrói o ambiente educativo.

Por vezes, há um quê “opressivo” na solicitação de usar a palavra e expor-se perante outros. Assim, mesmo estando ausentes do registro, é fundamental lembrar que esse é mais um resultado de uma “educação bancária” que empodera o educador como aquele que sabe e diminui o educando ao papel de quem nada sabe, implicando uma “cultura do silêncio” pela qual a escola equivocadamente espera que o aprendizado se concretize (FREIRE, 2021a).

## CONSIDERAÇÕES

Com a conclusão desta pesquisa, fomos levados a questionar a adoção mecânica de modelos de ensino sem uma reflexão crítica. Ao nos deparamos com modelos restritivos e instrucionais, alguns participantes destacaram a sensação de privilégio ao terem a rara oportunidade de possuir a bola ou o disco e tentar, algo que raramente ocorria nos jogos formais sob a expectativa de vencer. Não havia espaço para aqueles menos hábeis na busca por superar seus adversários. Essa observação se tornou evidente devido às discussões durante as rodas de conversa, nas quais os participantes puderam destacar os aspectos positivos e negativos da abordagem didática e da modalidade estudada.

Por outro lado, quando os modelos de ensino ofereciam novos papéis para os alunos desempenharem, as discussões mostraram que alguns se sentiram capazes de contribuir de maneira mais ativa e até de assumir papéis de destaque, algo que raramente ocorria em outras aulas envolvendo modalidades esportivas tradicionais. No entanto, também ficou evidente a dificuldade de desempenhar esses papéis alternativos, muitas vezes aquém das expectativas dos próprios participantes. Mais uma vez, destacamos que essas descobertas foram possíveis graças à realização das rodas de conversa.

As rodas de conversa realizadas no início, durante e após as aulas forneceram uma visão ampla de possíveis caminhos a seguir com base no que foi experimentado. Certamente, essas práticas se tornarão uma parte essencial de nossa abordagem pedagógica no futuro, uma recomendação que estendemos a todos os interessados neste estudo.

Para nossos colegas professores e professoras, sugerimos que examinem cuidadosamente cada modelo de ensino, compreendendo seus conceitos básicos e aplicando-os de maneira flexível, com base naquilo que considerarem mais funcional. Reconhecemos que nenhum desses modelos, embora tenham sido desenvolvidos para abordar as lacunas no processo de ensino e aprendizado, pode atender completamente a todas as nuances de cada currículo, escola, turma, aluno e professor, com suas próprias preferências e estilos. A educação é um processo em constante evolução, construído a partir das dúvidas e pela busca de soluções, o que nos impulsiona a ensinar de forma mais aprimorada.

Concluimos este estudo com uma reflexão sobre o significado de ensinar e aprender na Educação Física Escolar. Em momentos como este, encontramos inspiração em Paulo Freire (2021a; 2021b) e sua visão de uma educação libertadora, uma educação para Ser Mais.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na educação física escolar. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104.*

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

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, v. 6, n. 12, p. 14-23, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANAN, F. Sport education e estrutura curricular: um diálogo pertinente para educação física escolar brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, G. A. C. **Discursos discentes sobre o ensino do esporte na educação física escolar: trabalho, comunicação, permanência e mudança**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 130-148.*

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Educação física como componente curricular da educação básica: aspectos legais. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 14-27.*

INSTITUTO PENÍNSULA. Pesquisa de contexto da educação física escolar no Brasil - resultados finais - novembro 2019. **Instituto Península**, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pesquisa-Contexto-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 35-46.

MEGALE, T. S. **Rúgbi nas aulas de educação física escolar**: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Revista Motriz**, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

OLIVEIRA, É. S. **Sistematização do ultimate frisbee para a prática de ensino na escola**: uma proposta para a diversificação de conteúdo. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ulbra, 2001.

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SINOTTI, S. **Pedagogia do esporte na educação física escolar**: o jogo tchoukball como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas, 2018.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, R. P. **Futebol americano enquanto conteúdo na educação física escolar do ensino médio**. 2014. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Revista Corpoconsciência**, v. 23, n. 2, p. 13-25, 2019.

---

**Recebido em:** 04 ago. 2023.

**Aprovado em:** 16 nov. 2023.