

Riller Silva Reverdito
Larissa Rafaela Galatti
Alcides José Scaglia
(Organizadores)

PEDAGOGIA DO ESPORTE

ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

25
anos
EDITORA
UNEMAT

Riller Silva Reverdito
Larissa Rafaela Galatti
Alcides José Scaglia
(Organizadores)

PEDAGOGIA DO ESPORTE

ensino, vivência e aprendizagem
do esporte na Educação Física Escolar

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

25
anos
EDITORA
UNEMAT

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
U
EX

Cáceres - MT
2026

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros
Universidade Federal de Rondônia - Unir

Laís Braga Caneppele
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabício Schwanz da Silva
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula
Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes
Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros
Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza
Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTES

Judite de Azevedo do Carmo
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves
Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa - UFV



EDITA

Universidad de Extremadura. Serviço de Publicaciones



Plaza de Caldereros, 2. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
publicac@unex.es
<https://publicaex.unex.es/>

ISBN 978-84-9127-180-2 (edición digital)
ISBN 978-84-9127-182-6 (edición impresa)
ISSN 2990-1715
Título clave: Innovación, investigación y deporte

PRODUÇÃO EDITORIAL

EDITORA UNEMAT 2026

Copyright © da organizadora, representante dos autores, 2026.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

TERMO DE FOMENTO Nº 2412-2022/SECEL,
ref. ao Processo SECEL-PRO-2022/06750

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-Reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Pedro Henrique Romeiro Ferreira
Potira Manoela de Moraes

Revisão: Danielle Tavares Teixeira

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P371

Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar / Riller Silva Reverdito; Larissa Rafaela Galatti; Alcides José Scaglia (Org). – Cáceres: Editora UNEMAT; Universidad de Extremadura, 2026. 437 p.

ISBN: 978-85-7911-324-6 (Documento digital)

DOI: 10.30681/978-85-7911-324-6

1. Educação Física Escolar. 2. Pedagogia do Esporte. 3. Formação Esportiva.
4. BNCC. 5. Política Pública de Esporte. I. Pedagogia do esporte. II. Riller Silva Reverdito *et al.*

CDD: 796.012

Bibliotecário Walter Clayton de Oliveira – CRB 1/2049



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
Fone: (65) 3221-0023
editora@unemat.br | www.unemat.br/site/editora



SECEL
Secretaria de
Estado de Cultura
Esporte e Lazer



Governo de
Mato
Grosso

SUMÁRIO

Prefácio	08
<i>Evando Carlos Moreira</i>	
Apresentação	11
<i>Riller Silva Reverdito, Larissa Rafaela Galatti & Alcides José Scaglia</i>	
Capítulo I: Esporte na Educação Física Escolar: tornando o jogo possível	14
Esporte no contexto escolar: da educação básica ao ensino superior.....	15
<i>Roberto Rodrigues Paes</i>	
Conceptualización contemporánea de los juegos y deportes alternativos.....	31
<i>Olga Calle, Antonio Antúnez, Sergio José Ibáñez & Sebastián Feu</i>	
Aplicaciones didácticas de los deportes alternativos como medio de inclusión.....	52
<i>José M. Gamonales, Sergio José Ibáñez & Jesús Muñoz-Jiménez</i>	
Capítulo II: Esporte de marca	65
Pedagogia dos esportes de marca: uma experiência educativa com o atletismo na escola.....	66
<i>Guy Ginciene</i>	
O atletismo na BNCC: possibilidades para seu ensino	85
<i>João Carlos Martins Bressan & Fernanda Moreto Impolcetto</i>	
Capítulo III: Esporte de invasão ou territorial	101
Esportes de invasão/territoriais na Educação Física Escolar: considerações pedagógicas.....	102
<i>Elson Aparecido de Oliveira, Leilane Alves de Lima & Paula Simarelli</i>	
Por uma Pedagogia do Esporte adaptado: pensando os esportes coletivos de invasão para a pessoa com deficiência.....	119
<i>Rubens Venditti Júnior, Luis Felipe Castelli Correia de Campos, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luiz Gustavo Teixeira Fabricio dos Santos & Luís Gustavo de Souza Pena</i>	

Capítulo IV: Esporte de precisão/esporte campo e taco	137
Esportes de precisão: uma proposta de ensino a partir da família de jogos.....	138
<i>Leilane Alves de Lima, Luciano Santos Alves, Leticia Ferreira Conti,</i>	
<i>Mayara de Almeida Tavares & Elson Aparecido de Oliveira</i>	
Tematizando o esporte na Educação Física Escolar: esportes de campo e taco.....	153
<i>Leila Maira Borré, Rosilane de Souza Silva, Karine Silva Bozoki & João Carlos Martins Bressan</i>	
Capítulo V: Esporte de combate	173
O ensino das lutas e dos esportes de combate na escola:	
propostas de desenvolvimento da prática pedagógica à luz da Pedagogia do Esporte.....	174
<i>Luiz Gustavo Bonatto Rufino</i>	
Lutas na Educação Física Escolar: tensões, reflexões e proposta de ensino	193
<i>Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira, Lauriano Cecchin Warth,</i>	
<i>Giovana Rastelli & Gelcemar Oliveira Farias</i>	
Capítulo VI: Esporte técnico-combinatório	210
Em cena o esporte técnico-combinatório:	
o caso da ginástica rítmica, do nado artístico e da patinação artística.....	211
<i>Eliana de Toledo, Cássia Maria Hess & Mateus Henrique de Oliveira</i>	
A ginástica como “esportes técnico-combinatórios” na BNCC:	
tensões curriculares e considerações pedagógicas.....	232
<i>Laurita Marconi Schiavon, Marina Aggio Murbach, Camila Sanchez Milani,</i>	
<i>Daniel Teixeira Maldonado & Daniela Bento-Soares</i>	
Capítulo VII: Esporte rede/quadra dividida ou parede de rebote	256
O ensino dos esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote:	
análise e proposta a partir da BNCC.....	257
<i>Fernanda Moreto Impolcetto & Guy Ginciene</i>	
Família dos jogos esportivos com raquetes na escola.....	273
<i>Junior Vagner Pereira da Silva, Laura C. L. de Souza, Katiane T. O. L. Calado,</i>	
<i>Cláudio Benites da Silva & Riller Silva Reverdito</i>	

<i>Badminton</i> escolar: intervenção pedagógica empregando o TGfU + coordenação motora considerando diferentes distribuições de prática.....	290
<i>Layla Maria Campos Aburachid, Schelyne Ribas, Caio Corrêa Cortela & Pablo Juan Greco</i>	
La enseñanza del pádel a través de la hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación deportiva.....	304
<i>Adrián Escudero-Tena & Sergio José Ibáñez</i>	
Capítulo VIII: Práticas corporais de aventura na natureza e urbano	323
Atividades de aventura na escola: possibilidades pedagógicas.....	324
<i>Lais Mendes Tavares, Samara Escobar Martins, Maria Eduarda Tomaz Luiz & Alcyane Marinho</i>	
Corrida de orientação e ensino na Educação Física Escolar	341
<i>Nairana Cristina Santos Freitas, Rogerio Campos, Rodrigo de Souza Poletto, Gisela Arsa da Cunha, Miguel Junior Sordi Bortolini, Luis Carlos de Oliveira Goncalves, Patrícia do Socorro Chaves de Araújo, Marly Augusta Lopes de Magalhães & Aníbal Monteiro de Magalhães Neto</i>	
Capítulo IX: Novas possibilidades de práticas esportivas	357
Entre a tradição e o novo: desafios de alguns esportes na Educação Física Escolar.....	358
<i>Eliana de Toledo, Alessandra Nabeiro Minciotti, Gabriel De Andrade & Érico Paulei Pirollo</i>	
Modelo de ensino da pelota valenciana a partir do <i>teaching games for understanding</i> : a modalidade do <i>Raspall</i>	382
<i>Robert Tejero Pastor & João Alves de Moraes Filho</i>	
<i>Mas-Wrestling</i> , a luta dos povos nômades: ensino, vivência e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar	401
<i>João Alves de Moraes Filho & Vilmar de Oliveira</i>	
Sobre os organizadores e autores	414

PREFÁCIO

A Educação Física e o Esporte sempre caminharam lado a lado e, durante muito tempo, questionou-se esse binômio e como as relações estabelecidas entre eles deveriam ocorrer: se a Educação Física seria ou estaria acima do Esporte ou se o segundo seria mais importante do que a primeira, ou ainda se seriam sinônimos. Ocorre que o tempo, as experiências corporais e a organização do conhecimento se encarregaram de “acomodar” esse tensionamento, principalmente, a partir do reconhecimento da necessidade de formação em nível superior, do surgimento dos programas de pós-graduação e da consequente produção de conhecimento da e na área. Tal condição fez com que a relação, até então pouco compreendida entre Educação Física e Esporte, se tornasse objeto de inúmeros estudos e pesquisas, o que permitiu superar a incompreensão, ou melhor, reconhecer os papéis, os limites e as potencialidades de cada um no processo de organização e formação humana e social.

O Esporte, fenômeno presente em qualquer país e qualquer cultura do mundo, mobiliza pessoas, arrebanha multidões, seduz crianças, jovens, adultos e idosos que o desejam praticar, é compreendido em suas variadas manifestações, pois é reconhecido como um elemento da cultura, estando presente no cotidiano da sociedade, mas também é consumido como um produto, quando não é compreendido e/ou abordado adequadamente. A Educação Física, reconhecida como uma área de conhecimento que se ocupa das práticas corporais produzidas, transformadas, reproduzidas e transmitidas pela e para a sociedade, tem no Esporte uma parcela significativa das práticas corporais que se manifestam no contexto escolar e, por conseguinte, a responsabilidade de transformar esse fenômeno em conhecimento, a partir de uma abordagem pedagógica adequada.

Entendemos que a Educação Física, ao ser compreendida como componente curricular da escola, assume a mesma função social, que é a de socializar os conhecimentos e saberes universais sistematizados e presentes nas relações e na existência humana, que por sua vez são conhecimentos e saberes culturais necessários à formação dos alunos, pois a escola e, também a Educação Física

[...] como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é *doxa* e diz respeito a

opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...]. O conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado (Santos, 1992, p. 19)¹.

Dessa forma, entendemos que as pesquisas sobre o Esporte e o conhecimento metódico e sistematizado produzido nas últimas décadas, elevam esta manifestação a condição de um saber que deve ser socializado na Escola, não apenas, mas, prioritariamente, pelo componente curricular Educação Física, agora pela sua legitimidade e não por força dos interesses políticos, econômicos e porque não dizer escusos, como fora outrora e, como ainda alguns segmentos da sociedade atual ainda tentam fazer quando o utilizam como forma de controle e cerceamento das necessidades humanas dele derivadas.

O Esporte é fascinante!

O Esporte é envolvente!

O Esporte nos leva a euforia e a reações jamais pensadas, mas para ser ensinado requer conhecimento, estudo, pesquisa, e é exatamente isso que os leitores encontrarão nessa obra, tão bem-organizada pelos queridos Riller, Larissa e Alcides, companheiros de longa data e a quem já tive a oportunidade de conviver e partilhar espaços comuns da nossa área, como a Universidade Estadual de Campinas, de onde todos, incluindo eu, somos “filhos”. Instituição a que temos a honra de ter sido alunos, mesmo que em momentos distintos de nossa trajetória acadêmica, mas a quem, de certa forma, devemos parte do que somos.

A obra organizada por este trio e que tenho o prazer de prefaciá-la, oferecerá aos leitores e leitoras reflexões e proposições que permitirão que o Esporte seja experimentado da melhor forma possível, no momento certo, em condições favoráveis, de maneira que se torne uma prática prazerosa e agradável na escola, configurando-se como o Esporte da Escola e não o Esporte na escola. Isso porque esse Esporte e as formas de ensinar e aprender apresentadas na obra libertam, emancipam e não aprisionam, controlam ou fazem sucumbir o pensamento e a razão, pois este deve ser o sentido de sua presença na Escola e na Educação Física.

Mas o leitor e a leitora podem se perguntar: como os autores chegaram até aqui? Quais caminhos percorreram para aqui se apresentarem?

¹ SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia do conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

A resposta é simples, mas infelizmente para muitos não é óbvia: trilharam os caminhos da ciência, do pensamento científico. Caminhos estes que a atual conjunta política, social e cultural do nosso país e de muitos outros lugares do mundo se desejam destruir, como se quisessem retornar aos períodos de barbárie e ceticismo que durante séculos nos deixaram na escuridão e submissos aos que estavam com as rédeas da história nas mãos.

Mas, felizmente, estes caminhos não podem mais ser apagados, como rastros da areia, pois o que se apresenta aqui é fruto de dias, semanas, meses, anos e anos de estudo, de um conhecimento científico sólido, consistente, duradouro, produzido no seio de grupos de pesquisas espalhados pelo Brasil e no exterior, e que juntos apontam caminhos para superarmos o ensino da técnica como elemento seletivo, segregador e excludente e, por que não dizer, de superação da barbárie.

A diversidade de possibilidades e manifestações esportivas presentes na obra, que vai do Atletismo, passa pela Patinação Artística e chega ao *Mas-Wrestling*, oferecerá aos professores e professoras de Educação Física um leque de opções variado para suas aulas, ampliando significativamente o olhar do estudante sobre o universo esportivo, reconhecendo e acessando a cultura universal nelas presentes, já conhecidas, ou não.

Conhecer, reconhecer e assumir as possibilidades de práticas corporais presentes nesta obra permitirá que a relação estabelecida entre Educação Física e Esporte seja profícua na produção de sentidos e significados, de maneira que aos que dela se aproximem, possam embebedar-se das experiências positivas que o Esporte oferece à sociedade, tais como: a alegria, o engajamento social, o prazer, o mover-se e tantos outros sentimentos, valores e ações que essa prática corporal pode oferecer. Mas para isso, é essencial ao professor e à professora que farão uso desta obra ter consciência de que devem se apropriar dos conceitos e práticas apresentados de maneira efetiva, não simplesmente reproduzindo as ações presentes nos vários textos que a compõem, mas entendendo como são/ foram produzidos e de que maneira a sua prática pode se transformar a partir das experiências positivas aqui partilhadas.

Por fim, desejo aos professores e professoras uma leitura agradável, repleta de inquietudes... sim, de inquietudes, pois essas inquietudes transformarão suas aulas, seus fazeres pedagógicos, transformarão a Educação Física Escolar!

Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

APRESENTAÇÃO

O **esporte** é um dos fenômenos socioculturais mais importantes do século XXI. Essa condição pode ser representada pelo número de pessoas envolvidas diariamente em práticas esportivas, diferentes contextos, presença nos veículos de comunicação (TV, rádio e internet) e no número de modalidades. Na contemporaneidade, talvez seja umas das expressões mais eloquentes da relação entre a pessoa com sua natureza corporal e o movimento. Trata-se da entrega voluntária a uma atividade que, paradoxalmente, é absolutamente séria, ao mesmo tempo incerta, que exprime uma experiência singular e sentido às situações desafiadoras, imprevisíveis, aleatórias, cujo resultado é desconhecido e os limites impostos à condição humana podem ser explorados. Consiste em conhecimento construído (inseparável da ação), que se desenvolveu ao longo da história da humanidade, permitindo reconhecer a diversidade e multiplicidade de sentidos.

A escola de Educação Básica é o espaço em que se tematiza a cultura herdada nas suas diferentes formas de codificação e significação social, buscando reconhecer, analisar, refletir e valorizar aquilo que foi produzido pela humanidade. E, nesse sentido, sendo o esporte um fenômeno sociocultural, patrimônio cultural da humanidade, constituído de conhecimentos, saberes e valores, a **escola de Educação Básica** consiste em um importante **espaço para tematizar as práticas esportivas**. Seja o esporte na aula de Educação Física ou nos programas extracurriculares (contraturno), o objetivo deverá ser assegurar um conjunto de conhecimentos sistematizados (conhecer) que permitam ampliar a consciência a respeito das práticas esportivas (contextualizar e ressignificar), favorecendo a experimentação, apropriação e utilização das suas diversas finalidades. Contudo, fundamentalmente, esse objetivo passa pelo **tratamento pedagógico dado ao esporte**.

A prática pedagógica deverá estar orientada pelos objetivos da escola de Educação Básica, reconhecendo as singularidades de cada etapa do processo de escolarização e o desenvolvimento dos alunos na organização e sistematização do conteúdo, aplicação de procedimentos didático-metodológicos e avaliação do processo. Ainda, é importante diferenciar o esporte nas aulas de Educação Física (componente curricular obrigatório) e ações/projetos extracurriculares, uma vez que os objetivos (específicos) são diferentes.

Na aula de Educação Física o esporte é um dos conteúdos (não poderá ser o único), devendo alcançar todos/as os/as alunos/as. A sistematização do conteúdo é realizada a partir das competências específicas, unidades didáticas, objetos de conhecimento e habilidades, definidas como aprendizagens essenciais em cada etapa do processo de escolarização (Brasil, 2017). Já nas ações/projetos extracurriculares o esporte (ou modalidade esportiva) poderá ser o principal conteúdo. A organização e sistematização do conteúdo irá acontecer de acordo com as finalidades atribuídas às ações e/ou projetos, por exemplo, formação esportiva ou usufruir do tempo livre de jovens no sentido da autorrealização.

No espaço escolar temos observado a ampliação das oportunidades de acesso as práticas esportivas, seja no currículo formal da aula de Educação Física ou em ações extracurriculares (contraturno). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, as práticas esportivas estão sistematizadas como conteúdo (unidades temáticas) das aulas de Educação Física já a partir dos anos iniciais do ensino fundamental-I. Em seguida, a estrutura das unidades didáticas a partir do conceito de lógica interna (critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação), permitirá o acesso a diferentes práticas esportivas, uma vez que o aluno poderá reconhecer exigências motrizes e funcionais semelhantes entre diversas modalidades esportivas.

Em relação as ações/programas extracurriculares de práticas esportivas, ou seja, da oferta de atividades para além do currículo formal, temos observado a ampliação dessas ações/programas, seja *na* ou *pela escola*. *Na escola* quando nos referimos aos programas institucionalizados a partir de uma estrutura governamental, por exemplo, o programa Mais Educação (Federal), Pro-esporte (Governo do Estado de Mato Grosso), Atividade Curricular Desportiva (Governo do Estado de São Paulo) e Escola de Educação Integral (Governo Municipal de Taubaté-SP), onde cabe a escola aderir ou não ao programa. *Pela escola* quando nos referimos as ações/programas desenvolvidos pela própria unidade escolar, a qual define os objetivos, organização e sistematização do conteúdo.

Assim, é possível considerar que no contexto Brasileiro, **a escola é o principal espaço de acesso as práticas esportivas de forma sistematizada e organizada**. Da mesma forma, as mudanças que alcançam esse contexto têm oferecido novas possibilidades para o acesso e o desenvolvimento das práticas esportivas. Logo, a partir das considerações apresentadas até aqui, lançamo-nos ao desafio de colocar em perspectiva o esporte no contexto escolar, sob a ótica da Pedagogia do Esporte. Ao colocar em perspectiva o **esporte no contexto escolar**,

buscamos reunir contribuições acadêmico-científicas e experiências/propostas exitosas no ensino, vivência e aprendizagem do esporte.

Nessa perspectiva, o livro ressalta tanto em sua primeira edição quanto nesta segunda, a importância do tratamento pedagógico qualificado nas práticas esportivas na escola. O objetivo é garantir aos alunos a compreensão crítica, a experimentação consciente e a apropriação reflexiva do esporte em suas múltiplas dimensões. Um dos principais méritos da obra reside na atenção às particularidades das diferentes etapas da escolarização, em diálogo com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às novas tendências para o ensino, vivência e aprendizagem do esporte. Além disso, destaca-se por reunir contribuições teóricas e práticas que surgem da experiência de professores, pesquisadores e gestores comprometidos com uma educação de qualidade. Em relação às políticas públicas e experiências exitosas, é uma obra com amplo repertório de possibilidades pedagógicas para a construção de uma prática esportiva significativa e inclusiva na escola.

Diante do papel da Educação Física escolar no acesso ao esporte, no contexto das ações da Escola de Formação em Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso - EFEL (Termo de Fomento nº 2412-2022/SECEL), buscamos apoiar professores de Educação Física Escolar no desenvolvimento de prática pedagógicas acessíveis, em que o jogo é possível para todos/as na escola. Pautada em referências atuais da Pedagogia do Esporte, reforça o compromisso com uma formação esportiva transformadora e diversificada para ao longo da vida.

Com isso, frente as demandas sociais e mudanças que alcançam o contexto escolar na atualidade, esperamos, com esta segunda edição, oferecer aos professores e professoras de Educação Física possibilidades pedagógicas que sejam facilitadoras no desenvolvimento de uma prática esportiva de qualidade, bem como colocar em pauta, mais uma vez, **novas perspectivas para a prática pedagógica e investigação em Pedagogia do Esporte**. Em seu fim, tornar o jogo possível na escola.

Cáceres-MT, junho de 2025.

Riller Silva Reverdito
Larissa Rafaela Galatti
Alcides José Scaglia

CAPÍTULO I

Esporte na Educação Física Escolar **TORNANDO O JOGO POSSÍVEL**

ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

SPORT IN THE SCHOOL CONTEXT: FROM BASIC EDUCATION TO HIGHER EDUCATION

Roberto Rodrigues Paes

*Os educadores, antes de serem especialistas em
ferramentas do saber deveriam ser especialistas
em amor: intérpretes de sonhos.
(Rubem Alves)*

Escrever, falar, propor, discutir, refletir... acerca da Pedagogia do Esporte, é em primeiro lugar, algo prazeroso. Nos últimos 36 anos, desloquei meus olhares esportivos à pedagogia. Confesso que, inicialmente, minha preocupação central era clara e pontualmente definida, ou seja, seria necessário compreender melhor os caminhos para ensinar, ensinar a ensinar, treinar e ensinar a treinar basquetebol (Paes, 1989). Pois somente aproximando o esporte das ciências seria possível avançar com práticas e propostas visando contribuir para a melhoria dos processos de ensino e treinamento em basquetebol.

Posteriormente, diante dos achados no mestrado, a contestável especialização esportiva precoce, ampliei inicialmente o objeto de estudo e reflexões para os jogos coletivos, buscando sistematizar o processo e elaborar uma proposta curricular (Paes, 1996). Hoje a abrangência dos estudos caminha na direção de investigar não uma modalidade ou mesmo um conjunto de modalidades, mas sim o fenômeno esporte em suas múltiplas dimensões, manifestações e possibilidades de vivências (Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte – GEPESP; desde 2006).

Em segundo lugar, tem sido cada vez mais fascinante a permanente busca pelo novo, ampliando os limites da Pedagogia do Esporte comprometida com as pessoas, sempre considerando os ambientes de práticas, compatibilizando a pessoa, o ambiente e os objetivos. Diante desse contexto, construímos novos caminhos pavimentados pelo mestrado, doutorado e nosso querido GEPESP, em cuja breve linha do tempo destacam-se como eixos da Pedagogia do Esporte a educação; a elaboração de indicativos pedagógicos que visem a melhoria dos processos no trato pedagógico com o esporte; na aproximação e melhor convivência entre pessoas de diferentes segmentos sociais; a compreensão do real papel social, cultural e educacional do esporte e do pedagogo do esporte; a democratização do acesso ao esporte;

enfim, nossa atuação como pedagogos do esporte é uma continuada construção envolvendo ambientes, personagens e objetivos.

Quando convidado para escrever este capítulo de características introdutórias aos capítulos que se seguem, abordando o esporte e o cenário escolar, entendi esse convite como uma oportunidade de revisitar o tema que julgo de alta relevância e complexidade. Trata-se de um assunto importante para o país, e em especial para crianças, jovens e adultos, desde a educação básica até os da educação superior.

A escola, em qualquer fase, pode proporcionar a oportunidade de acesso ao fenômeno esporte e, somente isso, justificaria sua relevância. Quanto à complexidade, fica por conta da forma como o tema é tratado, na maioria das vezes com discursos embasados em ideologias e crenças individuais, tornando as reflexões rasas e pobres com relação às propostas e procedimentos pedagógicos aplicados no dia a dia do profissional, sem o efeito prático desejado e necessário ao ambiente escolar.

Vivemos uma época marcada por desafios. Nem sequer sabemos as reais consequências da pandemia da Covid-19; e, além disso, observa-se um aumento significativo de crianças com sobrepeso, obesidade, além do crescimento do número de jovens com problemas de depressão, ansiedade e déficit de atenção. Verifica-se ainda que, com o desorganizado crescimento urbano, a diminuição dos espaços para o lazer, restringem manifestações práticas lúdico-esportivas. Junta-se a isso o aumento da pobreza, a evasão escolar e o desemprego como exemplos dos desafios do terceiro milênio, culminando com a duvidosa qualidade de vida do Brasileiro.

É certo que o esporte não faz milagres, sendo muito menos a solução dos desafios citados; mas certamente pode ser um dos fatores que, associados a outros, pode enfrentar tais desafios, proporcionando melhor qualidade de vida para as pessoas. Diante desse espectro, o acesso ao esporte deve ser facilitado e nunca elitizado.

Na medida em que ainda vivemos o modelo “*clubístico*”, o acesso ao esporte continua sendo restrito aos talentosos ou aos sócios dos clubes. Nada contra o talento esportivo, muito pelo contrário, não se trata de excluir o talento, mas sim incluir o que não o é. Os clubes sociais e esportivos também exercem importante papel educacional, uma vez que se trata de um ambiente de educação não-formal.

A rigor, não há hipótese de democratização do esporte sem consideração com suas dimensões como conteúdo da Educação Física Escolar, e ainda com suas possibilidades como

atividades de extensão oferecidas sistematicamente à comunidade escolar. Porém, é preciso deixar claro que, por essa democratização, passa o esporte oferecido em todos os ambientes de educação não formal, como por exemplo, clubes, projetos sociais, ONGs, entre outros.

Sinalizado o rumo deste ensaio, a abordagem sobre a temática Esporte e Escola será descrita sem amarras acadêmicas. Sem, no entanto, distanciar-se da razão, da realidade e de minha identidade como pedagogo do esporte, construída por ativos desenvolvidos ao longo da vida, como atleta, professor, treinador, dirigente e pesquisador do esporte.

No final do século XX, por ocasião do processo de doutoramento, orientado pelo querido Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, defendi, sem negar os demais conteúdos, a importância do esporte na educação formal. Em meados da década de 90, ou mesmo antes, ficou clara a evolução do esporte enquanto na mesma medida dos avanços, crescia a importância do fenômeno na vida das pessoas. Naquela oportunidade, os argumentos de defesa foram ancorados conforme pontuarei a seguir: 1) por entender o esporte como um dos fatores relevantes no processo de educação de crianças e jovens em idade escolar; 2) pela convicção da necessidade de democratizar o acesso à iniciação esportiva; 3) por compreender a importância de proporcionar oportunidades de vivenciar o esporte, com ele convivendo em diversos cenários, com diferentes atores, e levando em conta as múltiplas manifestações do fenômeno; 4) por valorizar as vivências esportivas, pelas relações estabelecidas de forma espontânea, com os diferentes segmentos da sociedade, aproximando e igualando as pessoas; 5) por ser, inegavelmente, um fenômeno que ao associar-se a outros fatores pode contribuir para a melhor qualidade de vida de crianças e jovens estudantes; e 6) por possibilitar a implementação da cultura esportiva, proporcionando aos Brasileiros a autonomia para de fato vivenciar o esporte como um fenômeno sociocultural cuja natureza é essencialmente educacional.

Para tanto seria e ainda é fundamental deslocar nossos olhares da iniciação esportiva clubística (excludente) para uma iniciação esportiva escolar (includente). Aproximadamente 30 anos atrás, meu foco estava na necessidade de constituir um currículo esportivo e de propor práticas pedagógicas facilitadoras do processo de ensino, vivência e aprendizagem esportiva, contrapondo o ensino fragmentado, repetitivo e deslegitimado. Dessa forma, era preciso trazer para a Educação Física, de forma autêntica e prática, a Pedagogia do Esporte, a qual defini como uma disciplina das ciências do esporte cujo objetivo principal é organizar, planejar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos nos processos de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo.

Não obstante o fato do pensamento estar, na oportunidade, voltado ao cenário escola, as reflexões dialogavam com o cenário clube o qual, tal como qualquer outro cenário, deve ter como protagonista a pessoa, cabendo ao pedagogo do esporte facilitar caminhos para a compreensão da vivência e do treino; da autonomia, enfim, junto ao fenômeno, que ocorrerá com as mediações teóricas e práticas resultantes de pesquisas e não somente com retóricas, ou mesmo, como se diz hoje, com narrativas distantes da realidade. Isso posto, o momento era de construir um currículo esportivo que pudesse ser aplicado no cenário escolar.

Ressalto aqui que a ideia de elaboração de um currículo esportivo tornou-se fragilizada, uma vez que foram priorizadas as modalidades mais conhecidas e praticadas, ou seja, basquetebol, handebol, futebol e voleibol. Naquele período já existia um marco teórico sustentador do ensino de jogos coletivos, dentre os quais, Claude Bayer (1994), Júlio Garganta (1994), Amândio Graça (1995), etc.

Assim, para sinalizar por indicativos pedagógicos visando atender, na prática, o ambiente escolar, pensou-se na perspectiva de balizar o currículo esportivo em dois referenciais: metodológico e socioeducativo. Caberia ao primeiro dar conta de incluir no currículo esportivo os aspectos técnicos, táticos e físicos do esporte e, ao segundo, os aspectos relativos ao comportamento humano, valores e princípios. Ressalto que tais referenciais foram colocados em prática em meados da década de 1990 por ocasião das Caravanas de Esporte Educacional, realizadas em vários estados Brasileiros, contemplando todas as regiões do país, num projeto do Ministério Extraordinário do Esporte com parceria do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP). Portanto, já naquela ocasião, iniciava-se o fim da pequenez do confronto entre educação e esporte.

Educação e esporte formam um binômio absolutamente forte e equitativo, contribuidor do desenvolvimento humano. Novamente, tomo a liberdade de afirmar com convicção que, em qualquer cenário, a prática esportiva deve estar vinculada à natureza educacional do esporte.

Posteriormente, já em 2011, Gisele Viola Machado, em sua dissertação de mestrado, evidenciou a necessidade de um terceiro referencial teórico denominado histórico-cultural. Em 2014, a pesquisadora implementou um currículo esportivo junto à Secretaria de Educação da cidade de Taubaté, SP, em cuja prática constatou a relevância desse referencial, uma vez que em sua inclusão ampliou o escopo da Pedagogia do Esporte. O currículo esportivo tornou-se mais consistente com abordagens acerca da história e evolução do esporte e da construção

das regras, além de proporcionar aos aprendizes autonomia relativa à compreensão, análise crítica e reflexões sobre como o esporte pode contribuir para um viver melhor. Tal linha de argumentação e de construção curricular corrigida e adequada com a indicação do terceiro referencial, além de associada às teorias do ensino dos jogos coletivos e à necessidade do tratamento pedagógico ao ensino no esporte, representaram certamente significativos avanços.

Evidências foram observadas naquele período com os avanços citados: a) utilização dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras; b) ações espontâneas; c) importância da intencionalidade; d) necessidade de organização dos conteúdos; e) relevância do lúdico; f) definição do aluno como protagonista tornando o processo mais humano; g) convivência entre diferentes; h) diversificação de modalidades; i) potencialização do positivo; j) oportunidades de vivências esportivas; k) inclusão; l) aprendizado esportivo; m) aperfeiçoamento esportivo; n) formação profissional; o) desenvolvimento das múltiplas inteligências; p) avaliações; e q) educação como principal objetivo. A totalidade das ações que proporcionaram as evidências constatadas estão simplesmente contidas em um currículo esportivo alicerçado pelos referenciais metodológico, socioeducativo e histórico-cultural.

Neste início de terceiro milênio, faz-se de fato necessário revisitar o tema do esporte no ambiente escolar. Não há dúvidas quanto à manutenção dos referenciais para a estruturação curricular uma vez que a Pedagogia do Esporte está solidificada. Vários cursos de formação profissional não apresentavam tal disciplina em sua grade curricular, hoje dificilmente estão ausentes em qualquer curso de Educação Física (licenciatura ou bacharelado), ou mesmo pós-graduação. Todos oferecem a disciplina Pedagogia do Esporte.

Mudanças ocorreram também nas fases escolares. A educação básica é hoje entendida em quatro fases distintas: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Posteriormente, a Educação Superior. Deixo claro meu posicionamento de que o esporte deve estar presente em todas as fases da educação formal, de maneira organizada, planejada, sistematizada, associada a outras áreas do conhecimento, pois assim ratifico que o esporte na escola pode contribuir para a educação dos alunos de todo o sistema escolar Brasileiro.

A revisitação ao tema pode ser pensada especialmente pelo aumento de modalidades esportivas, uma vez que esse aumento ampliou oportunidades de vivências esportivas. Apenas, como exemplo, tendo como cenário os últimos jogos olímpicos do Japão, lembramos terem sido incluídas as seguintes modalidades: skate, surf, basquete 3x3, escalada esportiva, karatê e basebol/softball. É interessante refletir sobre a inclusão dessas modalidades, pois

se observa que quatro modalidades destas seis incluídas são práticas de acentuado caráter lúdico e que surgiram sem exigências de espaço físico. A rigor, a origem dessas práticas são a rua, o mar e a natureza.

Retornando agora ao nosso cenário – Educação Formal – tais práticas podem ser perfeitamente adequadas ao ambiente escolar. Obviamente, é preciso considerar o aspecto de regionalismo. Tenho defendido que o basquete 3x3, por exemplo, apresenta características de práticas absolutamente encaixadas e adaptadas de forma precisa ao ambiente escolar. Já com relação ao skate na Escola, os alunos poderão vivenciar e aprender sua prática, já que de imediato pode atender três escopos: conteúdo do esporte escolar, alto-rendimento e lazer.

Deixo a seguinte questão para reflexão: Quando ando de skate, pratico surf ou karatê, jogo basquete 3x3, baseball ou softball, ou faço escaladas esportivas, neles estão incluídos os aspectos técnicos, táticos, físicos, valores, princípios e modos de comportamento, história, evolução e regras destas práticas? Ora, se a resposta for sim, você está dizendo sim à inclusão destas novas práticas também na educação formal.

Outra mudança ocorrida refere-se à legislação. Hoje a Educação Física Escolar é regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É certo que estas mudanças, quanto à legalidade, ocorrem de tempos em tempos. No entanto, diante dos desafios contemporâneos, minhas análises e reflexões nesse ensaio estarão sempre à luz da legitimidade e não da legalidade.

O esporte na escola é legítimo uma vez que sua natureza é educacional, promove oportunidades àqueles que não tem acesso ao esporte pela via da educação não-formal. É necessário destacar que a defesa do esporte, iniciação e aperfeiçoamento, no cenário escolar, não exclui os demais conteúdos da Educação Física Escolar. Não se trata de excluir nenhum outro conteúdo, mas sim incluir o esporte com um tratamento pedagógico adequado e vinculado ao projeto pedagógico da escola como fator contribuinte por causa de sua natureza, ao processo de educação de crianças e jovens, oportunizando o acesso à prática e, legitimando-o pelo seu papel social, cultural e educacional.

Lembro que uma das características do esporte contemporâneo, por mim apontada no final dos anos 1980, seria o aumento das modalidades esportivas. Devo confessar que esse aumento está sendo muito mais significativo do que aquele por mim vislumbrado. O esporte contemporâneo e o aumento de modalidades, basicamente ocorre por causa de cinco movimentos: 1) junção de modalidades; 2) transição de jogos e brincadeiras para o esporte;

3) “esportivização” de práticas do lazer; 4) variações e adaptações de práticas; e 5) exploração da natureza.

Quadro 1 – Exemplos de manifestações corporais que passaram pelo processo de transformação, tornando-se novas modalidades esportivas institucionalizadas, sendo que algumas tornaram-se olímpicas

MOVIMENTO	NOVA MODALIDADE
Junção de modalidades	Futevôlei; pickleball; teqball
Transição de jogos e brincadeiras para o esporte	Double dutch (corda dupla); 3x3 (basquetebol), <i>tchoukball</i>
“Esportivização” de práticas do lazer	<i>Skate; surf</i> ; vôlei de praia
Variações e adaptações de práticas	Beach tênis; futebol de 7
Exploração da natureza	Escalada esportiva; <i>trekking</i> de regularidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O esporte contemporâneo é dinâmico. Trata-se de um processo permanente de mutação e busca pelo novo. Tal processo torna o esporte cada vez mais fascinante por suas possibilidades de criação, adaptação e mudanças contínuas. Estamos diante de mais um motivo de defesa do oferecimento do esporte na educação formal, qual seja a possibilidade de o aluno acessar o novo. Muitas crianças e jovens nem sequer tiveram oportunidade de conhecer modalidades como o *tchoukball*, por serem privadas da cultura esportiva contemporânea. Entendo esta falta de oportunidade como injustiça social, ou seja, tratamento desigual. Por que somente alguns podem ter acesso a determinados conhecimentos e outros não? Quais os critérios de escolha?

Outro fator relevante que merece ser destacado neste ensaio refere-se ao aumento da participação da mulher no esporte. Mesmo no chamado esporte de representação – Olimpíadas – recentemente vimos no Japão 2020/21 que 48,8% dos atletas eram mulheres (Brasil, 2021). Tal equilíbrio nunca havia sido tão representativo em versões anteriores dos jogos olímpicos. A narrativa que defende a inclusão das mulheres no esporte é ótima, no entanto, é preciso sinalizar propostas práticas para que, de fato, as mulheres possam ter iguais oportunidades para vivenciar o esporte em suas múltiplas dimensões. Portanto, propor o esporte no ambiente escolar, em todas as suas fases, da educação básica à universidade, é uma atitude/ação necessária contra preconceitos que ainda perduram, culminando com o número reduzido de mulheres no esporte. Estamos diante de mais uma justificativa, a meu ver robusta para o esporte escolar, bem como para a democratização do esporte.

Em síntese, retomei algumas investigações e constatações verificadas ao longo de minha vivência e convivência esportiva. Seguramente, no plano acadêmico foi possível evidenciar achados que se *acumularam* e contribuíram para o desenvolvimento de ativos em minha permanente formação de pedagogo do esporte. É inegável, porém, que as experiências vividas como atleta, das quais muito me orgulho (no atletismo, no futsal, no futebol de campo e no basquetebol), bem como treinador de basquetebol da iniciação ao alto rendimento, também colaboraram significativamente para o desenvolvimento de ativos na formação profissional. É nesse contexto e com a convicção de um professor pesquisador, com a experiência do atleta e a perseverança do treinador que enfaticamente defendo o esporte-educação, sendo a escola um dos ambientes adequados e favoráveis para seu ensino, vivência, aprendizagem e aperfeiçoamento.

No entanto, o oferecimento do esporte como um dos conteúdos da Educação Física na Escola não poderá ser mais uma vez confundido com uma atividade prática “esportivizada” e desorganizada, pois tal confusão já foi responsável por inúmeras críticas equivocadas quanto ao oferecimento do esporte na educação formal. Está cada vez mais claro que o problema nunca residiu no esporte, mas sim na incompetência de lidar com este fenômeno sociocultural, para mim plural, fascinante, e cada vez mais presente na vida das pessoas, e como certa vez me disse o professor Rubem Alves, em uma de suas magníficas aulas no programa de pós-graduação em educação da Unicamp, “de natureza educacional”.

O esporte só terá sentido se de fato contribuir para o processo educacional dos alunos. Torna-se absolutamente imperioso dar ao esporte, no cenário escolar, o tratamento pedagógico adequado aos objetivos, ambientes e personagens. Visando organizar e sistematizar seu oferecimento, vinculado ao projeto pedagógico da escola, sinalizo para a obrigatoriedade de estruturação do currículo esportivo que leve em conta: a) os referenciais da Pedagogia do Esporte; b) o aumento do número de modalidades esportivas; e c) a tríade: objetivos, personagens e cenários. Tal currículo deve ser distribuído em uma grade curricular que abranja todo o sistema escolar Brasileiro.

Quadro 2 – Sugestão de uma grade curricular considerando todas as fases de ensino escolar no Brasil

ETAPAS	Educação Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Ensino Médio	Educação Superior
CONTEÚDOS	Atividades com ênfase nos aspectos lúdicos, competências físico-motoras, sociais e afetivas.	Iniciação esportiva com ênfase nas “modalidades doadoras” (atletismo, ginástica, natação e judô).	Diversificação de modalidades com baixa complexidade.	Diversificação de modalidades com alta complexidade.	Livre escolha de modalidades.
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	Prioritariamente jogos, brincadeiras e brinquedos.	Jogos, brincadeiras, exercícios, situações reais da prática.	Jogos, brincadeiras, exercícios, situações reais de prática e introdução do jogo e de práticas formais.	Jogos, brincadeiras, exercícios, situações reais de prática, e jogos e práticas formais.	Jogos e práticas formais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ainda que de forma sintética (Quadro 2), ela sinaliza indicativos de quando, o que, e como distribuir conteúdos curriculares no trato pedagógico com o esporte. Como observado no quadro 2, a modalidade natação foi incluída, não obstante ser do conhecimento de todos o número reduzido de escolas com piscinas, o que reputo lamentável. Justifico esse pensamento de forma objetiva e simples: no Brasil, de 2005-2020, houve 26.325 mortes por afogamento, ou seja, a cada duas horas, uma pessoa morre afogada no nosso país¹.

Nós, profissionais da Educação Física e de esporte, temos uma característica bastante positiva, pois achamos sempre que a tentativa seguinte é a que dará certo; transformamos problemas em desafios e os enfrentamos sempre com amor a nossa profissão e nossas realizações, sejam elas nas quadras, campos, pistas, piscinas, dojô, tablado, etc. Nossos olhares estão sempre voltados para o futuro, visando permanentemente avançar com nossos estudos, pesquisas e propostas práticas, a fim de tornar o processo de aprendizagem e treino mais humano, consistente e prazeroso, proporcionando uma experiência duradoura com o esporte.

Certamente, pelo dinamismo do esporte, muitas transformações ocorreram na passagem do século XX para o XXI, pois é um processo natural de evolução. Em muitos casos, nós, pedagogos do esporte, não tivemos oportunidade de colaborar com os avanços, entretanto vivemos hoje uma época fértil para novas mudanças, transformações, adequações, criações,

¹ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/desde-2005-brasil-registrou-em-media-12-mortes-por-afogamento-a-cada-dia>. Acesso em: 06 fev. 2022.

e revisitações ao fenômeno esporte contemporâneo, considerado como um dos mais importantes fenômenos neste início de século XXI.

Ratifico que o momento é oportuno, pois tenho convicção que esta obra sinaliza para novos avanços no trato pedagógico com o esporte. De maneira inteligente, seus organizadores estruturaram temas elegendo conjuntos de modalidades que certamente atualizarão nossos discursos e nos direcionarão a novos caminhos com objetivo de melhor vivenciar o esporte. Os capítulos que se seguem nos farão refletir sobre os seguintes temas: Esportes de Marca; Esportes de Invasão ou Territorial; Esportes de Precisão; Esporte de Combate; Esporte Técnico-combinatório; Esporte Rede/Quadra dividida ou Parede de Rebote; Esporte Campo e Taco; Práticas Corporais de Aventura na Natureza ou Urbana e; novas possibilidades de práticas esportivas.

O assunto esporte-escola-educação nunca será concluído, felizmente. Trata-se de um tema vivo e dinâmico no sentido de estar permanentemente movimentando-se e buscando a direção de melhorar as condições de oferta ao protagonista do processo. Há muito, para mim o jogo é possível.

O ensino do esporte na escola, prioritariamente na rede pública, poderá dar a um número maior de crianças a oportunidade de acesso a esse fenômeno social e cultural que entendemos ser um direito de todo cidadão. Desta forma, um dos aspectos relevantes de todo o processo de ensino e aprendizagem diz respeito à participação do aluno. Quanto mais crianças conhecerem o esporte, mais cidadãos críticos e competentes para discutir esse fenômeno estaremos formando. Inegavelmente, é possível comprovar uma grande tendência de crescimento; crescimento esse não previsto nem mesmo pelos mais otimistas, pois o esporte, neste início de século, surge como um grande fato social. Neste contexto, atribuímos ao esporte, na sua possibilidade de constituir-se em conteúdo de uma área de conhecimento, uma característica transformadora; sendo a Educação Física uma área de intervenção na escola, o professor deverá ter no esporte um meio para intervir junto ao aluno, buscando seu desenvolvimento pessoal tendo em vista as transformações sociais (Paes, 2001, p. 120).

Este parágrafo foi retirado da publicação em forma de livro lançado em 2001. No entanto, anterior a esta publicação, a defesa do esporte no ambiente escola, a necessidade de estimular a participação de crianças, jovens e adultos em idade escolar, bem como a importância crescente da diversificação de modalidades e a compreensão de que o sistema escolar Brasileiro consiste em cenário ideal para colocar em prática tais procedimentos pedagógicos. E, ainda

proporcionar oportunidades iguais de acesso ao esporte para todos e, a rigor, oferecer o esporte como um fator educacional com relevante papel social e cultural ocorreram antes mesmo de meu ingresso como docente na Unicamp. Essas ideias já sustentavam minha prática pedagógica como treinador de basquetebol a partir do final da década de 1970. Desde então, o jogo se tornou possível.

Quando me deparo com projetos da natureza desta obra, fico com a certeza de novos avanços e com a sensação de que esta é a tentativa que mais dará certo e atingirá mentes e corações, levando ao entendimento do esporte, como fenômeno sociocultural de múltiplas possibilidades, cada vez mais presente na vida das pessoas, fascinante, de natureza educacional e, enquanto um dos conteúdos da Educação Física Escolar, deve ocupar seu espaço na escola sem nenhum tipo de preconceito, seja nos campos das ideologias, crenças, achismos, de preferências e frustrações pessoais, modismos, entre outros. Finalizo este ensaio com uma citação de minha autoria, publicada em 2006:

O ser humano poderá praticar esportes em todas as fases de sua vida. Os significados dessa prática podem ser múltiplos, e assim devem cada vez mais atender às necessidades dos diferentes segmentos da sociedade. Essas reflexões finais, porém não conclusivas, vão na direção de ratificar a importância da iniciação esportiva, em especial com as crianças. O primeiro contato da criança com o esporte pode ser decisivo para esta convivência por toda a sua história de vida. Apenas por esta constatação tenho convicção de defender uma iniciação esportiva planejada, orientada, sistematizada, aplicada e avaliada por uma Pedagogia do Esporte que considere os avanços científicos conquistados na área e que considere ainda as experiências e vivências proporcionadas pelo exercício profissional dos professores que na prática atuam com o ensino do esporte nas escolas, nos clubes, enfim, em todos os ambientes onde esse processo pode ocorrer (Paes, 2006, p. 225).

O tema esporte e educação tornou-se objeto de estudos em várias áreas do conhecimento. As produções acadêmicas acerca da temática se multiplicam dia-a-dia. Isso é excelente! No entanto, na prática, do ponto de vista pedagógico, o oferecimento do esporte no cenário escolar carece de novas atitudes, ações, propostas e, sobretudo, mudanças. Um dos princípios imprescindíveis do esporte escolar refere-se à autonomia. Na medida em que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos acessarem a cultura esportiva, a magia do esporte permitirá às pessoas fantasiar e sonhar. Esse momento somente será duradouro se o pedagogo do esporte souber administrar intenções e interpretar sonhos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Jogos Olímpicos do Japão terão 49% de participação feminina, o maior percentual da história — Rede do Esporte**. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/noticias/jogos-olimpicos-do-japao-terao-49-de-participacao-feminina-o-maior-percentual-da-historia>. Acesso em: 09 dez 2021.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, 1994. p. 11–25.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, 1995. p. 27–34.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce**: o caso do basquetebol. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1989.

PAES, R. R. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Campinas: Unicamp, 1996.

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

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSON, R. D. S. (org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 219–226.

ANEXO I

DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS DO GRUPOS DE ESTUDOS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE (GEPESP), UNICAMP

Mestrado

1. Paula SIMARELLI. **O perfil do profissional de Educação Física em projetos sociais e suas competências.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
2. Daniel Augusto Pereira TANCREDI. **Pedagogia do esporte:** a tática no processo de ensino-vivência e aprendizagem do futebol americano. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
3. Lucas Arromba de SOUSA. **Análise da relação do equilíbrio muscular entre quadríceps e isquiotibiais na performance de atletas de basquetebol em processo de maturação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
4. Marlus Alexandre SOUSA. **Pedagogia do esporte e educação não formal:** diagnóstico da iniciação esportiva dos clubes de Campinas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
5. Mariana ANTONELLI. **Centro de treinamento dos esportes de alto rendimento e Centros de excelência esportiva:** investigação das instalações esportivas e do perfil dos profissionais nos ambientes atendidos pelo plano Brasil Medalhas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
6. Thiago José LEONARDI. **Pedagogia do esporte:** pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
7. Gisele Viola MACHADO. **Pedagogia do esporte e história de vida de atletas olímpicos brasileiros:** caminhos possíveis para uma formação esportiva bem-sucedida. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
8. Kizzy Fernandes ANTUALPA. **Centros de treinamento de ginástica rítmica no Brasil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

9. Ylane Pinheiro Gonçalves da SILVA. **Pedagogia do esporte**: um estudo sobre as interrelações entre a iniciação esportiva e o esporte profissional: o caso do basquetebol feminino do Estado de São Paulo, na visão dos técnicos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
10. Henrique Barcelos FERREIRA. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
11. Sabine Zink BOLONHINI. **Pedagogia do esporte e a iniciação ao tênis de campo**: um estudo nos principais clubes de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
12. Larissa Rafaela GALATTI. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
13. Juan Anibal Morales ROJAS. **Basquetebol chileno**: perspectivas e desenvolvimento. 2004. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
14. Sandro Marlos MOREIRA. **Pedagogia do esporte e o karatê-do**: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce. 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
15. Valdomiro de OLIVEIRA. **O Processo de ensino dos jogos desportivos coletivos**: um estudo acerca do basquetebol. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
16. Hermes Ferreira BALBINO. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em Pedagogia do esporte. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
17. Aida Chirstiane Silva Lima do NASCIMENTO. **Pedagogia esportiva**: um estudo sobre a especialização precoce com aplicação na modalidade atletismo. 2000. 0 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
18. Ângelo DINIZ. **O basquetebol paulista**: análise crítico pedagógica sobre sua iniciação. 2000. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

19. Fábio Otuzzi BROTO. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

Doutorado

1. Mariana ANTONELLI. **Coletivização e normatização das instituições esportivas voltadas ao alto rendimento no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
2. Riller Silva REVERDITO. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
3. Thiago LEONARDI. **Currículo e avaliação formativa**: desafios à Pedagogia do esporte. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas.
4. Gisele Viola MACHADO. **Pedagogia do esporte**: análise das propostas curriculares esportivas em projetos sociais. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
5. Heitor de Andrade RODRIGUES. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador**: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e seus saberes. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
6. Larissa Rafaela GALATTI. **Esporte e clube sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
7. Laurita Marconi Schiavon. **Ginástica artística feminina e história oral**: a formação desportiva de ginastas brasileiras participantes de jogos olímpicos (1980-2004). 2009. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
8. Valdomiro de OLIVEIRA. **O Processo de formação técnica e tática no basquetebol do Brasil**: Um estudo sob a ótica de Técnicos e Professores Universitários. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
9. José Carlos de Almeida MORENO. **A prática do basquetebol feminino no Estado de São Paulo**: Conhecendo e analisando seu contexto. 2006. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

10. Hermes Ferreira BALBINO. **Pedagogia do treinamento**: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

11. Vagner Roberto BERGAMO. **O perfil físico e técnico de atletas de basquetebol feminino**: contribuições para identificação do talento esportivo múltiplo. 2003. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CONCEPTUALIZACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS

CONTEMPORARY CONCEPTUALIZATION OF GAMES AND ALTERNATIVE SPORTS

CONCEITUALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE JOGOS E ESPORTES ALTERNATIVOS

*Olga Calle
Antonio Antúnez
Sergio José Ibáñez
Sebastián Feu*

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo contribuir a la definición actual de los Juegos y Deportes Alternativos. La existencia de una multitud de prácticas que engloba a esta tendencia deportiva, su vertiginosa evolución, así como la ausencia de una definición clara y consensuada de los mismos por parte de los estudios especializados, suscita una problemática en torno a su actual conceptualización. Los Juegos y Deportes Alternativos se han conformado a lo largo del tiempo como un movimiento social que engloba un repertorio variado de actividades físico-deportivas no habituales y en continua transformación donde prima lo lúdico sobre el componente competitivo.

Por otra parte, han hecho de la innovación en el uso de materiales una seña de identidad. La idea que sirve de hilo conductor a los Juegos y Deportes Alternativos sería la conjunción de valores que llevan implícitos como la igualdad, la cooperación, diversión, la comunicación, la relación, el juego limpio, etc.

Estas prácticas se constituyen como algo más que deportes, se sustentan en principios éticos deseables en una sociedad del futuro, promoviendo nuevas oportunidades educativas de actividad física y de diversión, con la capacidad de transformar las sesiones de Educación Física en actividades verdaderamente innovadoras, respecto a los contenidos, sus posibilidades metodológicas y la propia práctica.

Conceptualización de los Juegos y Deportes Alternativos (JDA)

El acceso a la Educación Física es un derecho fundamental, consagrado en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la UNESCO² (1978, p. 3), recogido en su artículo 1.1. que establece:

Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la Educación Física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la Educación Física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

En la sociedad actual, globalizada, multicultural y en constante cambio, que se encamina hacia un sedentarismo cada día más acentuado, influenciado en gran medida por el dominio de la tecnología, se posiciona la Educación Física (EF) como un área crítica para alcanzar el desarrollo integral del alumnado, potenciando su autonomía y su plena integración social. Diversos estudios destacan las posibilidades de la Actividad Física (AF) y el deporte para favorecer el desarrollo motriz, cognitivo, afectivo y social del niño/a (Guthold *et al.*, 2020).

En la búsqueda de nuevos caminos, metodologías y prácticas que conduzcan hacia una Educación Física de calidad (UNESCO³, 2015), equitativa y dirigida hacia la formación integral y al desarrollo personal de todas las personas se vislumbran los Juegos y Deportes Alternativos (JDA), cada vez más habituales en el área de Educación Física, que han contribuido a modificar y ampliar la oferta de actividades físicas y deportivas, así como incrementar el interés, la participación y la adherencia de la población por las mismas.

Reseña histórica

El origen de los JDA se sitúa en Europa a partir de la II Guerra Mundial en el seno de las civilizaciones industriales. En este periodo histórico la sociedad se ve sometida a continuas transformaciones, así como al surgimiento de las nuevas tecnologías que favorecen una constante innovación. En este contexto se desarrolla un movimiento social dirigido a fomentar la participación popular deportiva mediante la creación de nuevos deportes y/o transformación de los existentes por medio de sincretismo o hibridación (Virosta, 1994; Ferreres, 2004), persiguiendo adaptar las distintas modalidades de prácticas físico-deportivas a las personas y contextos. Los cambios socioeconómicos que se suceden en este momento histórico entre

² UNESCO (1978). Carta para la Educación Física y el Deporte. UNESCO.

³ UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2015).

los que se destacan la evolución del pensamiento social en relación con el cuerpo y la mente, las recomendaciones sanitarias en torno a la necesidad de realizar prácticas deportivas en la vida diaria, el aumento del tiempo libre, etc., dieron lugar a una modificación en las creencias y actitudes más positivas hacia la Actividad Física y Deportiva (Ferrerres, 2004).

En el seno del Consejo de Europa (1975) se promulga la Carta Europea del Deporte para Todos, que enuncia y difunde los *Deportes para Todos* como la acción política que persigue la promoción del deporte en todas sus expresiones y formas, proponiendo una ruptura con la definición tradicional de los deportes e integrando en la misma el compendio de diversidad de formas en las que se produce la Actividad Física, ya sea Juego libre y espontáneo, el ejercicio continuado y regular o cualquier otra manifestación deportiva que se base en la participación. En esta nueva visión se incluye al propio deporte convencional (Hernández-Vázquez, 1997; Ferrerres, 2004; Jiménez, 2010).

La Federación Internacional del Deporte para Todos (FISpT) propone una definición de los mismos, estableciendo que este término hace referencia a todas las acciones humanas destinadas a promover la participación en el deporte, configurando a la participación deportiva como el elemento clave que determina en gran medida esta conceptualización contemporánea (Ferrerres, 2004). De esta forma, la flexibilidad se convierte así en un factor imprescindible para todas estas nuevas modalidades (Virosta, 1994).

Los JDA aparecen en España en la década de los noventa en uno de los Seminarios que organizaba del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en Madrid, proveniente de la corriente *Deportes para Todos* (Virosta, 1994; Hernández-Vázquez, 1997; Jiménez, 2010). Este movimiento nace con el objetivo de introducir y experimentar nuevas prácticas físico-deportivas que fomenten una evolución más racional, accesible y plural de los juegos y del deporte, favoreciendo su adaptación a los intereses de la sociedad en general y de las instituciones educativas en particular (Hernández-Vázquez, 1997), además de impulsar una renovación de los programas de Educación Física en los ámbitos educativos que acerquen el concepto de *Deportes para Todos*, entendido como actividades físico-deportivas con dimensión lúdica y recreativa, participativas, de fácil acceso y aprendizaje.

Esta tendencia democratizadora promueve un acercamiento de las actividades deportivas a personas que hasta entonces eran ajenas a ellas, concediendo mayores facilidades para su práctica y dando lugar a un movimiento de popularización de las mismas (Virosta, 1994; Méndez-Giménez, 2003). En definitiva, el “Deporte para Todos” se convierte en una práctica

deportiva dirigida a alcanzar la máxima participación de todas las personas, sin restricciones o limitaciones por edad, sexo, raza, habilidades técnicas o tácticas, etc., que persigue el fomento de determinados valores entre los que se destaca la relación social, la amistad, la coeducación, la igualdad, la cooperación, la diversión, el disfrute, la salud, el bienestar, el juego limpio, etc. (Ferrerres, 2004). A partir del nacimiento de este movimiento se comienzan a crear juegos y prácticas que alcancen la integración del alumnado en el deporte, obviando en gran medida sus capacidades físicas (Requena, 2008).

Definición conceptual de los Juegos y Deportes Alternativos

La amplitud en la definición del término JDA a lo largo de su corta existencia plantea serios problemas de conceptualización que a su vez se traducen en una dificultad pragmática. Es imprescindible puntualizar la complejidad que reside en la definición contemporánea de los mismos, pues hace referencia a un amplio conjunto de actividades y prácticas físico-deportivas. Asimismo, este término adquiere diversas acepciones en función del ámbito desde el que se concreten. Tales cuestiones, así como su evolución a lo largo del tiempo, dificultan en gran medida establecer una conceptualización actualizada de forma genérica.

En sus comienzos se enuncian definiciones amplias y poco concretas acerca de estas prácticas. Sin embargo, estas conceptualizaciones iniciales, han ido transformándose en consonancia con su implementación y difusión, tratando de ser adaptadas a las modificaciones que se han ido produciendo en estas actividades físicas. Una de las definiciones más citadas es la realizada por Barbero (2000), que establece los JDA como aquel juego y deporte que se diferencia de los convencionales, ya sea por la utilización de un material diferente cuya finalidad original no se corresponde con su uso en actividades físico-deportivas, o bien se implementa de forma distinta para la que fue diseñado. Abarcando así a una amplia Gama de actividades. Para comprender y delimitar claramente este planteamiento, se hace imprescindible establecer una referencia de juego y deportes convencional/tradicional; entendido como aquel que es practicado con los mismos materiales y misma forma que se hacía tradicionalmente a lo largo de las épocas, adaptándose a los tiempos pero sin perder el modelo fijado (Sauri, 2005).

Se requiere concretar qué son los juegos y los deportes para aproximarnos a una conceptualización más clara. El juego ha sido definido en la literatura específica por gran número de autores recogiendo diversas características del mismo. Según Huizinga (1990, p. 2) presenta al juego como una:

Acción libre ejecutada como sí y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

Más allá de la definición de Parlebas (1981) que establece el deporte como situación motriz de competición institucionalizada, Castejón (2001, p. 17) expone una visión más global y actualizada de la misma.

Actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo.

“El sobrenombre de alternativo lo distingue del deporte tradicional, por lo que estas actividades adquieren un sentido de modernidad, vanguardismo e innovación” (Virosta, 1994, p. 13). Sin embargo, no se debe establecer una relación directa entre alternativos y nuevo que en ocasiones, da lugar a confusiones sobre este movimiento deportivo. Se debe tener claro que para ser considerado alternativos, se han de cumplir con una serie de características que se corresponde con la filosofía que propone este movimiento social en el ámbito deportivo y de la Actividad Física, por lo tanto no todas las actividades novedosas se vinculan a los JDA, a pesar de que en líneas generales suelen ser poco conocidos y no habituales. A este respecto, Ferreres (2004) establece que gran parte de los JDA no son nuevos, sino que se han empleado en distintos ámbitos con fines de recreación.

Hernández (2007), afirma que los Juegos y Deportes Alternativos se presentan como el conjunto de actividades físicas y deportes que, al contrario de los convencionales ya establecidos y aceptados, buscan alcanzar un carácter más participativo y/o un desarrollo de valores sociales, a través de modificaciones reglamentarias y/o el uso de materiales novedosos. Este concepto se amplía en la definición establecida por Méndez-Giménez (2003) en la que se recogen dentro de esta modalidad, por un lado, todas las actividades físicas novedosas que se van originando y que ostentan un carácter lúdico, de disfrute del tiempo libre, y participativo. Por otro lado, se incluyen la recuperación de juegos y deportes tradicionales con nuevos diseños

(Virosta, 1994; Méndez-Giménez, 2003; Hernández, 2007). De esta forma se puede visualizar cómo se conforma esta nueva filosofía que constituye a estas prácticas físicas-deportivas lúdicas y recreativas, susceptibles de ser adaptadas a cualquier espacio y contexto, favoreciendo así tanto el acceso y el entrenamiento continuado, que se corresponden con actividades de fácil aprendizaje y comprensión, en torno a su normativa y a las habilidades físicas necesarias para su realización.

A medida que se han ido evolucionando, han aparecido definiciones más acordes con la contemporaneidad de estas actividades, entre las que se destacan la propuesta por Burga (2017, p. 2) en la que se definen los JDA “como un movimiento social o proyecto colectivo con propósito de inserción de nuevos deportes en diversos espacios de práctica y enseñanza. Se trata de un espacio inacabado, en proceso, susceptible de reconfiguración permanente de los sentidos y significados, a medida que fluye su cualidad constitutiva”. En la Tabla 1 se recogen las conceptualizaciones de JDA más relevantes halladas en las diversas investigaciones acerca la temática, de forma que se facilite la visualización de la evolución del concepto de esta modalidad a lo largo del tiempo.

Tabla 1 – Conceptualizaciones de los Juegos y Deportes Alternativos (JDA)

Autor	Definición*
Virosta (1995)	<i>Se corresponden con un amplio espectro de actividades, se distinguen de las tradicionales, siendo altamente motivantes por su novedad, el uso de materiales llamativos que requieren un manejo más sencillo. Introduce nuevos hábitos deportivos, donde priman valores como la cooperación, comunicación, diversión y relación.</i>
Barbero (2000)	<i>Aquel juego y deporte que se diferencia de los convencionales o tradicionales, ya sea por la utilización de un material diferente cuya finalidad original no se corresponde con su uso en actividades físico-deportivas, o bien se implementa de forma distinta para la que fue diseñado. Esta modalidad engloba una amplia gama de actividades.</i>
Giménez (2003)	<i>Todas las actividades físicas novedosas que se van originando y que ostentan un carácter lúdico, de disfrute del tiempo libre, y participativo. Por otro lado, se incluyen la recuperación de juegos y deportes tradicionales con nuevos diseños.</i>
Hernández (2007)	<i>Conjunto de deportes que, en contraposición con los modelos convencionales comúnmente aceptados, pretenden lograr un mayor carácter participativo y/o un explícito desarrollo de valores sociales, a través de modificaciones reglamentarias y/o la utilización de material novedoso.</i>
Ibarrola (2013, p. 2)	<i>Cualquier tipo de actividad física que pueda amenazar una ideología particularmente poderosa podría ser considerado como un deporte alternativo, sin embargo, no todos los deportes alternativos están asociados con estilos de vida, oposición o el potencial de ser un movimiento social. Deportes tradicionalmente alternativos han sido disfrutados por grupos pequeños de gente y caracterizados por una falta de competencia, organización e intervención comercial.</i>

- Fernández-Busto y Abellán (2016) *Aquellos deportes que difieren de los modelos tradicionalmente aceptados, entendidos **no convencionales** que utilizan **implementos alternativos** a través del **cambio o adaptación del reglamento para facilitar su práctica**. Mediante su práctica, se pueden **desarrollar nuevos valores, fomentar el trabajo en equipo y la cooperación**. Su fin es el **disfrute y participación**, creencia alejada del rendimiento.*
- Burga (2017, p. 2) ***Movimiento social** con propósito de **inserción de nuevos deportes en diversos espacios de práctica y enseñanza**. Se trata de un espacio **inacabado, en proceso, susceptible de reconfiguración permanente de los sentidos y significados**, a medida que fluye su cualidad constitutiva.*
-

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Si se analizan las distintas acepciones que revisadas en la literatura de mano de los especialistas en el tema, se hace imprescindible resaltar que los JDA se configuran como un movimiento social o una filosofía que engloba distintas actividades físico-deportivas lúdicas, fundamentalmente juegos y deportes no convencionales, que se constituye desde la participación, favoreciendo la accesibilidad y práctica de todas las personas, donde prima la flexibilidad y el desarrollo de valores sociales. Estos implementos se llevan a cabo a través de algunas modificaciones reglamentarias y/o de la utilización de material de forma novedosa. En líneas generales se persigue la inclusión de tanto juegos y deportes nuevos como tradicionales en ámbitos educativos y de entrenamiento deportivo. Se puede establecer que en esta tendencia incluyen tanto a los inventados como los modificados (materiales y/o reglamentos), así como a los tradicionales recuperados de otras épocas o de otros ámbitos territoriales.

Atendiendo a los estudios anteriormente expuestos (Arráez, 1995; Virosta, 1995; Barbero, 2000; Barrionuevo, 2019), los JDA poseen una serie de características, tales como:

- Se adaptan a cualquier espacio y situación, favoreciendo la práctica independientemente de las características de las instalaciones y del grupo de participantes.
- Se desarrollan y ponen en juego habilidades físicas y cognitivas de fácil aprendizaje, proporcionando la posibilidad de pasar al juego real rápidamente. Además, de favorecer la experiencia y participación de la totalidad de las personas con independencia del sexo o edad de los participantes.
- Son fundamentalmente de carácter recreativo.
- Suelen ser poco conocidas o no habituales, cualidad que implica que en las primeras fases de iniciación, el nivel inicial suele ser semejante para todos los participantes.
- Los materiales que se implementa son asequibles, suelen ser económicos o contruidos mediante recursos reciclados, de forma que disminuyan y riesgo de lesión y favorezca las habilidades físicas.

- Se recomienda una intensidad de estas actividades moderada, ya que cobra más relevancia la dimensión cooperativa frente a la de competición.

Ante la problemática que se suscita sobre la conceptualización contemporánea de los JDA, devenida por la multitud de prácticas que convergen y engloban en este movimiento social, así como la evolución vertiginosa de la sociedad y de los deportes alternativos, se pone de manifiesto la necesidad de actualizar esta definición de forma consensuada por los distintos profesionales y educadores del área de Educación Física. Tras la revisión de los distintos trabajos sobre este concepto de JDA, se confirma que no existe una definición clara sobre el mismo, adquiriendo diversas acepciones en función del ámbito desde el que se definen (Virosta, 1994; Méndez-Giménez, 2003), a pesar de encontrar algunos puntos comunes y coincidentes entre ellas.

Los JDA se constituyen como un movimiento social que comprende un espacio de Juegos y Prácticas Físico-Deportivas no habituales y en continua transformación mediante la creación, modificación o hibridación de los mismos, e incluso a través de la implementación de nuevos materiales, que persiguen la experimentación lúdica, la máxima participación e implicación de sus jugadores, que se apoyan en una conjunción de valores, los cuales configuran esta filosofía deportiva entre los que se resaltan la igualdad, cooperación, diversión, juego limpio, etc.

Se han conformado a lo largo del tiempo como un repertorio variado de actividades donde prima lo lúdico sobre el componente competitivo de los deportes tradicionales. Por otra parte, han hecho de la innovación en el uso de materiales una seña de identidad, así como la implementación de valores que llevan implícitos. La cooperación frente a la competición, la comunicación frente al silencio y el compañerismo frente al individualismo. Los JDA son algo más que deportes, se sustentan en principios éticos deseables en una sociedad moderna.

Clasificación de Juegos y Deportes Alternativos

A lo largo de la historia de los JDA se han recogido en la Literatura diferentes clasificaciones para esta modalidad deportiva. A continuación se recogen alguna de ellas, consideradas idóneas respecto a la conceptualización de esta tendencia deportiva y por identificar aspectos claves de estas prácticas.

Basándose en la categorización realizada por Ellis (1983) que posteriormente fue adaptada por Almond (1986) para los juegos deportivos, Barbero (2000) propone que ésta puede ser utilizada para los JDA, la cual se divide en cuatro tipos distintos diferenciados por la problemática del juego, los aspectos y principios tácticos así como sus características e intenciones básicas (Tabla 2). Se considera muy adecuada para identificar los elementos e intenciones tácticas de las diversas prácticas, sin embargo, existen algunas modalidades que no quedan recogidas en esta clasificación como por ejemplo, el paracaídas o los juegos malabares.

Tabla 2 – Clasificación de JDA

Tipos de JDA	Modalidades de JDA
1. Deportes de Cancha Dividida, Red y Muro	Palas, <i>Badminton</i> , shuttleball, Pickleball, Soft tennis, Pala Tamburello, Bossaball, Peteca, etc...
2. Deportes de Invasión	Rosquilla, Tripela, <i>Tchoukball</i> , Unihoc, Ultimate, Korfbal o Balonkorf, Floorball, Kinball, Colpbol, Quidditch, etc.
3. Deportes de Campo y Bate	Intercrosse, Minihockey, prebéisbol, Cricket, Floorball, etc.
4. Deportes de Blanco o Diana.	Discgolf, etc.

Fuente: Adaptada a partir de la realizada por Almond (1986).

Ruíz (1996) establece una codificación de juegos y deportes alternativos teniendo en cuenta las intenciones del juego y agrupamientos, recomendada ésta para su empleo en el ámbito educativo (Tabla 3). A pesar de que esta categorización es más completa, proporcionando la posibilidad de incluir más modalidades de JDA, nuevamente se visualizan cómo algunos de ellos se quedan excluidos como el “Slackline”, un juego de equilibrio que ha cobrado gran interés en las últimas décadas.

Tabla 3 – Clasificación de JDA

N.º	Tipos de JDA	Modalidades de JDA
1	Juegos y deportes colectivos	Floorball, Lacrosse, Fut-tenis, etc.
2	Juegos y deportes de adversario	Palas, Peloc, etc.
3	Deportes individuales de deslizamiento sobre rueda	Bicicleta, Monopatín, etc.
4	Juegos de lanzamiento	Boomerang, Malabares, Frisbee, etc.
5	Juegos de cooperación	Paracaídas, Balones y globos gigantes, etc.

Fuente: De Ruíz (1996).

Por otro lado, Martínez-Gómez (1995) establece una tipología propia y específica de los JDA, en ella se visualizan adecuadamente las características del juego, pues se diferencian en función los materiales que se implementan y finalidad de los mismos (Tabla 4). Sin embargo, se vuelve a ratificar que no recoge todas las prácticas alternativas, puesto que no incluye algunas modalidades existentes como “Slackline”.

Tabla 4 – Clasificación de JDA

N.º	Tipos de JDA	Modalidades de JDA
1	Con implemento	Cesta crosse, Lineball
2	Con raquetas	Shuttleball, Pelota Paleta
3	Con stick o palo	Floorball, Lacrosse
4	De lanzamiento	Frisbee, Malabares
5	De tracción	Sogatira, Tira al palo
6	Colectivos/cooperativos	Balonkorf, Netball
7	Sobre Ruedas	Surfskate, Snowbike

Fuente: De Martínez-Gómez (1995).

Es imprescindible señalar la existencia de una tendencia actual para la creación continua de nuevos juegos y deportes, así como la recuperación o modificación de otros tradicionales, por lo tanto resulta conveniente establecer una clasificación en función de su origen y condición de convencional, de forma que favorezca la visualización de su naturaleza y permita recoger todas las modalidades que existen en la actualidad (Tabla 5). Sin embargo, esta codificación tiene el inconveniente de no favorecer la identificación de las características y las intenciones básicas del juego.

Tabla 5 – Clasificación de Juegos y Deportes Alternativos (JDA) según su origen y tipo de adaptaciones

Clasificación de JDA según su origen y tipo de adaptaciones		
1. No convencionales	1.1. Inventados	1.1.1. De nueva creación: Kinball, Slackline, Spikeball, Baloncodo, Quidditch, Bijbol, Spiribol, etc
		1.1.2. Hibridación de varios deportes: Rosquilla, Tchoutkball, Ultimate, Kronum, Colpbol, Goubak, Datchball, Matrexball, Kronum, Fútbol Galeico, Ringo Red, Tripela, Jugger, Bape Ball, Baseket, Pinfuvote, Brokenball, etc.
	1.2. Modificados	1.2.2.1. Alternativas a la utilidad del material del entorno- aquellos que reutilicen materiales del medio: Cesta Crosse, Skate Bottle, etc
		1.2.2. Material
		1.2.2.1. Alternativas a la utilidad del material del entorno- aquellos que reutilicen materiales del medio: Cesta Crosse, Skate Bottle, etc
		1.2.2.2. Alternativas a la utilidad del material convencional de E.F y los deportes: Rosquilla, Shuttleball, Kinball, Paracaídas, Frisbee, Peloc, etc.
2. Convencionales recuperados	2.1. De otros contextos históricos	Juegos Malabares, Battledore Frisbee, etc.
	2.2. De otros ámbitos territoriales	Frontón, <i>Rugby</i> , Hockey, Cricket, Béisbol, Highland Games, etc.

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Esta categorización está contextualizada en la Comunidad Autónoma de Extremadura (España), debiendo tener en cuenta que cada clasificación debe ser adaptada en función del ámbito geográfico desde el que se realizan, pues los juegos y deportes recuperados de otros territorios varían para cada región. Por ejemplo, el Frontón es un deporte convencional del País Vasco que forma parte de su legado cultural, por lo tanto en esta Comunidad Autónoma es apreciado como tradicional, sin embargo, si se introduce en cualquier otra región, se considera como deporte alternativo, pues es una modalidad no habitual y desconocida por la mayoría de las personas de otros territorios que no sean del País Vaco. Lo mismo sucede con prácticas como el Béisbol, Hockey, *Rugby* o Cricket que son disciplinas alternativas en España pero de larga tradición en otros países.

Se considera material alternativo por un lado, a aquel que no se corresponde con los tradicionalmente utilizados en los ámbitos de E.F y el deporte, y por otro lado, a aquel que se le concede un empleo diferente al que se le proporcionó cuando se ideó (Virosta, 1995; Barbero, 2000; Méndez-Giménez, 2003; Feu, 2008; Suero; Morillo; Montilla, 2017;

Barrionuevo, 2019). La posibilidad que introducen estas modalidades deportivas acerca del empleo de material alternativo en sus prácticas favorece en gran medida la adaptación de los mismos a los participantes y al entorno, de tal forma supone una ventana de oportunidad respecto a la evolución de los mismos y su continua adaptación al medio, concediendo mayor accesibilidad y seguridad de estas actividades.

Aprendizaje de los Juegos y Deportes Alternativos en Educación Física

La introducción de estas prácticas promueve nuevas oportunidades educativas, de actividad física, de diversión, en la que se presentan como una novedad, pues se convierten en contenidos desconocidos que se incorporan a las sesiones de E.F, generando un experiencia lúdica y vivencial más cercana a los intereses de los estudiantes, con la capacidad de transformar las clases de E.F. en actividades verdaderamente innovadoras, respecto a los contenidos, sus posibilidades metodológicas y la propia práctica (Ruiz, 1996, Suero; Morillo; Montilla, 2017, Barrionuevo, 2019), además de, impulsar nuevos hábitos de vida activa y saludable con relación al tiempo libre y ocio.

Su uso en el ámbito educativo, amén de cumplir con los objetivos del Currículum, fomenta nuevas perspectivas de desarrollo. Estas actividades ofrecen amplias posibilidades *versus* los deportes tradicionales, pudiéndose emplear de manera diversa en función de los distintos resultados que se persigan, ya sea enfocada al desarrollo motriz, cognitivo, en valores, cooperación, coeducación, etc. (Lara; Cachón, 2010). Si se detiene la mirada en el área de la docencia, se benefician tanto la dinámica de la clase, como la adquisición de los distintos tipos de contenidos de forma innovadora y lúdica (Peire; Estrada, 2015; Suero; Morillo; Montilla, 2017). Debido a la diversidad de JDA que existen hoy en día, cada uno configurado por el empleo de diferentes habilidades técnicas y tácticas, así como por el atributo que les caracteriza de modificación en relación con su contexto, pone de relieve la posibilidad que conceden para el trabajo de todos los dominios de acción motriz propuestos en el DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura⁴ para el ámbito de E.F. como son las acciones motrices individuales en entornos estables, las acciones motrices en situaciones de oposición, las acciones motrices en situaciones de cooperación con o sin oposición, las acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno, y acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Al

⁴ Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. DECRETO 103/2014, de 10 de junio de 2014, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Publicado en D.O.E. n.º 114 del 16 de junio de 2014. Mérida: Junta de Extremadura.

mismo tiempo, estas actividades se corresponden directamente con los contenidos recogidos en los bloques 2: “Deportes, Juegos y Salud” y 3: “Valoración de la Educación Física. el Juego Limpio” del DECRETO 103/2014, de 10 de junio, pudiéndose enfocar a la adquisición del bloque 1; “el Esquema Corporal, las Habilidades, las Destrezas y la Expresión” a través de una programación y un diseño acorde por parte de los docentes.

Asimismo, se posicionan una ventana de oportunidad para el aprendizaje de competencias y de nuevos contenidos. La configuración de Currículum escolar actual establece el desarrollo de siete competencias claves: Comunicación Lingüística (CCL), Matemática y Competencia básica en Ciencia y Tecnología (CMCT), Digital (CD), Aprender a aprender (CPAA), Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), acentuando así los aprendizajes desde un prisma significativo, contextualizado y orientado hacia la práctica. Se consideran los JDA propicios para integrar dentro de los objetivos de las sesiones la adquisición de la totalidad de las Competencias Claves favoreciendo la formación integral de los estudiantes (Barrionuevo, 2019).

Se pone de manifiesto la existencia de una tendencia continua por parte de algunos entrenadores y educadores en el desarrollo de JDA para tratar de solventar, o incluso, complementar las necesidades de la Ley Educativa. En este sentido, esa es la causa directa que desencadena la creación de numerosos juegos y deportes nuevos, como por ejemplo el “Intercrosse”, el cual persigue reducir el contacto físico frente a su predecesor el “Lacrosse” o el “Flag Football” frente al “Rugby” Asimismo, se ha ido incrementado la predisposición de este movimiento por el cual se crean, modifican o hibridan juegos y deportes que integren al alumnado en el deporte, sin importar sus capacidades físicas, de forma que flexibilicen estas modalidades deportivas y proporcionen el carácter participativo que las definen (Requena, 2008). Por tanto, se configura como un movimiento vivo, en constante transformación y adaptación tanto de su entorno como de sus participantes.

Se recogen una serie de ventajas sobre el empleo de los JDA en el ámbito de E.F. por parte de la Literatura especializada (Virosta, 1994; Arráez, 1995; Barbero, 2000; Feu, 2008; Lara; Cachón, 2010; Barrionuevo, 2019), de forma que justifican la implementación de las mismas en esta área curricular. Entre las virtudes se resaltan como actividades que persiguen favorecer la práctica de todos los estudiantes, ya que parten de un nivel inicial homogéneo y accesible para todo el alumnado. Al mismo tiempo, propone un entrenamiento mixto y coeducativo, favoreciendo la experiencia sin distinción de sexo, edad, competencias, etc.

Asimismo, implican un aprendizaje fácil, pues se ponen en marcha el uso de habilidades físicas sencillas, favoreciendo en gran medida poder introducirse pronto a la práctica y divertirse. Debido a que son desconocidas, lúdicas y accesibles para todos los discentes, generan motivación y diversión entre los participantes. Al mismo tiempo, ostenta facilidad y predisposición para adaptar tanto las normas como las condiciones de juego en relación con el espacio, tiempo, materiales, etc. Respecto a los materiales, se caracterizan por ser económicos y accesibles, otorgando la oportunidad de construirlos con materiales del entorno, favoreciendo así la adaptación de cada deporte al medio y grupo de estudiantes, la participación, la seguridad, creatividad, sostenibilidad del medio ambiente, etc. Estos juegos y deportes permiten controlar la intensidad física de la actividad con la intención de priorizar aspectos cooperativos frente a los competitivos propios de los deportes tradicionales. Los JDA normalmente comparten características de los deportes cooperativos aunque pueden presentar competición, sin ser el objetivo principal puesto que prima compartir frente a competir.

Se destaca la oportunidad que proporcionan estas actividades de trabajar de forma interdisciplinar en torno a temas transversales en el área de E.F, tales como la igualdad, el respeto, la coeducación, la cooperación, la educación ambiental, etc. Suponiendo un enriquecimiento de manera sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Los JDA cuentan con características especiales que proporcionan beneficios frente a los tradicionales, se caracterizan por un componente educacional y lúdico frente al competitivo propio de los convencionales. Los agrupamientos mixtos característicos traen parejo la coeducación como acicate de progreso, frente a los equipos unisex, señal distintiva de lo tradicional. Los reglamentos son susceptibles de ser adaptados a cualquier situación y más comprensibles frente al alto tecnicismo propio de los tradicionales. Introducen novedades en relación con los patrones motrices, fomentan la participación de todos los estudiantes, son inclusivos y respetan las diferencias motrices entre géneros, concediendo mayor accesibilidad en cuanto al espacio físico y materiales. Asimismo, posibilitan el desarrollo de valores de cooperación, ayuda mutua, compañerismo, igualdad y alto grado de participación en mayor medida que los juegos tradicionales.

Se visualizan en los diversos estudios los JDA con una lectura de género favorecerían una competencia más igualitaria entre alumnos y alumnas, mayor equidad en las elecciones por las actividades físico-deportivas a desarrollar y mayor participación de las alumnas frente a

las prácticas de los deportes convencionales (Feu, 2008; Martos-García; Fernández-Lasa; Usabiaga, 2020), ofreciendo la posibilidad de transformar el deporte en una herramienta educativa, derivada de la necesidad de transformar el mismo en un espacio igualitario y equitativo. Asimismo, propicia la comprensión táctica, el desarrollo de las habilidades técnicas, el juego limpio y el compañerismo. Impulsando la integración de los menos hábiles, su participación y sentido de pertenencia, puesto que todos se inician en la nueva modalidad. Persigue la igualdad de género y coeducación devenido por la composición de equipos mixtos. habilidades motrices (salto, carrera, giro, lanzamiento, etc.), capacidades perceptivo-motrices (coordinación, equilibrio, percepción, etc.), capacidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), capacidades socio-motrices y senso-motrices (Lara; Cachón, 2010; Barrionuevo, 2019). Existen diversas investigaciones que determinan que estas actividades generan un nivel alto de motivación en el alumnado, favoreciendo el disfrute y la diversión en las sesiones de E.F, así como el fomento de un tiempo libre más activo y saludable. Además, esas prácticas alternativas son muy útiles como transferencia para el aprendizaje de otros juegos o deportes tradicionales, que suelen ser más complejos en su reglamentación, normativa y práctica (Martínez, 1995; Barrionuevo, 2019).

Según Lara y Cachón (2010) los beneficios de los JDA en el área de Educación Física no han llegado al nivel esperado, debido al bajo grado aún de desarrollo y utilización, aunque se visualiza un aumento de estas prácticas. Sin embargo, en la actualidad existe una corriente en auge de educadores y entrenadores que crean, modifican e hibridan juegos y deportes para implementarlos en sus sesiones, prueba de ello se encuentra en la existencia de gran variedad de JDA que se transforman constantemente (Barbera, 2000; Requena, 2008). A pesar de la presencia de esta tendencia de forma creciente en favor de estas disciplinas, no se hallan a lo largo de la Literatura específica investigaciones que establezcan y corroboren los múltiples beneficios de estas actividades en su ámbito pragmático. Se pone de relieve así la urgente necesidad de llevar a cabo estudios científicos que traspasen su prisma teórico, para esclarecer y comprobar de la mano de los profesionales de E.F. los efectos en el alumnado, metodologías y estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), limitaciones, dificultades, etc. acerca de las mismas. Considerando imprescindible nuevas iniciativas de investigación que aborden estas cuestiones acerca de los JDA, de manera que definitivamente se contribuya a su difusión y comprensión, orientando a los docentes y entrenadores hacia la práctica, ampliando la visión acerca de los mismos así como sus posibilidades, para convertirse en un trampolín hacia este verdadero espacio de actividad física lúdico e igualitario en continua transformación en función de las características del entorno y participantes, así como de las finalidades educativas.

Estas disciplinas como cualquier otro contenido de la EF se pueden aprender desde distintos modelos pedagógicos y estilos de enseñanza. Los JDA, al igual que las modalidades deportivas tradicionales, deben ser aprendidos desde modelos pedagógicos centrados en el alumnado (TCA), de forma que sean coherentes con la filosofía que sustenta esta corriente deportiva que persigue la participación de todo el alumnado, siendo los protagonistas del proceso de E-A. Asimismo, se considera más idóneas aquellas estrategias metodológicas que están dirigidos a la comprensión del juego. Por lo tanto, se debe evitar el modelo técnico o tradicional, pues presenta algunas inconvenientes a la hora de implementarlo dentro del sistema educativo, debido a que los aprendizajes están enfocados hacia la consecución de los resultados obteniendo satisfacción exclusivamente mediante el éxito (Blázquez, 1995). En ocasiones este planteamiento genera desmotivación en los estudiantes por producir aburrimiento, fatiga o incluso, el sentimiento de exclusión del juego (Mosston; Ashwort, 1993).

La utilización de una estrategia didáctica adecuada en el aula para los JDA produce un aumento de la motivación y el interés del alumnado hacia la práctica físico-deportiva como consecuencia de trabajar la cooperación y comunicación relacionadas con la competición (Verdú-Pascual, 2008). En la búsqueda de las formas más significativas para la E-A de estas modalidades deportivas y a partir de la clasificación establecida por Metzler (2017), se visualizan una serie de modelos pedagógicos recomendables para la enseñanza de los JDA en su ámbito educativo, pudiendo resaltar para el aprendizaje de mismas, el Modelo de Enseñanza Comprensiva de los Deporte (*Teaching Games For Understanding*, TGFU), el Modelo de Educación Deportiva (*Sport Education*) y el Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning).

La literatura científica señala la efectividad del Modelo de Enseñanza Comprensiva (TGFU), Modelo de Educación Deportiva e hibridación de modelos para el aprendizaje de los deportes (Fernández-Rio; Hortigüela Alcalá; Pérez-Pueyo, 2018), pudiéndose trasladar para los JDA (Feu, 2008; Barrionuevo, 2019). Asimismo, la hibridación del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva ha demostrado sus beneficios en relación con la comprensión del juego, desarrollo de habilidades y fomento de la motivación de los estudiantes (Farias; Mesquita; Hastie, 2015; Gil-Arias *et al.*, 2017; González-Víllora *et al.*, 2018).

La mera práctica de los JDA no tiene por qué desarrollar en los aspectos psicosociales y los valores más deseables en nuestros escolares, se requiere la selección de modelos de aprendizaje que los refuercen. Los aspectos psicosociales como el respeto, autonomía, esfuerzo, liderazgo, ayuda, cooperación, etc. pueden verse reforzados al hibridar los modelos anteriores (TGFU

y ED) con modelos como los de Responsabilidad Personal y Social y/o con el modelo de aprendizaje cooperativo (Fernández-Río; Hortigüela Alcalá; Pérez-Pueyo, 2018). El modelo de Responsabilidad Personal y Social propuesto por Hellison favorece el aprendizaje de estas competencias a partir seis niveles de responsabilidad y de estrategias que las potencian durante la práctica de los juegos y deportes (Fernández-Río; Hortigüela Alcalá; Pérez-Pueyo, 2018). Por otro lado, en el Aprendizaje Cooperativo “los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de E-A proporcionando interacción e interdependencia positivas y en el que el docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014, p. 6). Sin embargo, se recomienda para esta estrategia una hibridación entre este modelo con otros modelos pedagógicos, puesto que su aplicación a los deportes resulta compleja (Fernández-Río; Méndez-Giménez, 2016).

Por último, se añade el Modelo de Autoconstrucción de Materiales propuesto por Méndez-Giménez (2018), que se visualiza muy adecuado y enriquecedor para el desarrollo de los JDA, ya que proporcionando creatividad, significación, personalización, accesibilidad y sostenibilidad del medio ambiente al proceso de E-A.

CONCLUSIÓN

En conclusión, los JDA se definen como un movimiento social que comprende un espacio de juegos y prácticas físico-deportivas no habituales y en constante evolución mediante la creación, hibridación, modificación y recuperación de juegos y deportes, que se caracterizan por anteponer el componente lúdico frente al rendimiento deportivo y la competición. Estas modalidades se sustentan en valores necesarios en la sociedad actual como la igualdad, cooperación, juego limpio, participación, flexibilidad, salud, recreación, etc. Asimismo, tiene como sello distinto la innovación para el uso de materiales alternativos, reciclables y de autoconstrucción, destacando el potencial que ostentan estas actividades en el ámbito educativo pues proporcionan nuevas oportunidades didácticas de AF y diversión.

REFERENCIAS

ALMOND, L. Reflecting on themes: games classification. *In*: THORPE, D.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (org.). **Rethinking games teaching**. London: Loughborough University, 1986. p. 71-72.

ARRÁEZ, J. M. Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos. **Apunts: Educación Física y Deportes**, v. 40, n. 2, p. 69-80, 1995. Disponible em: https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/040_069-080_es.pdf Acceso em: 14 out. 2025.

BARRIONUEVO, S. **La enseñanza comprensiva de los deportes alternativos**. Sevilla: Editorial Wanceulen, 2019.

BLÁZQUEZ, D. **La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Madrid: Inde, 1995.

BURGA, M. L. Deportes ¿alternativos? Un análisis sobre las prácticas y saberes del campo. *In*: CONGRESO ARGENTINO Y VII LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 12., 2017. Buenos Aires, 2017. **Anais eletrônicos [...]**. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017. Disponible em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69277>. Acesso em: 10 set. 2022.

CALLEJA DE LA FUENTE, M. **Los deportes alternativos en la Educación Física escolar**: el Quidditch Muggle. 2022. Trabajo Fin de Grado (Grado en Educación Primaria – Mención: Educación Física) – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2022. Disponible em: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56643/TFG-G5568.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

CASTEJÓN, F. J. **Iniciación deportiva**: aprendizaje y enseñanza. Madrid: Editorial Pila Teleña, 2001.

ELLIS, M. Making and shaping games. *In*: THORPE, D.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (org.). **Rethinking games teaching**. London: Loughborough University, 1986. p. 61-65.

FARIAS, C. F.; MESQUITA, I. R.; HASTIE, P. A. Game performance and understanding within a hybrid sport education season. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 3, p. 363-383, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>. Disponible em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/34/3/article-p363.xml>. Acesso em: 14 out. 2025.

FERNÁNDEZ-BUSTOS, J. G.; ABELLÁN, J. Los juegos y deportes alternativos. *In*: GIL-MADRONA, P.; ABELLÁN, J. (org.). **Mediación educativa**: juegos, ocio y recreación. Madrid: Pirámide, 2016. p. 115-128.

FERNÁNDEZ-RIO, J.; HORTIGÜELA ALCALÁ, D.; PÉREZ-PUEYO, A. Revisando los modelos pedagógicos en Educación Física. Ideas clave para incorporarlos al aula. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 423, p. 57-80, 2018. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>. Disponible em: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>. Acesso em: 14 out. 2025.

FERNÁNDEZ-RÍO, J. Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. *In*: ACTAS DEL IX CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS, 9., 2014. p. 18-32. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=907812>. Acesso em: 30 out. 2025.

FERNÁNDEZ-RIO, J.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 29, p. 201-206, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464040.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

FERRERES, J. O. **La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos**. Madrid: Inde, 2004.

FEU, S. ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? **Campo Abierto: Revista de Educación**, v. 27, n. 2, p. 31-47, 2008. Disponível em: <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1999/1287>. Acesso em: 14 out. 2025.

GIL-ARIAS, A. *et al.* Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in Physical Education. **PLoS One**, v. 12, n. 6, p. e0179876, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0179876>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, S. *et al.* Hybridizing pedagogical models: A systematic review. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 4, p. 1056-1074, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X18797363>. Acesso em: 14 out. 2025.

GUTHOLD, R. *et al.* Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. **The Lancet Child and Adolescent Health**, v. 4, n. 1, p. 23–35, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/article/S2352-4642\(19\)30323-2/fulltext](https://www.thelancet.com/article/S2352-4642(19)30323-2/fulltext). Acesso em: 14 out. 2025.

HERNÁNDEZ, J. M. El valor pedagógico de los deportes alternativos. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 114, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/indic114.htm>. Acesso em: 14 out. 2025.

HERNÁNDEZ-VÁZQUEZ, M. **Juegos y deportes alternativos**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Superior de Deportes, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madrid: Editorial Alianza, 1990.

IBARROLA, D. S. Acerca de la pertinencia de pensar el Quiddith como deporte alternativo. **Lúdicamente**, v. 9, n. 18, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/7451>. Acesso em: 14 out. 2025.

LARA, A. J.; CACHÓN, Javier. Kinball: los deportes alternativos en la formación del/la docente de Educación Física. *In: CONGRÉS INTERNACIONAL DE DIDACTIQUES*,

2., 2010. Disponível em: <https://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/491.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARTÍNEZ-GÁMEZ, M. M. **Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas**. Madrid: Librería Deportivas Esteban Sanz, 1995.

MARTOS-GARCÍA, D.; FERNÁNDEZ-LASA, U.; USABIAGA, O. Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas en entredicho. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 15, n. 45, p. 411-419, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1518>. Disponível em: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1518/507>. Acesso em: 14 out. 2025.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 34, p. 311-316, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63634>. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/63634>. Acesso em: 14 out. 2025.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. **Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física**. Madrid: Editorial Paidotribo, 2003.

METZLER, M. **Instructional models in Physical Education**. London: Routledge, 2017.

MOSSTON, M.; ASHWORT, S. **La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza**. Madrid: Editorial Hispano-Europea, 1993.

PEIRE, T.; ESTRADA, J. Innovación en la Educación Física y en el deporte escolar: Métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. **E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte**, v. 11, n. 2, p. 223-224, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5073785>. Acesso em: 14 out. 2025.

REQUENA, Ó. Juegos alternativos en Educación Física: flag football. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, n. 4, 2008. Disponível em: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_4/OSCAR_REQUENA_LOPEZ_JUEGOS_ALTERNATIVOS.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

RUIZ, J. G. **Juegos y deportes alternativos en la programación de Educación física escolar**. Lérida: Editorial Deportiva Agonos, 1996.

SAURI, C. **Juegos tradicionales, del currículum a la clase: teoría y práctica para la aplicación en Educación Física**. Sevilla: Editorial Wanceulen, 2005.

SUERO, S. F.; MORILLO, A. H.; MONTILLA, V. G. Los deportes alternativos en el ámbito educativo. **e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, n. 6, p. 40-48,

2017. DOI: <https://doi.org/10.33776/remov0i6.2800>. Disponível em: <https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/2800>. Acesso em: 14 out. 2025.

VERDÚ-PASCUAL, C. L. Unidad didáctica: educación para la ciudadanía a través de los juegos y deportes alternativos. **La Peonza**: Revista de Educación Física para la Paz, n. 3, p. 87-89, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3234189>. Acesso em: 14 out. 2025.

VIROSTA, A. **Deportes alternativos en el ámbito de Educación Física**. Madrid: Editorial Gymnos, 1994.

APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS DEPORTES ALTERNATIVOS COMO MEDIO DE INCLUSIÓN

DIDACTIC APPLICATIONS OF ALTERNATIVE SPORTS AS A MEANS OF INCLUSION

APLICAÇÕES DIDÁTICAS DE ESPORTES ALTERNATIVOS COMO MEIO DE INCLUSÃO

*José M. Gamonales
Sergio José Ibáñez
Jesús Muñoz-Jiménez*

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ANEAE), en los sistemas educativos públicos o privados, es el mayor reto para los profesionales de la Educación Física (EF) (Gómez-Valdés; Planes-Rivera; Gómez-Ledesma, 2019). Tiene como propósito a igualdad de oportunidades, permitir el desarrollo de las destrezas y actitudes necesarias para aprender, y su transferencia a las Actividades de la Vida Diaria (Gamonales, 2016). Sin embargo, en numerosas ocasiones los objetivos, conceptos y principios de la inclusión se limitan a aspectos teóricos del diseño curricular (Ocete; Pérez-Tejero; Coterón-López, 2015) por la falta de recursos y herramientas que permiten una viabilidad óptima durante las clases de EF (Hernández-Beltrán; Gámez-Calvo; Gamonales, 2020). Dentro de los tipos de ANEAE, se incluyen alumnos necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, e incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar (Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Modificado el 30 de diciembre de 2020). La necesidad de dar respuesta desde una perspectiva inclusiva hace que los profesionales de la EF afronten a diario desafíos relacionados con el desarrollo de sus temáticas en el aula, que está condicionado por el comportamiento de los alumnos, el material didáctico y las infraestructuras de los centros educativos, entre otros (Díaz-Better; Eusse-López, 2021), así como por la diversidad de alumnos existentes. El tipo de intervención docente también variará en función de las posibilidades que

ofrezca el entorno (Tavares, 2011) y los contenidos empleados por los docentes para desarrollar los objetivos propuestos (Hernández-Beltrán; Gámez-Calvo; Gamonales, 2022).

Ante esto, la innovación educativa se muestra como uno de los procesos más importantes que debe de desarrollar el centro educativo si pretende ser inclusivo, que le permita alcanzar un adecuado desarrollo sociocultural (Menéndez-Santurio; Fernández-Río, 2014). Según Sánchez-Silva e Lamonedá (2021), la innovación en EF se basa en los avances planificados en la intervención didáctica del profesorado, así como las mejoras controladas y planificadas, intentando evitar los cambios espontáneos sin fundamento, convicción o garantías de éxito.

Los docentes de EF en ocasiones se encuentran con una falta de interés del alumnado por la práctica deportiva en general, que puede limitar su implicación y participación activa en las clases (Robles, 2009). Esto contrasta con el hecho de que el profesorado de esta especialidad muestra una gran preocupación por mejorar las clases (Gamonales; Campos-Galán, 2017; Lleixà, 2021) con el fin de que el alumnado pueda sentirse protagonista de su propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje (en adelante, E-A), buscando nuevas e innovadoras estrategias didácticas (Sein-Echaluze; Fidalgo-Blanco; Alves, 2004). Despertar en el alumnado la motivación necesaria que permita una mayor participación en las clases de EF, y el interés por la práctica deportiva en general (Robles; Robles, 2021), está vinculado a la innovación en la metodología de intervención didáctica.

Los Deportes Alternativos (DA) son un gran contenido en las clases de EF (Hernández-Beltrán; Gámez-Calvo; Gamonales, 2021). Son modalidades deportivas novedosas, atractivas y desconocidas por muchos alumnos, que en su mayoría favorecen el trabajo en equipo, el compañerismo, lo que puede facilitar la inclusión de todos los alumnos (Coterón-López *et al.*, 2013; Hernández-Beltrán *et al.*, 2021). Desde nuestro punto de vista, una inclusión eficaz en el aula de EF ha de permitir que todos los alumnos del grupo-clase tengan acceso a las actividades de E-A en igualdad de condiciones. Por tanto, el objetivo del presente documento es dar a conocer las aplicaciones didácticas de los DA como contenido que favorece la inclusión de ANEAE en función de sus capacidades durante las clases de EF.

Deportes Alternativos

En la década de los 70, comienza a incluirse los DA (Carrillo; Granados; Jiménez-Gómez, 2018) como contenidos que aportan un mayor repertorio motriz y cognitivo a los alumnos durante su etapa educativa (Fierro; Haro; García, 2017). Concretamente en España, en los

años 90, se incluyeron dentro del “Deporte para Todos”, que transfería al ámbito escolar una idea de deporte global, proponiendo modalidades que no eran de uso frecuente en el contexto de la época (Fierro *et al.*, 2017). La idea era plantear juegos deportivos con una intención recreativa y de carácter lúdico (Pérez-Pueyo *et al.*, 2021), en contraposición a los deportes convencionales, en especial, aquellos en los que predomina la competición, donde se origina un ambiente de rivalidad que puede provocar crispación en el aula. Se trata de priorizar el empleo de deportes poco caracterizados por competición o la especialización deportiva, que aumente la motivación del alumnado durante el desarrollo de las clases de EF (Manso-Lorenzo *et al.*, 2018). Este planteamiento evita los aspectos nocivos de la especialización y la competición, aumentando el bagaje motriz, mediante la práctica de actividades alternativas, como los DA durante las clases de EF (Hernández, 2007).

Según Hernández-Beltrán *et al.*, (2021) y Martínez-Hita (2018), los DA son actividades novedades y motivantes para los estudiantes, que contienen un gran potencial didáctico y son empleados con frecuencia en las clases de EF. Se emplean de manera puntual como parte de unidades didácticas, o como unidades específicas. Actualmente, los DA más utilizados en el contexto de la EF, son: Goubak, Datchball, Colpbol, *Tchoukball*, Matrexball, Kinball, 360 Ball, Shuteball, Spikeball, Balonkorf, Baloncodo, Bijbol, Pinfuvote Botebol, Ultimate, Balonmano Mediterráneo, Fútbol Flag, Spiribol, Floorball, Indiaka, La Rosquilla, Shuttlecock Jianzi, Ringo-Red, Ringo Pica, Spongee-Polo Mazaball, Manodós Palados, Inter-Crosse, El Duni, Tamburello Pégol, Xecball, Tripela, Jugger, Muggle Quidditch, Skate Bottle, Baseket y Bape. Ball (Martínez-Hita, 2018). Ante esta realidad, si el docente tuviera capacidad y recursos didácticos suficientes para diseñar y aplicar adaptaciones óptimas de los DA, podría atender a la diversidad de estudiantes en el aula de EF, desde una perspectiva inclusiva. A continuación, se muestran algunas aplicaciones didácticas para ANEAE.

Aplicaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad y Trastornos de la Conducta en los Deportes Alternativos

Las aplicaciones didácticas de los DA para ANEAE se han de plantear en función de sus características y teniendo en cuenta la realidad de la clase de EF. Para ello, será fundamental tener información las capacidades del estudiantado, el proceso de E-A, así como el contexto vital y escolar. Además, la implicación de la familia será clave, puesto que permite afianzar los conocimientos adquiridos durante las clases de EF, por parte del alumno (Gamonaes, 2016; Ocete *et al.*, 2015), por lo que la comunicación ha de estar siempre presente. Por otro lado, los docentes deberán establecer adaptaciones de acceso al currículo educativo en relación con

los espacios y recursos deportivos, los materiales didácticos, y los sistemas de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje cuando sea necesario (Gómez-Valdés *et al.*, 2019). Debe tenerse en cuenta el grado de competencia física y motriz, para adecuar las actividades, sin que exista una fatiga excesiva que impida a los alumnos una adecuada adquisición de contenidos y competencias en relación con los DA. Esto significa prestar una especial atención a estudiantes con una disminución de las capacidades por cualquier causa. Además, es muy recomendable desarrollar un trabajo para fomentar las actitudes positivas de todos los estudiantes hacia los ANEAE en el aula de EF. Un excelente recurso son los juegos de rol y sensibilización. Aunque algunos autores plantean este tipo de actividades con el fin de que alumnos vivencien las dificultades que pueden presentar en su día a día las personas con discapacidad, y sean conscientes de las barreras que existen en la sociedad (Hernández-Beltrán *et al.*, 2022), esta visión restringe y proyecta una visión negativa sobre la discapacidad que al final puede generar actitudes relacionadas con la “pena” o la “compasión”. Es más razonable, orientar este tipo de actividades a que los alumnos sin discapacidades comprendan que se pueden hacer la gran mayoría de las actividades de la vida diaria con limitaciones sensoriales, motrices, cognitivas, culturales, psicológicas o sociales, así como crear un buen clima de aula donde predomine el trabajo en equipo y de cooperación entre los alumnos. Esto empodera y valora a todos los alumnos por sus capacidades, rompiendo así con mitos y estereotipos nocivos que favorecen la exclusión educativa y social.

Para todo esto, sería importante que los docentes tuvieran una formación relacionada con la actividad física adaptada y Educación Física inclusiva, al igual que otros contenidos importantes, como primeros auxilios, puesto que muchos accidentes en el centro escolar se producen en la asignatura de EF (Aguilar-Cerezo, 2012). En definitiva, las diferentes aplicaciones didácticas estarán en función de las necesidades de apoyo educativo que presentan algunos de los alumnos existentes en el aula de EF (Gómez-Valdés *et al.*, 2019) y la implicación del docente para desarrollar sesiones inclusivas. Este capítulo se va a centrar en aportar algunas recomendaciones para trabajar con el estudiantado con discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales, durante la aplicación de los DA en las sesiones de EF.

Consideraciones generales para desarrollar una metodología inclusiva en los DA

- Se debe primar las actividades de lúdicas cooperación y auto-reto sobre la competición, tanto individual como grupal. Esto un aspecto inherente de los DA, por lo que es de fácil implantación.

- Utilizar diferentes materiales, con un alto grado de innovación para las clases de EF, incluyendo la creación de dispositivos con material reciclado, que es otra de las grandes ventajas de los DA, y que además supone un contenido transversal con otras asignaturas.
- Reforzar públicamente las capacidades personales del estudiantado, tanto propias como adquiridas fruto del proceso de E-A de los DA en las sesiones de EF, motivando continuamente durante las clases de EF, lo que va a reforzar la autoestima de todo el alumnado independientemente de sus capacidades, favoreciendo la participación en las clases y la actitud positiva hacia las diferencias individuales.
- También, sería útil asignar al estudiantado que tenga mejor capacidad de adquisición de destrezas de los DA, el rol de colaboradores, con el fin de supervisar el proceso de E-A de sus compañeros. Evidentemente este rol de ayudante también podría recaer en el alumnado que presente algún tipo de discapacidad. Esto favorece la cooperación, la responsabilidad, la empatía y es un apoyo importante para la aplicación de una metodología inclusiva.

Aplicaciones didácticas inclusivas para alumnos con discapacidad física

- De manera genérica, en las discapacidades físicas se pueden encontrar diferentes niveles de disfunción motriz. Una de las más relevantes para tener en cuenta en los DA es la modalidad de desplazamiento durante el desarrollo de las diferentes actividades, fundamentalmente en cuatro niveles; a) en bipedestación sin apoyo de ayudas técnicas (Bastones, muletas o andadores); b) en bipedestación con ayudas técnicas (bastones, muletas o andadores); c) en sedestación, empleando silla de ruedas propulsada manualmente y d) en sedestación, empleando silla de ruedas eléctrica. La actividad se debe plantear modificando sus características para que permitan participar empleando la modalidad de desplazamiento que presenten los alumnos, para lo que se puede adaptar el tiempo, las normas, los espacios o incluso el propio material.
- Otro aspecto importante para considerar en el proceso de adaptación inclusiva es la capacidad de emplear las extremidades superiores. Esto cobra una especial importancia en los DA, ya que son actividades deportivas donde se suelen emplear objetos móviles (por ejemplo: indiakas, objetos para hacer malabares, discos voladores, saquitos o balones de diferentes tamaños y formas entre otros) o implementos (sticks, bates, palas, etc.). En el caso de los primeros, la opción más recomendable para permitir la participación inclusiva de este alumnado es modificar este tipo de materiales para adecuar su velocidad en función de las capacidades de los participantes (uso de globos o pañuelos en la práctica de juegos malabares), mientras que en el caso de los implementos, habría que realizar

modificaciones, o emplear ortesis, para adecuar la capacidad de agarre de los mismos, de manera que sea funcional durante el desarrollo de la actividad.

- Otros aspectos para tener en cuenta es el referente a la agrupación de los alumnos y las alumnas en cada una de las actividades. Es importante plantear actividades que permitan la participación de alumnos con discapacidad física o motriz. Por ejemplo, en el caso del “Ultimate Frisbee”, facilitaría la participación si los equipos estuvieran compuestos por pocos participantes, en un espacio reducido, y que el disco deba pasar por todos los miembros del equipo como requisito previo para obtener un tanto.
- Diseñar unidades didácticas y sesiones de DA, donde se creen nuevas actividades deportivas alternativas que se adecúen a la realidad del aula en lo referente a las capacidades motrices necesarias para la participación. Una de las grandes ventajas de DA es que tienen infinitas posibilidades en su aplicación. Esto requiere una gran dosis de creatividad en el profesorado de EF, pero como otras competencias docentes, con entrenamiento las mejoras pueden ser evidentes en un corto espacio de tiempo.
- En referencia a las instalaciones, es importante que asegurese de que tienen una accesibilidad arquitectónica adecuada, de manera que el alumnado pueda desplazarse de manera autónoma independientemente de sus capacidades motrices.

Aplicaciones didácticas inclusivas para alumnos con discapacidad sensorial (visual o auditiva)

- Es importante tener en cuenta que en las discapacidades sensoriales podemos encontrar diferentes niveles de percepción. En el caso de la **discapacidad visual**, hay que considerar la diferencia entre estudiantes que presentan una ceguera total o baja visión (vinculada a la agudeza o al campo visual).
- En el caso de la ceguera total, para conseguir una inclusión educativa efectiva, es importante prestar una especial atención a los contenidos, y seleccionar aquellos DA donde la percepción de trayectorias no sea un elemento imprescindible. Por ejemplo, en el caso de los malabares, sería recomendable optar por técnicas como el equilibrio de objetos, o las “bolas de contacto” antes que el lanzamiento de bolas, aros o mazas de malabares. Esto no quiere decir restringir este tipo de técnicas al resto de alumnos, ya que, en el caso de las técnicas de malabares, son tantas las posibilidades que todos los alumnos, con y sin discapacidad visual pueden seleccionar las que más se adecúan a su capacidades

e intereses. En el resto de DA se puede adaptar, las normas y los espacios, pero sobre todo el material, siempre primando que las actividades no pierdan el carácter lúdico y motivante.

- Por otro lado, la inclusión educativa a través de los DA de alumnado con baja visión, para por la adaptación de los materiales, de manera que el contraste de los objetos empleados con el entorno permita una percepción visual suficiente para la práctica deportiva. Esto supone, por ejemplo, que el color de los objetos de malabares contraste con el entorno, así como los “sticks” de “unihockey” o el “frisbee” en el “ultimate”.
- En ambos casos, una medida que puede facilitar de manera significativa la práctica inclusiva de los DA, son las diferentes modalidades de agrupamiento del alumnado en el caso de las actividades colectivas (parejas, tríos, cuartetos, etc.), donde el rol de guía recaiga en estudiantes sin discapacidad visual. Incluso se puede plantear que estudiantes sin discapacidad visual jueguen en ausencia de la visión, lo que supone un reto y una manera de jugar diferente, que puede potenciar de manera sorprendente los aspectos lúdicos y motivantes de los DA.
- En cualquier caso, es fundamental para su inclusión mantener ordenada la instalación y los materiales del lugar donde se desarrolla la sesión de EF favoreciendo el mayor grado de autonomía del alumnado con discapacidad visual, que permite conocer dónde está cada elemento y, por tanto, asegura una deambulación sin guía. Se ha de implicar en esta medida a todos los estudiantes para que realmente sea efectiva.
- En el caso de la **discapacidad auditiva**, también es muy relevante el grado de pérdida de audición, así como la modalidad de comunicación de los alumnos, hablada o con lengua de signos.
- Es importante mantener el contacto visual durante el desarrollo de los contenidos de los DA cuando hay alumnos con discapacidades auditivas, con el fin de que se pierda la menor cantidad posible de información. Esto también deben conocerlo el resto de los estudiantes. Además, para el alumnado que se comunique con lengua de signos, facilita mucho los procesos de inclusión que tanto el profesorado como el resto de los alumnos conocieran algunos signos sencillos. Aprenderlos puede ser una actividad diferente e interesante para todos, aparte del beneficio en la comunicación de todos.
- Si bien para los DA de carácter individual, los alumnos con esta discapacidad no tienen que presentar dificultades en su participación, en el caso de DA grupales,

sería recomendable que tanto compañeros de equipo como adversarios estuvieran correctamente identificados, empleando petos y otras marcas de color, con el fin de facilitar situaciones tácticas durante el desarrollo del juego.

- Dependiendo del tipo de discapacidad sensorial, facilitaría mucho que el docente utilice estrategias de comunicación sencillas para facilitar el flujo de información, organizar y guiar a estudiantado durante la clase de EF, como, por ejemplo: brazo en alto realizando movimientos circulares y seguido de la palabra REUNIÓN, o señales acústicas que ayuden a la orientación y localización de los objetos.

Aplicaciones didácticas inclusivas para alumnos con discapacidad intelectual

- Las capacidades cognitivas relacionadas con la implicación en la actividad, la atención, la comprensión de la información y la resolución de problemas de los alumnos durante la práctica de los DA, se han de adaptar a sus características intelectuales.
- En este sentido, la utilización de los DA, caracterizados por su flexibilidad y planeamiento menos competitivo, puede ser una gran ayuda para la aplicación de una metodología inclusiva.
- Es importante que el profesorado simplifique las normas de juego, sin caer en planteamientos excesivamente sencillos, con diferentes niveles de dificultad de las actividades que permitan la superación individual o grupal de una manera progresiva.
- La estructura de la unidad didáctica de EF debe estar bien organizada y planificada, con rutinas dentro de cada sesión que permitan al alumnado conocer previamente que parte de la sesión se va a desarrollar, lo que facilitará la autonomía especialmente a las personas con discapacidad intelectual.
- Utilizar un lenguaje claro y sencillo, con la finalidad de transmitir la información de forma que asegure la comprensión de todo el alumnado.
- Tener un buen control del material, acotado y asignado en función de cada actividad vinculada a los DA, puesto que al ser material muy atractivo pueden distraer la atención de alumnado, aspecto muy relevante en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual.

Aplicaciones didácticas inclusivas para alumnos con trastornos de la conducta

- La atracción de los DA puede suponer una herramienta de control de las emociones y la conducta del alumnado durante las sesiones de EF.

- Este tipo de actividades poco habituales suelen generar un gran interés, además de precisar de una gran concentración, sobre todo en el caso de aquellas que son individuales, ejercen a menudo un efecto catártico muy positivo en alumnos con trastornos de la conducta.
- El profesorado puede aprovechar este potencial de los DA para diseñar sesiones motivantes, que eviten la pérdida de atención, y por tanto aumenten la implicación de todo el alumnado. Un buen ejemplo de esto es ofrecer diferentes técnicas de circo, malabares o equilibrios, con un alto componente de auto-reto, para que cada uno elija aquellas que más atractivas le resulten.
- Además, hay algunas consignas para el profesorado que pueden facilitar la participación de alumnado con trastornos de la conducta durante la aplicación de los DA en las sesiones de EF Tener paciencia y escuchar, utilizar estrategias de establecimiento de acuerdos con el alumnado, que incluso puede incluir la planificación de la actividad. Hacer corresponsables de las actividades al alumnado por medio del consenso puede favorecer que existan menos conductas disruptivas en el aula.
- Realizar reflexiones sobre los procesos de E-A de los DA durante las distintas partes de la sesión, donde se reconozcan las capacidades del alumnado, con el fin de aumentar el respecto por todos los miembros del grupo. Esto mejora el autoestima y autoconcepto.

Las diferentes aplicaciones didácticas de los DA planteadas han de tener en cuenta las características y capacidades del alumnado, las instalaciones, los recursos materiales y didácticos, y la organización del tiempo. También será relevante la formación y las actitudes del profesorado sobre EF, Inclusiva. Existe una cantidad muy importante de modalidades de DA, por lo que el profesorado puede seleccionar los más idóneos en función de sus necesidades docentes, así como la manera de desarrollo desde una perspectiva inclusiva, para obtener el mayor beneficio pedagógico. Estas situaciones educativas pueden ser Intencionadas por el docente o surgidas durante el proceso de E-A (Gamonaes; Campos-Galán, 2017), lo que va a requerir de una gran capacidad profesional y creativa.

CONCLUSIONES

Los DA son herramientas inclusivas que permiten desarrollar niveles óptimos de motivación en el alumnado, por ser modalidades deportivas atractivas, lúdicas y que fomentan cooperación y los valores positivos de la competición. Además, pueden facilitar la aplicación de un correcto tratamiento metodológico inclusivo, centrado en la participación exitosa de todo el alumnado durante el proceso de E-A.

La aplicación didáctica de los DA desde una perspectiva inclusiva ha de considerar las capacidades de todo el alumnado, tanto motrices, como sensoriales, visuales o conductuales. Además, es fundamental el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad entre todo el alumnado, tenga o no discapacidad, y el profesorado de EF para obtener éxito en el proceso de E-A. En este sentido, los DA se pueden adaptar de manera inclusiva a todos los alumnos, independientemente sus capacidades, mejorando de manera muy significativa la intervención docente.

El futuro de la EF está vinculado a un modelo de E-A inclusivo, que permite la igualdad de oportunidades de participación de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades. Para su implantación efectiva, es muy útil, a la vez que recomendable, la formación del profesorado y la experiencia docente con alumnos con NEAE en el aula de EF, además de un conocimiento de las diferentes modalidades y técnicas de los DA.

Aunque la práctica de DA de por sí es motivante y atractiva, será clave favorecer un clima positivo y motivador en el aula de EF, basado en la confianza, el respecto a las capacidades de todos, la empatía y la cooperación, con la finalidad de que ningún alumno con o sin discapacidad se sienta desplazado del resto de compañeros. Todo esto contribuye a que la metodología empleada en la práctica de los deportes alternativos sea realmente inclusiva.

REFERENCIAS

AGUILAR-CEREZO, J. C. Los primeros auxilios en el área de Educación Física. **Revista Digital de Educación Física y Deportes**, n. 173, p. 1-1. 2012. Disponible em: <https://www.efdeportes.com/efd173/los-primeros-auxilios-en-educacion-fisica.htm>. Acceso em: 28 fev. 2022.

CARRILLO, A.; GRANADOS, O.; JIMÉNEZ-GÓMEZ, S. Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. **Cuerpo, Cultura y Movimiento**, v. 6, n. 2, p. 183–198, 2018. Disponible em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/4428>. Acceso em: 26 fev. 2022.

COTERÓN-LÓPEZ, J. *et al.* Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 1, p. 151-157, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235127552045.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DÍAZ-BETTER, H.; EUSSE-LÓPEZ, C. Uso del deporte Boccia como herramienta de inclusión en la clase de Educación Física: un estudio de mapeo sistemático. **VIREF: Revista De Educación Física**, v. 10, n. 1, p. 96–107, 2021. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/345292>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FIERRO, S.; HARO, A.; GARCÍA, V. Los deportes alternativos en el ámbito educativo. **E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, n. 6, p. 40-48, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5843655>. Acesso em: 26 fev. 2022.

GAMONALES, J. M. La Educación Física como herramienta de inclusión. **Publicaciones Didácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos**, v. 70, n. 5, p. 26-33, 2016. Disponível em: <https://publicacionesdidacticas.com/?id=02>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GAMONALES, J. M.; CAMPOS-GALÁN, S. Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: conociendo los deportes paralímpicos. **Publicaciones Didácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos**, v. 84, n. 7, p. 314-327, 2017. Disponível em: <https://publicacionesdidacticas.com/?id=02>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GÓMEZ-VALDÉS, A.; PLANES-RIVERA, D.; GÓMEZ-LEDESMA, Y. Acciones metodológicas para contribuir al proceso de Educación Física Inclusiva: una aproximación al tema. **MENDIVE: Revista de Educación**, v. 17, n. 1, p. 84-96, 2019. Disponível em: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1478>. Acesso em: 27 fev. 2022.

HERNÁNDEZ-BELTRÁN, V.; GÁMEZ-CALVO, L.; GAMONALES, J. M. Propuesta de unidad didáctica para Educación Física: conociendo los deportes para personas con discapacidad visual. **E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, n.15, p. 77-101, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7699198>. Acesso em: 26 fev. 2022.

HERNÁNDEZ-BELTRÁN, V.; GÁMEZ-CALVO, L.; GAMONALES, J. M. Propuesta de unidad didáctica para Educación Física: El circo en la escuela como herramienta de inclusión. **EmásF: Revista Digital de Educación Física**, n. 74, p. 98-123, 2022. Disponível em: https://emasfwebcindario.com/UD_El_circo_en_la_escuela.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

HERNÁNDEZ-BELTRÁN, V.; GÁMEZ-CALVO, L.; GAMONALES, J. M. Unihoc como deporte alternativo en el ámbito educativo. **E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, n. 16, p. 105-118, 2021. Disponible em: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/5193>. Acceso em: 26 fev. 2022.

HERNÁNDEZ, J. M. El valor pedagógico de los deportes alternativos. **Revista Digital de Educación Física y Deportes**, n. 114, p. 1-1, 2007. Disponible em: <https://www.efdeportes.com/efd114/el-valor-pedagogico-de-los-deportes-alternativos.htm>. Acceso em: 26 fev. 2022.

LLEIXÀ, T. Didáctica de la Educación Física: Nuevos temas, nuevos contextos. **Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas**, n. 2, p. 2–5, 2021. Disponible em: <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20185>. Acceso em: 26 fev. 2022.

MANSO-LORENZO, V. *et al.* Goubak as an alternative sport of collaboration- opposition (regulated): didactic offer for Physical Education in Primary. **ESHPA: Education, Sport, Health and Physical Activity**, v. 2, n. 3, p. 322-340, 2018. Disponible em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53155>. Acceso em: 26 fev. 2022.

MARTÍNEZ-HITA, F. J. Nuevos deportes para una Educación Física. **Revista Digital de Educación Física y Deportes**, v. 23, n. 243, 2018. Disponible em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/498/>. Acceso em: 28 fev. 2022.

MENÉNDEZ-SANTURIO, J.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Innovation in Physical Education: Kickboxing as Educational Content. **Apunts: Educación Física y Deportes**, n. 117, p. 33-42, 2014. Disponible em: <https://revista-apunts.com/innovacion-en-educacion-fisica-el-kickboxing-como-contenido-educativo/>. Acceso em: 26 fev. 2022.

OCETE, C.; PÉREZ-TEJERO, J.; COTERÓN-LÓPEZ, J. Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física. **Retos: Revista de Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación**, v. 27, n. 1, p. 140-145, 2015. Disponible em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34366>. Acceso em: 26 fev. 2022.

PÉREZ-PUEYO, Á. *et al.* Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? **Retos: Revista de Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación**, n. 39, p. 345-353, 2021. Disponible em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80283>. Acceso em: 26 fev. 2022.

ROBLES, A.; ROBLES, J. La participación en las clases de Educación Física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). **Retos: Revista de Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación**, n. 39, p. 78-83, 2021. Disponible em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/78129>. Acceso em: 26 fev. 2022.

ROBLES, J. Tchoukball. Un deporte de equipo novedoso. Propuesta de aplicación en Secundaria. **Retos**: Revista de Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, v. 16, p. 75-79, 2009. Disponible em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34979>. Acceso em: 26 fev. 2022.

SÁNCHEZ-SILVA, Á.; LAMONEDA, J. Hibridación de la gamificación, la Educación Física relacionada con la salud y el modelo integral de transición activa hacia la autonomía en la iniciación al crossfit en estudiantes de secundaria. **Retos**: Revista de Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, n. 42, p. 627-635, 2021. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986349>. Acceso em: 26 fev. 2022.

SEIN-ECHALUCE, M. L.; FIDALGO-BLANCO, Á.; ALVES, G. Technology behaviors in education innovation. **Computers in Human Behavior**, v. 72, p. 596-598, 2017. Disponible em: <https://zaguan.unizar.es/record/76033?ln=es>. Acceso em: 26 fev. 2022.

TORRES, Y.; RAMOS-YZNAGA, D. El béisbol 5 como juego alternativo para incrementar la motivación en las clases de Educación Física y el deporte universitario. **Revista didasc@lia**: Didáctica y Educación, v. 11, p. 237-347, 2020. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361565>. Acceso em: 26 fev. 2022.

CAPÍTULO II

Unidade Temática **ESPORTE DE MARCA**

PEDAGOGIA DOS ESPORTES DE MARCA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM O ATLETISMO NA ESCOLA

SPORT PEDAGOGY OF PERFORMANCE GAMES: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE WITH TRACK AND FIELD IN SCHOOL

Guy Ginciene

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é constituído por uma série de etapas. Muitas dessas não são percebidas por quem está distante da ação pedagógica. Ao ver um professor ministrando uma aula, por exemplo, não é possível visualizar o trabalho realizado anteriormente aquele momento. Ao término da aula, os(as) alunos(as) vão embora. O(A) professor(a) também, mas isso não significa que a aula acabou, ao menos em sua cabeça. Seja intencionalmente ou não, o processo de reflexão continua sempre presente. Os pensamentos são diversos: “acho que os(as) alunos(as) conseguiram entender o que eu queria passar”; “acho que aquela atividade funcionou muito bem”; “talvez aquela outra atividade tenha confundido os(as) alunos(as)”; “acho que poderia ter dado mais tempo naquele jogo”; “faltou deixar mais claro as regras daquele exercício”.

E é sobre esses processos que esse texto tem o intuito de apresentar. Assim, será relatada uma experiência com o ensino do atletismo na escola. Na primeira parte do texto será apresentada alguns elementos que sustentaram o planejamento da Unidade Didática. Depois, será apresentado um breve relato sobre as aulas. Por último, duas reflexões sobre essas aulas, uma registrada logo após a experiência e outra anos mais tarde.

Os conhecimentos que sustentaram a experiência

A Pedagogia do Esporte é uma disciplina das Ciências do Esporte que tem o intuito de olhar para o ensino das modalidades esportivas e de outras práticas corporais. Segundo Galatti *et al.* (2014), essa área está direcionada ao “processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte” de forma a acumular “conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos” (p. 153). Uma das problemáticas da área é a tradição no ensino dos

esportes, muitas vezes centrada nos gestos motores, descontextualizados dos seus significados e intencionalidades (Galatti *et al.*, 2014; Reverdito; Scaglia; Paes, 2009).

Apesar disso, ainda são poucos os estudos que olham para o atletismo pelas lentes da Pedagogia do Esporte e procuram relacionar as abordagens atuais de ensino com essa modalidade esportiva. Rufino e Darido (2011), por exemplo, constataram que dos 2,19% de artigos dessa área, encontrados em oito periódicos científicos brasileiros de Educação Física, entre 2000 a 2009, apenas 5% estavam relacionados aos esportes individuais.

Talvez, a baixa produção e preocupação com a prática pedagógica no atletismo se deva, como Valenzuela e Marmol (2013) apontam, às dificuldades de se “encontrar novos enfoques que fomentem a participação dos(as) alunos(as) na aprendizagem” do atletismo (p. 406, tradução nossa). Segundo os autores, essa dificuldade se deve a “ausência ou escasso conteúdo tático que a maioria das provas” do atletismo possui, juntamente com o fato de possuírem “uma técnica esportiva muito apurada e exigente” (Valenzuela; Marmol, 2013, p. 406, tradução nossa).

No entanto, existem algumas questões sobre o ensino do atletismo que merecem ser observadas à luz da Pedagogia do Esporte. Uma dessas questões diz respeito ao ensino tradicional, que, como Valenzuela (2006) explica, é uma abordagem que tem como base dividir o ensino dos movimentos em partes isoladas, seguido por exercícios de repetição de cada parte. Depois disso, o professor vai direcionando o aluno a “juntar” essas partes até resultar na execução do movimento completo.

Preocupado com isso, Valenzuela (2006) propõe o “enfoque ludotécnico”, cujo objetivo é oferecer “uma orientação lúdica que aumente os níveis de diversão, sem deixar de lado os aspectos que têm que ser considerados, se o que se pretende ensinar é a técnica do atletismo” (p. 40, tradução nossa).

Essa proposta de ensino é dividida em quatro fases (Valenzuela, 2006b; Valenzuela *et al.*, 2006), como pode ser visto a seguir:

- 1º fase – “Apresentação global e proposta de desafios”: nessa fase, o(a) professor(a) faz perguntas iniciais para conhecer o que os(as) alunos(as) sabem do tema da aula. Há, também, uma fase de demonstração do movimento da prova feito por algum(a) aluno(a) ou pelo(a) professor(a). Por último, é lançado um “desafio” para que os alunos tentem responder/solucionar no decorrer da aula. Valenzuela (2006a) aponta que um possível

desafio para o ensino do arremesso do peso, por exemplo, pode ser: “Se arremessa mais longe saltando ou com os pés apoiados no chão?” (Valenzuela, 2006a, p. 1, tradução nossa).

- 2º fase – “Propostas ludotécnicas”: nessa fase os(as) alunos(as) participam de jogos modificados que busquem se aproximar da prova ensinada, fazendo com que o(a) aluno(a) conheça um pouco de suas regras e da técnica.
- 3º fase – “Propostas globais”: essa fase também se constitui por jogos. No entanto, esses jogos têm por objetivo fazer com que os(as) alunos(as) trabalhem todos os aspectos técnicos conhecidos na fase anterior, de forma que os mesmos vivenciem algo muito próximo da prova completa.
- 4º fase – “Reflexão e balanço final”: por último, o(a) professor(a) repassa o que foi visto em aula, discute a pergunta do “desafio” inicial e responde às eventuais dúvidas surgidas no decorrer da aula.

Essa, portanto, é uma das propostas que visa superar o ensino tradicional e centrado, basicamente, na repetição de partes isoladas do movimento. No entanto, esse não é o único desafio a ser superado para um bom ensino do atletismo. Outro obstáculo diz respeito à baixa presença dessa modalidade no ambiente escolar, já que, na maioria das vezes, esse conteúdo é deixado de lado (Calvo; Matthiesen, 2011, 2012; Justino; Rodrigues, 2007; Matthiesen, 2007, 2005b; Mota; Silva *et al.*, 2015; Rangel-Betti, 1999).

Nesse sentido, Matthiesen (2007, 2005), observando alguns dos desafios enfrentados por professores e professoras nesse quesito – como falta de espaço adequado e de materiais oficiais –, propôs o ensino do atletismo baseado em jogos e brincadeiras que podem ser feitos sem a necessidade de materiais ou espaços oficiais para as provas. Mais do que contribuir para a inserção dessa modalidade na escola, as atividades possuem, também, um caráter lúdico e, conseqüentemente, motivacional para as crianças.

Em outra pesquisa, Prado e Matthiesen (2007) apontam para as preocupações em relação aos conteúdos ensinados em uma aula de Educação Física, mais particularmente, para as aulas de atletismo que, muitas vezes, se limitam aos conteúdos técnicos, ou seja, ao “saber fazer”, deixando de lado as dimensões conceituais e atitudinais. Por esse motivo, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos com o objetivo de incluir os aspectos históricos às aulas (Ginciene; Matthiesen, 2009; Matthiesen; Ginciene, 2013; Matthiesen; Ginciene; Freitas, 2012).

Cabe ressaltar que o trato dos conteúdos históricos em sala de aula não se limita, unicamente, a introduções expositivas e teóricas de datas e nomes de atletas. A ideia do ensino do atletismo na perspectiva histórica é fazer os(as) alunos(as) compreenderem a história da

modalidade, assim como as mudanças pelas quais as provas do atletismo passaram no decorrer dos anos utilizando, para isso, jogos e brincadeiras.

Vale mencionar a atividade apresentada e descrita em Ginciene e Mathiesen (2009), que exemplifica esse tipo de proposta. Nessa pesquisa, a prova dos 100 metros rasos foi ensinada para uma turma de Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Rio Claro. Na atividade, os(as) alunos(as) foram divididos em três grupos. Um dos grupos ficou responsável por organizar a largada de uma corrida de velocidade feita na quadra da escola. O outro grupo pela organização da chegada da prova e o terceiro grupo pela participação na corrida. Durante a aula, os alunos(as) passaram por todas as situações. Entre uma corrida e outra o monitor responsável pela aula contava algumas curiosidades históricas da prova e apresentava alguns problemas para que os alunos tentassem solucionar, como por exemplo: “Como foi anotar a ordem de classificação de 10 alunos(as) chegando praticamente ao mesmo tempo?”; “Foi possível registrar o tempo de cada um?”; “Como fazer para melhorar essa situação e deixar a prova mais organizada?”. A partir desses problemas, os(as) alunos(as) se reuniam e tentavam achar uma solução. Com isso, foram organizando cada vez melhor a corrida, por meio da inserção de raias, de eliminatórias, de cronômetros e de sistemas de largada e chegada criadas por eles(as) próprios(as). Dessa forma, os(as) alunos(as) puderam não só vivenciar a história da prova, como também, participar ativamente da aula, exercitando, entre outras coisas, a autonomia e a criatividade.

Em outra proposta, Matthiesen (2014a) apresenta o ensino do atletismo na escola pautado nas três dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) e descreve sugestões e exemplos de como trabalhar nesse formato com as mais diversas provas do atletismo.

Essas propostas descritas são abordagens específicas para o atletismo. No entanto, ao pensar e refletir sobre o ensino dessa modalidade, ou de qualquer outra, parece ser importante observar suas características específicas. Por exemplo, um jogo de pega-pega pode ser um recurso interessante para iniciar as crianças nas corridas de velocidade. Porém, é importante observar que esse tipo de jogo não possui as características intrínsecas às corridas de velocidade do atletismo, ou seja, nas provas dos 100, 200 e 400 metros rasos, além dos 100, 110 e 400 metros com barreiras, o objetivo é correr em uma raia pré-definida o mais rápido possível até a linha de chegada. Já no pega-pega, os participantes podem correr nas mais diversas direções, tomar decisões para fintar o pegador, tentar antecipar a ação de quem está sendo pego e por aí vai.

Percebe-se, portanto, que as características do pega-pega são bem diferentes de qualquer prova do atletismo. Isso não quer dizer que esse tipo de brincadeira deva ser excluído do processo de ensino. Pelo contrário, o pega-pega é um recurso relevante, que pode e deve ser utilizado, mas sem se esquecer da importância de propor, também, atividades com as características principais de cada prova do atletismo para que os(as) alunos(as) entendam e compreendam a lógica da modalidade.

Pelas lentes da Praxiologia Motriz o atletismo se encaixa em três tipos diferentes de situações motrizes (Parlebas, 2001; Ribas, 2002). Os lançamentos, arremesso, saltos e corridas de velocidade possuem características de jogos psicomotrizes, ou seja, atividades sem interação direta com os adversários, nas quais o(a) praticante está sozinho tentando executar a atividade da melhor forma possível, como, por exemplo: correr o mais rápido, saltar o mais alto ou mais distante e arremessar/lançar o mais distante. Já as corridas de revezamento possuem uma característica sociomotriz de cooperação, na qual a boa execução dessa prática depende de uma boa sincronia cooperativa entre um grupo de corredores da mesma equipe, que tem por objetivo ainda, o de superar as equipes adversárias. As corridas de meio fundo e fundo também possuem essa característica sociomotriz, mas, com a particularidade da oposição, na qual há interação direta entre os adversários, pois, uma ultrapassagem, por exemplo, pode interferir diretamente na corrida do ultrapassado. Ainda nessa situação, esse atleta ultrapassado pode tentar acelerar para acompanhar o ritmo do adversário, o que pode interferir e atrapalhar sua estratégia inicial.

Aqui vale refletir sobre a diferença existente entre as corridas de velocidade e as de meio fundo e fundo. Nas provas de velocidade, o(a) praticante precisa correr o mais rápido que conseguir durante todo o percurso, sem precisar “dosar” a velocidade. Já numa prova de meio fundo e fundo, os(as) praticantes precisam administrar o ritmo para conseguir chegar até o fim da prova, além de ter que fazer isso tentando chegar à frente de seus(suas) adversários(as).

Essa administração do ritmo é vista por Mármol e Valenzuela (2013) como o componente tático das corridas de meio fundo e fundo. Segundo esses autores, os praticantes dessa prova precisam se basear em três aspectos para dosificar o esforço: “a) as próprias capacidades, b) as características dos oponentes e c) a possibilidade de apoio de um eventual companheiro de equipe” (Mármol; Valenzuela, 2013, p. 41, tradução nossa).

Com esse olhar, portanto, é possível pensar no ensino do atletismo segundo as características de cada tipo de prova. Em alguns casos, esse tipo de olhar se mostra

extremamente pertinente, como no ensino das corridas de meio fundo e fundo na escola. Matthiesen (2005; 2007), por exemplo, propõe jogos e brincadeiras que visem conscientizar as crianças sobre a importância da “dosagem” do ritmo nesse tipo de prova. Com isso, pode-se ensinar as corridas de meio fundo e fundo para crianças numa quadra de escola, sem precisar fazer com que fiquem correndo grandes distâncias durante a aula.

Sendo assim, esse tipo de proposta nos faz perceber a importância de olhar para as características de cada conjunto de provas do atletismo para pensar e, até mesmo, repensar o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

Além das propostas específicas para o atletismo mencionadas anteriormente, vale destacar a utilização do modelo do *Sport Education*. Duas pesquisas foram encontradas nesse sentido. Em uma delas, Hastie *et al.* (2013) procuraram verificar a diferença entre o *Sport Education* e o modelo tradicional de ensino. No final da pesquisa, Hastie *et al.* (2013) não encontraram diferenças significativas na aquisição de habilidades entre o grupo que aprendeu por meio do *Sport Education* e o grupo que aprendeu por meio do modelo tradicional. No entanto, foi possível verificar que apenas o grupo do *Sport Education* teve uma aprendizagem mais completa, englobando outros aspectos e conteúdos do atletismo como as regras, a atuação do árbitro etc.

Já Pereira *et al.* (2015) verificaram a melhora técnica em três provas do atletismo – corrida com barreiras, arremesso do peso e salto em distância – em dois tipos de situações de aprendizagem: uma temporada da abordagem do “*Sport Education*” e uma abordagem do “*Direct Instruction*” – instrução direta (modelo tradicional). Assim como em outras pesquisas, não houve uma diferença significativa em relação à melhora técnica. No entanto, Pereira *et al.* (2015) verificaram que no grupo de alunos(as) que participou da temporada do *Sport Education*, todos(as) os(as) alunos(as), independentemente do gênero, tiveram uma melhora nas habilidades em todas as provas, enquanto na *Direct Instruction* a melhora se limitou aos meninos e aos mais habilidosos. Uma das hipóteses para a diferença entre um grupo e outro é que o *Sport Education* pode proporcionar um grau de motivação maior para todos(as), contribuindo para uma ampla participação dos(as) alunos(as) sem exclusão dos(as) menos habilidosos(as).

Apesar de poucas propostas metodológicas voltadas ao ensino do atletismo – quando comparado ao número de trabalhos e propostas para o ensino dos esportes coletivos – é preciso ressaltar a importância de se pensar no ensino do atletismo de forma a superar o modelo tradicional, que prioriza o gesto motor e se utiliza da repetição de partes dos movimentos como estratégia de ensino. Por meio de algumas abordagens aqui apresentadas pode-se

proporcionar uma aprendizagem para além dos conteúdos procedimentais, além de poder amenizar a exclusão dos menos habilitados.

A experiência em si

Tendo como base o marco teórico apresentado anteriormente, este subcapítulo irá apresentar o relato de uma experiência realizada com o atletismo em uma Escola Estadual no interior de São Paulo, a fim de ilustrar uma possibilidade para ensinar atletismo na escola.

Na ocasião, foi elaborada uma Unidade Didática sobre as corridas do atletismo com 12 aulas – totalizando seis encontros de aulas duplas – para o 6º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos dessa Unidade Didática foram organizados tendo como base o modelo do *Sport Education* (Siedentop, 1994; Siedentop; Hastie; Mars, 2011), as propostas de ensino do atletismo na escola (Matthiesen, 2007, 2014b, 2005b) e a proposta do ensino do atletismo em uma perspectiva histórica (Matthiesen; Ginciene, 2013).

A ideia de inserir esse modelo do *Sport Education* foi a de fazer com que os(as) alunos(as) trabalhassem em equipes durante toda a Unidade Didática e desenvolvessem o sentimento de “pertencimento” a um grupo (Hastie; Ojeda; Luquin, 2011; Pereira *et al.*, 2015; Wallhead; O’sullivan, 2005, 1994a). Esse sentimento de “pertencimento” a um grupo pode interferir de forma positiva na aprendizagem e na participação (Siedentop; Hastie; Mars, 2011), ou seja, os(as) alunos(as) podem se sentir menos excluídos(as) e desmotivados, em especial, num grupo de alunos com diferentes níveis de habilidades.

Embora óbvio, é importante destacar que o modelo do *Sport Education* por si só não promove inclusão e motivação na participação de todos(as). No entanto, a estrutura e as estratégias do modelo podem possibilitar, de uma maneira organizada e sistematizada, a promoção desses aspectos. O(A) professor(a), portanto, tem papel fundamental nesse processo, já que é ele quem irá colocar tudo em prática, fazendo com que a estrutura e as estratégias funcionem.

Isso pode ser observado na pesquisa de Farias, Hastie e Mesquita (2015), na qual foi utilizada a pesquisa-ação para promover a democracia, inclusão e participação por meio do *Sport Education* em 1 ano de intervenção. Na primeira temporada (18 aulas de basquetebol), os pesquisadores constataram que algumas atividades não só não fizeram que os(as) alunos(as) se sentissem parte do grupo e motivados(as), como fez com que alguns(mas) alunos(as) menos habilitados(as) se sentissem desmotivados e excluídos por não terem tanta habilidade. A partir

da segunda temporada e com a utilização de recursos adequados, Farias, Hastie e Mesquita (2015) puderam constatar o “sentimento de pertencimento” desenvolvido nos(as) alunos(as). Recursos próprios do *Sport Education* foram utilizados, de forma a proporcionar que os mais habilidosos pudessem ajudar os menos habilidosos a melhorar.

Essa estratégia de ensino que visa incluir e motivar os(as) alunos(as) é de grande importância para o ensino do atletismo, ainda mais quando se organiza festivais, competições e promove-se o registro de marcas (tempo, altura, distância) de cada participante (momento que oportuniza comparações de resultados entre os(as) alunos e alunas).

Para não causar possíveis comparações e até exclusão dos(as) menos habilidosos(as), é comum excluirmos esses tipos de atividades de nossas aulas. No entanto, a disputa e competição são características próprias do esporte moderno e o registro de marcas são particularidades do atletismo. Evitar que elas apareçam é privar os(as) alunos(as) de um conhecimento importante do esporte na atualidade. Além disso, o momento de disputa e competição pode ser uma importante ferramenta pedagógica para trabalhar com os valores. Nesse sentido, é importante que os(as) professores(as) utilizem estratégias adequadas e deem oportunidade aos(as) alunos(as) de aprender a solidariedade, a convivência em grupo, o respeito aos adversários, o respeito às regras, o respeito aos árbitros, o respeito aos limites individuais etc.

Nessa perspectiva, Matthiesen (2014a) aponta uma estratégia interessante para utilizar o registro de marcas durante as aulas, estimulando e incentivando as crianças a registrarem (em um diário individual de recordes por exemplo) suas próprias marcas. Obviamente que a comparação de resultados será inevitável, mas essa é uma oportunidade para que os(as) alunos(as) conheçam os seus próprios limites e respeitem os dos colegas. É o mesmo “fenômeno” que atrai milhares de pessoas para as corridas de rua: milhares de pessoas participam de uma mesma prova e muitas delas pouco se importam com a colocação geral, mas, sim, com suas próprias conquistas (melhora de tempo, completar uma nova distância, completar uma determinada prova etc.).

Outro ponto favorável para a escolha desse modelo é que ele permite a aprendizagem universal do atletismo, englobando outros aspectos como as regras, a atuação do(a) árbitro(a) etc. (Hastie *et al.*, 2013). Essa é uma característica que permite aos alunos e alunas aprenderem e conhecerem um pouco mais sobre as diferentes formas de usufruir do esporte, já que os(as) alunos(as) vivenciam diferentes papéis durante a temporada: atuam como árbitros(as), fazem súmulas, registram as marcas, simulam o papel da imprensa etc.

Esses, portanto, foram aspectos que influenciaram a inserção do modelo na proposta dessa pesquisa. Portanto, a Unidade Didática foi organizada de forma que os(as) alunos(as) trabalhassem em equipes durante todas as aulas e com a ideia de organizar uma pequena competição (intitulada de festival) para que pudessem vivenciar, de forma autônoma, os diferentes papéis que uma competição oferece: atletas, árbitros, comitê de Fair Play e imprensa. Assim, o Encontro 1 teve por objetivo contextualizar toda a proposta aos e alunas alunos e dividi-los(as) em equipes.

Quadro 1 – Aulas 1 e 2

ENCONTRO 1 (aulas 1 e 2):	
Tema: Apresentação do modelo das aulas; escolha das equipes.	
Atividade 1	Apresentação da proposta das próximas 12 aulas (seis encontros) aos alunos e alunas, ou seja, o modelo do <i>Sport Education</i> , com todas as formas de pontuação, eventos, tema etc.
Atividade 2	Divisão dos(as) alunos(as) em sete equipes com a ajuda do professor e do pesquisador. Antes da divisão, ocorreu uma rápida discussão sobre o que faz uma disputa/competição/esporte ter graça (equilíbrio entre as equipes), de forma que os(as) alunos(as) entendessem que a questão do equilíbrio/igualdade entre as equipes é fundamental. Feito isso, discutiu-se sobre a melhor forma de dividir as equipes, chegando-se ao consenso de que o melhor seria eleger os capitães. Logo, os(as) sete alunos(as) mais votados(as) foram eleitos(as) e procederam com a escolha de suas equipes.
Atividade 3	Uma folha com o “regulamento” da Unidade Didática – com a forma de competição, dos trabalhos e da avaliação diária – foi entregue às equipes, de forma que pudessem entender as regras.
Atividade 4	Uma breve explicação sobre <i>Fair-play</i> (jogo limpo) e código de condutas adequadas foi apresentada e discutida com os(as) alunos(as), que se reuniram em equipes para a formulação de um “código de condutas” que tivesse como objetivo orientar o comportamento entre alunos(as) e professor; professor e alunos(as); alunos(as) e alunos(as).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No Encontro 2, a ênfase recaiu sobre os aspectos históricos das corridas. Entretanto, procurou-se fazer com que os(as) alunos(as) iniciassem a aprendizagem desse conteúdo do atletismo explorando, primeiramente, as diferentes formas de correr, sem necessariamente, que houvesse uma rigorosidade na execução dos movimentos. A lógica interna, no entanto, deveria estar presente.

Quadro 2 – Aulas 3 e 4

ENCONTRO 2 (aulas 3 e 4)

Tema - Aula prática sobre corridas (história e as diversas possibilidades de corridas);

Apresentação dos atletas que irão batizar os nomes das equipes.

-
- | | |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade 1 | Em equipes, os(as) alunos(as) se organizaram para criar uma corrida que não poderia ser pura e simplesmente uma disputa de velocidade de um lado ao outro da quadra, uma vez que já haviam vivenciado esse tipo de atividade. |
| Atividade 2 | Apresentação dos nomes (apenas o nome do atleta escolhido) das equipes e demonstração da corrida criada na atividade anterior. Após cada apresentação, o pesquisador mediou uma rápida discussão visando aproximar o que foi criado pelos(as) alunos(as) com a própria história do atletismo.
- corrida de costas;
- corrida com uma perna só;
- corrida de ida e volta na quadra;
- corrida em curva;
- corrida em volta da quadra; |
| Atividade 3 | Caça-palavras das corridas de revezamento (Matthiesen; Ginciene, 2013, p. 78). |
| Atividade 4 | Transmissão da mensagem (Matthiesen; Ginciene, 2013, p. 78). Os grupos se organizaram na quadra da seguinte forma: todos em fila no início da quadra, um “escritor” e um pergaminho com uma mensagem do outro lado da quadra. Um(a) aluno(a) por vez corria até a mensagem, lia, voltava e transmitia a mensagem para o colega. O grupo que conseguisse transmitir toda a mensagem primeiro e com menos erros ganhava. |
-

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nessa aula, os(as) alunos(as) tiveram oportunidade de pensar na lógica interna da corrida, além de vivenciar e conhecerem um pouco sobre a história desse conjunto de provas. Já o Encontro 3 seguiu as atividades descritas no quadro 3 e a segunda parte da aula ocorreu em uma sala para utilização do *Datashow*.

Quadro 3 – Aulas 5 e 6

ENCONTRO 3 (aulas 5 e 6):

Tema: Aula sobre as corridas com base em vídeos que destacam duas situações (fair play e do *doping*) capazes de gerar o debate em torno dos valores.

-
- | | |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade 1 | Apresentação da história dos atletas que escolheram para batizar a equipe por meio de mímica e breve história do atleta.
- Equipe 1: Tyson Gay (corrida de velocidade)
- Equipe 2: Johan Blake (corrida de velocidade)
- Equipe 3: Joaquim Cruz (meio-fundo)
- Equipe 4: Justin Gatlin* (corrida de velocidade)
- Equipe 5: Maria Zeferina Baldaia (corrida de fundo)
- Equipe 6: Moses N. Masai (corrida de fundo)
- Equipe 7: Ben Johnson (corrida de velocidade)
<i>*Após a apresentação da história e da aula de vídeos, que teve por objetivo discutir alguns valores, as equipes decidiram substituir os nomes desses atletas, já que os mesmos tiveram histórico de doping.</i> |
| Atividade 2 | A atividade 2 teve início logo após o intervalo e ocorreu em uma sala onde quatro vídeos foram apresentados. Os(as) alunos(as), em grupos realizaram uma espécie de júri simulado, se colocando em diferentes papéis e analisando as situações de cada vídeo. |
-

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na primeira atividade do Encontro 3, as equipes fizeram uma apresentação dos nomes que escolheram batizar suas equipes. Das sete equipes, quatro receberam nomes de atletas de velocidade, duas equipes receberam nomes de atletas de fundo e uma equipe recebeu o nome de um atleta de meio-fundo.

As quatro equipes fizeram mímicas parecidas, simulando uma corrida de velocidade de um lado para o outro da quadra. A equipe 3, de Joaquim Cruz, atleta Brasileiro e Campeão olímpico dos 800 metros rasos, não pesquisou a história do atleta e por isso não a apresentou. A equipe 5, de Maria Zeferina Baldaia – fundista e terceira Brasileira a conquistar a corrida de São Silvestre – errou a prova da atleta, achando que esta era velocista. Já a equipe 6, do atleta Moses N. Masai – medalhista de bronze nos 10.000 metros no Campeonato Mundial de Atletismo, em Berlim-2009, apresentou a história correta do atleta, mas não conseguiu fazer a mímica de uma corrida de fundo.

Depois disso foi realizada a atividade com os vídeos. O vídeo 1¹ apresentava uma prova de fundo, na qual a atleta que estava na liderança começou a ter câibras na reta final e caiu no chão. A segunda colocada interrompeu sua corrida e ajudou a adversária a chegar até o final, mantendo a mesma colocação, ou seja, a atleta machucada em 1º. lugar. Esse vídeo foi apresentado aos alunos e alunas até os seis segundos, momento em que a atleta que estava em 1º lugar cai no chão e a 2ª colocada se aproxima. Os membros de cada equipe tiveram alguns minutos para decidir o que fariam se fossem a 2ª. colocada. Após a exposição das diferentes opiniões houve uma rápida discussão, seguida pela apresentação do restante do vídeo.

No vídeo 2² um atleta queniano que liderava a prova de *cross-country* se confunde e acha que ultrapassou a linha de chegada. O atleta espanhol que estava em 2º lugar, percebeu a confusão e avisou o queniano, deixando-o seguir em 1º lugar até completar a prova. Os(as) alunos(as), portanto, assistiram o vídeo até os 16 segundos, momento em que o atleta queniano pensou ter ultrapassado a linha de chegada. Os membros de cada equipe tiveram alguns minutos para decidir o que fariam se fossem o 2º colocado. Após a exposição das diferentes opiniões houve uma rápida discussão, seguida pela apresentação do restante do vídeo.

O vídeo 3³ era sobre o atleta Brasileiro, Vanderlei Cordeiro de Lima, que liderava a maratona dos Jogos Olímpicos de 2004 quando foi interceptado por um padre irlandês, que acabou

¹ Título - Runner helps rival runner at State. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IiQ4SNkx_Z8. Acesso em: 25 ago. 2015.

² Título - Corredor se nega a vencer prova após líder parar antes da chegada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHYYEber5xo>. Acesso em: 25 ago. 2015.

³ Título - Vanderlei de Lima Shows Incredible Perserverance - Athens 2004 Men's Marathon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IiClz6fB4lo>. Acesso em: 25 ago. 2015.

atrapalhando seu desempenho e, conseqüentemente, sua posição da prova. Os(as) alunos(as) assistiram o vídeo até os 20 segundos, momento em que o padre irlandês segura Vanderlei Cordeiro de Lima. Os membros de cada equipe tiveram alguns minutos para decidir o que fariam no lugar de Vanderlei e no lugar dos adversários. Após a exposição das diferentes opiniões houve uma rápida discussão, seguida pela apresentação do restante do vídeo.

O vídeo 4⁴ era sobre a final dos 100 metros rasos dos Jogos Olímpicos de Seul, em 1988, quando Ben Johnson conquista o ouro e supera o recorde mundial da prova. Os(as) alunos(as) assistiram o vídeo na íntegra. Após a exibição do vídeo, os(as) alunos(as) ficaram sabendo que Ben Johnson foi pego no exame *antidoping*. Depois disso, duas equipes ficaram responsáveis por acusar Ben Johnson, outras duas para defendê-lo e as outras três para julgá-lo.

Já o Encontro 4 (quadro 4) teve como objetivo dar continuidade àquilo que os(as) alunos(as) iniciaram no Encontro 2, explorando-se diferentes formas de correr. Nesse sentido, por meio de jogos e brincadeiras baseados em Matthiesen (2007, 2014, 2005), os(as) alunos(as) vivenciaram os diferentes tipos de corrida do atletismo (velocidade, meio fundo, fundo, barreiras/obstáculos e revezamento) de uma maneira mais direcionada pelo professor, de modo que os(as) alunos(as) se aprofundassem um pouco mais nas particularidades das corridas.

Quadro 4 – Aula 7 e 8

ENCONTRO 4 (aulas 7 e 8):

Tema - Aula prática com jogos e brincadeiras sobre as corridas, visando a organização de uma pequena competição de algum tipo de corrida (velocidade, meio-fundo/fundo, barreira ou revezamento) pelos(as) alunos(as).

- | | |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade 1 | Nessa atividade, os(as) alunos(as) tiveram que correr pequenas distâncias em tempos pré-determinados, por exemplo: ir de um lado para o outro da quadra em 40 segundos. A ideia foi variar as distâncias e tempos para que os(as) alunos(as) se conscientizassem da diferença de ritmo entre as corridas de velocidade com as de meio-fundo e fundo. |
| Atividade 2 | Na segunda atividade, os(as) alunos(as) vivenciaram as corridas com barreiras e obstáculos, correndo diferentes distâncias e transpondo as linhas da quadra. |
| Atividade 3 | A terceira atividade teve como objetivo apresentar as corridas de revezamento por meio de um jogo de estafetas. Cada membro da equipe deveria correr de um lado para o outro da quadra até tocar a mão do colega, de forma que este pudesse dar continuidade à corrida. |
| Atividade 4 | A quarta atividade foi destinada às corridas de velocidade, com o intuito de apresentarem algo que não conheciam: a saída baixa. Nesse sentido, os(as) alunos (as) vivenciaram diferentes estímulos de saída (visual, auditivo e sensorial) em diferentes posições (sentado, de costas, deitado, de pé) até chegarem em algo próximo à saída baixa das corridas de velocidade, com os três comandos de largada: “às suas marcas”, “prontos” e o tiro de largada. |
| Atividade 5 | Definição de tipo de corrida pela equipe e elaboração de uma proposta para o festival. |
-

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

⁴ Título - Ben Johnson, 100m Final, CBC Feed, 1988 Seoul, Korea. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sKB8955n4U>. Acesso em: 25 ago. 2015.

Como grande parte das criações das equipes na aula anterior (Encontro 4) foi referente às corridas de revezamento, a proposta para o festival seguiu a mesma linha. Diante disso, no encontro 5 as duas aulas foram destinadas para a preparação do festival.

Quadro 5 – Aulas 9 e 10

ENCONTRO 5 (aulas 9 e 10):

Tema - Preparação para a competição/festival.

Atividade 1	<p>Por meio de uma conversa, foi exposto aos alunos e alunas a proposta do festival, discutindo-se eventuais ajustes que poderiam ser feitos. Diante disso o festival ficou organizado da seguinte forma:</p> <p>Funções:</p> <p>As equipes deveriam ter uma função durante o festival, seguindo os seguintes papéis de forma alternada:</p> <ul style="list-style-type: none">- Atletas: equipes que iriam correr;- Juízes de largada: equipe responsável por organizar a largada;- Juízes de chegada: equipe responsável por organizar a chegada da prova;- Juízes de passagem: equipe responsável por organizar a “passagem do bastão”;- Imprensa: equipe responsável por fazer a “cobertura” jornalística do evento, entrevistando os colegas, relatando os vencedores etc.;- Comitê do Fair-play: Comitê formado por um membro de cada equipe a fim de elaborar um código de condutas e pontuar todos(as) os(as) alunos(as) durante o festival. <p>Corrida:</p> <p>Prova de revezamento entre equipes de cinco “atletas”, sendo que três “atletas” deveriam ficar do lado da chegada, atrás da linha de fundo da quadra, enquanto outros dois “atletas”, da mesma equipe, deveriam ficar do outro lado da quadra, também atrás da linha de fundo. Ao sinal da largada, o “atleta” 1 deveria correr até o outro lado da quadra, entregar o bastão para o segundo “atleta” e assim por diante, até que o quinto “atleta” completasse a prova.</p> <p>Organização geral:</p> <p>O festival deveria acontecer em dois momentos, organizados da seguinte forma:</p> <p>Momento 1:</p> <p>Equipe 1: Atletas Equipe 2: Atletas Equipe 3: Atletas Equipe 4: Atletas Equipe 5: Juízes de largada e passagem Equipe 6: Juízes de chegada e passagem Equipe 7: Imprensa</p> <p>Momento 2:</p> <p>Equipe 1: Juízes de largada Equipe 2: Juízes de chegada Equipe 3: Juízes de passagem Equipe 4: Imprensa Equipe 5: Atletas Equipe 6: Atletas Equipe 7: Atletas</p>
Atividade 2	<p>Ensaio do festival, numa espécie de simulação para que eventuais dúvidas fossem sanadas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No Encontro 6, os(as) alunos(as) organizaram e participaram do festival da mesma forma como ensaiaram e simularam no Encontro 5. Isso foi baseado em corridas de revezamento entre as equipes e assim puderam aprender e vivenciar um pouco mais sobre esse tipo de corrida. A prova de revezamento foi adaptada, de forma que todos(as) os(as) cinco alunos(as) de cada equipe pudessem participar do revezamento. Outra adaptação foi em relação ao espaço físico, já que essa prova foi realizada na quadra da escola. Dessa forma, cada aluno correu a distância de uma quadra inteira até entregar o bastão (garrafa plástica) para o colega de equipe, que fez o mesmo, até que todos completassem a prova.

Quadro 6 – Aulas 11 e 12

ENCONTRO 6 (aulas 11 e 12):	
Tema - Festival	
Atividade 1	Na quadra, os(as) alunos(as) tiveram 10 minutos para se organizarem, dando início ao festival.
Atividade 2	Ao término do festival foi realizado um momento de reflexão, em que alunos(as), professor e pesquisador conversaram sobre os eventuais problemas que surgiram e o que poderia ser feito para superá-los.
Atividade 3	Apresentação da pontuação de cada equipe pelo Comitê de alunos(as) e explicação dos motivos pelos quais cada equipe perdeu ou não pontos. Feito isso, os vencedores da Unidade Didática foram anunciados, salientando-se as equipes que tiveram bom comportamento segundo as avaliações diárias e a pontuação do <i>Fair-play</i> .
Atividade 4	Redação individual sobre o que aprenderam durante as 12 aulas e uma autoavaliação sobre seu comportamento durante os encontros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

REFLEXÕES INICIAIS

De uma forma geral, essa sistematização possibilitou aos alunos e alunas vivenciarem e conhecerem basicamente os diferentes tipos de provas de corridas (velocidade, meio fundo e fundo, revezamento e barreiras). É importante ressaltar que apenas seis encontros (12 aulas) não foram suficientes (e nem tiveram por objetivo) para trabalhar completamente os quatro tipos de corridas do atletismo, e suas particularidades, como por exemplo as corridas com barreiras, que são mais distantes da realidade dos(as) alunos(as). Durante essa Unidade Didática, os(as) alunos(as) puderam conhecer os quatro tipos de corrida, o que demonstra a necessidade de reorganizar a Unidade Didática caso o objetivo seja se aprofundar em uma modalidade específica.

Em relação ao ‘sentimento de pertencimento’ (Pereira *et al.*, 2015; Farias; Hastie; Mesquita, 2015) que esse modelo pode proporcionar aos alunos e alunas, pode-se observar que não houve nenhum tipo de exclusão dos menos habilidosos ou qualquer tipo de reclamação

relacionada aos colegas menos habilidosos. Apesar disso, não se pode afirmar que isso tenha sido causado apenas por conta da inserção do modelo do *Sport Education*, já que outros fatores desconhecidos podem ter influenciado nessa atitude dos(as) alunos(as).

Outro ponto a ser lembrado nessas considerações é sobre os materiais e implementos do atletismo. Os únicos implementos que o conjunto de provas de corridas requer são as barreiras e/ou obstáculos e o bastão para o revezamento. No caso das corridas com barreiras, as barreiras foram substituídas pelas linhas das quadras, mas também poderiam ser facilmente substituídas por cordas (Matthiesen, 2007). Já em relação ao bastão, foram utilizadas garrafas plásticas pequenas e o simples tocar a mão do colega como forma de “passar o bastão”. Talvez por terem sido materiais de fácil adaptação, o professor, ao final da pesquisa, relatou durante a entrevista que a falta de materiais oficiais ainda é um empecilho para o ensino, como se pode observar:

[...] estrutural nas escolas você não tem...material em geral você não tem...se você quiser material você não tem...se você quiser fazer aula do lançamento de dardo, você não tem...de peso, dificilmente você vai ter algo ou até algo adaptado é difícil [...] E a parte de material... talvez tenha problemas com material se precisar. Enquanto corridas e saltos, dá pra se virar sem, mas... (Professor).

Talvez, por não ter sido vivenciado juntamente com o professor o processo de construção de materiais alternativos das provas de arremesso e lançamentos, este professor tenha ficado com a ideia de que trabalhar com essas provas na escola não seja possível. Nesse sentido, um canal no *YouTube* foi criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Atletismo (GEPPA) com o objetivo de sugerir formas de adaptação desses materiais⁵.

De uma maneira geral, a Unidade Didática baseada no *Sport Education* possibilitou aos alunos e alunas vivenciarem os diferentes tipos de corridas, incluindo a organização e participação em um festival. Além disso, as estratégias baseadas em Matthiesen (2005; 2007) e Matthiesen e Ginciene (2013) contribuíram para a vivência e aprendizagem das diferentes provas. A única ressalva diz respeito ao número de aulas para a quantidade de provas ensinadas.

REFLEXÕES POSTERIORES

Anos depois dessa experiência fica a impressão de que muita coisa poderia ter sido diferente. O *Sport Education*, por exemplo, poderia ter sido realizado com apenas três equipes e não com sete. Assim, uma equipe enfrentaria a outra enquanto a terceira organizaria a prova/

⁵ GEPPA Unesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCIlkz5wK52t12TMMcqRDjmg>. Acesso em: 03 set. 2019.

corrida. Além disso, a competição educativa poderia ter acontecido durante toda a Unidade Didática e não apenas ao final. Com isso, os(as) alunos(as) poderiam ter compreendido melhor os papéis vivenciados e talvez isso tivesse potencializado o ‘sentimento de pertencimento’ desejado.

Outro ponto que chamou atenção na reflexão inicial foi em relação ao pouco tempo para trabalhar quatro provas. Anos depois da experiência, fica mais claro que as aulas obedeceram ao objetivo da Unidade Didática, que era o de apresentar os quatro tipos de corridas do atletismo. Da forma como a unidade foi conduzida, os(as) alunos(as) puderam aprender o elemento comum entre as diferentes corridas, ou seja, a lógica interna. E é essa a perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata o ensino dos esportes atualmente, ou seja, pela lógica interna. Logo, essa experiência mais geral dos diferentes tipos de corridas pode ser uma opção interessante para se trabalhar o elemento comum desse conjunto de provas do atletismo.

O sentimento que fica, anos depois, é diverso. Algumas questões parecem ter sido positivas e outras parece que poderiam ter sido diferentes. No entanto, se esse sentimento existe, significa que a construção do ser professor(a) é contínua. Ser professor é sempre estar refletindo, aprendendo, testando novas alternativas, refletindo novamente...Essa, portanto, parece ser a magia de ser professor, é uma ação contínua, na qual sempre se está aprendendo e modificando sua prática.

Depois de outras experiências com o *Sport Education* e outros modelos/métodos de ensino fica evidente que, mais importante do que um método é a forma como se conduz a prática pedagógica. O método pode dar uma ideia sobre como potencializar determinados resultados, mas quem vai realmente conseguir fazer isso é o professor, pautado em todo conhecimento que vai acumulando no decorrer de suas ricas experiências.

REFERÊNCIAS

CALVO, A. P.; MATTHIESEN, S. Q. Diagnóstico do conteúdo da Educação Física escolar: o atletismo em foco. **Revista Digital de Educación Física**, v. 164, n. 16, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd164/conteudo-da-educacao-fisica-escolar-o-atletismo.htm>. Acesso em: 02 jan. 2016.

CALVO, A. P.; MATTHIESEN, S. Q. O atletismo está presente nas aulas de Educação Física escolar? **Revista Digital de Educación Física**, v. 160, n.16, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/o-atletismo-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 02 jan. 2016.

FARIAS, C.; HASTIE, P.; MESQUITA, I. Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research- based intervention. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 4, p. 460–476, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2015.1040752>. Acesso em: 14 out. 2025.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 14 out. 2025.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Fragmentos da história dos 100 metros rasos: teoria e prática. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 8, n. 3, p. 181–186, 2009. Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br/periodico/article/459>. Acesso em: 14 out. 2025.

HASTIE, P. A.; MARTINEZ DE OJEDA, D.; LUQUIN, A. C. Physical education and sport pedagogy: a review of research on sport education: 2004 to the present. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 16, n. 2, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2010.535202>. Acesso em: 14 out. 2025.

HASTIE, P. *et al.* The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 3, p. 336–44, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.812001>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701367.2013.812001>. Acesso em: 14 out. 2025.

JUSTINO, E. O.; RODRIGUES, W. Atletismo na escola: é possível. **educacaofisica.org**, p. 96–104, 2007. Disponível em: <https://0092469e90.clvaw-cdnwnd.com/ca11286dfd7cc4a4d81cd9baa1a60473/200000624-8c67e8c680/Atletismo%20na%20escola%20é%20possível.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

MÁRMOL, A. G.; VALENZUELA, A. V. El atletismo desde una perspectiva pedagógica. **Acciónmotriz**, v. 11, n. 1, p. 39–46, 2013. Disponível em: <https://accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/64>. Acesso em: 14 out. 2025.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014b.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo se aprende na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2005b.

MATTHIESEN, S. Q. Atletismo. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**. Maringá: Eduem, 2014a. p. 19–48.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MATTHIESEN, S. Q.; GINCIENE, G. **História das corridas**. Jundiaí: Fontoura, 2013.

MATTHIESEN, S. Q.; GINCIENE, G.; FREITAS, F. P. R. Registros da maratona em Jogos Olímpicos para a difusão em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 463–471, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/FyMwM6Q95YF5PzLjQddJhkk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 out. 2025.

MOTA E SILVA, E. V. *et al.* Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1111–1122, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50006>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/50006>. Acesso em: 14 out. 2025.

PARLEBAS, P. Juegos, **Deporte y sociedades**: léxico de praxeología motriz Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

PEREIRA, J. *et al.* A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, n. 1, p. 118–127, 2015. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4306763/>. Acesso em: 14 out. 2025.

PRADO, V. M.; MATTHIESEN, S. Q. Para além dos procedimentos técnicos: o atletismo em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 120–127, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/757/1032>. Acesso em: 1 out. 2025.

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25–31, 1999. Disponível em: http://www1.rc.Unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, p. 600–610, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477> Acesso em: 14 out. 2025.

RIBAS, J. F. M. **Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física escolar**: ensino fundamental. 2002. 256 f Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em Pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 110–132, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.Unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637704>. Acesso em: 14 out. 2025.

SIEDENTOP, D. **Sport education**: quality pe through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1994.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P.; MARS, H. V. D. **Complete guide to sport education**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 2011.

VALENZUELA, A. V. *et al.* Incidencia de los enfoques de enseñanza tradicional y ludotécnico sobre las variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la iniciación al atletismo. **Revista Apunts: Educación Física y Deportes**, v. 84, p. 32–38, 2006. Disponível em: <https://revista-apunts.com/incidencia-de-los-enfoques-de-ensenanza-tradicional-y-ludotecnico-sobre-las-variables-relacionadas-con-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-en-la-iniciacion-al-atletismo/>. Acesso em: 14 out. 2025.

VALENZUELA, A. V. El lanzamiento de peso en la educación primaria: una propuesta ludotécnica de unidad didáctica. **Revista Digital**, v. 11, n. 102, p. 1–16, 2006a. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd102/lanzam.htm>. Acesso em: 14 out. 2025.

VALENZUELA, A. V. La iniciación al deporte del atletismo: del modelo tradicional a los nuevos enfoques metodológicos. **Revista Kronos**, v. 5, n. 9, p. 34–44, 2006b. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2042044>. Acesso em: 14 out. 2025.

VALERO-VALENZUELA, A.; GÓMEZ-MARMOL, A. Fundamentos del modelo ludotécnico para la iniciación al atletismo. **TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud**, v. 5, n. 5, p. 391–410, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424373>. Acesso em: 14 out. 2025.

WALLHEAD, T.; O’SULLIVAN, M. Sport Education: Physical Education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 2, p. 181–210, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408980500105098>. Acesso em: 14 out. 2025.

O ATLETISMO NA BNCC: POSSIBILIDADES PARA SEU ENSINO

BNCC TRACK AND FIELD: POSSIBILITIES FOR YOUR TEACHING

*João Carlos Martins Bressan
Fernanda Moreto Impolcetto*

INTRODUÇÃO

O presente ensaio teve como objetivo problematizar o ensino do atletismo nas aulas de Educação Física Escolar, para tanto partimos das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes aos encaminhamentos para o ensino do esporte de marca. Evidenciadas as orientações contidas na Base alinhavamos caminhos possíveis para que professores possam se subsidiar metodologicamente em seu planejamento pedagógico.

Elencamos o Miniatletismo para o 1º e 2º anos do ensino fundamental e o modelo Ludotécnico para os 6º e 7º anos. As propostas alcançam meramente condição sugestiva, demandando alinhamento as práticas pedagógicas dos professores estruturadas em seus planejamentos, afinal os contextos escolares guardam especificidades que somente os docentes que nele convivem rotineiramente, são capazes de desvelar.

Por fim, esperamos que o material seja útil as demandas de ensino que constantemente mobilizam a classe professoral, que apesar das condições de trabalho, não abdicam da responsabilidade de ensinar e também de aprender.

O ensino do atletismo: reflexos arcaicos na contemporaneidade

Há muito tem se discutido sobre o espaço do atletismo no percurso escolar e, sem sombra de dúvida, alcançamos um consenso científico de que esta modalidade esportiva é de suma importância para o desenvolvimento e formação de crianças e jovens que, em tese tem seu primeiro contato com o conteúdo na escola. Mas apesar desta assertiva estar consolidada e cientificamente embasada, não temos encontrado esse nobre conteúdo das práticas corporais, disposto nas práticas pedagógicas escolares de forma a chancelar esta afirmação. Portanto, é importante compreender que apesar do fenômeno esportivo (e aqui inclui-se o atletismo) estar fortemente arraigado na cultura escolar, desde a inserção da Educação Física nesse espaço,

existem importantes indícios de que, com algumas exceções, ainda não conseguimos oferecer didático-pedagogicamente esse conteúdo na escola, respeitando os baldrames formativos concernentes a ela.

Quiçá temos feito uma tentativa desastrosa de oferecer esporte em âmbito educacional à população Brasileira, em um formato excludente e exacerbadamente tecnicista, que passou ao largo dos anseios por um tratamento pedagógico do conteúdo, e isso foi consenso entre seus críticos mais alagosos (Lovisoló, 2009). Portanto, o que se presenciou foi a aproximação do ensino escolar com as mazelas sociais ditadas por uma sociedade desigual e excludente, que extrapolou esse “jeitinho de ser” em todas as dimensões e espaços sociais, e a escola não se encontra imune a isso (Soares, 2001).

Pois, bem! O esporte ao longo dos anos foi se consolidando no currículo da Educação Física, o que pôde ser notado por sua presença, tanto na legislação quanto em documentos norteadores oficiais para a oferta dos conteúdos da Educação Física em ambiente escolar (PCNs, BNCC, currículos estaduais, entre outros). E, apesar de toda essa orientação, o que temos notado, principalmente no que diz respeito ao atletismo, é sua constante negação, tanto no planejamento quanto em sua implementação pelo professor de Educação Física ao ministrar suas aulas; pela gestão da escola, ao não requerer o que é de obrigação da Educação Física e aos estudantes por renunciarem a um direito.

Entre as principais justificativas docentes para a evidência tímida do atletismo em ambiente escolar, com base em Matthiesen (2005, 2014, 2017), destacamos a ausência de espaço adequado, falta de materiais, formação inicial insuficiente, insegurança, entre outras. Contudo, temos observado nos últimos 20 anos que a quantidade de conhecimento científico relativo a possibilidades e experiências com o ensino do atletismo, tem aumentado vertiginosamente. Esse aumento pode ser observado em uma busca usando os descritores “atletismo na escola” em plataformas de pesquisa na *internet* (artigos científicos, materiais didáticos, eventos científicos etc.). O que dizem essas produções científicas?

Maioritariamente, apresentam experiências de sucesso com o ensino da modalidade em escolas; escolas essas que não possuem pistas de atletismo, muito menos materiais oficiais, mas que contam com o uso de espaço e equipamentos já existentes na instituição, ou ainda com doações de material reciclável. É importante não confundir essas experiências pedagógicas com aceitar a ausência da administração pública, ou que se deixou de reivindicar melhores condições de materiais e espaços pedagógicos. O que afirmamos tem mais relação com o

conceito de esperarçar de Paulo Freire, que permite ter esperança de melhores condições, lutando por elas e, ao mesmo tempo, fazendo o melhor com as condições disponíveis.

Na escola não se pode almejar a formação de atletas para o atletismo, mas sim permitir aos alunos e alunas o acesso a um conteúdo historicamente acumulado pela humanidade, possibilitando o reconhecimento de suas dimensões históricas, filosóficas, éticas e estéticas, bem como sua representação para o desenvolvimento da sociedade em diferentes épocas. Que tal se tudo isso pudesse ser realizado fabricando os materiais? Saibam, e isso não é novidade alguma, que a própria Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF), atualmente *WA (World Athletics)* em parceria com a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAT) produziu interessante proposta para disseminação do conteúdo em ambiente escolar. Trata-se do Miniatletismo.

Ressalvamos que sua lógica está na promoção de um grande festival, que simplesmente transferido ao espaço escolar, pode não acompanhar os anseios dos professores e professoras em acessar as diferentes dimensões do conteúdo. Porém, se adequado a distintos contextos pode possibilitar, além de ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, a disseminação do exercício da autoria, onde os escolares tornam-se protagonistas do processo de ensino impregnando nesse movimento importantes valores formativos. Afinal, o protagonismo gera a autoria que, no que lhe concerne, possibilita a aparição do desejo de aprender e participar.

Assim, chegamos a uma situação em que (professores e professoras) necessitamos de um planejamento adequado, cientificamente sustentado, com vontade pedagógica para ensinar, pautado em princípios didáticos e tecnológicos. Além do que, a necessidade de reconhecer nossas limitações e a imanente busca por superá-las. Em relação aos estudantes, que compreendam que a Educação Física Escolar é um direito, portanto, não pode ser negado acesso aos conteúdos que compõem o rol dessa área do conhecimento. É reconhecido que o futebol, vôlei, handebol e basquetebol são predominantes na escola (Rangel-Betti, 1999). Contudo, por mais impressionante e incrível que possa parecer, existem outros conteúdos inerentes as práticas corporais. Que tal conhecê-los?

As tendências atuais em Pedagogia do Esporte e suas relações com o atletismo

Ao reconhecermos o esporte como um dos fenômenos mais importantes do século XXI (Reverdito; Scaglia; Paes, 2009), foi possível observar a ocorrência de imensuráveis avanços

concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, evolutivamente alçando-o ao paradigma emergente, principalmente na etapa da iniciação esportiva. Produções essas que ao longo das décadas foram alocando-se dentro de uma nova disciplina das Ciências do Esporte, nomeada como Pedagogia do Esporte, a qual é definida por Galatti *et al.* (2014, p. 153) como “processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, que vem acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos”. E recentemente com o conceito de tendências atuais em Pedagogia do Esporte, que para Scaglia e Reverdito:

[...] não se reduz apenas ao sentido temporal (mesmo porque muitas delas começaram a ser produzidas nos idos dos anos 1960), abarca também proposições didático-metodológicas divergentes e críticas em relação ao método tradicional de ensino e treinamento de esportes, que, por mais debates acumulados que possam existir no interior da Educação Física e nas ciências do esporte mundial, ainda se mostra hegemônico em todo o seu processo (Scaglia; Reverdito, 2016, p. 46).

Em linhas gerais, tem se notado proposituras que visam problematizar as situações de jogo, buscando dessa maneira o desenvolvimento de jogadores mais críticos e capazes de decidir melhor perante inúmeras e dinâmicas situações de disputa, que por característica de distinção têm na imprevisibilidade sua marca. A Pedagogia do jogo é um dos métodos para o ensino na Pedagogia do Esporte, em outras palavras, a imprevisibilidade é uma das características do jogo, é sua essência, portanto, o formato de ensino que lance mão desse predicado pode atender substancialmente as prerrogativas para a formação esportiva adequada, se considerarmos o ideário que rege as tendências atuais de formação que se ancoram na Pedagogia do Esporte.

No entanto, ao observarmos o atletismo, podemos dizer que o elemento tático está restrito a algumas de suas modalidades, estruturando-se predominantemente no gesto técnico, além de categorizado como esporte individual de marca. Sendo assim, cabe questionarmos se a Pedagogia do Esporte tem possibilitado reflexões para essa modalidade, visto suas características atuais. Rufino e Darido (2011) analisando a produção científica Brasileira, tendo como mote a Pedagogia do Esporte, pontuaram que apenas 5% das produções científicas publicadas tem como referência os esportes individuais.

O conceito de Pedagogia do Esporte tem ganho lastro na preocupação em diferentes formas de ensinar os esportes. A esse respeito compreendemos que até os formatos tradicionais

de ensino encontram-se dentro de uma perspectiva de Pedagogia do Esporte, mesmo com sua influência oriunda do tecnicismo (Scaglia; Reverdito, 2016). Por outro lado, as tendências atuais em Pedagogia do Esporte estão alinhavadas a uma perspectiva interacionista, complexa (Morin, 2012) e sistêmica (Capra, 1982). Que por sua vez, lança mão do paradigma da complexidade em seus processos fundantes.

Apesar da baixa produção científica que referência a Pedagogia do Esporte e suas relações com modalidades individuais, algumas propostas estão disponíveis. Na vanguarda das proposituras referentes a modelos e metodologias para o ensino do atletismo via esporte educacional, encontram-se o Miniatletismo (CBAT, 2011, 2014), o Modelo Ludotécnico (Valero; Conde, 2003), Educação Esportiva [*Sport Education*] (Siedentop, 1994), Desafios Atlético [Athletic Challenges] (Morgan, 2011), o ensino do atletismo considerando as dimensões do conteúdo (Matthiesen, 2014), entre outros. Essas propostas alinham-se em busca da superação do tecnicismo exacerbado, que está impregnado nos ultrapassados formatos de ensino, possibilitando a participação dos menos habilidosos com materiais e espaços adaptados, e utilizando-se do jogo como metodologia de ensino, além do apelo lúdico para a manutenção da participação.

Com base no exposto, no presente ensaio objetivamos discutir sobre o ensino do atletismo na escola relacionando-o com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de apresentar sugestões de modelos e metodologias para os anos escolares em que o conteúdo do esporte de marca está disposto.

A BNCC e o ensino do atletismo na escola

No ano de 2017, após diferentes etapas, embates e adequações foi publicado no Brasil a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), que apresenta como objetivo primordial propor uma matriz mínima comum para o ensino dos diferentes conteúdos, estipulados nas distintas áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares obrigatórios. Para a Educação Física encontramos as seguintes unidades temáticas: brincadeiras e jogos, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura e esportes. A unidade temática esportes divide-se em sete categorias que são: precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial, combate e marca. Em nosso estudo discutiremos sobre a categoria de marca, mais especificamente trataremos do atletismo. Apresentamos no quadro 1 informações relativas

à unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades para o ensino fundamental, de acordo com a BNCC/Brasil (2017).

Quadro 1 – O esporte de marca no ensino fundamental – anos iniciais e anos finais

AE	UT	OC	HABILIDADES
1º e 2º	Esportes	<i>Esporte de marca</i> Esporte de precisão	a) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. b) Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
3º ao 5º	Esportes	<i>Não consta a categoria marca</i>	<i>Não consta para a categoria marca</i>
6º e 7º	Esportes	<i>Esporte de marca</i> Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	a) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico/combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. b) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. c) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. d) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). e) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
8º e 9º	Esportes	<i>Não consta a categoria marca</i>	Não consta para a categoria marca

AE: Ano Escolar; UT: Unidade Temática; OC: Objetos de Conhecimento.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017).

O conteúdo atletismo figura-se na BNCC como esporte de marca, respeitando sua lógica interna. Tem seu protagonismo no ensino fundamental, nos anos iniciais (1º e 2º anos) e nos anos finais (6º e 7º anos). Em relação aos objetos de conhecimento é notória a preocupação em propor diferentes etapas para o acesso e apropriação dos conteúdos sistematizados. Para tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, a estruturação do documento sinaliza de

forma explícita a consideração das experiências anteriores dos escolares, tanto de seu convívio familiar como advindos da educação infantil, conforme exposto a seguir:

Os alunos do Ensino Fundamental — Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (Brasil, 2017, p. 182).

Os esportes de marca são tratados como objetos de conhecimento também nos 6º e 7º anos, e para essa etapa espera-se a possibilidade de acessar um conhecimento mais elaborado, e que respeite o encadeamento de ideias e níveis de complexidade advindos de etapas anteriores, além de extrapolar reflexões e atitudes que extrapolem os “muros da escola”. No documento ressalta-se que “[...] a partir do 6º ano, prevê-se que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola” (Brasil, 2017, p. 231).

Em relação às habilidades almejadas via esporte de marca, espera-se para os anos iniciais do ensino fundamental, que o estudante possa além de experimentar, fruir e ser protagonista, que visualize aproximações entre os esportes de marca e precisão, acessando também conhecimentos sobre normas e regras dos esportes. Importante ressaltar acerca da atenção dos professores em não tornar o conteúdo difuso, a tal ponto de descaracterizá-lo, conforme alerta (Matthiesen, 2017).

De acordo com a BNCC, para os 6º e 7º ano, além de avançar perante as habilidades anteriores, espera-se que o estudante consiga praticar os esportes de marca respeitando as regras e usando os conhecimentos técnicos básicos, avançando ainda para as soluções de desafios impostos a eles, e consigam analisar as transformações históricas ocorridas no esporte. Além disso, que sejam capazes de propor e produzir possibilidades para vivência de modalidades não disponíveis e não acessíveis em sua comunidade.

Considerando o exposto, no tópico vindouro apresentaremos reflexões que visam elucidar proposituras para o atendimento e instrumentalização do que reza a BNCC, no que

concerne ao esporte de marca, valorizando o correr, saltar e lançar, condições básicas para a aprendizagem do atletismo.

O ENSINO DO ATLETISMO E SUA RELAÇÃO COM AS HABILIDADES DISPOSTAS NA BNCC

Para o presente tópico objetivamos apresentar dois modelos de ensino do atletismo já difundidos no mundo. Para os 1º e 2º anos do ensino fundamental discutiremos as possibilidades de aplicação do modelo Miniatletismo, produzido pela IAAF e adaptado para o Brasil pela Confederação Brasileira de Atletismo (CBAT, 2011). Compatível com os 6º e 7º anos do ensino fundamental, optamos pelo modelo Ludotécnico proposto por Valero e Conde (2003). Em ambas as propostas se considerou dispor em evidenciar a busca de possibilidades para alcançar as habilidades propostas pela BNCC.

Miniatletismo — 1º e 2º anos do ensino fundamental

A proposta do Miniatletismo, difundida no Brasil pela Confederação Brasileira de Atletismo (CBAT, 2011) objetiva levar o atletismo e sua variedade de provas a crianças em idade escolar, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também se adéqua aos anos finais e ensino médio. De acordo com CBAT (2011), a proposta leva em conta a meta de oferecer as crianças um Atletismo atraente, acessível e instrutivo, rompendo com uma perspectiva vertical de ensino e leve ao reconhecimento do estudante enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com CBAT (2011, p. 8), os objetivos organizacionais do conceito de Miniatletismo são:

- Que um grande número de crianças possa estar ativo ao mesmo tempo.
- Que sejam experimentadas formas de movimentos básicos e variados.
- Que não só as crianças mais fortes e velozes deem contribuições para um bom resultado.
- Que as exigências de habilidades variem de acordo com a idade e o requisito das capacidades coordenativas.
- Que se dê ao programa um espírito de aventura, oferecendo uma aproximação adequada do Atletismo às crianças.
- Que a estrutura e pontuação das atividades sejam simples e baseadas na ordem de posição das equipes.
- Que se precise de poucos assistentes e/ou árbitros.
- Que o Atletismo seja oferecido como uma atividade de equipes mistas (meninas e meninos juntos).

Ao observarmos os objetivos e conceitos elencados acerca da proposta, tornam-se latentes as possibilidades de aproximação às habilidades propostas pela BNCC para os 1º e 2º anos do ensino fundamental, que elencam o “experimental e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca [...]” (Brasil, 2017, p. 225) e, ainda, a possibilidade de “discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes” (Brasil, 2017, p. 225).

O modelo oportuniza propostas que tensionam alguns dos problemas sensíveis vivenciados rotineiramente por professores e professoras que atuam nas escolas, notadamente nos anos iniciais, entre eles: dificuldades em elaborar propostas pedagógicas que consigam envolver uma grande quantidade de crianças ativamente ao mesmo tempo; possibilitar que as vivências nas aulas ocorram de tal maneira que não só as crianças com as melhores destrezas estejam em evidência e contribuam com o resultado da equipe; que as aulas ocorram aproximando meninos e meninas em uma mesma equipe e, ainda, que os materiais e estrutura física possam ser adaptados e se necessário, de fácil confecção.

A seguir apresentamos (Quadro 2 e Figura 1) possibilidades para implementação do Mini atletismo com proposta de atividades disponíveis para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 2 – Sugestão de setores para evento de miniatletismo⁶

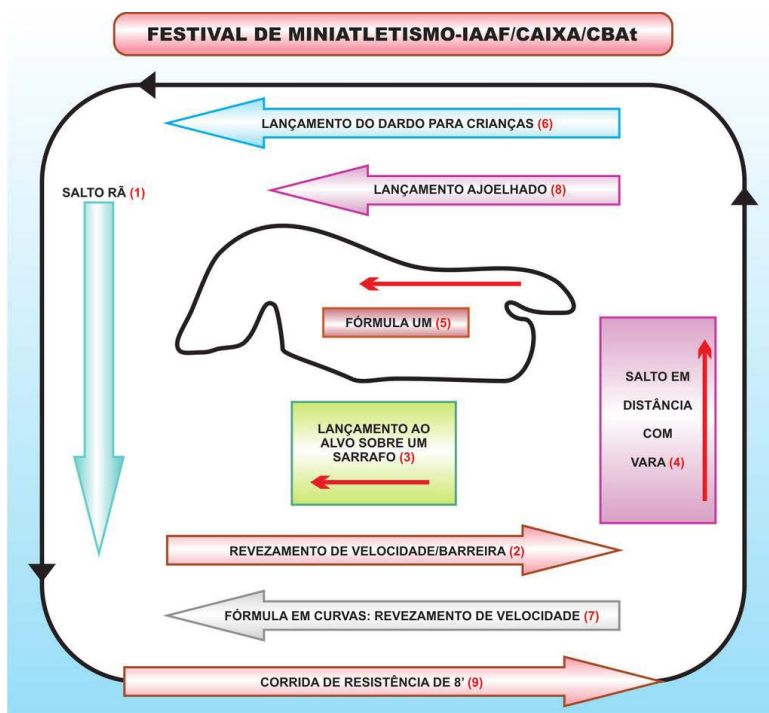
PROVAS DE CORRIDAS/VELOCIDADE	
Velocidade/barreiras. Corrida em <i>slalom</i>	Fórmula um (velocidade – barreiras e corridas <i>slalom</i>)
Corrida de resistência de 8 minutos	
PROVAS DE SALTOS	
Salto com corda	Salto agachado para frente
Salto cruzado	Corrida em escada
Salto triplo dentro de área limitada	
PROVAS DE LANÇAMENTOS E ARREMESSOS	
Tiro ao alvo	Lançamento de dardo para crianças
Lançamento ajoelhado	

Fonte: Adaptado de IAAF/CBAT (2011).

⁶ Para detalhamento de como organizar o evento, descrição das atividades, bem como, todas informações acerca da proposta do Mini atletismo. Visite o *link*: http://www.cbat.org.br/mini_atletismo/Mini_Atletismo_Guia_Pratico.pdf

As sugestões estipuladas no quadro acima estruturam-se com base no processo de desenvolvimento dos estudantes, permitindo adaptações para diferentes contextos escolares. A seguir (Figura 1) apresentamos a organização do modelo de distribuição das estações de acordo com CBAT (2011).

Figura 1 – Distribuição das estações para o festival de miniatletismo



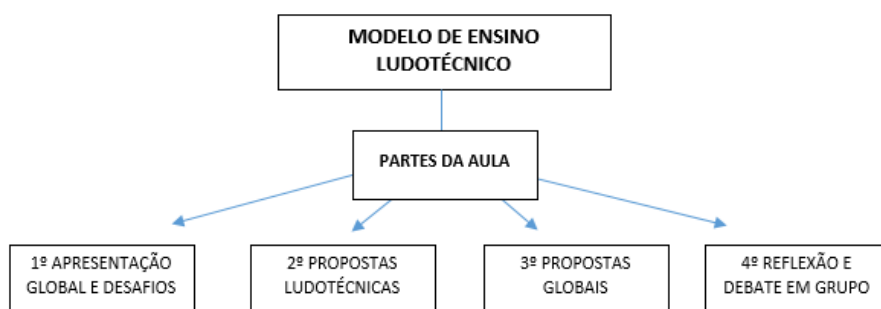
Fonte: CBAT (2011, p. 47).

Trata-se de uma proposta embasada, também em preparação de evento, o que, no que lhe concerne, é enfático na delimitação de conteúdos procedimentais. Ademais, salientamos que não objetivamos enrijecer o planejamento pedagógico do docente, cerceando as possibilidades do professor e professora que optar por esse conceito. Antes disso, a ideia é que a sugestão se protagonize enquanto um ponto de partida fundamentado, mas que deve ser exposto ao contraditório, bem como a profundas reflexões, além de submetido a perícia do especialista, que reconhece os estudantes, a estrutura e materiais, além dos objetivos pedagógicos da instituição escolar em que atua.

Modelo Ludotécnico — 6º e 7º anos do ensino fundamental

Para Gómez, Calderón e Valero (2014) a proposta incide no ensino por meio de jogos adaptados, que incluem determinada quantidade de regras técnicas com o intuito de favorecer a aprendizagem de distintas modalidades do atletismo, suprimindo o excesso de cobrança sobre o gesto técnico, que por sua vez limita e diminui o interesse do participante. Desse modo, apropria-se de proposituras que têm como mote os jogos populares e tradicionais do atletismo e de outros esportes, adaptados de tal forma que referenciem regras técnicas e especificidades de diferentes modalidades do atletismo (Valero, 2006). Ainda que possibilite um ambiente lúdico que prima pelas dimensões cognitivas e socioafetivas sem perder de vista o âmbito motor (Valero; Gómez, 2013). Para exemplificar o modelo apresentamos na figura 2 o detalhamento das etapas para sua aplicação.

Figura 2 – Organização da aula com base no modelo ludotécnico



Fonte: Traduzido de Valero e Gómez (2013).

De acordo com Valero e Conde (2003), a primeira etapa, **apresentação global e desafios**, consiste em observar os conhecimentos prévios dos estudantes, e a partir das informações recebidas, inserir a modalidade que almeja ensinar. Posterior a isso, busca-se exemplos para familiarização com o gesto técnico e, por fim, oferecer questionamentos desafiadores. A segunda etapa, **propostas ludotécnicas**, destaca-se pelo elevado nível de compromisso motor, inclusão de determinadas regras técnicas, balizadas por um suficiente número de oportunidades para vivência dos estudantes não deixando de lado o apelo lúdico (liberdade de expressão) do processo. Na próxima terceira etapa, **propostas globais**, elementarmente se trata da junção das distintas partes da aula, aproximando o estudante da execução completa do movimento, ainda que com materiais, esforços e distâncias adaptadas. Por fim, a quarta etapa, **reflexão e debate em grupo**, visa promover um momento de retomar o que fora realizado em

aula, reafirmando seus objetivos e os conteúdos que foram desenvolvidos, além de possibilitar aos escolares expor dúvidas e compartilhar suas experiências durante o processo vivenciado.

Em linhas gerais, ao aproximarmos a proposta do modelo Ludotécnico com as habilidades almeçadas na BNCC para os 6º e 7º anos do ensino fundamental, podemos inferir que existem as possibilidades de:

Experimental e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola (BNCC, 2017, p. 231).

Ressaltamos, como realizado ao sugerir o modelo do Mini atletismo para os anos iniciais do ensino fundamental, que a sugestão do trabalho pedagógico por meio do modelo Ludotécnico deva em primeira instância possibilitar adaptações, considerando os desafios contextuais em que serão vivenciadas. Lembrando que não é objetivo de nossa discussão propositiva empobrecer ou ainda padronizar as aulas de atletismo no contexto da Educação Física Escolar. Por outro lado, trata-se de sinalizar para algo palpável, que aguace a criatividade do professor e da professora que são conhecedores das necessidades dos escolares que frequentam suas aulas, dos documentos oficiais da instituição em que leciona, bem como das orientações curriculares a que seu componente curricular está submetido.

Com o intuito de explicitar informações acerca dos dois modelos sugeridos, organizamos no quadro 2 um demonstrativo que descreve as propostas do Mini atletismo e do modelo Ludotécnico e seus distintos elementos.

Quadro 2 – Descrição dos modelos

ELEMENTOS	MINIATLETISMO* - 1º / 2º ANOS	LUDOTÉCNICO - 6º / 7º ANOS
Fundamentos teóricos	Condicionamento operante Aprendizagem cognitivo-social	Condicionamento/operante Aprendizagem construtivista Aprendizagem social
Objetivos do modelo	Fornecer uma formação plural e multilateral das diferentes habilidades atléticas	Promover o atletismo de forma divertida
Âmbitos pessoais priorizados	Motor Afetivo Social	Motor Afetivo Social Cognitivo
Metodologia aplicada	Sistema de vivência adaptado para escolares sendo meninos e meninas com: 1. Rotação obrigatória 2. provas de saltos, corridas e lançamentos 3. corrida de resistência 4. Gran-prix	Divisão das aulas em 4 fases 1. Apresentação da disciplina e desafio 2. Propostas ludotécnicas 3. Propostas globais 4. Reflexão e discussão em grupo
Materiais e instalações	Qualquer material e instalação que sejam adaptados e seguros	Qualquer material e instalação que sejam adaptados e seguros
Resultados obtidos	Maior diversão e inclusão, participação de todos, independente de suas habilidades	Maior diversão e mesmo nível de aprendizagem em relação a metodologia tradicional
Análise crítica	Atenção nas repetições das mesmas provas anos após ano	Atenção a qualidade das repetições nas propostas de trabalho ludotécnicas

*Informações adaptadas do modelo espanhol *jugando al atletismo*.

Fonte: Adaptado de Gómez, Calderón e Valero (2014).

Ambos os modelos, de acordo com seus idealizadores, apresentam foco de atendimento a determinadas faixas etárias, considerando sua adequabilidade e possibilidades, tendo em vista as teorias em que foram sustentados. A esse respeito e considerando a BNCC as propostas estão adequadas aos anos escolares em que o atletismo pode ser oportunizado. Nesse sentido o quadro acima visa apresentar um resumo da estrutura de cada modelo, possibilitando aos professores e professoras problematizar a adequação ao seu planejamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, mão da destreza
e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas.
E na mão esquerda, mão do coração,
ele leva uma caixa de brinquedos
(Rubem Alves)*

No ano de 2017 ocorreu a aprovação da BNCC que evidenciou proposituras direcionadas aos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz educacional escolar em nível nacional. A Educação Física, legalizada enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, outorgou seu espaço no referido documento. Sua organização apresenta uma breve fundamentação epistemológica sobre a área e sua alçada de conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento. A organicidade do documento está disposta de tal modo que apresenta unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades.

Com base no exposto, objetivamos por meio do presente texto, apresentar possibilidades para o ensino do atletismo em ambiente escolar. Subsidiados pela BNCC destacamos a evidência da oferta do conteúdo atletismo (categorizado no referido documento como esporte de marca) de acordo com os anos escolares em que pode ser ofertado, e das habilidades que se espera serem alcançadas pelos escolares no decorrer de determinados períodos de ensino. Para os 1º e 2º anos propusemos o modelo do Mini-atletismo, já para os 6º e 7º anos o modelo escolhido foi o Ludotécnico. Em que pese as críticas aos modelos e metodologias de ensino, sua homogeneidade e perspectiva de “linha de produção”, além de possível limitação e enrijecimento do planejamento, buscamos em nossas discussões, desmitificar essa lógica, tratando as proposituras enquanto materialização de possibilidades pedagógicas adaptáveis a diferentes contextos educacionais e realidades sociais.

Almejamos, portanto, oportunizar uma reflexão palpável que dialogue com a BNCC e guardadas as críticas que se figuram de suma importância ao referido documento, chancelamos que é preciso buscar possibilidades para avançar frente ao atual currículo em vigência em nosso País. Assim, esperamos que as discussões que permearam a produção deste ensaio, encontrem você, professor e professora, que anseia por materiais sugestivos, que não suplantem vosso planejamento, mas sim que corroborem com a organização pedagógica que já desenvolve. Por fim, embasados na epígrafe que emoldura esse tópico conclusivo, acreditamos que tais propostas alcançam conteúdos concretos, dispostos na *caixa de ferramentas*. Nosso desafio, além de ensinar aos jovens sobre as ferramentas existentes e seus usos, está em ensinar a produzir novas ferramentas. Para que essa produção seja profícua é preciso ensinar a pensar

e, conforme advoga (Alves, 2018, p. 15), “a arte de pensar é a ponte para o desconhecido”. Talvez a *caixa de brinquedos* nos ajude.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 set. 2019.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. **Miniatletismo**: iniciação ao esporte: guia prático de atletismo para crianças. Confederação Brasileira de Atletismo, 2011.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. **Miniatletismo**: iniciação ao esporte: guia prático de atletismo para crianças. Confederação Brasileira de Atletismo, 2014.
- GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfisv25i1.21088>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 14 out. 2025.
- GÓMEZ, A. C.; CALDERÓN, A. L.; VALERO, A. V. Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 16, n. 2, p. 104-121, 2014. Disponível em: <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b3293df4c204fbb01810>. Acesso em: 14 de out. 2025.
- LOVISOLO, H. Mediação: esporte de rendimento e esporte da escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 153–172.
- MATTHIESEN, S. Q. **O atletismo se aprende na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2005.
- MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.
- MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.
- MORGAN, K. **Athletics challenges**: a resource pack for teaching athletics. London: Routledge, 2011.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25–31, 1999. Disponível em: http://www1.rc.Unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf Acesso em: 14 out. 2025.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600- 610, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. (org.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 43-72.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em Pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 110-132, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.Unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637704>. Acesso em: 14 out. 2025.

SIEDENTOP, D. **Sport education**: quality P.E. through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

VALERO, A. V. Las propuestas ludotécnicas: una herramienta metodológica útil para la iniciación deportiva al atletismo en primaria. **Retos**: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, n. 10, p. 42-49, 2006. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35062>. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/35062>. Acesso em: 14 out. 2025.

VALERO, A. V.; CONDE, J. L. **La iniciación atletismo a través de los juegos**. Málaga: Aljibe, 2003.

VALERO, A. V.; GOMÉZ, M. A. Fundamentos del modelo ludotécnico para la iniciación al atletismo. **Trances**: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud, Sevilla, v. 5, n. 5, p. 391-410, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424373>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAPÍTULO III

Unidade Temática
**ESPORTE DE INVASÃO
OU TERRITORIAL**

ESPORTES DE INVASÃO/TERRITORIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

INVASION/TERRITORIAL SPORTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS

*Elson Aparecido de Oliveira
Leilane Alves de Lima
Paula Simarelli*

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente que, em plano comum, visa ofertar às pessoas conhecimentos/saberes historicamente construídos e valorizados pela cultura humana em uma perspectiva global e/ou regional. É na escola que as pessoas ganham a possibilidade de tomar contato de maneira mediada com tipos e formas de conhecimentos organizados. O contexto escolar deve ser então um espaço de oportunidades e socialização das construções e manifestações humanas, proporcionando experiências capazes de gerar aprendizagem e desenvolvimento.

Na atualidade, a organização do processo de escolarização da educação básica no Brasil passa pela disposição do documento orientador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento traz referências gerais para as diversas áreas e disciplinas que compõem o currículo escolar, no sentido de sinalizar/assegurar elementos essenciais para a formação das pessoas nos diversos contextos, tomando como ponto de partida a lógica de habilidades e competências.

Na BNCC a Educação Física compõe a área de linguagens, sendo entendida como uma forma de expressão (texto) capaz de ser escrita, interpretada, descrita, analisada e ressignificada. A Educação Física assume então o papel de promover o contato dos alunos (escolares) com os saberes e manifestações inerentes às práticas corporais, dando-lhes possibilidades de apropriação, reconhecimento e reconstrução, sendo, portanto, componente curricular fulcral para o desenvolvimento humano no âmbito das experiências escolares (Brasil, 2017). Mas para que o contato entre aluno e saberes da Educação Física gere aprendizagem, é imperativo que se permita a exploração, inter-relações tramadas

entre as pessoas e os saberes (globais e contextualizados), mediado pela intencionalidade pedagógica dos professores.

Dentre as unidades temáticas da Educação Física, vamos nos centrar neste texto no esporte. O esporte é uma das temáticas da Educação Física. Ao mencionar essa temática, a BNCC aponta um agrupamento das modalidades esportivas a partir de uma classificação que leva em conta a lógica funcional dos esportes, sendo: esportes de marca; esportes de rede/parede/rebote; esportes de precisão; esportes de combate; esportes de campo e taco; esportes técnicos-combinatórios e esportes de invasão/territoriais. A partir dessa classificação propõe-se uma distribuição (indicação) ao longo dos nove anos de ensino fundamental que deve ser capaz de desenvolver a aprendizagem de habilidades e competências. Assim, sendo o esporte objeto de conhecimento, deve-se permitir aos alunos: saber fazer esporte; saber sobre o esporte; saber ser e conviver no contexto do esporte (Brasil, 2017).

Um dos principais exercícios relacionados ao ato de ensinar, é refletir sobre qual legado pretendemos deixar para os alunos (González, *et al.*, 2014). Essa reflexão demanda consciência sobre as intencionalidades pedagógicas, ou seja, ter clareza sobre o quê, como, quando e para quem estamos ensinando. Ao pensar na organização e sistematização dos esportes de invasão, isso não pode ser diferente, afinal, o esporte é uma prática corporal que deve ser tratada pedagogicamente, e as experiências advindas dessa atividade devem ser capazes de provocar transformações nos indivíduos engajados nesse ambiente.

Nessa conjuntura, todas as premissas relacionadas ao esporte como ambiente naturalmente positivo para o desenvolvimento de crianças/jovens tornam-se ultrapassadas e inadequadas. Assim, como nos alertou Parlebas (1987), o potencial educativo do esporte depende do tratamento pedagógico dado a ele, ou seja, esse ambiente pode tanto formar “patifes” quanto cidadãos conscientes. O resultado dessa equação passa pelas escolhas e intervenção do agente responsável por mediar esse processo, o professor de Educação Física.

É nesse mar irregular e dotado de imprevisibilidade que, por vezes, encontramos professores à deriva, sem um plano claro de como chegar à terra firme. E aqui gostaríamos de elucidar que isso não é uma desvalorização ou ataque aos professores, tão pouco a desconsideração das dificuldades vividas no chão da escola. Mas é um tema que precisa ser discutido. Resumidamente, é necessário compreender que ensinar esporte exige do professor a responsabilidade com o fazer pedagógico. A responsabilização com o processo educativo pressupõe educadores com a capacidade de mobilizar e sensibilizar pessoas, através da

construção de um ambiente de aprendizagem dotado de intencionalidades pedagógicas, logo, para isso, é necessário planejamento (Galatti *et al.*, 2017).

Na contemporaneidade, a organização didático-pedagógica configura-se como um desafio para o desenvolvimento de aulas de Educação Física contextualizadas (Bagnara, Fensterseifer, 2019). Desta forma, a superação de modelos conteudistas e/ou tecnicistas ainda é uma realidade dentro das unidades escolares, visto a dificuldade docente em conseguir definir as aprendizagens essenciais aos seus discentes, articulando-a com os meios e métodos para concretizá-las. Nessa direção, faz-se necessário propostas que compartilhem e contribuam com o fazer pedagógico do professor de Educação Física, provando reflexões capazes de apontar caminhos possíveis de serem trilhados.

Assim, em se tratando de ensino esportivo, é preciso reconhecer que a Pedagogia do Esporte (PE) tem promovido grandes contribuições (tendências) para o desenvolvimento do esporte no contexto educacional (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014; Galatti *et al.*, 2017). Dentre as contribuições, destacamos os referenciais da PE elencados por Machado, Galatti e Paes (2014): o referencial técnico-tático; o referencial socioeducativo; e o referencial histórico-cultural. Observando esses referenciais, bem como a ideia de saber sobre; saber fazer; saber ser e conviver com o fenômeno esporte, ao longo desse capítulo, objetivamos sinalizar possibilidades de organização, sistematização e avaliação do ensino dos esportes de invasão/territoriais no contexto escolar.

Educação física na BNCC e os esportes de invasão

Após árduo processo de estudo, reflexão e proposições acerca da Educação Física Escolar, encabeçadas por diversos pesquisadores e com diferentes correntes epistemológicas (Galatti *et al.*, 2017), também por iniciativas dos mecanismos reguladores da educação nacional, vê-se atualmente o documento lançado pelo Ministério da Educação, sinalizando para saberes compreendidos como essenciais a serem garantidos na escola. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz à tona para a educação básica diretrizes voltadas para o desenvolvimento das habilidades e competências escolares.

Ainda que o documento orientador da educação básica seja alvo de debates e questionamentos que indagam os avanços e limitações (válidos, diga-se de passagem), trataremos de articular sua proposta para a Educação Física com os referenciais para o ensino do esporte proposta por Machado, Galatti e Paes (2014). Visa-se nessa articulação auxiliar o

trabalho de organização, sistematização e avaliação dos profissionais de Educação Física no ambiente escolar.

Destarte, para a Educação Física, o documento aponta dez competências que devem ser estimuladas a partir do desenvolvimento dos saberes da disciplina ao longo dos anos de ensino fundamental (Brasil, 2017, p. 223), sendo elas:

- 1 Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
- 2 Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
- 3 Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
- 4 Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- 5 Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- 6 Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
- 7 Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
- 8 Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- 9 Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
- 10 Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

As competências propostas incluem dimensões que ultrapassam as fronteiras do saber fazer. O comprometimento com essas competências dar-se-á pelo desenvolvimento de habilidades essenciais estimuladas dentro do trabalho pedagógico com as unidades temáticas da Educação Física. Vê-se a partir da BNCC, seis unidades temáticas geradoras dos conteúdos relacionados às práticas corporais: **Brincadeiras e Jogos; Dança; Lutas; Ginástica; Práticas Corporais de**

Aventura e Esportes. O desenvolvimento dessas unidades temáticas deve favorecer ao aluno/a exploração de oito dimensões do conhecimento, compreendidas pela lógica do saber fazer; saber sobre; saber ser e conviver: **Experimentação; Uso e Apropriação; Fruição (apreciação); Reflexão sobre a Ação; Construção de Valores; Análise; Compreensão e Protagonismo Comunitário.** Assim, o desenvolvimento do conteúdo a partir dessas unidades temáticas deve permitir ao aluno a integralidade dessas dimensões e, por conseguinte, estimular as habilidades e competências previstas no documento (Brasil, 2017).

Na unidade temática **esporte**, a partir de uma categorização baseada em aspectos comuns da lógica estrutural e funcional das modalidades, observa-se sete subcategorias: **esporte de marca, esporte de combate, esporte de rede/parede/rebote, esportes de campo e taco, esportes de precisão, esportes técnicos-combinatórios e esportes de invasão/territorial** (Brasil, 2017). Com base na classificação dos esportes apresentada pela BNCC, são considerados esportes de invasão/territorial:

conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.) (Brasil, 2017, p. 216).

O ensino do esporte é indicado em todos os anos escolares da etapa fundamental. Mas, os esportes de invasão aparecem no texto da BNCC enquanto recomendação a partir do 3º ano escolar (Brasil, 2017). Nesse sentido, caminhamos sobre as possibilidades de desenvolvimento do conteúdo “esportes de invasão”, tomando os Referenciais da Pedagogia do Esporte (Machado; Galatti; Paes, 2014) e as diretrizes da BNCC para o ensino fundamental.

O processo de ensino dos esportes de invasão na escola

A BNCC traz referenciais de habilidades a serem desenvolvidas a partir da tematização “Esportes de invasão/Territoriais”, dando ainda a possibilidade dos professores elencarem outras habilidades, tendo em vista a contextualização e a necessidade de regionalização do currículo ao ambiente escolar (particular). Contudo, o documento não indica o conteúdo a ser trabalhado nessa temática, sendo responsabilidade do professor fazer essa organização e sistematização. Nesse ponto, encontramos nos Referenciais da Pedagogia do Esporte (Machado; Galatti; Paes, 2014) e em algumas outras obras, como a de Galati, Paes e Darido

(2010), González e Bracht (2012) e Galatti *et al.* (2017), possibilidades para que os professores de Educação Física organizem a proposição dos saberes esportivos das modalidades de invasão/territoriais.

A Pedagogia do Esporte como uma disciplina das ciências do esporte, tem como objeto de estudo o processo de organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas desenvolvidas em diferentes contextos, como a escola (Galatti *et al.*, 2017). Nesse sentido, sugere-se que para o ensino dos esportes de invasão na escola considerem-se os referenciais tático-técnico; socioeducativos e histórico-cultural, como evidenciado por Machado, Galatti e Paes (2014) e Galatti *et al.* (2017). O **referencial técnico-tático** diz respeito aos aspectos estratégicos, táticos, técnicos gerais e específicos das modalidades, bem como enfatizar os aspectos físico-motores. O **referencial histórico-cultural** trata das regras, personalidades esportivas, evolução e contexto histórico e as manifestações relacionadas à cultura esportiva. O **referencial socioeducativo** aborda valores a partir da prática e contexto esportivo, estimulando comportamentos e condutas que possam desenvolver intencionalidades positivas (Galatti *et al.*, 2017).

Observa-se uma relação possível entre os referenciais e a lógica das dimensões do conhecimento. O referencial técnico-tático tem uma relação positiva com o **saber fazer**, estimulando a experimentação, uso e apropriação e a fruição. O referencial socioeducativo se relaciona com o **saber ser e conviver**, favorecendo a exploração do conhecimento na dimensão do protagonismo comunitário e construção de valores. O referencial histórico-cultural relaciona-se com **saber sobre**, estimulando a compreensão, análise e reflexão sobre a ação. Porém, todos devem ser desenvolvidos de uma maneira integrativa (conexa). O ensino de esportes de invasão na escola não deve se ater ao ato de reproduzir gestos estereotipados, tampouco reduzir-se ao discurso da prática como salvação da saúde e/ou vida. A exploração desse conteúdo deve romper com um paradigma técnico e possibilitar uma experiência ampla sobre o universo esportivo (leis, instituições reguladoras, contexto comunitário, funções, possibilidades, aspectos comuns, especificidades).

A classificação utilizada para os esportes pela BNCC e o diálogo aqui proposto com os referenciais da Pedagogia do Esporte, permite-nos considerar que o ensino de esportes de invasão seja desenvolvido observando sua lógica e características internas, bem como aspectos que transcendem o jogar, formando um universo esportivo transversalmente ramificado. Nesse sentido, o planejamento e a sistematização do conteúdo devem favorecer a aprendizagem dos elementos inerentes à lógica interna dos esportes de invasão (aspectos comuns a esses

esportes que permitem seu agrupamento, as especificidades de cada modalidade); também dos aspectos externos que envolvem o universo esportivo (tecnologia, leis, mídia, espetáculo, eventos, história) (González; Bracht, 2012; González; Darido; Oliveira, 2014).

Logo, entende-se que o aluno deve aprender mais do que saber fazer. O aluno precisa saber sobre e saber como dar sentido e expressar no esporte sua singularidade (González; Bracht, 2012; Brasil, 2017; González; Darido; Oliveira, 2014). Tendo em vista isso, o processo de avaliação deve se fazer contínuo e possuir estratégias que permitam reconhecer o avanço dos alunos e as adaptações necessárias para o processo de ensino. A avaliação precisa fornecer aos professores indicadores quantitativos e qualitativos para a constante reorganização do processo de ensino-aprendizagem e, também, permitir aos alunos compreensão sobre seu desenvolvimento.

A avaliação ainda é um assunto complexo, mas que possui alguns indicadores em se tratando de esporte de invasão na escola (González; Bracht, 2012; González; Darido; Oliveira, 2014). Destarte, sabe-se que é preciso um diagnóstico da realidade, dos saberes e atitudes dos alunos para quem se oferecerá o esporte (Galatti *et al.*, 2017). Depois, durante as aulas, é preciso que o professor elabore um banco de dados alimentado com informações do desenvolvimento do aluno em relação à temática proposta durante as aulas, bimestres e ano letivo.

O banco de dados construído pelo professor e, também, pelo aluno, deve possuir critérios observáveis durante as aulas que permitam sinalizar uma aproximação ou distanciamento do domínio de determinada habilidade e ou competência. Em se tratando de esportes de invasão, o jogo é um grande palco para (se) observar o desenvolvimento e apropriação dos saberes propostos (González; Bracht, 2012; González; Darido; Oliveira, 2014). Nesse ponto, avaliar é dar olhos para os fatores inerentes a dimensão interna, ou seja, o jogar e externa ao jogo (diferentes papéis, espaços, mídia, cultura esportiva etc.).

Para conseguir avaliar é preciso ter critérios claros, pois estes serão balizadores do recolhimento de informações e análises (reflexão), sinalizando ao professor o que a sua ação pedagógica tem conseguido dispor aos alunos, bem como, aos alunos, ofertar a possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem e formação. Ainda é preciso considerar que a aprendizagem é dinâmica e singular, podendo cada aluno criar seu mapa de conhecimento e, por conseguinte, atitudes e expressões singulares de um mesmo conteúdo. Não se deve esperar que todos saibam das mesmas coisas ou expressem as mesmas atitudes ao mesmo tempo. Todavia, é preciso que o professor fomente e oferte ferramentas aos alunos para que

eles possam se autoconstruir (enquanto aprendizagem) durante o processo a partir de uma prática reflexiva, autônoma e eficaz.

Observando o texto disposto na BNCC, e como já destacamos aqui, o conteúdo “esportes de invasão” deve ser desenvolvido de modo a buscar uma integralização de oito dimensões do conhecimento¹. Nesse ponto, visualizamos nessas dimensões excelentes sinalizadores do desenvolvimento das práticas pedagógicas e da aprendizagem. Logo, tomamos tais dimensões como critérios para organizar processos avaliativos. Assim, apresentamos os quadros (Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3) que, didaticamente, expõe possibilidades de sistematização do conteúdo e de avaliação da aprendizagem acerca dos esportes de invasão. Para sua construção tomou-se como referência a proposta da BNCC (Brasil, 2017) e os referenciais da Pedagogia do Esporte (Machado; Galatti; Paes, 2014).

Os quadros foram desenvolvidos a partir da BNCC, especificamente na disposição do ensino de esportes de invasão para: 3º a 5º (Quadro 1), 6º e 7º (Quadro 2); 8º e 9º (Quadro 3) anos do ensino fundamental. Logo, para cada agrupamento de anos escolares apresentamos as principais habilidades a serem desenvolvidas e possíveis conteúdos a serem tematizados nas vertentes tático-técnica, socioeducativa e histórico-cultural. Ao serem explorados nas oito dimensões do conhecimento, poderão aproximar os alunos das competências e habilidades específicas da Educação Física. Ainda apresentamos possibilidades de avaliação e elementos essenciais a serem observados pelo professor durante o processo.

¹ Experimentação; Uso e apropriação; Fruição (apreciação); Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário.

Quadro 1 – Organizando, sistematizando e avaliando os conteúdos/
aprendizagem do esporte de invasão - 3º, 4º e 5º anos (BNCC)

ESPORTES DE INVASÃO			
HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 3º, 4º e 5º ANOS (BNCC)			
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. • Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). 			
ESPORTE	UNIDADES DIDÁTICAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO ESTIMULADA
Futebol Futsal Basquetebol Handebol Frisbee Futebol americano Rúgbi	UNIDADE DIDÁTICA 1 JOGANDO PARA APRENDER	REFERENCIAL TÉCNICO-TÁTICO Estratégias individuais e coletivas de ataque e defesa comuns aos esportes de invasão Competição esportiva/festival Jogos Escolares	SABER FAZER Experimentação Uso e apropriação Fruição (apreciação) SABER SER E CONVIVER Construção de valores Protagonismo comunitário SABER SOBRE Análise Compreensão Reflexão sobre a ação
	UNIDADE DIDÁTICA 2 APRENDENDO COM O ESPORTE	REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO Promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento no esporte (violência no esporte) Propor a troca de papéis e construção de materiais esportivos adaptados Promover a participação, inclusão, diversificação, a coeducação e a autonomia (cooperação)	
	UNIDADE DIDÁTICA 3 APRENDENDO DO ESPORTE	REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL Esporte—características contemporâneas Evolução das Regras Personalidades de cada modalidade Competições em nível local, regional, nacional e internacional Esportes de invasão adaptados (paradesporto) Esporte local e esporte enquanto lazer	
POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO			
<p>Uso de fichas individuais (diários de sala) preenchidas pelos alunos; Elaboração de mapas dos conteúdos aprendidos e suas interações; Análise do comportamento no jogo; Seminários e debates acerca de um tema esportivo; Construção de painéis de conteúdo trabalhados; Construção de um museu pessoal da prática esportiva; Construção de avaliações coletivas; Construção de portfólios de aprendizagem com os conteúdos desenvolvidos ao longo dos bimestres; Autoavaliação.</p> <p>O QUE O PROFESSOR PODE OBSERVAR COM ESSAS AVALIAÇÕES?</p> <p>Experimentação: observar se o aluno tem conseguido se envolver nas vivências práticas a partir de seus saberes/possibilidades de ação.</p> <p>Uso e apropriação: observar o que o aluno sabe e como expressa esse saber em sua prática, se ele tem praticado o conteúdo na escola e fora dela.</p> <p>Fruição (apreciação): diagnosticar o quanto o aluno tem se interessado pelo esporte, e o aprecia a partir de seu conhecimento.</p> <p>Reflexão sobre a ação: diagnosticar se o aluno consegue analisar o esporte e resolver desafios, aprender/construir novas coisas/saberes e adequar sua prática ao contexto e ao grupo qual se relaciona.</p> <p>Construção de valores: observar como o aluno se expressa em debates; como se comporta nas atividades em grupo e coletivas em relação às regras, oponentes e aos companheiros.</p> <p>Análise: observar o que o aluno sabe sobre o conteúdo esporte de invasão, e se é capaz de identificar isso na sua prática.</p> <p>Compreensão: observar o que o aluno compreende acerca do esporte de invasão e sua inserção na cultura humana.</p> <p>Protagonismo comunitário: observar e verificar se o aluno toma decisões e exerce que aprende entre os pares e em sua comunidade.</p>			

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC (2017), González e Bracht (2012), Machado, Galatti e Paes (2014) e Galatti *et al.* (2017).

Quadro 2 – Organizando, sistematizando e avaliando os conteúdos/
aprendizagem do esporte de invasão - 6º e 7º anos (BNCC)

ESPORTES DE INVASÃO			
HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 6º E 7º ANOS (BNCC)			
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir esportes de invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. • Praticar um ou mais esportes de invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. • Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos dos esportes de invasão como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. • Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). • Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola. 			
ESPORTE	UNIDADES DIDÁTICAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
Futebol Futsal Basquetebol Handebol Frisbee Futebol americano Rúgbi	UNIDADE DIDÁTICA 1 JOGANDO DE FORMA ESTRATÉGICA	REFERENCIAL TÉCNICO-TÁTICO Estratégias individuais e coletivas Jogos para aspectos Táticos Ofensivos Jogos para aspectos Táticos Defensivos Jogos para aspectos Táticos de Transição Jogos escolares	SABER FAZER Experimentação Uso e apropriação Fruição (apreciação) SABER SER E CONVIVER Construção de valores Protagonismo comunitário SABER SOBRE Análise Compreensão Reflexão sobre a ação
	UNIDADE DIDÁTICA 2 JOGO LIMPO	REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO <i>Fair play</i> Planejar estratégias de inclusão e acesso Cooperação e oposição nos esportes de invasão	
	UNIDADE DIDÁTICA 3 ESPORTES DE INVASÃO E SUA REGULAMENTAÇÃO	REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL Regras oficiais das modalidades Diferentes papéis na prática do esporte de invasão Adaptações/construções de regras para a prática inclusiva O esporte de alto rendimento O esporte como lazer e a importância para saúde Mega eventos esportivos	
POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO			
<p>Debates temáticos; Gravação de pequenos vídeos; diário de sala; gráfico radar de desenvolvimento do aluno; Seminários; Construção de eventos; Organização estratégica para os jogos.</p> <p>O QUE O PROFESSOR PODE OBSERVAR COM ESSAS AVALIAÇÕES?</p> <p>Experimentação: observar e verificar se o aluno tem conseguido se envolver nas vivências práticas utilizando os saberes tático-técnicos.</p> <p>Uso e apropriação: observar como o aluno usa suas habilidades e saberes em situações novas/problemas, como ele interage com o grupo usando esses saberes.</p> <p>Fruição (apreciação): verificar se o aluno tem se interessado pelo esporte, e como ele se comporta enquanto aprecia os companheiros praticarem.</p> <p>Reflexão sobre a ação: verificar como o aluno resolve desafios e adequar sua prática ao contexto e ao grupo ao qual se relaciona.</p> <p>Construção de valores: observar como o aluno usa de atitudes para com os companheiros e oponentes no esporte (liderança, passividade, cooperação).</p> <p>Análise: verificar se o aluno é capaz de identificar conceitos e princípios na sua prática e na dos outros.</p> <p>Compreensão: observar o que o aluno expressa compreender acerca dos esportes de invasão.</p> <p>Protagonismo comunitário: observar o quanto o aluno se faz proativo nas ações individuais e coletivas nas atividades e no jogo.</p>			

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC (2017), González e Bracht (2012), Machado, Galatti e Paes (2014) e Galatti *et al.* (2017).

Quadro 3 – Organizando, sistematizando e avaliando os conteúdos/
aprendizagem do esporte de invasão - 8º e 9º anos (BNCC)

ESPORTES DE INVASÃO			
HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 8º E 9º ANOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. • Praticar um ou mais esportes de invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. • Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes invasão para praticar de forma específica. • Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. • Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. • Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. 			
ESPORTE	UNIDADES DIDÁTICAS	CONTEÚDO	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO ESTIMULADA
Futebol Futsal Basquetebol Handebol Frisbee Futebol americano Rúgbi Esportes não convencionais	UNIDADE DIDÁTICA 1 JOGANDO	REFERENCIAL TÉCNICO-TÁTICO Diferenciando os esportes de invasão dos demais Estratégias de jogo para as diferentes modalidades Análise do jogo Organização de uma equipe esportiva e seus papéis Competição esportiva/festival	SABER FAZER Experimentação Uso e apropriação Fruição (apreciação)
	UNIDADE DIDÁTICA 2 O ESPORTE COMO DIREITO E OS DIFERENTES PAPÉIS NO UNIVERSO DOS ESPORTES DE INVASÃO	REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO <i>Doping</i> e corrupção no esporte Gestão de competições Regras de condutas Preconceito no esporte Aspectos emocionais	SABER SER E CONVIVER Construção de valores Protagonismo comunitário
	UNIDADE DIDÁTICA 3 ESPORTES DE INVASÃO E TECNOLOGIAS	REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL Esporte e aspectos fisiológicos; História e evolução das modalidades Inovação e tecnologia nos esportes de invasão Esporte fora da escola As diferentes funções no campo esportivo (árbitros, jogadores, treinadores, torcedores) Políticas públicas e contexto do esporte na comunidade	SABER SOBRE Análise Compreensão Reflexão sobre a ação
POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO			
<p>Organização e prática de competições esportivas na escola; Seminários; Vídeos criados pelos estudantes; Escrita de colunas esportivas; Construção de um museu pessoal da prática esportiva; Debates temáticos; Construção de oficinas para alunos de séries iniciais; Construção de portfólios de aprendizagem.</p> <p>O QUE O PROFESSOR PODE OBSERVAR COM ESSAS AVALIAÇÕES?</p> <p>Experimentação: observar se o aluno tem conseguido se envolver nas vivências práticas e vivências utilizando os saberes socioeducativos; histórico-cultural; tático-técnicos.</p> <p>Uso e apropriação: observar como o aluno usa suas habilidades e saberes em situações novas.</p> <p>Fruição (apreciação): Observar como o aluno se comporta enquanto aprecia os companheiros praticarem.</p> <p>Reflexão sobre a ação: Observar como o aluno resolve desafios e adequar sua prática nos diferentes papéis que estão dentro do universo esportivo.</p> <p>Construção de valores: observar como o aluno usa de atitudes para com os companheiros e oponentes no contexto do jogo esportivo de invasão.</p> <p>Análise: observar se o aluno é capaz de identificar conceitos e princípios na sua prática e na dos outros.</p> <p>Compreensão: observar o quanto o aluno compreende da estrutura que envolve o esporte (confederações, políticas públicas, regras, papéis).</p> <p>Protagonismo comunitário: observar se o aluno propõe alternativas para usufruir e/ou facilitar o acesso ao esporte (apreciação ou prática).</p>			

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC (2017), González e Bracht (2012), Machado, Galatti e Paes (2014) e Galatti *et al.* (2017).

Sistematizando o ensino a partir de mapas conceituais

Ao longo desse tópico, buscamos apresentar uma ferramenta que poderá facilitar na organização, sistematização e avaliação do processo de ensino-vivência-aprendizagem tratada no tópico anterior. Salientamos que nossa intenção não é engendrar as escolhas metodológicas, tão pouco determinar o que cada professor/a deverá ou não tematizar durante suas aulas. Queremos aqui fazer uma representação/reflexão das possibilidades didático-pedagógicas relacionadas ao objeto de conhecimento esporte de invasão/territoriais, principalmente em relação aos questionamentos sobre como chegar a uma proposta/projeto de ensino. Por exemplo, reconhecemos exemplos de aulas, mas falamos pouco do encadeamento de decisões que nos levaram até a proposta de aula.

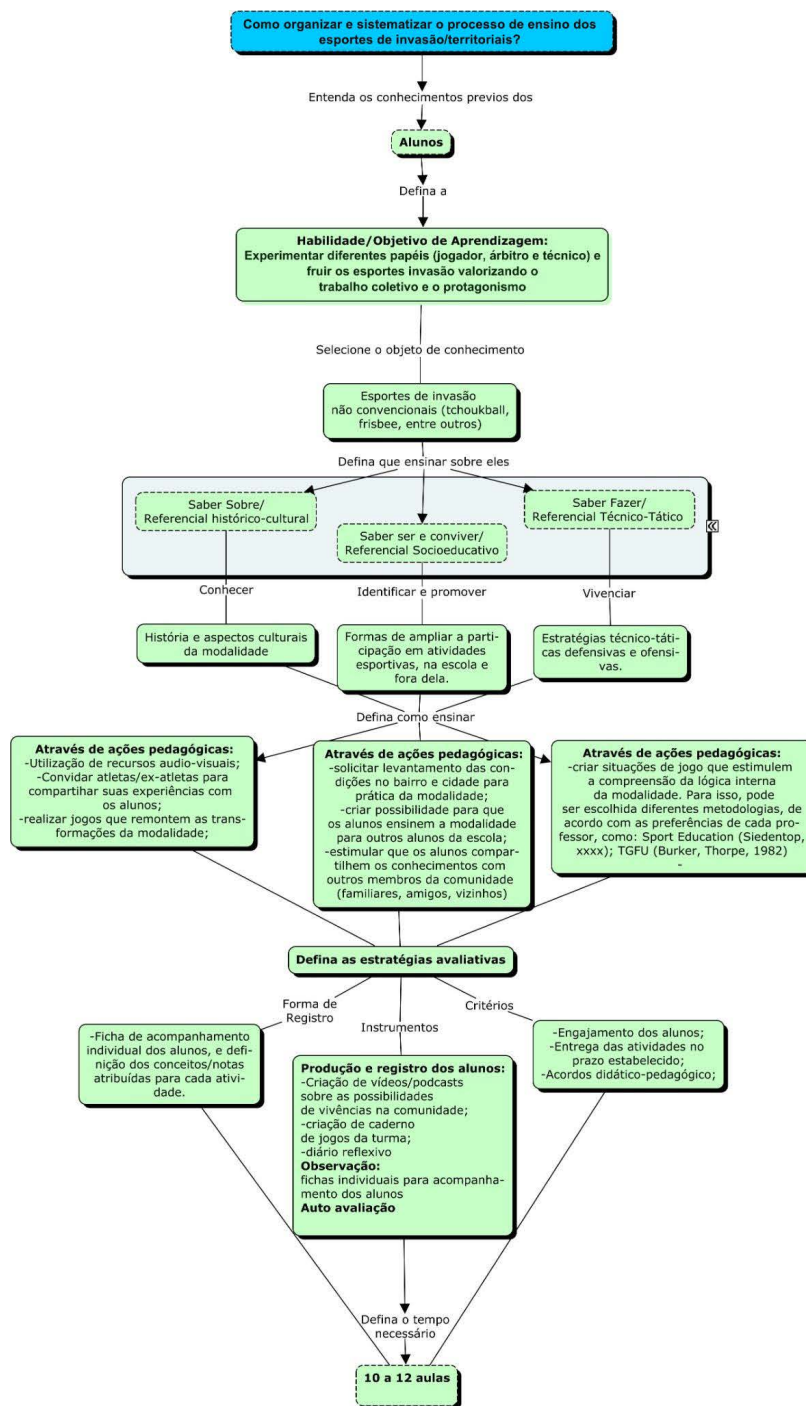
Ao planejar uma sequência de aulas durante um bimestre, algumas dúvidas alcançam o/a professor/a. O que os alunos/as já possuem de conhecimento sobre as diversas unidades temáticas? Como organizar o processo de ensino considerando o grupo heterogêneo de cada turma? Quais habilidades são mais adequadas para o determinado ciclo? Qual objeto de conhecimento será tematizado? O que ensinar acerca do objeto de conhecimento escolhido? Qual metodologia é a mais adequada? O que, como e quando avaliar? Por sua vez, na medida que conseguimos respondê-los, começamos a relacionar ideias que até então estavam desconexas, desvelando um processo claro e coerente.

Para facilitar na organização e sistematização da proposta/projeto de ensino algumas ferramentas podem ser utilizadas, entre elas o mapa conceitual. Mapas conceituais são ferramentas gráficas que apresentam uma forma de organizar e representar o conhecimento através da interconexão entre conceitos e proposições (Novak; Canãs, 2007). Ele apresenta uma estrutura hierárquica norteada por uma questão focal, a qual pretende-se responder a partir de conceitos que são conectados por linhas ou frases de ligação, permitindo a construção da explicação para o problema inicialmente apresentado. Logo, ao organizar um mapa conceitual é possível traçar um encadeamento lógico de conceitos e suas relações, chegando a uma conclusão clara e coerente.

Ao planejar o/a professor/a precisa organizar um conjunto de saberes. No caso dos esportes de invasão/territoriais na escola, deve-se levar em conta um conjunto de objetivos de aprendizagem definidos para o ciclo, visando o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, a proposta/projeto de ensino precisa apresentar um eixo lógico entre as aulas desenvolvidas, para que a medida em que os alunos tenham contato com esses saberes

consigam ampliar suas habilidades acerca do objeto de conhecimento tematizado, ou seja, não basta selecionar uma sequência de 'joguinhos' e/ou atividades práticas desconexas. Nessa direção, o mapa conceitual pode facilitar na estruturação lógica do projeto/plano de ensino, pois possui uma representação simples e clara, mas que possibilita ao professor/a visualizar as conexões possíveis de serem realizadas, como podemos observar no exemplo apresentado na Figura 01.

Figura 1 – Mapa conceitual orientado para a organização e sistematização do ensino dos esportes de invasão/territoriais



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A figura acima representa algumas decisões pedagógicas que nós professores e professoras nos deparamos ao organizar e sistematizar o processo de ensino. Nela, conseguimos observar um caminho possível de ser traçado ao encontrar respostas sobre o que, como ensinar e avaliar. Uma possibilidade de sistematização que pode contribuir com a ampliação do acesso a conhecimentos e saberes relacionados às diferentes facetas do fenômeno esportivo, incluindo saberes relativos às dimensões técnico-tático, socioeducativa e histórico-cultural, e se afastando de processos que valorizam apenas o saber fazer e reduzem o ensino do esporte a reprodução de gestos motores estereotipados e desarticulados da função social da escola. Portanto, o mapa conceitual contribui para articulação desses conhecimentos possíveis de serem tematizados, se mostrando como uma ferramenta que auxilia na tomada de decisão do/a professor/a para construção de um planejamento claro e coerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos possibilidades de tematização, sistematização e avaliação do conteúdo esporte de invasão no ensino fundamental, visamos interfaces entre os referenciais da Pedagogia do Esporte e da BNCC. Além disso colocamos em evidência que todo processo de ensino se faz no imbricamento daquilo que se almeja, planeja, sistematiza, implementa e avalia, sendo a aprendizagem fruto da interação entre sujeito-ambiente.

O ensino do esporte de invasão no ambiente escolar deve ser desenvolvido como um conteúdo plural que precisa ser significado pelos aprendizes ao passo em que desenvolvem habilidades. Não se pode mais incorrer no erro de pensar o ensino do esporte apenas pela vertente técnico-tática. É preciso explorar mais de suas manifestações enquanto agente social.

No caso dos esportes de invasão, em que alguns são os mais praticados do mundo, é ainda mais interessante poder trabalhar a magnitude e as manifestações que essas práticas corporais alcançam sobre a cultura humana em diversos níveis. Portanto, encontramos na BNCC um texto inicialmente importante para a organização do percurso de formação e o planejamento do professor. Todavia, reforçamos que esse conteúdo assume forma, sendo interpretado pelo professor. Este, por sua vez, precisa contextualizar o conteúdo a sua realidade e garantir aos alunos experiências amplas que entendemos ser possível a partir de uma sistematização que considere os referenciais da Pedagogia do Esporte.

Diante do exposto, é preciso destacar que a BNCC e a literatura específica de esporte de invasão são produções que dependem da interpretação, ajustes e disposição dos professores.

Nesse ponto, é necessário um processo de formação continuada, além da disposição de condições de trabalho para que o conteúdo esporte de invasão seja desenvolvido.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da Educação Física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, p. 1-10, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e102>. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe102>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte e Educação Física escolar: uma proposta considerando as modalidades coletivas. In: GALATTI, L. R. *et al.* **Múltiplos cenários da prática esportiva**: pedagogia do esporte. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 115–134.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 3, p. 751-761, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p751>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p751>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. Maringá: Eduem, 2014.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppv17i2.24459>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/24459>. Acesso em: 14 out. 2025.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de educação física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, p. 448-461, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppv19i2.33201>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33201>. Acesso em: 14 out. 2025.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. **Reflecting Education**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2007. Disponível em: https://www.informationtamers.com/PDF/Theoretical_origins_of_concept_maps,_how_to_construct_them,_and_uses_in_education.pdf. Acesso em: 14 de out. 2025.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una Educación Física moderna**. Andalucía: Unisport, 1987.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da Pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA A. A. B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014, p. 45–86.

POR UMA PEDAGOGIA DO ESPORTE ADAPTADO: PENSANDO OS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

BY A SPORT PEDAGOGY ADAPTED: THINKING THE COLLECTIVE SPORTS INVASION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

*Rubens Venditti Júnior
Luis Felipe Castelli Correia de Campos
Cristian Eduardo Luarte Rocha
Luiz Gustavo Teixeira Fabricio dos Santos
Luís Gustavo de Souza Pena*

INTRODUÇÃO

Dentro da variedade de elementos da cultura corporal de movimento que fazem parte do currículo desenvolvido pela Educação Física (EF), o esporte e, por consequência os Jogos Esportivos Coletivos (JECs), se destacam no âmbito nacional, principalmente aqueles ligados as modalidades mais populares (Galatti, 2017). Em virtude desse papel de destaque, optamos por também delinear os esportes coletivos adaptados para Pessoas com Deficiência (PCD) e considerá-los na perspectiva da Pedagogia do Esporte (PE), considerando seus princípios didáticos de atuação, na perspectiva educacional inclusiva, que podem servir como alternativa na metodologia de ensino utilizada pelo professor de EF Adaptada (EFA).

Desde já, assumimos a importância do profissional de EF como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem, não só do esporte e suas variações (Paes, 2008), mas de todos os componentes da cultura corporal de movimento associados à EFA, ao processo inclusivo e respeito às diferenças que se observam em relação às pessoas com deficiência (Venditti Jr, 2014; 2018). Ressaltamos que os JECs são conteúdos consolidados dentro do cronograma de aulas de EF. O fator motivacional deste capítulo é compreender o fenômeno dos esportes adaptados e modalidades de esportes paralímpicos à luz desta PE contemporânea, de modo a selecionar esse tema de estudo com o intuito de melhor preparar os estudantes de EF para exercer a profissão, principalmente no que diz respeito ao ensino dos JECs de invasão, quando em atuação com PCD, por meio da PE, que doravante chamaremos de Pedagogia do Esporte Adaptado -PEA- (Venditti Jr, 2018) e seus princípios didáticos, podendo ainda vir a

servir também como leitura a outras categorias profissionais que possam se identificar com estes formatos metodológicos.

INTRODUÇÃO

O jogo deve ser uma peça fundamental para a aprendizagem esportiva, a ponto de nortear todo seu ensino, por ser um sistema complexo, sua manifestação é a única capaz de “pedagogizar” os esportes coletivos de maneira dinâmica e sistêmica (Reverdito, 2007). Partindo da ideia da fundamentação do jogo e do esporte coletivo como uma manifestação do jogo, Scaglia (2003 *apud* Reverdito, 2007) elabora a ideia de família de jogos, que seria um conglomerado de jogos que possuem semelhanças e diferenças entre si. Essa família de jogos se baseia em uma estrutura de quatro inter-relações: regras; jogadores; condições externas e esquemas motrizes (Reverdito, 2007).

E é essa presença nas aulas que torna os “Jogos”, em suas mais diversas formas de manifestação, objeto de estudo de grandes autores, profissionais de EF e da área escolar como um todo. É por meio do jogar, baseado em princípios didáticos adaptados e adequados, orientado adequadamente pelo agente pedagógico, que é possível proporcionar aos alunos o desenvolvimento de aspectos físicos, motores, cognitivos e afetivos (Galatti, 2006), bem como aspectos inclusivos no processo de inserção da PCD nos contextos sociais. Freire (1994) defende a utilização do jogo como parte das aulas de EF, ao afirmar que é um importante instrumento pedagógico na busca de uma continuidade do processo educativo e que a cada aula deve proporcionar uma aquisição gradual de conhecimentos. Ao proporcionar o desenvolvimento de forma espiralada crescente ao aluno, avançando gradativamente e resgatando estímulos vivenciados, contribuindo para a conquista dos atuais objetivos de cada aula e/ou atividade planejada. Para conquistar a continuidade do processo educativo compartilhamos da ideia de Huizinga (1999) de que “[...] o jogo deve ser uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas que, ao mesmo tempo, seja capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Estas adaptações e conceitos propostos pelos autores são considerados o cerne da concepção daquilo que acreditamos com o embasamento teórico-prático para o ensino da EFA, para PCD.

Paes (2002) entende que é importante “aprender jogando”, justificando assim Grañas e Pena (2001, p. 4), quando afirmam que “no jogo, o professor do jogo não é o professor, sim o jogo mesmo”. A partir desse pensamento fica evidente que somente expostos a situações vivenciadas no jogo é que os alunos terão as experiências que lhes propiciarão o

desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e/ou afetivas ligadas ao ato de jogar e aos desafios e obstáculos que ele torna possível, o que talvez não fosse possível fora desse contexto.

Reforçando tal ideia, Freire e Scaglia (2003) defendem que é pelo jogar que as crianças e jovens desenvolvem condições ideais para trabalhar a criatividade, a moralidade e a sociabilidade. Ao torna-se sociável, o aluno, passa a perceber que para ter êxito na competição o caminho mais eficaz é a cooperação. A partir desse ponto será possível incorporar o instante lúdico do “jogar” para que adquira novos saberes, os assimila, os amplia, os aprimore, os compartilha com seus colegas e possibilitando que os coloque em prática posteriormente em situações vivenciadas durante o jogo para fora dele. A partir da transferência de realidade, o aluno terá vivenciado comportamentos e valores estimulados pelo jogo nas situações cotidianas e convívio com seus colegas, familiares e sociedade em geral, o permitindo evoluir coletivamente.

Para todos os estudiosos citados, o “Jogo” além de um conhecimento da EF escolar, configura-se como um importante instrumento capaz de auxiliar o professor de EF no planejamento de suas aulas e a atingir suas metas referentes ao desenvolvimento de seus alunos por meio das aulas de EF.

O esporte como fenômeno social inclusivo

Paralelamente aos jogos como conteúdo da EF, independentemente do nível de ensino, o Esporte também se faz muito presente como conteúdo das aulas de EF e será discutido neste capítulo com intuito de justificá-lo como tal e apontar até que ponto se faz necessário e pertinente ser trabalhado no ambiente inclusivo. Talvez pelo predomínio dos jogos e do esporte nas aulas de EF, seja comum que as pessoas, principalmente aquelas que não têm relação direta com a EF e a vida escolar, tenham dificuldade em diferenciar o conceito de jogo e de esporte.

Galatti (2006) afirma que se abordado com outro foco que não seja somente o de aprender e reproduzir os gestos técnicos característicos de determinada modalidade, o esporte promove a aprendizagem das questões técnicas, táticas e a discussão de valores, atitudes e comportamentos essenciais para a vida em sociedade. Como defende Balbino (2005, p. 62), ao considerar o esporte um meio válido para adquirir valores como cidadania, perseverança, superação, cooperação, conhecimento dos próprios limites, autoestima,

criatividade, trabalho em equipe, respeito aos demais, responsabilidade, controle emocional, autodisciplina e integridade. Por fim, Scaglia e Souza (2004, p. 4) ao afirmarem que se “[...] uma prática pedagógica estiver promovendo o desenvolvimento esportivo, que contemple a generosidade e o respeito às regras e adversários, e sua ideologia, o esporte se mostrará educativo”. Complementamos os autores e ousamos arriscar que este fenômeno seja de vital importância também como elemento inclusivo e facilitador sociocultural para a PCD, principalmente no período de reabilitação.

Reconhecendo e valorizando o esporte como instrumento de transformação e formação pessoal, Freire (1994) destaca que é necessário ensinar esporte a todos; ensinar bem esporte a todos; ensinar mais que esporte a todos; e ensinar a gostar do esporte. Desta forma, percebe-se quanto o esporte pode ser determinante e influenciar o comportamento das pessoas ao longo de suas vidas, principalmente aquelas que tiverem o contato e o incentivo ao esporte durante a infância, exercendo tal influência na formação do caráter e como se darão as relações com o próximo e com a sociedade em geral dali em diante.

Aplicações inclusivas da Pedagogia do Esporte

A PE no Brasil teve forte influência de autores portugueses, que discutiam o tema dentro dos esportes coletivos (Caro; Navarro, 2013). A partir da década de 1990 foi que alguns autores Brasileiros, hoje reconhecidos, motivados pelo momento de reflexão que a EF passara na década anterior, iniciaram estudos sobre uma “subárea” da EF, que hoje é conhecida como PE. No entanto, como resultado da preocupação em estudar o Esporte e justificá-lo como parte da variedade de temas presentes na EF, professores dedicaram suas pesquisas a destacar a importância e contribuições que o esporte, quando abordado como instrumento pedagógico nas aulas de EF, pode proporcionar às crianças e adolescentes.

Dentre os muitos autores que seguiram essa linha de pesquisa, Freire (1994) entende que trabalhar o esporte com preocupações pedagógicas tem como objetivo transmitir conhecimentos diversos sobre as práticas esportivas aos alunos, além de educá-los para viver em sociedade e para se tornarem cidadãos críticos e conscientes. Fortalecendo esse pensamento acerca do esporte.

Paes (1996) defende que o ensino do esporte deve ser proposto de forma organizada e planejada, trabalhando não somente os movimentos característicos de determinada modalidade esportiva, mas buscando compreendê-los como meio de expressão corporal,

aplicando-se ao esporte adaptado e paralímpico. O esporte como conteúdo presente nas aulas de EF ao longo da vida escolar dos alunos não deve se limitar ao ensino das habilidades motoras presentes nas mais variadas modalidades esportivas, pois além de desenvolvimento motor pode proporcionar também evolução nos aspectos cognitivos e sociais dos alunos, tornando-os pessoas mais preparadas para viver e conviver em sociedade e com a diversidade, respeitando e aceitando as diferenças.

Para Leonardi *et al.* (2014), a PE investiga a prática educativa, a qual tem como objetivo a “reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte” (Paes; Montagner; Ferreira, 2009, p. 2). Trata de questões de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento das modalidades esportivas tratando do ensino do esporte por meio do esporte e suas diversas práticas esportivas. Enquanto para Araújo (2008, p. 26), “o objeto da PE é a ligação do jogo e do esporte ao corpo e ao movimento”; complementa ainda afirmando que “[...] por isso a Pedagogia do Esporte se dedica à produção de conhecimento e não à reprodução de movimento” (Araújo, 2008, p. 62).

Isto se justifica em Paes (2006, p. 225), quando destaca que no início do século XXI a PE atua como mediadora da discussão acadêmica, orientando novos métodos e intervenções profissionais, com o intuito de estabelecer à relação ensino e aprendizagem do esporte um embasamento científico cada vez maior. Desta forma, podemos aplicá-la ao contexto inclusivo da EFA. De acordo com Machado, Galatti e Paes (2014) o referencial técnico-tático corresponde a como se dará a organização das modalidades esportivas a serem vivenciadas, podendo ser feito através da prática formal ou via jogos adaptados, o socioeducativo é voltado a proporcionar o desenvolvimento humano dos alunos por meio de valores presentes tanto no esporte quanto necessários para a vida em sociedade como, por exemplo, a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito, enquanto o referencial histórico-cultural busca ensinar a história do esporte, sua origem, influencia midiática e outros fatores que transpassam a prática.

A partir do momento que se consolidou como alternativa na abordagem do ensino das modalidades esportivas em ambientes de ensino formal e não formal, podendo auxiliar o professor na busca do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos alunos e/ou atletas através de atividades e/ou jogos sistematizados e planejados previamente, a PE ganhou notoriedade ao contribuir positivamente no esclarecimento de questões ligadas ao ensino das práticas esportivas (Galatti *et al.*, 2014).

Entretanto, tratar do conteúdo das práticas esportivas nas aulas de EF, utilizando a PE como metodologia didática pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem, é

quase impossível se não considerarmos outro conteúdo bastante presente nas aulas de EF: o jogo, bem como estratégias adaptativas. O jogo, como parte dos conteúdos associados à EF, é um recurso pedagógico para o ensino e o aprendizado do esporte (Paes, 1996), uma vez que ambos apresentam muito em comum, chegando ao ponto que se para Leonardi, Scaglia e Reverdito (2009) se confundem um no outro, pois possuem a mesma natureza, o sentido literal e dinâmico do jogar, o que reforça a prerrogativa de Reverdito e Scaglia (2007, p. 52) na qual defendem que “o princípio sobre qualquer forma de abordagem aos jogos esportivos coletivos deverá por começar na sua forma primária de jogo”.

Desta maneira, o professor deve iniciar o processo de ensino aprendizagem por meio de jogos que apresentem recortes das características, gestos motores, estratégias e/ou táticas presentes no esporte formal que se busca ensinar aos alunos ao fim daquele ciclo de aulas, uma vez que ensinando através do jogo se permite ao aluno criar diferentes ações motoras capazes de responder e solucionar as situações adversas impostas pelo próprio jogo durante sua disputa (Machado; Galatti; Paes, 2012). Para que isso aconteça, cabe ao professor conhecer as principais características de jogo para que possa criar um ambiente propício para que suas atividades sejam entendidas como jogo por seus alunos; isto é, tendo o elemento lúdico evidente durante o andamento da aula (Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009).

OS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS

Princípios Invariantes

Para Garganta (1998), os JEC fazem parte da cultura esportiva contemporânea e sendo bem orientados podem promover desenvolvimento tático-cognitivo, técnico e socioafetivo o que os justifica como alternativa no processo de ensino e aprendizagem do esporte tendo a PE como influência norteadora da metodologia de ensino utilizada pelo professor de EF. Para alguns autores, como Freire (2003, p. 9), “[...] deve fazer parte da PE conversar sobre os acontecimentos da aula, colocar o aluno em situações desafiadoras, estimulá-lo a criar suas próprias soluções e a falar sobre elas, levando-o a compreender suas ações através da reflexão e diálogo sobre as mesmas”, se assemelhando muito às funções que Scaglia e Souza (2004) também atribuem à PE, considerando-as características importantes de uma metodologia influenciada cientificamente; como por exemplo, ser capaz de proporcionar ao aluno gradativos obstáculos, novos desafios e exigências, em que possa ser motivado a aprender esportes de forma crítica, autônoma e ser capaz de transformá-lo.

Para que esse processo aconteça, Venditti Jr. e Sousa (2008) defendem ser função do profissional de EF diversificar os conteúdos e estruturar uma maneira de utilizar a PE que respeite os interesses e necessidades dos alunos, buscando uma metodologia que os motive a ponto de que gostem e se interessem pelo esporte. Diante desta perspectiva, se faz necessário que as pesquisas e seus resultados se disseminem cada vez mais entre aqueles que atuam no ambiente escolar, principalmente no que se refere aos processos de ensino, vivência e aprendizagem esportiva aproximando assim a prática didática da pesquisa científica (Machado; Galatti; Paes, 2012), principalmente quando mencionamos a PCD.

Na EF Escolar, os JECs têm grande predominância entre as atividades desenvolvidas em aula quando comparados a atividades relacionadas aos demais conteúdos atrelados à EF como as lutas, danças e ginásticas, como aponta Rosário e Darido (2005) em que o chamado “quarteto fantástico” (composto pelo futsal, basquetebol, handebol e voleibol), se destaca. Talvez tal hegemonia se explique por alguns fatores, como pelo fato dos JECs possibilitarem que um número maior de alunos participe simultaneamente de uma mesma atividade, mantendo mais alunos integrados à aula e servindo como estratégia contra a evasão das aulas de EF. Existem algumas características que os JECs, principalmente quando apresentam alguma ligação com as modalidades esportivas citadas acima, tais semelhanças corroboraram para que Bayer (1994) defenda que qualquer jogo esportivo coletivo (JEC) possua seis (6) princípios invariantes; ou seja, características indispensáveis para que uma determinada atividade se caracterize como um jogo esportivo coletivo, sendo eles (Quadro 1):

Quadro 1 – Princípios invariantes

Utilização de um objeto que será lançado pelos jogadores, podendo estes usar as mãos, pés ou algum instrumento material para a realização da ação
Espaço de jogo demarcado previamente
Definição de um alvo, meta ou local a ser atacado ou defendido
Jogadores da própria equipe, que progridam com a bola usando diferentes partes do corpo
Jogadores de uma equipe adversária, que irão se opor e buscar evitar que o objeto principal fique em posse da equipe ou que chegue às metas do jogo
Regras do jogo, respeitadas por ambas às equipes

Fonte: Adaptado de Bayer (1994).

Portanto, ao apresentar esses requisitos, uma atividade configura-se em um JEC, que podem ser propostos pelo professor de EF, por meio de jogos pré-esportivos, adaptações das modalidades esportivas formais, como os jogos reduzidos e pela prática da modalidade formal propriamente dita (Galatti, 2006, p. 68).

Esportes Coletivos sob a perspectiva da Pedagogia do Esporte

O esporte se mostra como conteúdo indissociável da EF escolar, o que justifica seu contínuo estudo e reflexão sobre sua função na escola. No Brasil, as perspectivas pelas quais o esporte foi sendo tratado no ambiente de ensino formal foram se alternando ao longo dos anos de acordo com as influências que as pautavam, tais como a higienista presente no início do século XX ou a tendência tecnicista, a partir da década de 1960/70, chegando à metade final da década de 1980 e início dos anos 1990, em que a EF passava por um momento de reflexão e discussão do papel do esporte como conteúdo da EF escolar. Este processo contribuiu para legitimar o trato do esporte e de outras manifestações corporais como parte integrante do leque de atividades que a EF escolar desenvolve na escola, vide a definição da disciplina EF presente na obra Coletivo de Autores, que a classifica como “[...] matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (Soares *et al.*, 2012, p. 19).

Logo veio a necessidade de direcionar e aprofundar a discussão e pesquisas no sentido de encontrar maneiras eficazes que respeitassem e atendessem o trato pedagógico dos temas presentes nas aulas de Educação Física, dentre eles o esporte e, tal como citado anteriormente, os esportes coletivos e individuais tem grande porção na relação dos conteúdos presentes na Educação Física escolar, destacando-se o “Quarteto fantástico”.

Nesse cenário, a PE se mostrou como alternativa metodológica na busca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos na escola na medida em que oferece ao professor caminhos e estratégias capazes de, através do ensino dos esportes coletivos baseado no equilíbrio dos referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico cultural, proporcionar aos alunos estímulos para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, fortalecendo o comprometimento da Pedagogia do Esporte com a formação da cidadania e da autonomia (Machado; Galatti; Paes, 2012). Ainda no sentido de justificar a PE como meio para o ensino dos esportes coletivos, Galatti (2006, p. 35) defende que:

[...] a Pedagogia do Esporte, quando no trato com modalidades coletivas, cabe organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos

pedagógicos a fim de formar jogadores inteligentes, ou seja, capazes de lidar com os problemas do jogo; e cooperativos, assim como exige um jogo esportivo coletivo, estimulando ainda a transcendência dos conteúdos e atitudes tomadas da quadra para além desta, através de um processo educacional para e pelo esporte.

Quadro 2 – Temas, objetivos e estratégias de ensino dos JECs

TEMA	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS
Esporte	Compreender o esporte enquanto um Fenômeno sociocultural de múltiplas possibilidades e manifestações	Exercícios Brincadeiras Situações de jogo Jogos pré-desportivos Jogos adaptados a partir das modalidades formais Modalidades formais
Jogos Esportivos Coletivos	Conceituar JEC e ser capaz de jogar jogos de equipe, pondo em prática os valores de coletividade	Situações de jogo Jogos pré-desportivos Modalidades formais modificadas (como os jogos reduzidos) Modalidades formais
Fundamentos comuns	Reconhecer a existência dos cinco fundamentos comuns aos JEC – controle de corpo, manejo de bola, passe, drible e finalização – e tê-los como recurso aliado à tática	Jogos, brincadeiras, exercícios
Basquetebol	Conhecer a história, as regras básicas e a lógica de cada modalidade, focando agora suas especificidades, ainda que de forma introdutória	Exercícios Situações de jogo Modalidade formal modificada Modalidades formais
Handebol		
Futsal		
Voleibol		
Valores de comportamento	Ser capaz de observar, analisar e discutir o esporte e as situações vivenciadas na prática dos JECs, possibilitando a transformação de valores Ser capaz de estabelecer relações pessoais de valor – tais como cooperação, empatia e respeito – para o desenvolvimento de um jogo coletivo, estabelecendo metáforas com a vida	Interferência verbal do professor, remetendo-se à prática dos alunos ou ao livro didático

Fonte: Adaptado de Galatti (2006, p. 68-71).

Entre outros pontos interessantes presentes na definição de Galatti (2006), podemos destacar que nela a autora ratifica o pensamento de Garganta (1995), quando este afirma que a cooperação e a inteligência são características fundamentais dos JECs. A inteligência do aluno é estimulada na medida em que situações imprevisíveis vão surgindo durante a disputa

de um JEC, o que motiva Galatti *et al.* (2017) a defenderem que a prática pedagógica através dos JECs nos utilizemos do jogo onde a criança convive com o desconhecido e situações desafiadoras; que, por sua vez, implicam diretamente no modo do professor direcionar a aula no sentido de garantir um ambiente de jogo condizente com os objetivos estipulados no planejamento da aula e ao mesmo tempo motivante a ponto dos alunos quererem participar da aula.

Ainda segundo a autora, na PE atual, não há mais espaço para práticas de ensino baseadas na repetição de habilidades motoras isoladas, fora do contexto de jogo. O quadro 2, adaptado de Galatti (2006, p. 68-71), nos mostra algumas sugestões de estratégias baseadas na PE de como estabelecer o pleno desenvolvimento e evolução do processo de ensino e aprendizagem do esporte, dos JECs e de algumas modalidades esportivas coletivas mais difundidas na escola.

Analisando o Quadro 1, fica evidente que nas estratégias sugeridas não constam atividades que focam a repetição isolada de movimentos característicos de determinadas modalidades e sim uma série de sugestões que englobam atividades coletivas em que a prática e o aprendizado acontecerão durante a aula por meio da interação entre os alunos e a vivência de situações que irão exigir a execução das habilidades motoras durante as atividades que podem variar entre situações de jogo, jogos pré-esportivos, jogos reduzidos e até mesmo modalidades formais. Para Scaglia (2013, p. 243), os jogos são importantes meio para a aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, o que se evidencia quando ao afirmar que:

Construir uma metodologia para a aprendizagem dos jogos esportivos coletivos que se utilize somente de jogos ao longo de seu processo de ensino mostra-se extremamente coerente, pois estará primando pela produção da diversidade e especificidades de conhecimentos.

Contudo, para que o planejamento e sistematização dos conteúdos ocorram de maneira satisfatória na prática, é preciso que os alunos se envolvam nas aulas e participem ativamente do desenrolar das atividades e jogos propostos pelo professor, pois a aprendizagem acontece na medida em que o aluno utiliza suas competências e habilidades de acordo com a lógica do jogo afim de obter êxito e jogar melhor (Scaglia *et al.*, 2013), o que torna obrigatoriamente papel do professor é a busca por recursos pedagógicos e didáticos diferentes que possam motivar os alunos a participar das aulas de conteúdo esportivo (Venditti Júnior; Sousa, 2008).

Os Esportes Coletivos Paralímpicos de Invasão

Os Esportes de Invasão são modalidades em que duas equipes se enfrentam na mesma quadra ou campo retangular que possui nas linhas de fundo (ou nos setores ao fundo) uma meta a ser atacada e uma a ser defendida, onde com a posse de bola (ou qualquer outro tipo de móvel) buscam ocupar espaços no setor defendido pelo adversário com o objetivo de marcar pontos (gol, *touchdown*, cesta). Para isso essas equipes devem avançar sobre o campo adversário, criando condições para pontuar através de condução da bola, passes ou rebatidas. Ao mesmo tempo em que uma equipe tenta avançar a outra tenta impedir os avanços, buscando reduzir os espaços de atuação do adversário de forma organizada e sempre que possível recuperar a posse de bola e partir para o ataque. As variações entre ataque e defesa podem ocorrer todo momento durante um jogo.

No âmbito Paralímpico, as principais modalidades esportivas de invasão (Quadro 3) podem ser categorizadas de acordo com a deficiência elegível², no entanto, como caráter inclusivo, a prática pode ser realizada para diferentes tipos de deficiência e para alunos sem deficiência, considerando as adaptações necessárias para o desenvolvimento das atividades previamente estabelecidas.

Quadro 3 – Esportes paralímpicos e adaptados de invasão

	Modalidade	Deficiência	Adaptações
Esportes Paralímpicos e Adaptados de Invasão	Futebol para Cegos	Deficiência Visual (cegos B1*)	Bola com Guizos Goleiro sem deficiência Bandas Laterais Chamador
	Basquete em Cadeira de Rodas	Deficiência Física	Cadeira de Rodas Regras
	Rugby em Cadeira de Rodas	Deficiência Física	Cadeira de Rodas Regras Espaço de Jogo
	Futebol de 7	Deficiência Física (Paralisia Cerebral)	Espaço de Jogo Regras

*Nota: Classificação Oftalmológica B1 são os indivíduos com nenhuma percepção luminosa em ambos os olhos até à percepção de luz, mas incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou direção.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

² Essa variável deve ser considerada ao se projetar o nível competitivo, visto que por vezes a deficiência apresentada pelo praticante por vezes determinará sua função dentro da estratégia do esporte.

Os aspectos de Adaptação para ensino dos JECs para Pessoas com Deficiência

O processo de adaptação envolve um conjunto de estratégias adotadas pelo professor com o objetivo de manipular diferentes elementos para a construção do jogo (contexto físico e socioculturais, infraestrutura, aspectos individuais entre outros), tornando-o mais complexo ou simples, ajustado ao nível do estágio maturacional, facilitando assim sua aprendizagem e não descaracterizando o objetivo do esporte escolhido.

Dessa forma, podemos mencionar que adaptação não se resume a simplificação de uma atividade, exige um planejamento e estruturação dos conteúdos adequado aos alunos com ou sem deficiência e que o desenvolvimento dos alunos dependerá de suas experiências anteriores. Para a inclusão e compreensão de elementos mais complexos da estrutura do jogo, o conhecimento prévio de elementos fundamentais (regras, objetivos dos jogos, princípios operacionais) são fatores que podem potencializar a aprendizagem. Vale destacar, que por muitas vezes os alunos com deficiência, não possuem uma ampla bagagem motora, devido à falta de oportunidade para a prática. No âmbito Paralímpico, ressaltamos também a necessidade de conhecimento por parte do professor acerca da deficiência e suas particularidades (comprometimentos físicos e/ou cognitivos) o que poderá gerar informações das potencialidades e limitações que cada deficiência pode apresentar.

Para a estruturação das aulas deve-se considerar os implementos, equipamentos ou aparatos utilizados pelo aluno durante a prática de atividade física, como por exemplo, na lesão da medula espinhal os sujeitos que necessitam utilizar coletores de urina ou indivíduos com baixa visão que utilizam lentes para facilitar seu deslocamento, localização de objetivos, companheiros e uma melhor orientação espacial.

Proposta de JECs para o Futebol para Cegos

O futebol para cegos é uma modalidade esportiva para pessoas com deficiência visual (cegos). Apresenta regras similares ao futsal convencional com algumas adaptações para tornar a modalidade mais dinâmica, como bandas laterais, goleiros sem deficiência visual, o chamador atrás do gol e as bolas com guizos internos. O objetivo do jogo é realizar o gol. Apesar de muitas semelhanças com o futsal convencional, algumas particularidades são observadas, por exemplo: no sistema ofensivo, criar situações de superioridade numérica nem sempre será o fator determinante para o sucesso no ataque, até porque, o jogo apresenta características mais individualizadas devido a deficiência visual, o que dependerá da sua

capacidade e habilidade para se esquivar de seus adversários e concluir a jogada. Por outro lado, em situações defensivas, a situação de superioridade numérica é considerada vital para evitar a progressão da equipe adversária.

Nesse sentido, estimular a orientação espacial e a percepção auditiva para identificação das pessoas e da bola são aspectos importantes para o desempenho durante o jogo tanto para sistemas ofensivos quanto defensivos. Particularmente no sistema ofensivo, deve ser estimulado um bom controle para condução da bola com mudanças de direção e criatividade para realização de movimentações individualizadas.

Em âmbito escolar, o ensino do futebol para cegos apresenta-se como uma estratégia interessante para desenvolver os sistemas sensoriais, aumentar a concentração, reduzir a ansiedade, dentre outros aspectos. No entanto, torna-se necessário os procedimentos de segurança para a prática, uma vez que, os alunos serão privados da visão. Como aspectos principais, mencionamos: o objeto do jogo pode ser uma bola com guizos internos ou uma adaptação para uma bola com algum aparato ou plástico que emita um som quando estiver em contato com o solo. Permitir ao aluno, reconhecer o espaço em que será realizada a atividade, depois de vendados. O espaço do jogo deverá apresentar saídas laterais e de fundos, sem buracos ou desníveis, com espaços suficientes em caso de o aluno ultrapassar a delimitação do espaço preestabelecido (seja por um barbante em relevo no solo ou por uma corda na altura média da cintura dos alunos).

Com a privação do recurso visual e medidas de segurança para os alunos sugerimos que as atividades desenvolvidas pelos professores seja a compreensão do jogo por médio de suas partes. No primeiro momento é fundamental os trabalhos que estimulem a percepção auditiva e orientação/percepção espacial. Em relação a percepção auditiva considera-se atividades em que os alunos possam identificar seus companheiros, identificar sons de diferentes objetos e até mesmo atividades em grupos que envolvam fundamentos da modalidade com o objetivo de identificação da bola com guizos. Para os trabalhos relacionados com a orientação espacial, os professores podem utilizar de atividades em que os alunos possam reconhecer o espaço, realizar diferentes exercícios coordenativos com o objetivo de melhorar sua orientação e percepção no espaço utilizado, incluir implementos como a bola com guizos internos e deslocar-se com ela de diferentes formas. Esses aspectos são fundamentais para a progressão do entendimento do jogo, uma vez que, devido à privação do recurso visual, o controle e domínio da bola, passes e recepções são realizados baseando-se nos aspectos de percepção auditiva e orientação/percepção espacial.

Com esses elementos considerados no processo de iniciação ao futebol de 5, as progressões poderiam ser realizadas utilizando jogos reduzidos, tanto em espaço como número de participantes (1x1, 2x1, 2x2, 3x2, 3x3 e etc.) até chegar na possibilidade de utilizar diferentes métodos ativos (global, situacional, TGuF) para a compreensão do jogo em sua totalidade.

Proposta de JECs para o *Rugby* em Cadeira de Rodas

A inserção de modalidades paralímpicas na Educação Física escolar, pode fazer com que professores e alunos tenham atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas, a partir de vivências das dificuldades e possibilidades da condição de deficiência, ou mesmo como estratégia de ensino para expandir o conhecimento produzido com a modalidade convencional (Borgmann; Pena; Almeida, 2016).

O RCR é uma modalidade paralímpica praticada por pessoas com deficiência física. O jogo possui elementos e regras adaptados do basquete, handebol, futebol americano, hóquei sobre o gelo e *rugby* de campo. Além disso, existe um sistema específico de classificação funcional, onde o atleta recebe uma pontuação de acordo com a funcionalidade apresentada em testes de força muscular e habilidade na cadeira de rodas. Dependendo da classificação funcional recebida, o atleta desempenha uma função diferente em quadra.

A modalidade é praticada em uma quadra de basquete, com uma bola semelhante à do vôlei. O objetivo do jogo é marcar o ponto atravessando a linha de gol com o controle da bola. Existem tempos determinados para atravessar a quadra de defesa para a de ataque e para finalizar a jogada; não é permitido o retorno ao campo de defesa após cruzar o meio de quadra.

Em relação ao uso do RCR como ferramenta de aprendizado nas aulas de Educação Física escolar, a intervenção do professor deve estar além do uso da cadeira de rodas. É importante atentar para a lógica específica da modalidade, buscando elementos táticos do jogo e adaptações no deslocamento dos alunos, para auxiliar na formação dos participantes, a partir do ensino de uma modalidade coletiva.

A lógica ofensiva do RCR consiste em fazer a bola progredir com o maior nível de segurança possível em direção ao alvo. Para isso, é necessário diminuir ao máximo o número de passes e provocar situações de *mismatch* (diferenças entre o nível funcional em confrontos 1x1). No caso da defesa, o objetivo é aumentar a possibilidade de forçar erros do adversário,

impossibilitando o principal condutor de participar da jogada, ou pressionando a bola em zonas de armadilha, ou ainda utilizando os limites de tempo para prejudicar o ataque.

Entretanto, a fase mais importante do RCR é a transição, que ocorre entre a saída de bola da quadra e a cobrança do lateral. Nessa fase, as equipes se movimentam de forma que sua estratégia se sobreponha ao adversário. Uma transição bem executada resulta em maior possibilidade de marcar o ponto ou de recuperar a posse da bola. Para obter um desempenho satisfatório, é necessário que o professor conduza os alunos a compreenderem essas lógicas e busquem estratégias que potencializem a função específica de cada um e façam com que eles joguem menos em função da bola, buscando visão mais ampla do jogo, através do entendimento do papel de cada um em quadra.

Além disso, podem ser ensinados aspectos relacionados à classificação funcional, através da relação da limitação motora do atleta com a sua função em quadra e lógicas ofensivas e defensivas específicas da modalidade como conceitos de transição e progressão da bola de forma segura (Pena, 2014). Dessa forma, o professor pode realizar jogos pré-esportivos, onde cada aluno teria seu deslocamento limitado de alguma forma, de acordo com a classificação funcional a ser representada. Um exemplo seria impedir a extensão de cotovelo para realizar o passe, simulando a função limitada do tríceps, ou fazer com que eles joguem com as mãos fechadas, em referência à limitação de função de dedos. Essas diferenças indicariam a função que cada um poderia desempenhar durante a atividade e poderia direcionar a lógica de jogo de cada equipe.

Além disso, para que a vivência possa ser completa, após vivenciar atividades que mostrem aspectos táticos do RCR e aspectos da classificação funcional, um segundo passo seria orientar a visita a centros de reabilitação ou clubes que ofereçam a modalidade para que haja a possibilidade de praticar o jogo na cadeira de rodas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. V. **Pedagogia do esporte**: obstáculos, avanços, limites e contradições. 2008. 72 f Monografia (Especialização em Educação Física escolar) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

BALBINO, H. F. **Pedagogia do treinamento**: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos. 2005. 287 f Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

BORGMANN, T.; PENA, L. G. S.; ALMEIDA, J. J. G. O ensino do voleibol sentado nas aulas de Educação Física escolar. **Revista da SOBAMA**, v. 17, n. 12, p. 9-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n2.02.p9>. Disponível em: <https://revistas.marilia.Unesp.br/index.php/sobama/article/view/6832>. Acesso em: 14 out. 2025.

CARO, D. S.; NAVARRO, A. C. Análise da disciplina de Pedagogia do esporte na matriz curricular dos cursos de educação física na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 5, n. 18, p. 271-275, 2013. Disponível em: <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/177>. Acesso em: 14 out. 2025.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não- praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n.1, p. 61-80, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALATTI, L. R. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i3.39593>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39593>. Acesso em: 14 out. 2025.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153- 162, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 14 out. 2025.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 138 f Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.

GRAÑA, P. L.; PEÑAS, C. L. **El proceso de iniciación deportiva em el balonmano**: secuenciación de los contenidos técnicos-táticos. Madrid: Área de balonmano, 2001. (Cuadernos técnicos, Comunicación Técnica 210).

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a formação integral do indivíduo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DEPORTES DE EQUIPO, 2., 2009, A Coruña.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, n. 15, v. 2, 236-246, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>. Acesso em: 14 out. 2025.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n. 39, p. 164-176, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p164>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p164>. Acesso em: 14 out. 2025.

PAES, R. R. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 198f Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAES, R. R. A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PENA, L. G. S. Princípios táticos do *rugby* em cadeira de rodas. In: GORLA, J. I.; CAMPANA, M. B. **Rugby em cadeira de rodas**: fundamentos e diretrizes. São Paulo: Phorte Editora, 2014. p. 137-165.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A Gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-63, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5016/256>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/issue/view/551>. Acesso em: 20 set. 2021.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/78/58> Acesso: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. J. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.37893>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/37893>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A.J.; SOUZA, A. Pedagogia do esporte. *In*: Comissão de Especialistas- ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, DF: UNB/Cad, 2004. p. 103–118.

SCAGLIA, A.J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

VENDITTI JR, R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização de profissionais de Educação Física adaptada**. Curitiba: CRV, 2014.

VENDITTI JÚNIOR R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a Pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppv11i1.1796>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1796>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAPÍTULO IV

Unidades Temáticas

ESPORTE DE PRECISÃO/ESPORTE CAMPO E TACO

ESPORTES DE PRECISÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA FAMÍLIA DE JOGOS

PRECISION SPORTS: A PROPOSAL FOR TEACHING FROM PLAY FAMILY

*Leilane Alves de Lima
Luciano Santos Alves
Letícia Ferreira Conti
Mayara de Almeida Tavares
Elson Aparecido de Oliveira*

INTRODUÇÃO

O esporte é um dos fenômenos socioculturais mais expressivos da contemporaneidade. Consiste em uma estrutura para ação carregada de sentidos e significados capazes de mobilizar esforços, emoções e sensações nos personagens envolvidos nesse ambiente (Reverdito, Scaglia, 2009). Sua capacidade de mobilização e sensibilização denotam a esse fenômeno um potencial para a ação educativa, podendo ser amplamente explorado para o desenvolvimento de saberes e valores no ambiente escolar (Galatti; Paes, 2006). No entanto, no trato pedagógico do conteúdo esportivo, alguns equívocos ou mal-entendidos ocorreram/ocorrem quanto as possibilidades de seu desenvolvimento no contexto escolar. Entre eles a reprodução de uma prática esportivizada que ocasionou na negação da tematização desse fenômeno (Reverdito *et al.*, 2016), a supervalorização dos conteúdos procedimentais, o ato de beneficiar algumas modalidades esportivas em detrimento de outras (Darido, 2001; Milani; Darido, 2016), reverberando na dificuldade de refletir e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, implicando na não ampliação das potencialidades do esporte no contexto escolar.

A partir da publicação dos documentos de referência nacional para construção dos currículos educacionais, como os PCNs e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, às práticas corporais tematizadas no ambiente escolar passaram por um processo de ampliação. Desta forma, para garantir os direitos de aprendizagem aos alunos, uma Gama de conhecimentos e saberes relacionados a seis unidades temáticas (jogos e brincadeira, esporte, lutas, ginástica, dança, práticas corporais de aventura) foram

organizados ao longo do processo de ensino-vivência-aprendizagem, abarcando todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2016; Rufino; Souza Neto, 2016). No que concerne a unidade temática 'Esporte', a BNCC apresenta uma variabilidade de modalidades esportivas organizadas em sete categorias de acordo com sua lógica interna - Marca; Precisão; Técnico-Combinatório; Rede/quadra dividida ou parede de rebote; Campo e taco; Invasão ou Territorial; Combate – organizada observando-se os critérios relativos a relação de colaboração entre companheiros (coletivo - com colaboração entre jogadores e sem colaboração – individual), e oposição (modalidades com e sem interação com o adversário) (Gonzalez; Bracht, 2012; Gonzalez, 2004;). Sendo o objeto de discussão no presente texto os esportes de precisão.

A BNCC (2018, p. 216) conceitua os Esportes de Precisão como um:

conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

Os esportes de precisão envolvem situações de jogos (acertar e/ou aproximar de alvos) que estão presentes em diversas brincadeiras do cotidiano das crianças/jovens. No entanto, sua organização didático-pedagógica como um objeto de conhecimento possível de ser tematizado nas aulas de Educação Física, ainda enfrenta alguns desafios quanto a inserção no contexto escolar. Primeiramente, um dos problemas que podem ser evidenciados é a falta de materiais didáticos (livros, artigos) disponíveis para que os/as professores/professoras consigam consultar e, assim, facilitar o processo de planejamento de suas aulas (Darido *et al.*, 2010). Ademais, na literatura há uma carência de artigos que tratem de aspectos relacionados ao ensino dos esportes de precisão, quando encontramos os poucos materiais estão atrelados a aspectos físicos, antropométricos, biomecânicos e cinesiológicos (Arroxellas *et al.*, 2017; Machado *et al.*, 2017; Wolff *et al.*, 2008; Lourenço; Silva, 2013). E, daqueles que se debruçam sobre as questões pedagógicas, muitas vezes estão limitados a uma única modalidade ou etapa de ensino (Campeão, 2002; Oliveira *et al.*, 2015). O segundo desafio pode ser atrelado a dificuldade estrutural e financeira das escolas, a qual não dispõe de materiais necessários para o desenvolvimento dessas práticas, colocando o professor e a professora em uma condição recorrente de ter que adaptar materiais para conseguir ministrar sua aula.

Além disso, o preconceito atrelado a algumas modalidades, como a sinuca e o bilhar, pode dificultar sua tematização no ambiente escolar. O fato dessas práticas serem associadas a jogos de azar ou a ambientes marginalizados, podem causar uma compreensão equivocada e torná-las inapropriadas para a escola. No entanto, essa não é a única finalidade, ou seja, esses esportes podem ser praticados tanto por lazer quanto para fins profissionais, uma vez que são modalidades institucionalizadas e regulamentadas por federações (nacionais e internacionais). Ademais, se a escola é um ambiente social responsável por ressignificar os saberes socialmente construídos, essas práticas corporais não podem ser desconsideradas, ao contrário, precisam ser contextualizadas e debatidas. Por fim, o quarto desafio diz respeito à tecnificação do processo de ensino, o qual resume todas as ações à aquisição de habilidades técnicas em detrimento de habilidades táticas, sociais, históricas-culturais. Ou seja, privilegia-se o saber fazer, e pouco se explora o saber ser e conviver, e o saber sobre.

É importante destacar a necessidade da inserção e a pertinência da vivência de esportes de precisão para os alunos, oportunizando-os a experimentação, fruição, uso e apropriação desses esportes por meio das aulas de Educação Física, de modo que possam ampliar suas experiências corporais. Logo, é necessário refletir sobre como essa prática corporal será desenvolvida no ambiente escolar. Ao desenvolver os esportes de precisão na escola, a forma e o conteúdo atrelado a eles devem privilegiar estratégias que contribuam para compreensão de sua lógica interna e, não somente a reprodução de gestos motores. As metodologias de ensino centradas no jogo têm sido amplamente defendidas como o meio e método para desenvolver jogadores inteligentes, com competência interpretativa para reconhecer e solucionar os problemas do jogo (Marques; Gonçalves; Vieira, 2015; Reverdito; Scaglia, 2007). Sob essa ótica, o conceito de família de jogos surge para facilitar o processo de organização e sistematização do processo de ensino em diferentes esportes, numa perspectiva sistêmico-complexa e obedecendo a lógica interna. Nessa direção, o ensino baseado na família de jogos defende a ideia de que todo jogo possui características particulares e semelhantes, possibilitando a transferência de conhecimentos e habilidades entre eles.

Assim, ao longo deste capítulo pretendemos discutir e apresentar uma proposta de ensino dos esportes de precisão, a partir de uma organização pautada na família de jogos. Para isso, organizamos nossas reflexões em três momentos. Inicialmente será apresentado e conceituado o princípio de organização pautada na concepção de família de jogos, a partir dos conhecimentos difundidos por meio da Pedagogia do Esporte. Posteriormente será apresentado as definições e características específicas da família dos jogos de precisão,

conceituando, estruturando e ampliando as possibilidades pedagógicas para compreensão desse grupo, tornando possível a identificação de características semelhantes e/ou específicas entre as modalidades. Por fim, sinalizamos a possibilidade de tematização desse objeto de conhecimento a partir do princípio de organização interna pautado no que apresentaremos como família de jogos de precisão.

Pedagogia do Esporte e o ensino a partir da família de jogos

O processo pedagógico atrelado ao ensino do esporte vem se transformando ao longo das últimas décadas, o que tem contribuído para a ampliação das possibilidades de acesso dentro e fora da escola. Nesse processo, uma das principais mudanças foi a ruptura com modelos analíticos, que orientavam a aprendizagem pelos padrões de desempenho do esporte de elite, privilegiando procedimentos pautados na imitação, demonstração e repetição. Essa forma de ensino foi amplamente criticada, principalmente por limitar o desenvolvimento do saber tático-estratégico. Com o tempo, e muito por causa do acúmulo de conhecimento realizado pela Pedagogia do Esporte, o conteúdo esportivo começa a ser visto de forma sistêmica, com a capacidade de auto-organização, autoprodução e autotransformação, favorecendo o surgimento de propostas de ensino que privilegie o ato de jogar (Galatti *et al.*, 2014).

Ao privilegiar o jogo como meio e método para ensino do esporte, partimos para uma compreensão que supera a organização de aulas em “joguinhos” ou atividades com a finalidade de entreter ou divertir os alunos. Compreendemos que são as características presentes no ambiente de jogo que revelarão o que é (ou não) jogo. Segundo Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009) jogo se revela em uma prática vivenciada plenamente pelo jogador/a, a qual poderá ser facilitada pelo/a professor/a através da criação de um ambiente que permita que o jogador/a tenha vontade de participar do jogo, ou seja, que sua **adesão seja voluntária**. Ainda, o jogo precisa apresentar situações de **imprevisibilidade e incertezas**, provocando o desejo de autossuperação através de desafios adequados ao nível dos jogadores/as, regido por **regras** livremente consentidas, mas extremamente obrigatórias, as quais permitirão apreciar de forma **lúdica** (liberdade de expressão) e ao mesmo tempo séria a sensação **arrebatedora** (estado de jogo) que é jogar o jogo em sua plenitude. Logo, ensinar a partir do jogo é:

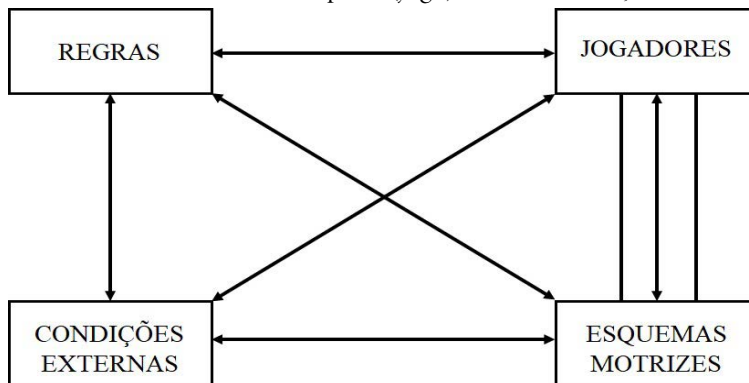
valorizar a complexidade do fenômeno esportivo, negando o ensino pelas partes, e enfatizando o ensino pela totalidade formada por partes que se manifestam de maneira sistêmica (e não fragmentada), numa teia complexa de ações gestões, intenções e problemas a serem

resolvidos em contexto de jogo (Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009, p. 239-240).

A proposta de ensino a partir da família de jogos entende que o esporte, em sua ontologia, é uma manifestação de jogo. Ao tratar o esporte como uma manifestação de jogo, assumimos que “o Jogo é algo maior, e por isso, para ensinar o basquete, deve-se ensinar mais do que o basquete, mas também o basquete. Para ensinar o futebol, deve-se ensinar mais do que o futebol, mas também o futebol e isso pode ser orientado sob a organização das Famílias de Jogos” (Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009, p. 239). Nesse caso, portanto, assume-se que o esporte pertence a uma família de jogos, podendo ser reconhecido a partir das suas características particulares e semelhantes, e essa lógica é aplicável aos esportes classificados como de precisão.

Consideramos como família de jogos um conjunto de jogos/brincadeira ou jogos/esporte que compartilham de princípios semelhantes e possíveis de serem transferíveis, mas que não deixam de ter suas características particulares e definidoras (Figura 1). Nessa ótica todo jogo (esporte ou brincadeira) possui um sistema de organização interno, com uma tendência auto-afirmativa (condições externas e regras) e outra integrativa (jogador/a e esquemas motrizes), que interagem durante a realização do jogo e, como resultado dessa interação, novas aprendizagens são produzidas (Scaglia, 2003; Leonardo, Scaglia, Reverdito, 2009).

Figura 1 – Tetragrama das estruturas padrões de uma unidade complexa (jogo) e suas interrelações



Fonte: Scaglia (2003, p. 81).

A tendência auto-afirmativa representa as características do ambiente de jogo (condições externas) e suas regras particulares, que influenciam e ao mesmo tempo sofrem influência dos jogadores/as. Ao desfrutar desse ambiente os jogadores/as desenvolvem e aprimoram seus

esquemas motrizes, podendo transferi-los para outros jogos/esporte ou jogos/brincadeira (tendência integrativa). Isso significa que os conhecimentos que o jogador adquiriu na prática da Bocha poderá ajudá-lo a compreender e assimilar o jogo de *Curling*, tendo em vista que ambos possuem uma lógica em comum - aproximar um objeto do alvo.

Portanto, a partir das particularidades e similaridades compartilhadas entre diferentes jogos/brincadeiras e jogos/esportes é possível organizar o ensino da família de jogos com bola nas mãos, família de jogos com bola nos pés, família de jogos de raquetes, família dos jogos coletivos, e família de jogos de precisão, entre outros (Silva *et al.*, 2018). No entanto, ao organizar as modalidades esportivas e/ou brincadeiras que compartilhem da mesma lógica, não estamos reduzindo uma ao ensino da outra. Ao contrário, o *curling* existe nos jogos/brincadeiras de precisão, do mesmo modo que os jogos/brincadeiras de precisão estão presentes no *curling* “porém cada qual mantém a sua autonomia, e irredutibilidade, ao mesmo tempo em que estabelecem vínculos de dependência mútua (Scaglia, 2003, p. 73).

Esportes de precisão: ensino a partir da família de jogos/brincadeiras de precisão

Na BNCC, para classificação das modalidades presentes na unidade temática esporte foi considerado as características e os desafios motores solicitados aos jogadores/as durante a atividade realizada, ou seja, uma organização a partir da lógica interna (González; Bracht, 2012). Deste modo, os esportes foram organizados a partir de características compartilhadas relativas à colaboração e à oposição, podendo ser consideradas como coletivas aquelas que possibilitam a relação entre jogadores/as parceiros, independentemente do nível, e individuais aquelas em que não há interação entre jogadores/as da mesma equipe. Por sua vez, o princípio da oposição diz respeito às modalidades em que o jogo não acontece caso não haja a figura do adversário, e aquelas em que isso é dispensável, ou seja, modalidades com e sem interação com o oponente (González, 2004; González; Bracht, 2012). Logo, a partir dessa classificação conseguimos agrupar um conjunto de modalidades que comungam dos princípios de cooperação e oposição. Nessa direção, os esportes de precisão caracterizam um conjunto de modalidades que não tem interação entre os adversários, e podem ser tanto coletivas (*Curling*) quanto individuais (tiro esportivo), sendo o objetivo dos jogadores acertar o alvo (fixo ou em movimento) ou se aproximar dele, para isso podem usar implementos (tacos, arcos) ou apenas as mãos (Lições, 2009a; Lições, 2009b; González, 2004).

Por ser possível identificar características semelhantes e particulares entre essas modalidades, sinalizamos a possibilidade de tematização desse objeto de conhecimento a

partir do princípio de organização pautado na família dos jogos de precisão. Assim, o tiro esportivo, tiro com arco, a sinuca, o golfe, o boliche, o *curling*, a bocha, *croquet*, a malha esportiva, tejo colombiano, e, tejo argentino, fazem parte de um conjunto de modalidades em que a precisão é um fator determinante para serem efetivos no jogo. No entanto, ao pedagogizar o processo precisamos reconhecer que mesmo que essas modalidades façam parte da mesma família, não deixam de ter suas particularidades, logo entre elas a mira para acertar o alvo é algo compartilhado. Porém, os esquemas motrizes mobilizados pelos jogadores no intuito de acertar o alvo mudam de uma modalidade para outra.

Por exemplo, quando analisamos esportes como *Curling* e o Tiro com arco ambos representam a família dos jogos de precisão. Porém, o *Curling* devido sua lógica interna pode ser entendido como um esporte de aproximação ao alvo, já o Tiro com arco é um esporte onde acertar o alvo é o seu objetivo. Assim, compreender que jogos, mesmo pertencendo a uma mesma família possuem características diferentes, é importante para que o professor consiga organizar e escolher os jogos/brincadeira ou jogos/esportes em que sua lógica se aproxime. Ou seja, pensando na transferência de conhecimento para o ensino do *Curling*, faz mais sentido a utilização da bocha, que possui mais semelhanças e características em comum do que o Golfe. Demonstrando que, por si só, nem todas as modalidades apresentam **tarefas representativas** capazes de produzir emergências (aprendizagens) e serem transferidas entre elas, fazendo apelo a necessidade do trato pedagógico realizado pelo/a professor/a.

Podemos considerar como tarefas representativas a construção de jogos e/ ou atividades com intuito de facilitar o processo de compreensão dos alunos e, para isso, modificações estruturais e funcionais são realizadas buscando manter uma relação próxima entre a dinâmica da tarefa e os princípios balizadores do jogo formal (Clemente, 2012), de modo que, ao realizar uma brincadeira de acertar o alvo o aluno consiga transpor esses conhecimentos para um esporte que comungue desses princípios. Assim, entender essa aproximação entre os jogos da mesma família vai ajudar o professor a desenvolver jogos/brincadeiras que se tornem representativas e facilitem a compreensão e transferência de conhecimento entre os jogos.

Nessa direção, ao construir jogos/brincadeiras de precisão com potencial para ensino e compreensão da lógica formal dos esportes de precisão, podemos subdividir essas modalidades em duas categorias de acordo com sua lógica interna - modalidades cujo objetivo é acertar o alvo e as modalidades de aproximação ao alvo (Darido *et al.*, 2018). Assim, reconhecendo essas particularidades o professor e a professora podem construir jogos/brincadeiras que sejam representativas, através da organização do ambiente de jogo

que apresentem as características (adesão voluntária, imprevisibilidade, regras obrigatórias, ludicidade, desafio) capazes de envolver e mobilizar a atenção dos alunos durante sua realização, de modo que, ao jogar ele consiga produzir emergências (aprendizagens) transferíveis para um determinado esporte formal, ou seja, que através da família de jogos de precisão os alunos “joguem para aprender e aprendam jogando” (Lima *et al.*, 2017, p. 130).

Proposta didático-pedagógica para tematização dos esportes de precisão pautando-se no princípio de organização da família de jogos

Ao longo deste tópico tentaremos aproximar os conceitos trabalhados anteriormente, com a possibilidade de aplicação desse objeto de conhecimento nas aulas de Educação Física escolar. Desta forma, no quadro 01 é apresentado uma proposta de como organizar e sistematizar o processo de ensino dos esportes de precisão ao longo de um bimestre. Salientamos que é apenas uma representação entre outras possibilidades que podem ser exploradas, ficando o professor e a professora livre para modificar e adequar a sua realidade. Pautado na lógica interna dos esportes de precisão e no entendimento que fazem parte de uma mesma família de jogos, organizamos e sistematizamos uma proposta de ensino em que encadeamento das aulas permitam aos alunos conhecer, vivenciar e ressignificar jogos/brincadeiras de precisão assimilando-os ao jogo/esporte. Desta forma, tomando como referência turmas de 6º e/ou 7º anos, organizamos e priorizamos a construção de jogos/brincadeiras que colocassem os alunos em diferentes situações em que o objetivo fosse acertar e aproximar um objeto do alvo. Como é possível de ser observado no quadro a seguir.

Quadro 01 – Proposta de organização e sistematização de ensino dos esportes de precisão a partir da família de jogos

Projeto de ensino			
Ciclo 6° e 7° anos			
Habilidades envolvidas	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de precisão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de precisão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de precisão.		
	Procedimentos didáticos - pedagógicos		
	O que ensinar?	Como?	Como avaliar?
Aula 01 e 02	Conhecer e vivenciar jogos com objetivo de acertar o alvo	Realizar o diagnóstico inicial sobre os saberes que os discentes possuem acerca da temática Construir circuitos de jogos, em que os alunos possam vivenciar diferentes situações de jogo em que o objetivo seja derrubar e/ou acertar o alvo	Observação Construir fichas individuais, para acompanhamentos do desenvolvimento dos alunos
Aula 03 e 04	Conhecer e vivenciar jogos com objetivo de aproximar um objeto do alvo	Construir circuitos de jogos, em que os alunos possam vivenciar diferentes situações de jogo em que o objetivo seja aproximar um objeto do alvo	
Aula 05 e 06	Compreender a lógica interna dos esportes de precisão	Tematizar um esporte de precisão que tenham enquanto lógica derrubar ou acertar o alvo	Solicitar que os alunos registrem no caderno suas experiências e aprendizagens ao final das aulas
Aula 07 e 08	Compreender a lógica interna dos esportes de precisão	Tematizar um esporte de precisão que tenha enquanto lógica interna a aproximação ao alvo	
Aula 09 e 10	Construir possibilidades de jogar coletivamente	Construir coletivamente diferentes tipos de jogos, em que a lógica do jogo seja semelhante aos esportes de precisão	Construção coletiva de um caderno de jogos, o qual poderá ser compartilhado com a família e amigos do convívio social desses jovens
Aula 11 e 12	Construir possibilidades de jogar coletivamente	Construir coletivamente diferentes tipos de jogos, em que a lógica do jogo seja semelhante aos esportes de precisão E, ao final reuni-los em um caderno de jogos	
Aula 13 e 14	Experimentar e recriar possibilidades para vivenciar os jogos de precisão	Vivenciar os jogos construídos pelos colegas	Autoavaliação
Aula 15 e 16			

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como observado acima, o encadeamento da proposta de organização, sistematização do ensino dos Esportes de precisão, procura inicialmente que os alunos conheçam e vivenciem jogos/brincadeiras de acertar e aproximar do alvo, conhecendo a lógica dessa família de jogos. Para que depois possam vivenciar os esportes de maneira mais específica, associando os conhecimentos aprendidos anteriormente com as práticas esportivas. Apropriando-se desses conhecimentos os alunos serão instigados a construir os seus próprios jogos, criando e ressignificando essa prática corporal, tendo ao final desse processo de vivência, construção e ressignificação, o desenvolvimento de um caderno de jogos elaborado pelos estudantes.

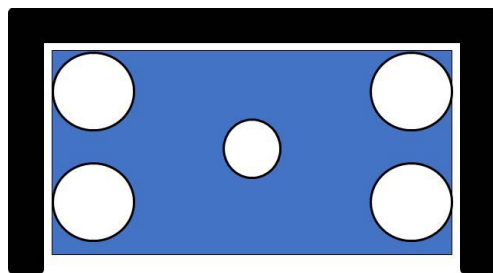
Para ajudar no melhor entendimento de nossa proposta, abaixo está um plano de aula elaborado a partir da proposta didática-pedagógica (Quadro 2).

Quadro 02 – Plano de aula pautado na família de jogos de precisão

<p>AULA 1: conhecendo os esportes de precisão Habilidades envolvidas: EF67EF03, EF67EF04, EF67EF05 Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos que tenham enquanto objetivo acertar o alvo</p>
<p>Metodologia</p>
<p>1º Momento: Inicialmente os alunos serão indagados a respeito dos esportes de precisão. Buscando identificar o que eles conhecem sobre esses esportes e quais suas vivências até o momento. Podem ser utilizadas questões chaves para o desenrolar dessa discussão.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sabem o que é um esporte de precisão? 2. Já jogaram ou observaram alguém jogando? 3. Por qual motivo são chamados de esportes de precisão? 4. Quais são as principais características dos esportes de precisão? <p>Identificando os conhecimentos dos alunos a respeito do assunto, o professor vai aprofundar a discussão, apresentando a lógica do esporte e algumas de suas modalidades. Para facilitar a compreensão dos discentes, recursos audiovisuais podem ser utilizados.</p>
<p>2º Momento: <u>Vivenciando e entendendo a lógica da família de jogos de precisão:</u> Nesse momento serão propostos diferentes jogos/brincadeira de precisão para os alunos vivenciarem. A forma como serão desenvolvidos pode variar de acordo com a realidade e contexto de cada professor/a. No entanto, aqui apresentamos uma estratégia possível de ser utilizada. Desta forma, as atividades foram organizadas a partir de um circuito de jogos, em que durante a aula teremos 4 jogos acontecendo ao mesmo tempo, e as equipes se revezarão entre eles. Como é algo bem dinâmico, para facilitar a mediação do/a professor/a é importante definir alguns líderes em cada equipe, e possibilitar que eles alterem ou crie alguma regra que possa contribuir para participação de todos.</p>

Atividade proposta pelo/a professor/a:

• **ARREMESSOBOL**



Descrição: O jogo será realizado entre duas equipes. Um jogador de cada vez, arremessando uma bola, deverá tentar acertar o alvo. O alvo pode ser confeccionado de diferentes formas, optamos por desenhar e recortar círculos de diferentes tamanhos em um TNT e, suspendê-lo na quadra. A pontuação atribuída a cada acerto varia de acordo com o alvo que o jogador acertar. Ou seja, os círculos maiores e nas extremidades valem 05 pontos, já o círculo ao centro do TNT vale 10 pontos. Além disso, o arremesso

poderá ser realizado de três diferentes distâncias, por exemplo, há 4, 6 e 8 metros do alvo. Sendo que, arremessos realizados e convertidos das distâncias 6 e 8 metros, terão pontos acrescentados na pontuação fixa, ou seja, 5 pontos para distância de 6 metros e 10 pontos para a distância de 8 metros. O aluno escolhe de qual posição irá realizar suas tentativas. O jogo será composto por 5 rodadas, em cada uma os jogadores terão direito de realizar três tentativas para acertar o alvo. Ganha a equipe que ao final das 5 rodadas obtiver a maior pontuação.

Variações: Diferentes implementos podem ser construídos e utilizados nesse jogo. Como: Estilingues, bolas de meias etc. Para aumentar o desafio, pode ser estipulado que em uma das tentativas o aluno deverá realizar o arremesso de uma maior distância.

• **GOLFEBOL**

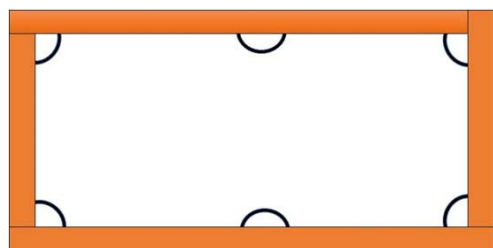
Descrição: Serão espalhados diferentes alvos pela quadra e, os alunos deverão tentar colocar a bola dentro dos alvos realizando o menor número de jogadas. Para isso, os alunos poderão utilizar os pés ou tacos adaptados para tentar acertar a bola nos alvos, ou seja, dependerá dos materiais que estejam disponíveis na escola. Além disso, também poderão ser utilizadas bolas de diferentes tamanhos e materiais. Ganha a equipe que conseguir colocar as bolas nos alvos utilizando o menor número de jogadas.

Variação: Podem organizados circuitos menores ou maiores dependendo da quantidade de alunos. Outros tipos de bolas podem ser explorados.

• **PINO BOL**

Descrição: Serão colocadas 10 garrafas, preenchidas até a metade com água ou areia, dispostas em formato de triângulo similar ao posicionamento de pinos utilizados na prática do boliche. Cada garrafa derrubada valerá dois pontos, e o objetivo do jogo é derrubar o maior número de garrafas, rolando uma bola em sua direção, e somar coletivamente 200 pontos. Para isso, cada aluno terá até 5 tentativas.

• **SINUCABOL**



Descrição: Em um espaço na quadra que remonta uma mesa de bilhar, dois trios se enfrentarão. Para organização do espaço de jogo serão utilizadas carteiras ou bancos demarcando as laterais de uma mesa de bilhar, sendo colocadas uma ao lado da outra formando-se um retângulo. O jogo terá seis alvos dispostos nos 4 vértices do retângulo e 02 no meio de cada reta. Um jogador por vez, utilizando um taco (que pode ser construído de cano PVC ou Madeira) deverá

impulsionar uma bola sobre as demais, buscando encapá-las dentro de um dos alvos. O jogo será composto de quatro rodadas e cada jogador terá até 3 tentativas para acertar os alvos. Cada bola encaçada valerá 1 ponto. Ganha a equipe que ao final do jogo obtiver a maior pontuação.

3º Momento:

Conversa final

Poderá ser discutido com os alunos a respeito das experiências vivenciadas ao longo da aula, questionando sobre as características comuns e diferentes dos jogos/brincadeiras que eles jogaram, e conduzindo as interpretações para o entendimento de sua lógica.

Avaliação

Além da observação do/a professor/a durante a aula, ao final os alunos serão estimulados a registrar no caderno suas experiências e aprendizagens.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Por fim, destacamos que esses quadros não são uma tentativa de engessar, mas uma forma de contribuir com o processo didático-pedagógico para o ensino esportes de precisão. Nessa ótica, os professores/as podem e devem pensar em estratégias de ensino para além desses exemplos, ou seja, contextualizando-os à sua realidade (Darido, 2012; Libâneo, 1994). Assim, além do material apresentado, apontamos outras possibilidades de tematização para o desenvolvimento deste objeto de conhecimento, como a interdisciplinaridade e a educação intercultural.

Os esportes de precisão podem ser abordados de forma **interdisciplinar**, possibilitando a interação entre diferentes disciplinas, como a matemática, história, artes, ciências, dentre outras. Cada uma podendo olhar para esses esportes como um conteúdo capaz de trazer informações distintas, mas que se complementam, possibilitando novas aprendizagens e descobertas sobre o fenômeno. Também se pode explorar a perspectiva da **Educação Intercultural**, onde o professor pode explorar a cultura dos demais povos Brasileiros, como os índios, quilombolas, ribeirinhos etc., levando os jogos de precisão típicos dessas comunidades para a escola. Claro, essas são algumas possibilidades e ideias, os jogos/esportes de precisão é um fenômeno amplo que pode ser explorado de diferentes maneiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar uma proposta de organização, sistematização e tematização dos esportes de precisão pautado no princípio organizador da família de jogos, sinalizamos para a necessidade de ampliação e diversificação das experiências esportivas dos alunos, privilegiando a construção de um ambiente de jogo que promova o engajamento e facilite a reflexão e compreensão das atividades realizadas, ou seja, que os alunos sejam capazes de mobilizar seus saberes em prol da resolução de problemas. A BNCC, ao propor a diversificação de práticas corporais ao longo da educação básica, coloca um desafio para os profissionais

de Educação Física quanto ao planejamento desses saberes, de modo que os alunos/as consigam conhecer, experimentar, compreender e ressignificar as diferentes práticas. Nesse sentido, não basta ensinar um esporte ou técnicas esportivas isoladas; é necessário conduzir o processo de ensino visando a compreensão da lógica interna dos esportes.

Nessa conjuntura, ao reconhecer o princípio organizador da família dos esportes de precisão, esperamos ter contribuído com a organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física, a fim de garantir uma vivência contextualizada e capaz de transcender os muros da escola e se tornar parte do cotidiano dos alunos. A partir da lógica interna outras famílias de jogos poderão ser exploradas. Logo, ampliando as possibilidades de conviver com o fenômeno esporte.

REFERÊNCIAS

ARROXELLAS, R. D. *et al.* Bocha adaptada: análise cinemática do arremesso e sua relação com a realidade virtual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 2, p. 160-167, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010132891630018X?via%3Dihub>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMPEÃO, M. S. **Proposta de ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <https://repositorio.Unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470976&tipoMidia=0> Acesso em: 29 mar. 2021.

CLEMENTE, F. M. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 315-335, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27495>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/27495>. Acesso em: 14 out. 2025.

DARIDO, S. Princípios de ensino para a Educação Física na escola. *In*: SÃO PAULO. CADERNO DE FORMAÇÃO. **Caderno de Formação: formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 90-103.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, 153-162. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; VALTER, B. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES/Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 10, n. 71, 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>. Acesso em: 10 out. 2025.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>. Acesso em: 10 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIÇÕES do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias, artes e educação física. 2009a. **Caderno do Professor**: ensino fundamental e médio. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol2.pdf Acesso em: 18 mar. 2021.

LIÇÕES do Rio Grande: **Caderno do aluno**: 7º e 8º séries ensino fundamental. 2009b. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_aluno_EF_78.pdf Acesso em: 18 mar. 2021.

LOURENÇO, C. P.; SILVA, A. L. S. Controle postural e sistema vestibulo-oculomotor em atletas de tiro esportivo da modalidade pistola. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 19, n. 5, p. 313-316, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922013000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbme/a/ywLwwW97gwdtWzKYmtwChZy/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

MACHADO, N. T. *et al.* Coordenação no tiro com arco: diferenças entre o iniciante e o atleta de nível internacional. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/2084>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARQUES, R. F. R.; GONÇALVES, L. G. C.; VIEIRA, P. Proposta de sistematização de ensino do futebol baseada em jogos: desenvolvimento do conhecimento tático em jogadores com 10 e 11 anos de idade. **Motricidade**, v. 11, n. 2, p. 115-128, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.3724>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/3724>. Acesso em: 14 out. 2025.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de educação física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, p. 448-461, 2016. DOI: <https://>

doi.org/10.5216/rpp.v19i2.33201. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33201>. Acesso em: 14 out. 2025.

OLIVEIRA, A. R. P. *et al.* Projeto e extensão universitária: jogos pré-desportivos para o ensino da bocha adaptada às pessoas com deficiências múltiplas. **ADAPTA**, v. 11, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.Unesp.br/index.php/adapta/article/view/4557/3370>. Acesso em: 14 out. 2025.

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

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n. 1, p. 51-63, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5016/256>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/256>. Acesso em: 14 out. 2025.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. Competências essenciais e a lógica do jogo de handebol: conteúdo do treino a partir das matrizes de jogos. *In*: FEU, S.; GARCÍA-RUBIO, J.; GODOY, S. J. I. **Anances científicos para el aprendizaje y desarrollo del balonmano**: grupo de optimización del entrenamiento y rendimiento deportivo GOERD. Cáceres: Unemat, 2018. p. 81-94.

RUFINO, L. G. B.; DE SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base nacional comum curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p42>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.37893>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/37893>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

WOLFF, F. *et al.* Estudo do equilíbrio plantar do iniciante de tiro com arco recurvo. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 1-9, 2008. DOI:10.4025/reveducfis.v19i1.4309. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4309>. Acesso em: 14 out. 2025.

TEMATIZANDO O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPORTES DE CAMPO E TACO

THEMATIZING SPORTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: FIELD SPORTS AND BATS

TEMATIZAR EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DEPORTES DE CAMPO Y EL BASTÓN

*Leila Maira Borré
Rosilane de Souza Silva
Karine Silva Bozoki
João Carlos Martins Bressan*

INTRODUÇÃO

Na escola os esportes são um dos principais objetos de conhecimento da Educação Física, e como tal requererem organização, sistematização, aplicação e avaliação para sua efetivação pedagógica. Deste modo, apresenta-se o relato de experiência de uma sequência didática desenvolvida com alunos dos anos finais do ensino fundamental em escola pública da rede estadual de Mato Grosso em que foram tematizados, a partir da lógica interna, os esportes de campo e taco.

Para tanto, foram consideradas a proposta curricular apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso, além disso, o contexto institucional e o interesse dos escolares.

O esporte no contexto escolar

É consenso para os autores que se debruçam nos estudos relativos à Pedagogia do Esporte (Reverdito, Scaglia, Paes, 2009; Galatti *et al.*, 2014; Galatti *et al.*, 2015), que o esporte é um dos mais importantes fenômenos socioculturais da contemporaneidade, envolvendo diferentes sujeitos, nos variados contextos e com diversas finalidades. Conforme Reverdito *et al.* (2016) nos contextos escolares o esporte como conteúdo da Educação Física foi alvo de inúmeras críticas e questionamentos, e por vezes, ainda é tratado como tema polêmico. A conjuntura apresentada pelo autor emana da forma com que o esporte foi tratado durante décadas nestes contextos institucionais, onde se priorizava o esporte de rendimento, aspecto que promovia a exclusão dos alunos menos habilidosos. E, ainda, por vezes, restringe-se a

determinadas modalidades esportivas a qual o professor possui experiência ou afinidade (Barroso *et al.*, 2017).

O movimento renovador da Educação Física possibilitou que o esporte estivesse presente nas diferentes abordagens pedagógicas (Mato Grosso, 2018). No entanto, o ensino deste conteúdo limitou-se devido ao desinvestimento pedagógico de muitos profissionais. Para Darido e Júnior (2013, p. 14), infelizmente em uma parcela bastante representativa do contexto escolar houve o desenvolvimento de um modelo de aula (Educação Física) em que “os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo”. Tal prática, equivocada, desconsidera os procedimentos pedagógicos necessários para o desenvolvimento das aulas e muitas vezes confundem-se como aulas voltadas para o ensino dos esportes.

Ao contrário do cenário apresentado, Scaglia, Reverdito e Galatti (2016) enfatizam que ensinar os esportes na escola requer uma organização, sistematização, aplicação e avaliação, que considere o sujeito da aprendizagem e o contexto em que está inserido, para que assim atinja seus fins pedagógicos. Nesse sentido, para o esporte, enquanto elemento da cultura corporal de movimento, tornar-se objeto de ensino, é preciso que ele de fato seja ensinado ao estudante (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016), de modo que ele possa praticá-lo, vivenciá-lo e recriá-lo de maneira acessível (Galatti, *et al.*, 2017), adequando os espaços, as regras e os graus de dificuldades. É necessário que ele seja ensinado para além do saber fazer, permitindo ao aluno conhecer e compreender as transformações históricas, os sentidos e significados das diferentes práticas esportivas, reconhecendo suas semelhanças e singularidades. Além disso, uma adequada transposição didática, pode levar o aluno a se apropriar deste conteúdo e usufruí-lo não apenas nos espaços escolares, como também no contexto comunitário enquanto forma de lazer e/ou promoção da saúde (Mato Grosso, 2018).

Considerando que no atual cenário da Educação Física escolar brasileira, os esportes constituem-se como uma das principais unidades temáticas (Brasil, 2017), apresentamos possibilidades para o trato pedagógico deste conteúdo nas aulas de Educação Física com turmas dos anos finais do ensino fundamental. A proposta se estrutura a partir das competências, habilidades e objetivos propostos pela BNCC que tematizam o ensino dos esportes a partir de sua lógica interna (Brasil, 2017). Assim, apresenta-se a forma com que o conteúdo esporte se encontra organizado na proposta curricular nacional e do estado de Mato Grosso, e o relato de experiência da sistematização e aplicação de uma sequência

didática em que foram tematizados, a partir de jogos populares, os esportes de campo e taco com alunos de 8º ano em uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso.

O esporte na proposta curricular da Educação Física

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, integrou a Educação Física a proposta pedagógica da escola, equiparando-a com as demais disciplinas do currículo. Com isso a disciplina também integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento elaborado para auxiliar os professores em seu fazer pedagógico. Neste documento o conteúdo esporte integra-se a um dos blocos de conteúdos que organiza os conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento. Diferentemente do ensino do esporte voltado para uma tentativa frustrada de formação de atletas que perdurou por décadas no contexto escolar, o documento propõe o ensino do esporte para “além das questões relativas ao movimento em si”, propondo que sejam considerados durante o processo de aprendizagem “os contextos pessoais, culturais e sociais em que ele ocorre para que a ação corporal adquira um significado que extrapole a própria situação escolar” (Brasil, 1998, p. 58).

Além disso, o documento trouxe a possibilidade de se pensar na diversificação do ensino das práticas esportivas, onde ao invés de restringir-se apenas aos esportes hegemônicos, sugere que os professores contemplem em sua prática pedagógica “esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futevôlei, etc.; esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue; esportes sobre rodas: hóquei, hóquei in-line, ciclismo” (Brasil, 1998, p. 38).

Barroso *et al.* (2017), ao analisarem o conteúdo esportes nos currículos de 16 estados Brasileiros, identificaram que os documentos de 15 estados foram baseados nas proposições apresentadas pelos PCNs. Essa organização curricular apresentada pelos PCNs serviu de orientação para a estruturação dos currículos da Educação Física Escolar por vinte anos. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais não possuíam um caráter normativo, e nem mesmo uma organização de quais conteúdos deveriam ser desenvolvidos em cada ano escolar, fato que desencadeou a sobreposição destes (Sena *et al.*, 2016). Barroso *et al.* (2017) reconhecem que o movimento de ressignificação do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física foi iniciado. Contudo, para os autores, ocorre ainda de maneira tímida, onde a diversidade das práticas esportivas acaba se restringindo a poucas modalidades.

Atendendo os aspectos legais apresentados pela Constituição Federal (1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (2011) e o Plano Nacional de Educação (2014), no ano de 2014 inicia-se o processo de mobilização para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em sua versão final no ano de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC se propõe a organizar os conteúdos de modo que proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, no que lhe concerne, possibilitando o direito de aprender independente da escola que frequenta (Brasil, 2017). Para tanto são apresentados conhecimentos universais, que devem dialogar e serem complementados por uma parte diversificada que se refere às pluralidades e especificidades regionais (Boscatto, 2016). Assim compete aos professores, juntamente com a participação dos alunos e comunidade escolar estruturarem seus currículos de acordo com o seu contexto, mas sem perder de vista os componentes essenciais apresentados neste documento normativo.

Na BNCC a estrutura do componente curricular de Educação Física para o ensino fundamental se apresenta em seis unidades temáticas, a saber: brincadeiras e jogos; esportes; ginástica, danças; lutas; práticas corporais de aventura. As diferentes manifestações das práticas corporais de cada unidade temática são elencadas como objetos de conhecimento que, ao receberem o trato pedagógico, devem atender os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Tais objetivos de aprendizagem dialogam com as competências gerais do documento, bem como com as competências específicas do componente curricular e as suas respectivas habilidades. Por sua vez as habilidades devem alcançar as dimensões do conhecimento que para a Educação Física supera o saber fazer (experimentação, fruição e uso e apropriação), e envolvem ainda o saber sobre (reflexão na ação, análise e compreensão), o saber ser e conviver (protagonismo comunitário e construção de valores) (Darido *et al.*, 2017; Brasil, 2017).

O Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso, adotou a mesma estrutura apresentada pela BNCC para a organização dos currículos das escolas da rede estadual. No que se refere a estruturação da temática dos esportes, estes “são organizados a partir de sua lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação” e são considerados os objetos de conhecimento desta temática (Brasil, 2017). Para González e Bracht (2012, p. 17), a lógica interna dos esportes compreende os “aspectos peculiares de uma modalidade que exigem aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do

movimento realizado) durante sua prática” e “[...] permite aos professores fazerem a leitura das características de diversas modalidades esportivas existentes com base nos desafios motores impostos aos participantes”.

Nesse sentido, os sete tipos de esportes apresentados nos documentos (Brasil, 2017; Mato Grosso, 2018) classificam-se a partir de sua relação de oposição com o adversário. Os esportes de marca, precisão e técnico combinatório não possuem interação com os adversários e levam em conta os aspectos do movimento a ser avaliado (desempenho comparado). Já nos esportes de invasão, combate, campo e taco, e rede divisória ou parede de rebote ocorre a interação entre os adversários, ou seja, as jogadas realizadas afetam o adversário. Para esse grupo de esportes é analisado o que os jogadores devem fazer para atingir o objetivo de jogo e como devem agir nas situações de ataque e defesa (princípios táticos da ação) (González; Bracht, 2012). A adoção dessa classificação permite que a partir da transposição didática realizada pelo professor o aluno possa entender o funcionamento da maioria dos esportes existentes, e que os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir de uma modalidade específica podem ser aplicadas a outras modalidades que pertencem a esse mesmo tipo de esportes (González; Darido; Oliveira, 2017).

No Documento de Referência Curricular de Mato Grosso são acrescentadas, a temática dos esportes, outros dois objetos de conhecimento, sendo: os esportes paralímpicos; e *Doping*, corrupção, preconceito e violência nos esportes. O primeiro emerge da necessidade de entender as limitações físicas e/ou cognitivas do outro, de modo que a inclusão destes objetos de conhecimento permita aos alunos reconhecer e respeitar as diferenças do outro a partir do leque de modalidades paraolímpicas. Para o segundo, destaca-se a “importância para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana” (Mato Grosso, 2018, p. 145), pois conforme nos afirmam Scaglia, Reverdito e Galatti (2014, p. 77), no esporte há a presença de “inúmeros péssimos exemplos, que estão longe de ser educativos”, sendo necessário o desenvolvimento crítico dos alunos acerca dos diferentes aspectos que circunscrevem o fenômeno esporte.

As proposições apresentadas pelo Documento de Referência Curricular (Mato Grosso, 2018) e a organização curricular proposta pela BNCC (Brasil, 2017) convergem com os apontamentos de Barroso *et al.* (2017, p. 101), em que o esporte como objeto de ensino da Educação Física Escolar deve receber:

Um tratamento pedagógico apropriado, de forma que todos os alunos possam vivenciá-lo; que ocorra o entendimento das diversas forma de

utilização da prática esportiva na sociedade; que sejam propiciadas reflexões referentes às transformações sofridas pelo esporte ao longo do tempo; que se construa um olhar crítico do denominado esporte espetáculo; que aconteçam discussões relacionando valores e atitudes ao esporte contemporâneo, entre outras possibilidades.

Logo, é necessário que essas propostas de fato sejam efetivadas nos contextos escolares e para isso é imprescindível o protagonismo dos professores no que se refere ao trato pedagógico do esporte no contexto escolar. Nesse sentido, é preciso que os professores superem o papel de mero executor das propostas apresentadas nos documentos normativos, e a partir das características do contexto em que a escola está inserida, sejam construídas propostas curriculares que alcancem os direitos de aprendizagem dos alunos, e que sejam de fato transpostas para as práticas pedagógicas.

Primeiros passos: sistematização e planejamento

Considerando a importância e necessidade de um tratamento pedagógico ao esporte, apresentaremos o desencadear para a tematização dos esportes de campo no contexto escolar. A escola, onde as aulas foram desenvolvidas, atende alunos oriundos de famílias de baixa renda, com residência na zona urbana e outros na zona rural. Além disso, é uma das principais formas de acesso que estes alunos têm para práticas esportivas sistematizadas, que são contempladas em projeto extracurricular, como também nas aulas de Educação Física. A instituição possui um amplo espaço externo, quadra poliesportiva coberta, e disponibiliza diversificado material para a utilização nas práticas esportivas. Contudo, as aulas são ministradas por professores especialistas, apenas, a partir do 6º ano do ensino fundamental. Também, nas avaliações diagnósticas realizadas pela professora regente, os relatos dos alunos indicam um desinvestimento pedagógico dos professores especialistas que atuaram em anos anteriores. Tais aspectos, por vezes dificultam a transposição didática dos conteúdos, pois em anos anteriores as aulas de Educação Física foram confundidas com momentos de recreação.

O plano de ensino do componente curricular Educação Física foi elaborado a partir das orientações que constam nos documentos normativos (Brasil, 2017; Mato Grosso, 2018; Mato Grosso, 2019) e considerou os interesses dos alunos e possibilidades existentes no contexto institucional no que se refere à disponibilidade de espaço e materiais, proporcionando o diálogo entre professor/a, alunos e o contexto sociocultural em que ambos estão inseridos. Aspectos que, segundo Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) e Barroso *et al.* (2017), são fundamentais para a organização, sistematização e planejamento do trabalho pedagógico.

Deste modo, no início do ano letivo de 2019, foram apresentados aos alunos as unidades temáticas que deveriam ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física. A partir desse momento introdutório, foi solicitado que eles apresentassem sugestões de práticas corporais que gostariam que fossem desenvolvidas durante as aulas. As sugestões foram organizadas de acordo com as unidades temáticas e sistematizadas no plano de ensino. O plano de ensino apresentou os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos, os objetos de conhecimento organizados em sequências didáticas, a metodologia e estratégias de ensino, a avaliação e os recursos didáticos a serem utilizados (Libâneo, 2013). Na instituição, o plano de ensino é semestral e estrutura-se em dois bimestres. Deste modo, para os alunos dos (8º) anos os esportes como objeto de conhecimento (campo e taco, invasão, rede/quadra dividida e combate) são contemplados em cada um dos bimestres do respectivo ano.

O desenvolvimento das aulas foi estruturado em sequência didática, onde a duração varia de acordo com a experiência/conhecimento que os alunos já possuem da temática abordada e o objetivo a ser alcançado. Para Zabala (1998) as sequências didáticas são compostas por um conjunto de atividades que se desencadeiam para aprofundar os conhecimentos acerca de um tema abordado, tendo claro para o professor e alunos os objetivos a serem atingidos. Nas sequências didáticas são explorados os conhecimentos prévios que os alunos possuem, e a partir da vivência e problematização das atividades, almeja-se a progressão dos conhecimentos a serem desenvolvidos (Zabala, 1998). Partindo destes pressupostos, apresenta-se o desencadeamento do planejamento e aplicação de uma sequência didática com oito aulas voltadas para o ensino dos esportes de campo e taco com alunos dos (8º) anos do ensino fundamental em uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso (Quadro 1).

Quadro 1 – Sistematização da sequência didática

Planejamento				
Ano/turmas: 8º ano			Duração: 8 aulas	
Unidade temática: Esportes			Objeto de conhecimento: Esportes de campo e taco	
Objetivo de aprendizagem: Reconhece, constrói e desempenha diferentes papéis referentes ao mundo esportivo institucionalizado				
Competências	Habilidades	Aulas	Estratégias	Materiais e espaços
Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde	Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola	Aula 1	Aula introdutória Partindo da lógica interna, questionar os alunos se conhecem e/ou vivenciaram algum esporte de campo e taco Apresentar/exemplificar aos alunos as características básicas destes esportes (objetivo de jogo e situações de ataque e defesa)	Sala de aula e Lousa para desenho explicativo
Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura e paraolímpicas, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo Praticar um ou mais esportes campo e taco, oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, nos esportes de campo e taco, para praticar de forma específica	Aula 2	Jogo das 4 Bases Dividir a turma em duas equipes Equipes devem assumir situações de ataque e defesa Primeira vivência alunos estipulam a organização da equipe Problematização Segunda vivência: equipes empregam estratégias para que todos os alunos desempenhem as funções apresentadas no jogo (lançar, rebater e recuperar a bola) Problematização Terceira vivência: reconhecendo os pontos fortes e fracos das equipes alunos organizam a equipe e aplicam estratégias para melhor atacar e defender Problematização Que outros jogos conhecem em que é preciso rebater uma bola e correr entre um espaço determinado para marcar pontos? Solicitação de materiais para próxima aula	Quadra poliesportiva; cones; bambolê, bola e apito

	<p>Identificar as regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte</p> <p>Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre</p>	<p>Aula 3 e 4</p>	<p>Jogo de taco/betes</p> <p>Alunos apresentam as diferentes regras empregadas durante o jogo</p> <p>Alunos selecionam quais regras serão empregadas</p> <p>Em cada turma são criados critérios de formação das duplas estipulando critérios para a equidade (meninos e meninas) (forte e fraco)</p> <p>Delimitação do espaço</p> <p>Vivência – exploração de diferentes formas de lançamento e rebatida</p> <p>Confrontos entre as equipes/duplas</p> <p>Problematização: quais as semelhanças e diferenças do jogo de taco para o jogo das 4 bases?</p> <p>As estratégias para atacar e defender são as mesmas?</p>	<p>Sala de aula; quadra poliesportiva; garrafas pet; bolinhas de borracha e/ou tênis; tacos/ bastões/cabos de vassoura; giz;</p>
		<p>Aula 5 e 6</p>	<p>Esporte Beisebol</p> <p>Utilizar-se de vídeos para apresentar aos alunos os aspectos históricos do beisebol</p> <p>Espaço de jogo</p> <p>Materiais utilizados</p> <p>Papéis/posições assumidas pelos jogadores</p> <p>Durante o jogo como identificar quem está atacando e defendendo?</p> <p>Regras básicas do jogo</p> <p>Organização das equipes e distribuição das funções durante o jogo</p> <p>Jogadores (lançadores, rebatedores, receptores) árbitros e treinadores/técnicos</p>	<p>Laboratório de informática; data show; notebook.</p>
		<p>Aula 7 e 8</p>	<p>Vivência do esporte beisebol</p> <p>O que é necessário modificar para sua prática na escola?</p> <p>Delimitação dos espaços de jogo a ser utilizado, posição das bases e jogadores e árbitros.</p> <p>Vivência</p> <p>Problematização</p> <p>Alterações nas regras para adequar o beisebol a possibilidades dos alunos;</p> <p>Vivência</p> <p>Roda final:</p> <p>É possível jogar beisebol fora dos estádios? O que é preciso fazer? Todos podem participar?</p>	<p>Quadra poliesportiva; Cones/ bambolé; tacos/ bastões/ raquetes de diferentes tamanhos</p>
<p>Avaliação: diagnóstica e formativa/processual</p>				

Fonte: Quadro adaptado a partir do planejamento do professor regente (2021).

Sabendo da escassa vivência que os alunos possuíam com práticas esportivas voltada para os esportes de campo e taco, e identificando nas sugestões dos alunos o interesse por atividades relacionadas ao jogo de taco e o esporte beisebol, propôs-se a sequência didática para que os alunos pudessem: reconhecer, construir e desempenhar diferentes papéis referentes ao mundo esportivo institucionalizado (Mato Grosso, 2019). Deste modo, as primeiras aproximações com o esporte institucionalizado de campo e taco foram proporcionadas a partir da vivência de jogos.

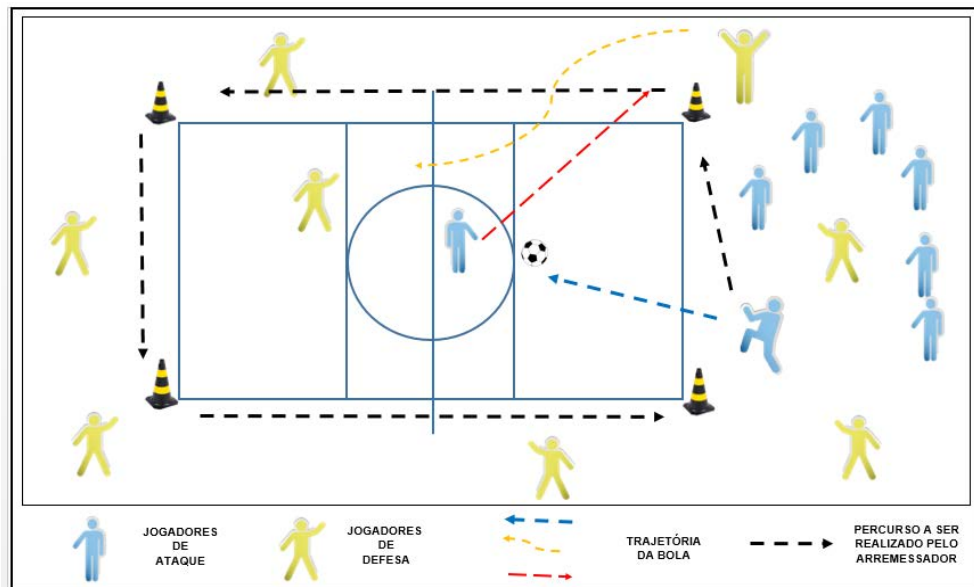
Intervenção e possibilidades para a prática pedagógica

Os esportes de campo e taco compreendem uma categoria em que as modalidades têm como intenção de jogo, rebater o mais longe possível a bola que é lançada pelo adversário, para assim tentar percorrer o maior número de bases e somar pontos, enquanto os adversários recuperam a bola que foi rebatida (González; Bracht, 2012; Brasil, 2017; Mato Grosso, 2018). Compreender essa característica é importante para o momento introdutório das aulas, uma vez que é preciso estar claro para os alunos que essa classificação se faz a partir do objetivo do jogo, e não dos espaços e dos materiais utilizadas para a prática destas modalidades. Nesse sentido, é importante que eles compreendam que no caso do futebol e hóquei na grama (exemplos dados pelos alunos no momento introdutório da sequência didática), apesar de serem realizados em um campo e utilizar-se de tacos para manipular o implemento, respectivamente, para marcar o ponto é necessário invadir o campo do adversário e acertar a meta. Logo, é pertinente que os alunos percebam que as intenções táticas (defensivas e ofensivas) também variam, e, ainda, nos esportes de campo e taco, geralmente, cada equipe possui a sua vez de atacar e defender (González; Bracht, 2012).

Por serem poucos conhecidos no Brasil, para a compreensão das principais características destes esportes iniciamos com a vivência do jogo das 4 bases (Figura 1), concordando com as proposições de Reverdito *et al.* (2016) em que o esporte antes de tudo, em sua ontologia, é um jogo. E, portanto, conseguimos encontrar no jogo de 4 bases os elementos estruturais e funcionais dos jogos de campo e taco. Para o jogo os alunos foram divididos em duas equipes com mesmo número de jogadores, com uma equipe exercendo a função de ataque e a outra de defesa. Na quadra, foram dispostos 4 cones nos cantos da área do vôlei, por onde o aluno em situação de ataque, após a bola ser rebatida (no caso se empregou o chute), deve percorrer para pontuar. A cada 4 bases soma-se um ponto para a equipe. Alunos em situação de defesa devem recuperar a bola e fazer com que ela chegue o mais rápido possível ao círculo central, parando a progressão do adversário nas bases. Após todos os alunos da

equipe de ataque percorrem a base troca-se as posições entre as equipes. Vence a equipe que somar mais pontos.

Figura 1 – Representação do jogo das 4 bases



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da proposta inicial do planejamento (2021).

Nesta atividade optamos em utilizar o chute na bola ao invés de rebatê-la com um implemento, por exigir um repertório motor que muitos alunos já possuem. Existe a possibilidade de serem utilizados bastões e/ou raquetes e bolas menores. Além disso, a dimensão do espaço de jogo pode ser ampliada havendo a possibilidade de inclusão de mais bases. Na primeira vivência, a bola rebatida era lançada pelo membro da própria equipe que realizava o lançamento de modo a facilitar a ação motora de seu companheiro, à equipe de defesa apenas compete a recuperação da bola. Após problematização da atividade, alunos sugerem que o lançador faça parte da equipe de defesa, tendo como requisito um lançamento em que a bola chegue ao círculo central rolando ou quicando. Contudo, quem percorre as bases são os batedores que estão aguardando a rebatida da bola (do lado de fora do campo de jogo), assim a cada rebatida um atacante inicia o percurso entre as bases. Caso o ataque fosse interceptado, o atacante deveria permanecer na última base em que passou e continuaria o percurso após a próxima bola rebatida. Após finalizar as bases e pontuar o jogador assume a função de rebatedor e seu companheiro de equipe vai para a fila de lançamento.

Com relação à aplicação de estratégias de defesa, na primeira vivência foi possível identificar que alunos estavam agrupados na parte interna da quadra, posicionamento que se altera após a bola ser rebatida para fora da quadra. Assim, alunos em situação de defesa identificaram a necessidade de ocuparem os espaços de jogo para recuperarem rapidamente a bola e enviá-la ao círculo central. Em uma segunda problematização, os alunos identificaram os pontos fortes e fracos de sua equipe. Nesse momento foi sinalizada a possibilidade de se definir papéis durante o jogo, com a opção de um rebatedor fixo. E, também, a opção de definir quais jogadores devem correr entre as bases nas primeiras e nas últimas rebatidas, quais jogadores de defesa devem ocupar a parte interna e externa da quadra. Ao final, os estudantes foram questionados se conhecem algum jogo que se aproxima do que foi realizado durante a aula. Em resposta, mencionaram o jogo de taco (resposta esperada pela professora), e a eles foi solicitado que para a próxima aula trouxessem o material necessário para a realização do jogo.

Antes da vivência do jogo de taco foi realizado o *feedback* da aula anterior questionando aos escolares sobre o que precisaram fazer (intenções táticas) para atacar e defender durante o jogo. As respostas incidiram sobre as proposições de González e Bracht (2012), em que jogadores em situação de ataque devem empregar força ao rebater a bola, procurando enviá-la para fora dos limites da quadra ou longe dos jogadores de defesa. Além disso, é necessário correr rápido para percorrer o maior número de bases de modo a obter o ponto. Já na situação de defesa, os alunos perceberam que é importante ocupar os possíveis espaços em que a bola possa ser rebatida, recuperar a bola rapidamente e interceptar o ataque adversário, combinando ações com os companheiros de equipe para que a bola chegue rapidamente às bases.

O jogo de taco é conhecido em algumas regiões com o nome de bétis ou betes. O jogo é praticado por 4 jogadores em que “dois jogadores defendem seu alvo com um taco, enquanto outros dois, com uma bola pequena, tentam acertar o alvo para ganhar o taco. Os jogadores com o taco ao protegerem a “casinha”¹ devem rebater a bola para longe e correr, cruzando o taco ao meio do campo e chegar ao outro lado para marcar ponto” (Brasil, 2004, p. 160). Diferentemente do jogo de base 4, nesse jogo os participantes assumem simultaneamente intenções de ataque e de defesa, ou seja, os jogadores que estão com o taco defendem ao protegerem a garrafa e atacam ao percorrerem as bases, e os jogadores que estão com a posse da bola atacam quando a lançam em direção a garrafa e defendem ao recuperar a bola rebatida pelo adversário (Araújo *et al.*, 2013).

¹ Consiste em um pequeno tripé de madeira. Em muitos casos é substituído por uma lata ou garrafa pet.

Na vivência do jogo de taco optou-se em priorizar as habilidades técnicas (correr, lançar, receber e rebater), contudo sem desvinculá-la das situações de jogo. Apesar da complexidade apresentada pelo jogo, identificou-se que os alunos não sentiram dificuldades em vivenciá-lo, visto que é um jogo muito praticado no contexto em que estão inseridos. Na aula foi necessário que os alunos compartilhassem as diversas regras que conheciam sobre o jogo, pois ao passar de geração em geração, incluiu-se ao jogo uma infinidade de alterações que o adequaram as particularidades do contexto (Brasil, 2004). Assim para jogar foi imprescindível que as regras estivessem claras para todos os jogadores. Nesse sentido, além das regras básicas já apresentadas, que são inerentes ao objetivo de jogo, os alunos incluíram a ‘vitorinha’², ‘três para trás’³ e ‘estrelinha’⁴ — regras que auxiliam na obtenção da posse do taco.

A solicitação de materiais para os alunos possibilitou a diversificação na utilização deste durante o jogo, assim foi possível identificar a utilização de cabos de vassoura, tacos feitos com madeiras leves e outros com madeira mais pesada, garrafas pets de 2L e 600 ml e bolas de tênis, de borracha (umas mais firmes e outras mais flexíveis), também foram disponibilizados materiais pela professora. A utilização de materiais alternativos proporcionou a vivência de diferentes níveis de dificuldade durante a realização das partidas, como exemplo: acertar a garrafa menor exige maior precisão de quem realiza o lançamento da bola, o mesmo acontece com os rebatedores que utilizaram os cabos de vassoura. Tais diferenças puderam ser observadas pelos alunos requerendo a utilização de novos gestos motores e também o emprego de algumas estratégias, como, por exemplo: ao identificarem que ao rebater com muita força as bolas de borracha flexível geralmente mudavam a trajetória, requerendo assim o emprego moderado da força.

A vivência do jogo de taco, ocorreu na quadra e no pátio da escola e, conforme o nível de interação entre os alunos de cada turma, adotaram-se diferentes critérios para a organização das duplas. Em algumas salas as duplas eram compostas por menino e menina, e a cada vitória no jogo enfrentava-se uma nova equipe. Em outras salas, as duplas se formaram pela afinidade existente entre os jogadores, necessitando atenção do professor para a equidade das duplas na realização dos confrontos, equidade essa avalizada pela experiência do docente com a turma.

² Consiste em apanhar no ar (sem que a bola tenha tocado o chão) a bola que foi rebatida, gritando ‘vitória bets’ ou ‘vitória 1,2,3’. Ao fazer isso a equipe, que arremessavam a bola, recupera a posse dos tacos e passa a ter chances de pontuar.

³ ‘Uma para trás’ consiste na bola que encosta no taco e vai para trás do rebatedor. A soma de ‘três para trás’ faz com que os rebatedores percam a posse dos tacos.

⁴ Caracteriza-se por uma bola rebatida, que ao tocar o chão, permanece girando em seu próprio eixo. Ao encostar nessa bola e gritar estrelinha os arremessadores conseguem recuperar a posse dos tacos. Apesar dessa regra ser novidade para a professora regente é bastante utilizada pelos estudantes em seu contexto comunitário.

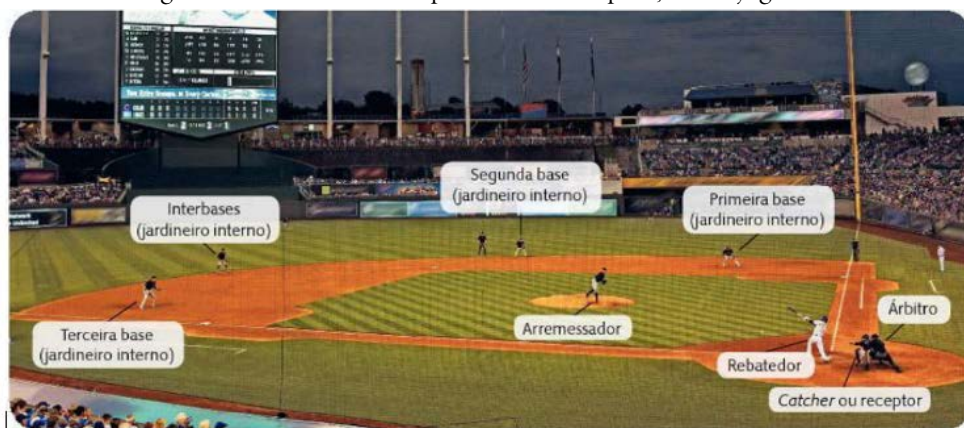
Em uma turma, a mais numerosa, foi necessário revezar as duplas que se enfrentariam. Tal aspecto solucionou a problemática do espaço disponível, no entanto, houve a necessidade de mediação do professor/a para que os escolares não ficassem ociosos enquanto aguardavam sua vez. Deste modo, a estes foi solicitado que observassem as estratégias adotadas por outros jogadores e, também, identificassem os problemas enfrentados por algumas duplas, propondo alternativas para ajudá-los. Com a atividade os participantes puderam perceber, em muitos casos, que ao trocarem de adversários e de implementos, também era necessário empregar novas formas/estratégias para superarem os desafios que surgiam durante o jogo. Considerando a progressão das atividades dentro da sequência didática, alunos também foram instigados a arremessar/lançar a bola direto na garrafa (sem contato com o chão), ação motora que se aproxima da execução do lançamento em direção a 'zona de *strike*', bem como a rebatida a ser realizada no beisebol. Ao final os alunos foram indagados sobre as diferenças e semelhanças que foram possíveis identificar entre os 2 jogos até então vivenciados (taco e jogo das 4 bases).

Para que os estudantes pudessem desempenhar os diferentes papéis referente ao mundo esportivo institucionalizado, utilizou-se do laboratório de informática para a exposição/reprodução de vídeos em uma aula introdutória da modalidade esportiva beisebol. O beisebol é um dos esportes mais praticados no mundo, popularizando-se em países como Cuba, Japão, países da América Central e do Caribe, principalmente nos Estados Unidos (Darido *et al.*, 2017). No Brasil, o beisebol foi introduzido por americanos, mas foram os japoneses os principais responsáveis pela difusão do esporte no país. O beisebol esteve presente nas edições dos Jogos Olímpicos entre 1992 - 2008, devido a sua popularidade no Japão retornou novamente ao rol desse evento em 2021, nos Jogos Olímpicos de Tóquio, porém em uma categoria de modalidades que não é permanente.. O esporte é praticado com duas equipes de nove jogadores, que se alternam em um time que está defendendo e o outro que está rebatendo, no ataque com a possibilidade de marcar pontos. O objetivo consiste em rebater a bola e percorrer as bases em direção anti-horária, somando um ponto para cada volta.

A nossa opção pela projeção de vídeos surge da dificuldade de acesso à internet na instituição. Para instituições que possuem fácil acesso a esse recurso os professores podem possibilitar que as buscas sobre a modalidade sejam realizadas pelos próprios alunos. Para avançar no desenvolvimento das atividades foi necessário que os alunos se familiarizassem com espaço de jogo, papéis assumidos pelos jogadores e materiais necessários para a prática e as regras básicas. No beisebol o campo de jogo possui o formato de um diamante ($\frac{1}{4}$ de um círculo), onde ficam dispostas as 4 bases (base principal e as bases 1, 2 e 3). A base principal

é onde o rebatedor se posiciona para a tentativa de rebater a bola. A rebatida somente será válida se a bola percorrer a parte interna do campo de jogo (área fair), podendo o rebatedor correr entre as bases 1, 2, 3 e chegar a base principal, somando um ponto. Todos os jogadores do time têm posições de defesa que são: arremessador, receptor, base 1 base 2, base 3 e interbase e os jardineiros (direito, esquerdo e central). No ataque cada jogador assume uma posição na fila de rebatedores.

Figura 2 – Formato do campo de beisebol e posição dos jogadores



Fonte: Darido *et al.* (2017, p. 117).

Após a exposição os alunos se dividiram em duas equipes e selecionaram os papéis que cada um iria assumir na vivência do esporte na próxima aula. Uma das turmas possuía apenas 16 escolares matriculados no momento da intervenção, ficando ambas as equipes com um jogador a menos (posição do jardineiro central). Nas turmas que possuíam mais que 18 jogadores, foi incluída mais uma base e um jardineiro. Ainda nesta aula foram apresentadas as regras básicas das quais os alunos conseguiram relacioná-las com as que foram empregadas no jogo de taco. Como, por exemplo, as formas de eliminar os jogadores (*out*), identificando semelhanças entre a zona de *strike* (espaço imaginário em que arremessador deve lançar a bola ao receptor) e a garrafa; rebater a bola para fora da área foul com ‘bola para trás’; e quando os jogadores da defesa agarram a bola no ar com a ‘vitórinha’.

Com relação às regras empregadas no esporte beisebol, selecionamos regras básicas e as adaptamos, quando necessário as capacidades dos participantes, bem como os materiais a serem utilizados. Assim, para a vivência demarcaram-se as bases com cones sendo permitido ao rebatedor, ao percorrer entre as bases, pisar na base do cone ou tocar a sua ponta. Aos rebatedores foram disponibilizados diferentes tacos, além de uma raquete de frescobol.

A raquete foi utilizada pelos alunos que demonstraram insegurança para rebater a bola arremessada. Alunos que assumiram a função de receptores utilizaram chinelos e bonés para proteger as mãos. A zona de *strike* foi demarcada entre os joelhos e ombros do receptor.

As trocas das equipes entre as posições de ataque e defesa eram realizadas após três *outs*. Deste modo, a equipe para se manter na posse do taco (ataque) deveria atentar-se para que: a) a cada 3 *strikes* realizados pela equipe de defesa o rebatedor é eliminado retornando para o final da fila de rebatedores; b) ao percorrerem as bases deveriam prestar atenção na recuperação da bola pelo time de defesa para não serem eliminados; c) uma rebatida para o alto e com pouca força facilitaria a recepção da bola pelo adversário sem que encostasse no chão, ocasionando a eliminação do rebatedor. Para a vivência as rebatidas para fora da área fair não foram consideradas para a eliminação do rebatedor, visto que era a primeira familiarização com o espaço de jogo. Contudo, quando a bola era rebatida para fora das arquibancadas da quadra (dentro da área fair) todos os rebatedores que estavam nas bases, finalizaram o percurso sem risco de serem eliminados. Já os jogadores de defesa precisaram atentar-se que a cada 4 lançamentos errados o rebatedor progredia para a primeira base. Além disso, era necessário realizar passes entre os membros da equipe para que a bola chegasse mais rápido as bases que seriam percorridas pelo rebatedor.

Durante o jogo, inicialmente a professora assumiu a posição de árbitro e, conforme alunos assimilaram a aplicação das regras, trocavam de posição com a professora. Alunos que estavam na fila de rebatedores auxiliavam o rebatedor com dicas/sugestões de como segurar o taco/raquete e para qual direção tentar rebater a bola. O mesmo acontecia com a equipe de defesa, ao solicitar trocas nas posições de seus jogadores para evitar os erros de *strike*. Para a vivência realizamos pelo menos três entradas (como se fosse o set/período de jogo), de forma que os alunos percebessem que o resultado final é alterado conforme a somatória dos pontos e não pela vitória em cada entrada. Ao final os alunos percebem que a partir de algumas alterações nos materiais e regras de jogo, foi possível praticar o beisebol no contexto escolar, conseguindo aproximar as situações de jogo das visualizadas nos vídeos apresentados na aula introdutória.

Avaliação da aprendizagem

Pensar a avaliação nas aulas de Educação Física é reconhecê-la como meio de problematizar e refletir a ação pedagógica, auxiliando o professor na compreensão dos aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos no processo de aprendizagem

(Darido; Junior, 2013). Com relação ao estudante, também não deve ser vista apenas como um instrumento para atribuir um conceito ou forma de pressão, ou castigo aos alunos.

Para a sequência didática apresentada, o processo avaliativo partiu da avaliação diagnóstica realizada a partir dos diálogos estabelecidos com os alunos na aula introdutória, buscando identificar o que sabiam em relação aos esportes de campo e taco. Com o desencadeamento da sequência didática empregou-se a avaliação processual. Ou seja, em cada aula havia elementos que forneciam informações sobre a aprendizagem dos alunos, estando elas atreladas às diferentes dimensões do conhecimento que estavam sendo desenvolvidas. Deste modo, ao vivenciarem o jogo das 4 bases foi possível identificar se os alunos compreenderam a lógica/objetivo dos esportes de campo e taco. Ao vivenciarem o jogo taco puderem desfrutar das diferentes técnicas necessárias para a execução do jogo.

Ao serem indagados nas problematizações e na roda de conversa os escolares puderam expor os saberes conceituais construídos a partir dos aspectos táticos do jogo, identificando e refletindo sobre as estratégias empregadas no ataque e defesa, bem como as alterações necessárias para a prática. Utilizar os vídeos que apresentaram o esporte institucionalizado e os papéis assumidos na prática da modalidade esportiva beisebol permitiu aos alunos estabelecerem relações entre os jogos que já praticavam e o esporte institucionalizado.

Alterar as situações de jogo, além de ampliar as possibilidades de participação nas atividades práticas, também foi importante para que eles pudessem perceber seus potenciais e de seus colegas. Além disso, mediar as formações das equipes e possibilitar momentos em que os próprios estudantes se organizassem, contribuiu para aquisição de autonomia e de valores como o respeito, companheirismo e cooperação.

Diante do exposto, evidencia-se a utilização de diferentes instrumentos avaliativos como a problematização, a roda de conversa, os registros individuais e a observação. Ressaltamos que dentro desta sequência didática optamos por não empregar a utilização da avaliação somativa, pois na organização pedagógica da instituição sugere-se ao final de cada bimestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizamos o esporte beisebol como referência para o planejamento e proposição das atividades por partirem das sugestões dos alunos e se adequarem aos objetos de conhecimento proposto para a faixa etária (Brasil, 2017; Mato Grosso, 2018). Ainda, com relação às intencionalidades de se propor esta sequência didática, é pertinente ressaltar que se encontra

dentro de um plano de ensino. Logo, o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao tema esporte (e consequentemente das competências a elas relacionadas) demandam um trabalho contínuo que se estende aos 2 anos finais ensino fundamental (8º e 9º ano), o que requer um processo avaliativo contínuo e centrado nas situações de aprendizagem. Conjuntura que reforça a importância da adequada sistematização dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem que abrangem a temática esporte no currículo escolar.

É pertinente frisar que a sequência didática apresentada não deve ser vista como um modelo pronto e acabado, mas como uma possibilidade para sistematização dos esportes de campo e taco a partir das novas orientações curriculares (Brasil, 2017; Mato Grosso, 2018). Partimos da vivência e experimentação dos jogos para que alunos compreendessem a lógica interna desta categoria de esportes e, posteriormente, adentrar na modalidade institucionalizada (beisebol). Deste modo, podem ser pensadas outras formas de se trabalhar com os esportes de campo e taco, utilizando outras modalidades, como o críquete ou *softbol*. Por fim, observamos ser possível discutir temas emergentes do fenômeno esportivo como, por exemplo, os preconceitos acerca da participação feminina nas modalidades esportivas institucionalizadas; e, a influência exercida pelos diferentes meios midiáticos no esporte, além disso, considerando a faixa etária dos alunos, é possível pensar na realização de competições e/ou eventos culminantes que envolvam as modalidades trabalhadas, possibilitando o protagonismo dos estudantes na realização destes eventos, bem como a interação entre diferentes turmas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C. *et al.* O jogo tradicional como patrimônio cultural luso-brasileiro: o caso do jogo beto/betes. *In*: MARIN, E. C.; RIBAS, J. F. M. (org.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 275 - 235.

BARROSO, A. L. R. *et al.* O conteúdo esporte nos currículos estaduais brasileiros. *In*: GALATTI, L. R. *et al.* (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva**: Pedagogia do esporte. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 135–156.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2016v28n48p96/32565>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2019.

BRASIL. **Jogo, corpo e escola**. Ministério do Esporte. Brasília, DF, 2004.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais**: educação física 3º a 5º anos: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2017.

DARIDO, S. C.; JÚNIOR, O. M. S. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papyrus, 2013.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte e Educação Física escolar: uma proposta considerando as modalidades coletivas. *In*: GALATTI, L. R. *et al.* (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva**: Pedagogia do esporte. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 115–134.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectiva para o esporte paralímpico na formação de jovens. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 03, p. 38-44, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4061>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088/13665>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES/Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. (org.). **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. Maringá : Eduem, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATO GROSSO. **Documento de Referência curricular para Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MATO GROSSO. **Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental**: área de linguagens. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

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

DOI: <https://doi.org/10.5016/2478>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478>. Acesso em: 14 out. 2025.

REVERDITO, R. S. *et al.* Pedagogia do esporte: possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. *In*: SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. p. 85–102.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. As contribuições da Pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014. p. 45–86.

SENA, D. C. S. *et al.* A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência – Natal/RN. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 227-241, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p227>. Acesso em: 08 jun. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO V

Unidade Temática **ESPORTE DE COMBATE**

O ENSINO DAS LUTAS E DOS ESPORTES DE COMBATE NA ESCOLA: PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

THE TEACHING OF FIGHTS AND COMBAT SPORTS AT SCHOOL: PROPOSALS FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE LIGHT OF SPORT PEDAGOGY

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

INTRODUÇÃO

Dentro do bojo de manifestações corporais presentes em nossa sociedade, as ações de lutas e artes marciais apresentam importância histórica e social, alicerçando-se como práticas fortemente enraizadas com a cultura humana. Não de outro modo, tais práticas fazem parte do que a área da Educação Física tem denominado de “cultura corporal de movimento”¹, dotando-as de relevância crucial para os mais diversos contextos vinculados à cultura, à educação, ao âmbito da saúde e do lazer, ao alto rendimento esportivo, entre outros (Rufino, 2018; Rufino; Darido, 2015; Rufino; Darido, 2013; Rufino, 2012; Brasil, 1998; Soares *et al.*, 1992).

Com base nessa perspectiva, é fundamental analisar de que forma as práticas corporais das lutas, artes marciais e esportes de combate têm sido tematizadas dentro do campo educativo, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem na escola, durante as aulas de Educação Física. Devido ao fato de serem estas práticas fortemente vinculadas a elementos tradicionais relacionados aos aspectos históricos de sua constituição e, sendo a escola um importante território de acesso, problematização, ressignificação e compreensão da cultura humana, desvelar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem das lutas pode contribuir significativamente com o desenvolvimento da prática pedagógica. Ademais, cabe salientar que as proposições contemporâneas em termos de leis e diretrizes acerca da importância da Educação Física na escola, nominalmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), assevera que esse componente curricular deve justamente tematizar as diferentes práticas corporais dentro de suas diversas formas de codificação e

¹ Para esse texto, não fazemos distinção conceitual entre diferentes terminologias que podem ser empregadas na caracterização das práticas corporais como elemento da cultura e que podem ser denominadas de “cultura corporal”, “cultura de movimento”, “cultura corporal de movimento”, “cultura corporal do movimento humano”, entre outras. Para uma ampliação de conceitos vinculados a essa temática, sugerimos a leitura de Bracht (2011).

significação social, estando o movimento humano inserido no âmbito da cultura e as lutas e artes marciais, imersas nessa representação.

Dentro desse viés, o presente capítulo tem como principais objetivos: 1) analisar e compreender alguns dos principais desafios e possibilidades para o ensino das lutas na escola e; 2) a partir de alguns pressupostos advindos de referenciais da Pedagogia do Esporte, compreender possibilidades de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem das lutas dentro do âmbito escolar. Assim, buscamos tanto lançar luz em alguns apontamentos vinculados à tematização das lutas na escola como também procuramos revolver a prática pedagógica das lutas na escola a partir de propostas que estejam condizentes com parte da vanguarda que alguns Campos de investigação têm buscado apresentar, nominalmente a Pedagogia do Esporte em sua matriz referenciada no contexto Brasileiro (Gallatti *et al.*, 2014; Breda *et al.*, 2010; Reverdito; Scaglia, 2009; Paes, 2006).

Baseados nesses e em outros referenciais, assumimos como pressupostos três considerações fundamentais, a saber: 1) importância do alinhamento pedagógico das lutas com o contexto escolar; 2) relevância da consideração dos aspectos tradicionais e renovadores das lutas para seu ensino contextualizado com a escola atualmente e; 3) necessidade de se compreender as contribuições da Pedagogia do Esporte justamente para os processos de ensino e aprendizagem das lutas no contexto da educação formal. Analisaremos brevemente cada uma dessas pressuposições a seguir.

O primeiro pressuposto norteador se refere ao fato de que uma vez serem as lutas práticas corporais, parte de sua representatividade e importância história deve ser tematizada na escola estando em consonância com os valores, objetivos e especificidades da própria instituição escolar e das aulas de Educação Física como um todo. Muitas vezes, ao se distanciar o ensino das lutas dos pressupostos norteadores do processo educativo, corre-se o risco de se afastar essa importante manifestação corporal do bojo de práticas a serem desenvolvidos durante a tematização pedagógica na escola. Por exemplo: uma vez a inclusão ser um valor crucial da instituição escolar (inclusive legalmente assegurado), as aulas de lutas devem estar direcionadas a constituição efetiva da inclusão, coibindo possíveis atitudes discriminatórias ou qualquer tipo de exclusão de alunos menos habilidosos ou pessoas com deficiência nesse cenário.

O segundo pressuposto busca reivindicar a necessidade de procurarmos assumir uma postura de não polarização entre os elementos tradicionais e os aspectos inovadores vinculados às práticas de luta. Se, por um lado, a tradição e a riquíssima cultura que reveste

as lutas corporais apresentam implicações diretas em como as concebemos atualmente e, por isso, não podem ser negligenciadas, por outro, os avanços científicos de diversos Campos, tais como o pedagógico, podem auxiliar no desenvolvimento de novas compreensões sobre essas práticas corporais. Acredita-se que esse caminho do “meio” entre tradição e inovação não está dado e se apresenta como um importante desafio a ser assumido nos próximos anos.

O terceiro e último pressuposto é que, resguardadas as devidas especificidades, parte das compreensões e avanços científicos preconizados pela área da Pedagogia do Esporte no Brasil também pode ser adaptado ao ensino das lutas na escola. Já discorremos sobre isso em estudos anteriores, como quando analisamos a produção científica em Pedagogia do Esporte no Brasil (Rufino; Darido, 2011). Consideramos que muitas vezes o foco de análise na Pedagogia do Esporte historicamente se deu em volta de parte das modalidades esportivas coletivas mais tradicionais no contexto Brasileiro. Todavia, mesmo que com adequações e tendo como elemento norteador as especificidades das lutas como práticas corporais, algumas adaptações são não apenas possíveis, mas também desejáveis e podem contribuir sobremaneira com seu ensino na escola. É sobre essa compreensão que assentamos nossa análise.

Dessa forma, antes de nos aprofundarmos nas questões subjacentes às reflexões advindas dos objetivos do presente capítulo, apresentaremos três exemplos de casos hipotéticos de práticas pedagógicas efetivas de professores de Educação Física. Em cada um deles há um conjunto de elementos para refletirmos sobre o ensino das lutas na escola. Não temos como pretensão estereotipar e nem criticar possíveis ações práticas de professores e, por isso, tratam-se de casos simbólicos com nomes meramente ilustrativos. Entretanto, em seu contexto, tais casos auxiliam na apresentação de parte do imaginário social vinculado ao ensino das lutas dentro do contexto educativo. Vejamos cada um deles.

Estudo de caso 1

Ruth é professora de uma escola pública no sul do Brasil há mais de dez anos. Muito envolvida e dedicada em sua atuação, ela organiza seu planejamento de acordo com um currículo oficial do Estado no qual atua. Nesse currículo as lutas aparecem apenas em dois momentos distintos para os sétimos e nonos anos, durante apenas um bimestre, sendo que o primeiro momento é destinado às lutas do Brasil e o segundo abordado as lutas do mundo (baseado em parte das proposições da BNCC). Em termos de modalidades, a única que aparece é o judô, prática a qual Ruth não apresenta muita familiaridade. Ela teve algumas aulas de luta durante sua formação na faculdade, mas de forma bastante limitada e restrita

apenas a uma outra prática: a capoeira. Em sua história ela teve poucos contatos com práticas de luta e toda sua trajetória de vida se deu na relação com as danças. Nesse momento, ao ensinar alunos de um oitavo ano, ela gostaria de poder ensinar alguns elementos das lutas a seus alunos. Como ela poderia inserir e tematizar essas práticas mesmo elas não estando asseguradas no currículo oficial durante o ano em que ela atua? De que forma ela poderia ampliar o ensino e não se restringir apenas ao judô, prática a qual ela não apresenta muitos conhecimentos? E com relação à organização das ações: quantas aulas seriam necessárias? Como articular os diferentes conhecimentos das lutas em propostas reais de ensino?

Estudo de caso 2

Hélio é mestre de capoeira, formado em Educação Física e professor de uma escola pública do nordeste Brasileiro. Extremamente envolvido com o universo social e cultural da capoeira, além das aulas na escola, atua também em projetos sociais e tem uma academia específica para o ensino dessa prática corporal. Suas aulas estão repletas de possibilidades concretas e práticas para o ensino da capoeira na escola. Ele leva instrumentos para os alunos conhecerem, aborda aspectos históricos e possibilita vivências articuladas com a realidade de seus alunos, tendo foco na inclusão de todos. Todavia, esta é a única prática que o professor desenvolve em suas aulas quando aborda as manifestações das lutas. Em todos os anos, quando o currículo apresenta a tematização das lutas, todos já sabem, apenas a capoeira será ensinada. O professor foi questionado por um grupo de alunos do Ensino Médio sobre o interesse em se aprender outras modalidades, uma vez que todos os alunos já vivenciam a capoeira. Como fazer com que esse professor, especialista em uma modalidade específica de lutas, possa ensinar as lutas indo além apenas da manifestação da capoeira? De que forma o currículo pode abranger outras possibilidades de prática que não se restrinjam a apenas uma ou outra modalidade de luta, por mais importante e socialmente reconhecida como é o caso da capoeira?

Estudo de caso 3

Lucy é formada em Educação Física e não teve muitas experiências vinculadas às lutas nem na sua história de vida nem em seu curso de graduação. Em sua formação ela teve na verdade uma disciplina vinculada as Lutas de forma geral, na qual ela aprendeu a trabalhar por meio de lógicas de ação técnica e tática e jogos de oposição, mas que não se restringiram em nenhuma modalidade em específico. Ela teve grande envolvimento durante seu curso de formação e adorava as aulas de luta, mas sente que não tem formação nem competência para desenvolver uma modalidade específica na escola. Lucy acabou de entrar em um concurso

público e está em uma escola municipal de sua região por menos de um ano. Cada dia e cada aula tem sido um desafio. Ao analisar o currículo do próximo bimestre a professora viu que deverá ensinar durante 8 aulas o karatê. Ao começar seu planejamento ela ficou desesperada, afinal, serão várias unidades didáticas e com aquilo que ela sabe não se sente preparada para conseguir garantir a aprendizagem de seus alunos. Ela conversou com colegas, foi buscar informação com especialistas, mas, ainda assim, está com dificuldades. Como ela conseguiria ensinar uma modalidade específica (o karatê) sem ter competência técnica ou conhecimento específico sobre essa prática? De que forma ela conseguiria garantir o direito à aprendizagem de seus alunos ao longo de um conjunto de aulas sobre uma modalidade específica? Quais as formas de superar os desafios apresentados por Lucy em sua prática pedagógica?

Apesar de distintos, cada um dos casos analisados retrata algumas questões cotidianas muito encontradas no dia a dia das aulas de Educação Física em um país de dimensões continentais como o Brasil. Trata-se de importantes desafios que, cada um dentro de sua configuração, impactam direta ou indiretamente a forma de compreender e ensinar as lutas durante as aulas de Educação Física no processo de escolarização básica Brasileira de nosso sistema educacional. De posse da problematização desses casos de ensino e de suas possíveis implicações, buscaremos compreender, a partir de agora alguns dos principais desafios advindos do processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais das lutas durante as aulas de Educação Física na escola.

Alguns desafios para o ensino das lutas na escola e algumas possibilidades de superação

Ao longo da atuação profissional nas aulas de Educação Física na escola, muitos professores relatam encontrar uma série de dificuldades para se ensinar as lutas. Isso se apresenta como um importante desafio que provavelmente todo professor em determinado momento de sua carreira irá se deparar: problemas relativos à sua formação inicial, falta de materiais ou de infraestrutura, preconceitos com relação ao ensino dessas práticas, falta de livros e outros materiais didáticos para dar suporte aos docentes, entre outras questões. Quando nos deparamos com o processo de ensino e aprendizagem das lutas em contexto escolar, esses problemas se apresentam como restrições consideráveis e precisam ser analisados e compreendidos, pois é possível que resultem em importantes desafios para o desenvolvimento da prática pedagógica como um todo. Analisaremos cada um desses desafios a seguir.

Problemas relativos aos processos de formação inicial na Educação Física

Uma das perspectivas mais problemáticas, e que se apresenta de modo muito evidenciado nos casos de ensino arrolados anteriormente, tangencia o campo da formação profissional em Educação Física, em especial ao contexto da formação inicial de professores desse componente curricular. Fundamentalmente, os processos formativos deveriam, ainda que em tese, propiciar uma compreensão do campo de atuação e uma ampliação das formas de entender a profissão em suas dimensões. Todavia, quando a análise recai sobre a formação em nível de graduação em Educação Física relacionada com a temática das lutas, um conjunto considerável de adversidades acabam por proporcionar uma série de desafios.

De um lado, ainda existem cursos de formação nos quais não há a presença das lutas como uma disciplina. É também frequente a existência do ensino de apenas uma ou outra modalidade, como se isso fosse capaz de suprir os alunos em graduação de toda compreensão e abrangências dessas práticas corporais. Há ainda cursos que unem as práticas de luta com outras atividades, fazendo com que as especificidades de seu ensino se percam. Além disso, muitas vezes, essas práticas são ensinadas apenas de forma prática, sem a fundamentação teórica necessária, ou então apenas de forma teórica, sem nenhum tipo de vivência prática. Todo esse quadro de problemáticas se apresenta como uma dificuldade muito grande porque ao não se abordar de forma adequada as lutas nos cursos de graduação em Educação Física, os professores formados acabam tendo poucas vivências e poucos conhecimentos para poderem ensinar nas escolas e, sendo assim, muitas vezes eles acabam por negligenciar o ensino das lutas no contexto escolar.

Segundo Del' Vecchio e Franchini (2006), boa parte dos docentes do ensino superior que ensinam as lutas apresenta algum nível de contato prévio com essas modalidades, normalmente como praticantes. Essa consideração, por um lado, se apresenta como importante pois ameniza o problema do domínio de conhecimentos específicos de quem deverá transmiti-los. Por outro lado, reforça um certo estereótipo de que quem deverá ensinar essas práticas tem que ser praticante ou “lutador”, o que não é semelhante com o que acontece nas demais disciplinas do ensino superior. Essa característica traz outro problema: o direcionamento da disciplina no curso de graduação para somente um estilo ou modalidade.

Tanto o professor, de maneira específica, quanto o processo de ensino e aprendizagem, no geral, com relação às lutas no ensino superior são, portanto, de prioritária importância tendo em vista a disseminação de proposições críticas acerca do ensino desses conteúdos na

escola, uma vez que esse é o contexto fundamental para a formação de todos os profissionais que posteriormente irão atuar nas aulas de Educação Física Escolar. A inserção das lutas nos currículos de graduação de forma qualificada é condição fundamental para seu desenvolvimento na escola. Essa é a principal razão para a elaboração desse material e todo o acompanhamento pedagógico que realizamos para você dentro deste conteúdo, Caro aluno.

Problemas vinculados ao preconceito e à construção de estereótipos equivocados sobre as lutas

Outro problema se refere ao preconceito que as lutas apresentam tanto na sociedade de forma geral, quanto dentro do contexto escolar especificamente. Essas perspectivas distorcidas se refletem de forma muito destacada durante as aulas e podem ser apresentadas de diferentes modos, por meio de preocupações com a incitação à violência (exemplo: ao aprender movimentos de lutas, os alunos brigarão mais na escola), discriminação por meio da perspectiva de gênero (exemplo: meninas não devem lutar), consideração equivocada de que as lutas “acalmam” os estudantes (exemplo: ao ensinar as lutas, os alunos serão mais calmos e civilizados), valorização de outros conteúdos da cultura corporal tidos como “mais importantes” (exemplo: não se deve perder tempo ensinando as lutas, haja vista a importância de se ensinar apenas as modalidades esportivas coletivas, como o futebol), entre inúmeras outras formas de manifestações de atitudes discriminatórias, embasadas em preconceitos estabelecidos sem reflexão.

Um preconceito trata-se de um conceito formado previamente e sem o embasamento e a reflexão que permitem estabelecer uma forma racional de compreensão do fenômeno. Assim, no caso das lutas, quaisquer atitudes e considerações que são embasadas de forma superficial e estão apoiadas em manifestações que, de alguma forma, discriminem ou não são condizentes com a realidade podem ser compreendidas como preconceitos, os quais podem se dirigir tanto para aspectos positivos sobre as lutas, como é a questão de achar que essas práticas por si só acalmam os indivíduos que as praticam, quanto negativas, ao achar que elas instigam a manifestação de instintos agressivos nas pessoas, por exemplo. De um modo ou de outro, trata-se de concepções e conceitos previamente elaborados, destituídos de uma construção racional permeada pelos valores, respeito e atitudes coerentes com a legitimidade dessas práticas.

Basicamente, podemos dividir os preconceitos com relação ao ensino das lutas na escola em quatro diferentes grupos: aqueles oriundos do próprio professor; os que são vinculados às considerações dos pares e da equipe gestora da escola; os apresentados pelos pais ou

responsáveis e aqueles relacionados aos próprios alunos participantes das atividades. Com relação ao próprio professor, o fato dele muitas vezes não apresentar muitos conhecimentos sobre as lutas, ou não ter formação específica e até se considerar um leigo no assunto pode contribuir para que ele crie expectativas errôneas acerca de como ensinar essas práticas nas aulas. Dessa forma, ele próprio pode considerar que essas práticas não são importantes, ou podem gerar agressividade exagerada, ou ainda ocasionar lesões nos estudantes. O conhecimento é fundamental para a transformação dessa perspectiva. No caso da direção da escola, é fundamental que exista a possibilidade de se estabelecer um diálogo no qual seja possível explicar de forma clara e consistente a importância do ensino das lutas, procurando desmistificar possíveis preconceitos que a equipe gestora possa ter nesse sentido. Novamente, estar bem embasado e ter competência com relação às lutas é fundamental.

A perspectiva do diálogo é também a melhor forma de romper com os preconceitos dos pais ou responsáveis os quais, muitas vezes, por não entenderem os conteúdos da Educação Física, acabam por dificultar o processo de ensino e aprendizagem até mesmo por buscar preservar a integridade física dos próprios filhos, gerando incompreensões sobre o ensino das lutas.

Ainda, os próprios alunos podem também ter preconceitos que os desestimulem e desmotivem para a prática das atividades, seja por medo de se machucar, ou por associar essas ações com o estímulo da violência ou da agressividade, por exemplo. O trabalho pedagógico deve ser paulatinamente construído buscando apresentar aos estudantes todo o potencial educativo que as lutas apresentam, o qual deve respeitar seus limites e ser desafiante e estimulante. Nesse sentido, uma das maiores incompreensões sobre as lutas emerge justamente dos preconceitos baseados na perspectiva de gênero. Nessa perspectiva, é preciso reforçar a todo o momento que as práticas de luta não foram delineadas na sociedade apenas para atender ao universo masculino, muito pelo contrário! Elas devem ser praticadas por todos e todas, homens e mulheres, meninos e meninas, tendo em vista que sua importância histórica e social se refere a todos.

Problemas advindos da falta de produção acadêmica a respeito das lutas

Existe ainda uma outra grande dificuldade presente quando nos referimos ao ensino das lutas na escola: a pouca produção acadêmica existente sobre essa temática. Ainda que isso esteja mudando, infelizmente, ainda existem poucos materiais de suporte que permitem o acesso dos professores a formas de apoio ao ensino das lutas na escola. Esse

dado é ainda mais alarmante quando pensamos nas lutas dentro da área pedagógica. Como ressaltam Correia e Franchini (2010), a produção acadêmica sobre lutas no Brasil é pequena em comparação aos estudos em outras áreas. Além disso, a maior parte dos estudos são destinados à compreensão dos aspectos fisiológicos e de treinamento, isto é, há uma escassez considerável de produções dentro do contexto pedagógico, justamente aquelas que poderiam auxiliar os professores de Educação Física Escolar de forma mais direcionada.

Isso se reflete como um problema não apenas para a área acadêmica, mas também para a prática profissional, pois ao ter menos livros, materiais didáticos, artigos científicos e mesmo dados vinculados na internet (textos curtos, blogs, vídeos, imagens, etc.), os professores ficam com poucos recursos e menos possibilidades de construir conhecimentos que os auxiliem na prática. Felizmente as produções têm começado a crescer nos últimos anos, graças ao esforço conjunto de uma série de pessoas, mas ainda precisam ser melhor desenvolvidas. Este livro é um exemplo de proposta que pode agregar nesse cenário.

Problemas relacionados com a falta de material e infraestrutura adequada

Finalmente, o último grande eixo de problemáticas que dificulta a inserção das lutas na escola se refere à falta de materiais adequados e de infraestrutura para seu ensino. Todos nós sabemos que muitas vezes as condições de desenvolvimento das aulas nas escolas Brasileiras estão bem aquém de proporcionar uma amplitude de materiais a serem utilizados (exemplos de vestimentas adequadas, sacos de pancada, luvas, entre outros apetrechos) e de infraestrutura (quadras e ginásios cobertos, superfícies acolchoadas com tatames ou placas de EVA, etc.).

Certamente, esse problema é muito sério e acaba por dificultar boa parte das ações a serem exercidas durante a prática pedagógica. Todavia, ela também não deve servir de desculpa para que o professor não ensine as lutas na escola. Por meio de adaptações, transformações das atividades, utilização de materiais alternativos, apresentação de propostas teóricas juntamente com as práticas, dentre outras estratégias, é possível ao menos apresentar um contexto geral que possa permitir o ensino das lutas na escola de modo efetivo.

Reconhecer essas dificuldades como elementos que restringem e até certo ponto condicionam e dificultam a prática pedagógica é o primeiro passo para procurar superá-las. Como premissa, é preciso considerar que é direito dos alunos e dever da escola oferecer

a apropriação crítica das manifestações corporais das lutas na escola por meio das aulas de Educação Física. Esse ensino não precisa ser necessariamente baseado apenas nas modalidades mais tradicionais, mas pode ser baseado em uma diversidade de estratégias, como apresentaremos a seguir.

Algumas possibilidades e sugestões para o ensino das lutas na escola vinculados com as novas compreensões no campo da Pedagogia do Esporte

Em termos de práticas corporais, as pessoas que lutam realizam uma série de ações motoras baseadas em princípios e lógicas próprias, regidas por regras e organizações estratégicas, buscando atingir a determinados objetivos, que pode variar de acordo com cada modalidade. Assim, para se obter sucesso no judô, por exemplo, é necessário procurar derrubar a outra pessoa dentro das regras e organização existente. Da mesma forma, no boxe, apesar de serem outros objetivos específicos uma vez que se busca pontuar acertando o adversário com socos desferidos pelos punhos (ou então nocauteá-lo, se possível), também temos um conjunto de princípios estabelecidos e organizados por meio de regras específicas.

Essa compreensão nos indica que há uma série de técnicas existentes as quais os praticantes das modalidades de luta devem procurar se apropriar para obter sucesso nas dinâmicas e realizações das atividades. De fato, em seu conjunto, essas técnicas e movimentações são extremamente complexas, diversas e específicas, estando atreladas às regras de cada prática e sua estrutura e organização interna. No entanto, é fundamental compreendermos que essas técnicas não se realizam “do nada”, isto é, elas estão apresentadas em uma luta dentro de um contexto e baseado em uma lógica específica. Um praticante de boxe ou de judô não necessariamente “fecha os olhos” e aplica um soco ou uma queda, respectivamente, sem ter uma leitura da realidade baseada não apenas nas regras, mas nas ações do adversário, no momento da luta, no tempo que falta para acabar, na sua condição física (bem como no estado físico do oponente), na pontuação prévia da luta, nas oportunidades que emergem durante o processo e assim por diante. Em suma, podemos compreender que toda essa compreensão está fundamentada naquilo que denominamos de tática, ou seja, baseia-se em toda a organização do praticante que o permite interpretar o tempo, o espaço, a situação e as ações direcionadas à resolução das tarefas e problemas que se impõem durante as ações (Greco; Benda, 1998).

A relação entre técnica e tática é crucial em modalidades de lutas e esportes de combate. Devido a uma série de questões históricas, inexoravelmente, os processos de ensino e aprendizagem tangenciaram de forma muito mais enfática os aspectos técnicos (a exemplo

da repetição massiva de movimentos técnicos das práticas), renegando as questões táticas à um papel coadjuvante. Atualmente, entende-se ser fundamental compreender justamente as relações entre técnicas e tática nas lutas. Para isso, inicialmente abordaremos algumas propostas de desenvolvimento de compreensões a partir de agrupamentos de modalidades por meio das ações motoras e distâncias ampliando-se assim a perspectiva da abordagem unicamente por meio de modalidades nas aulas de Educação Física na escola. Posteriormente analisaremos as principais questões técnicas das lutas corporais e, ainda, os principais aspectos táticos apresentados por essas práticas. Finalmente, compreenderemos a importância dos aspectos lúdicos e dos jogos e brincadeiras dentro dessa perspectiva, finalizando-se assim nossa proposta no presente capítulo.

Ações de curta distância - agarre como fator predominante (práticas de contato contínuo)

As ações de curta distância são aquelas que priorizam uma proximidade maior entre indivíduos. A ação motora predominante se refere ao agarre, isto é, à manutenção do contato com o outro, isto é, são práticas de contato contínuo. As regras divergem de acordo com cada modalidade, no entanto, nelas, por diferentes formas, o objetivo é agarrar, segurar e aproximar-se do oponente a fim de enfrentá-lo. Ou seja, por meio da curta distância, as ações das lutas resumem-se em enfrentar a outra pessoa por meio de ações de agarre, que podem apresentar diferentes objetivos, de acordo com cada modalidade. Podemos citar como exemplos as ações do sumô, que representam formas de agarre, visando excluir o espaço do outro envolvido durante a ação. No jiu jitsu e no judô, por exemplo, essas ações modificam-se um pouco por meio da inclusão do agarre na vestimenta do oponente (kimono ou judogui). Há ainda a modalidade indígena Brasileira huka-huka, o wrestling (luta olímpica), entre muitas outras.

Ações de média distância - toque como fator predominante (práticas de contato intermitente)

As ações de média distância são aquelas que priorizam uma distância um pouco maior entre os indivíduos, uma vez que a ação motora predominante se refere ao toque no outro, isto é, exige-se uma distância maior para sua realização, diferente do agarre das práticas de curta distância. Por meio de diferentes modos, regras e objetivos que variam em cada uma das práticas, há a intenção de encostar, tocar na outra pessoa. Esse toque, por sua vez, é realizado diretamente na outra pessoa, não havendo, assim, nenhum objeto que faça essa ligação entre os praticantes. São características de toque tanto as ações de socos quanto de

chutes, além de todas as ações que mantêm um contato com a superfície da outra pessoa por um breve espaço de tempo. Dessa forma, essas práticas são, também, denominadas de contato intermitente, pois não há a continuidade da proximidade como na curta distância. Exemplos de práticas de média distância com toque realizado diretamente no outro são: o boxe, muay thai, kick boxing, savate, karatê, entre inúmeras outras.

Ações de longa distância - toque com implemento como fator predominante (práticas de contato intermitente intermediado por implementos)

As ações de longa distância são aquelas constituídas da utilização de algum implemento, tal como uma espada, por exemplo. Por conta disso, é necessário haver uma distância um pouco maior entre os indivíduos, por isso, as denominamos de práticas de longa distância. A ação motora predominante ainda permanece com o toque, isto é, a ação de tocar, estocar, encostar no outro por um curto espaço e período de tempo. Todavia, esse toque não mais é feito diretamente na outra pessoa com o próprio corpo, mas intermediado por algum material que tangencia as ações. O toque intermediado por implemento tem justamente a peculiaridade de não proporcionar o contato direto entre os praticantes e sim o contato intermitente, mediado por algum objeto. Dessa forma, esse toque está vinculado às práticas de longa distância. São exemplos de práticas de longa distância com toque intermediado por algum implemento, as modalidades da esgrima, do kendo, do kempo, entre outras.

Ações de distância mista - combinações de agarre e toque (práticas de contato contínuo e intermitente)

As ações de distância mista, como o próprio nome indica, representam uma mistura de diferentes ações e, conseqüentemente, de diferentes distâncias. Assim, se a distância mista combina duas ou mais distâncias em suas ações, elas possibilitam, dessa maneira, uma combinação das ações motrizes relacionadas. Ou seja, as práticas de distância mista combinam ações de agarre e toque, com contato contínuo e intermitente. Elas proporcionam uma combinação de ações ora voltadas ao agarre, ora ao toque, dependendo da situação empregada, do momento e das regras relativas à modalidade em questão. Um exemplo de práticas das ações de agarre/toque está no *Mixed Martial Arts*, também denominado de MMA (Artes Marciais Mistas ou Mistura de Artes Marciais). Um praticante pode, por exemplo, realizar um soco no outro praticante – uma ação de toque. Este, por sua vez, pode encurtar a distância e aplicar uma queda agarrando o oponente – uma ação de agarre.

Principais fundamentos técnicos das lutas corporais

Para que seja possível avançar no processo de ensino e aprendizagem das lutas na escola é fundamental que possamos compreender que todas as condutas motoras desenvolvidas por essas práticas corporais se baseiam, em linhas gerais, em dois grandes grupos de ações, cada qual com suas especificidades. São eles: agarrar e tocar. São essas ações (em suas diversas formas de manifestação) que determinam todas as condutas existentes nessas práticas corporais.

Dessa forma, podemos considerar que quaisquer ações motoras provenientes das lutas advêm do conjunto de representações formado por duas grandes categorias, o *agarre* e o *toque*. Dentro de cada uma dessas categorias há uma variabilidade grande de ações técnicas que variam de acordo com as regras de cada modalidade. Assim, existem modalidades de luta que se baseiam nas ações de agarre e, por necessitarem de maior proximidade, são classificadas como *curta distância* (ou *contato contínuo*). Há modalidades, contudo, que se focalizam no toque e, por isso, acontecem na *média* ou longa distância (cujo *contato é intermitente*).

Compreender as especificidades das ações de agarre e toque presentes nas lutas é importante, pois nos permite entender a existência de ao menos duas grandes “famílias” de ações técnicas nas lutas corporais. Dessa forma, as modalidades cujo predomínio é o agarre, apresentam alguns elementos em comum no que corresponde às técnicas e princípios de ação presentes, embora, obviamente, as regras específicas variem de acordo com cada modalidade. Já as práticas cujo predomínio é o toque também apresentam certos elementos de aproximação umas com as outras, apesar de haver diferenças em cada modalidade de acordo com as regras, normas e condutas estipuladas. Portanto, entender esses dois grandes princípios técnicos das lutas (o agarre e o toque) e todas as ações motoras desmembradas é condição fundamental para se compreender a lógica de ação dessas práticas corporais para que seja possível ensiná-las de modo mais aprofundado.

Principais fundamentos táticos das lutas corporais

Podemos compreender as ações táticas das lutas como as estratégias mais adequadas para se concretizar os objetivos propostos. Dessa forma, trata-se do desenvolvimento da inteligência para se realizar as ações, da leitura e interpretação dos movimentos adversários e do processo fundamental de tomada de decisão. De nada adianta ter um soco ou um chute potente, por exemplo, se o lutador não souber em que momento e de que forma ele deve realizar esse movimento na hora da luta. Por isso, compreendemos sempre que as ações táticas devem

caminhar em conjunto com as ações técnicas. Infelizmente, como dissemos, o processo de ensino e aprendizagem das lutas corporais, tanto dentro quanto fora da escola, tem enfatizado muito mais apenas o ensino da técnica, deixando o desenvolvimento da tática muitas vezes pouco valorizado.

Os fundamentos táticos das lutas são divididos em dois grupos: as ações ofensivas, preconizadas pelo ataque, e as ações defensivas, isto é, de defesa. Nesse encaminhamento, apesar das lutas terem como um de seus aspectos fundamentais o fato de permitirem o desenvolvimento de ações de ataque e defesa realizadas simultaneamente, cada um desses princípios apresenta características específicas.

Assim, em linhas gerais, podemos compreender que as ações de ataque nas lutas preconizam três grandes objetivos, os quais compõem a tática dessas práticas corporais:

- 1) Tomar a iniciativa com relação à ação.
- 2) Buscar estabelecer o contato com o outro.
- 3) Atingir o alvo (oponente).

Com relação às ações de defesa, em linha gerais, podemos considerar os seguintes princípios:

- 1) Proteger-se.
- 2) Evitar o ataque adversário.
- 3) Procurar realizar o contra-ataque.

Sendo assim, toda e qualquer ação defensiva procurará seguir esses princípios, pois eles são os fundamentos das lutas corporais. Do mesmo modo, qualquer ação ofensiva visará conquistar qualquer um dos princípios básicos de ataque. A forma mais adequada de se atingir esses princípios, tanto de defesa quanto de ataque, de acordo com o contexto estipulado, é compreendida como a tática das lutas.

Modelo pendular

Uma proposta pedagógica interessante que podemos nos apoiar para se compreender as ações técnicas e táticas das lutas se refere ao modelo pendular de ensino. Essa ideia foi apresentada inicialmente por Daolio (2002) ao abordar o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos e atualmente é difundida por diversos autores na área da Pedagogia do Esporte no Brasil. Assim, realizamos algumas adaptações sobre essa compreensão para reforçarmos a importância de se compreender os princípios técnicos e táticos das lutas corporais.

Nesse sentido, o ensino pode ser baseado numa espécie de “pêndulo” no qual em sua base há os princípios operacionais, vinculados às ações de ataque e defesa. Isso não muda e está presente em toda e qualquer luta corporal. Na região intermediária existem as regras de ação, isto é, os meios e movimentos necessários para se conseguir atingir os princípios operacionais, ou seja, as formas encontradas pelo praticante para se concretizar as ações de ataque e defesa. Finalmente, na extremidade, existem os gestos técnicos, que são as ações específicas de cada modalidade, as técnicas preconizadas por meio das regras de cada luta existente. São elas as que mais apresentam amplitude e variabilidade, afinal, cada prática apresenta suas próprias regras e técnicas específicas.

Vejam um pequeno exemplo do modelo pendular no ensino das lutas na escola. Com base nesse modelo, podemos compreender que as lutas corporais apresentam como princípios operacionais as ações de ataque e defesa. Assim, esses princípios não mudam, independentemente de qual modalidade de luta estamos abordando, estando, portanto, na base do pêndulo, já que não se alteram. No meio do pêndulo, existem as regras de ação, que buscam consolidar os princípios operacionais. Assim, em uma modalidade como o boxe, por exemplo, para se atingir o princípio operacional de ataque devesse realizar socos, enquanto que para a defesa é preciso proteger-se fazendo a guarda com os braços. No judô, por sua vez, para se atingir o ataque é preciso segurar no oponente para realizar a ação motora. Assim, as regras de ação variam conforme a modalidade ou conjunto de práticas de uma mesma vertente (toque e agarre). Finalmente, existem os gestos técnicos que são os elementos que mais variam entre si, uma vez que uma determinada técnica de judô é totalmente diferente de um movimento no boxe, por exemplo. Trata-se dos *nomes dos golpes, das regras fundamentais, dos gestos característicos das modalidades* e assim por diante.

Ações técnicas e táticas de forma lúdica: a importância dos jogos de luta

Finalmente, é fundamental que reforcemos a compreensão de que tanto os elementos e princípios técnicos quanto as questões táticas devem ser ensinadas na escola, durante as aulas de Educação Física, de forma lúdica, interativa e significativa para os alunos. Isso se deve porque, muitas vezes, a compreensão que se tem sobre as lutas é que para se aprender as técnicas e táticas das modalidades é preciso exercer uma contínua e sistemática repetição, a qual é realizada de forma repetitiva, pouco interativa e pouco motivante. Durante muito tempo, a tradição das lutas execrou possibilidades de abordagem dessas práticas por meio de jogos e brincadeiras. Atualmente, novas perspectivas, sobretudo advindas da pedagogia do

esporte, buscam justamente ressignificar essas visões e apresentar possibilidades concretas de trabalho pedagógico com as lutas por meio de jogos.

Em princípio, consideramos que pouco adianta se procurarmos desenvolver os processos de ensino e aprendizagem das ações técnicas e táticas das lutas se o aprendizado não for lúdico e significativo. Por isso, tanto os aspectos dos movimentos técnicos, que requerem toda uma estruturação motora, quanto as questões táticas, desenvolvidas por meio da inteligência nas lutas, devem ser baseados em estruturas lúdicas que permitam um aprendizado crítico e criativo.

Nessa esfera, os jogos apresentam, como destacam Freire e Scaglia (2004) uma representação metafórica para própria vida das pessoas, concretizando-se e manifestando-se quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, brincam, etc. Para os autores, ao realizar uma atividade de ginástica, um esporte ou até mesmo uma luta, como é o nosso caso, nós podemos estar absorvidos na atividade e, com isso, vivenciar essa questão da ludicidade.

Os jogos de lutas representam estratégias de vivência para essas práticas corporais no interior da escola. Tais características correspondem às ações mais elementares nas quais as práticas corporais relacionadas ao ato de lutar fazem parte, ou seja, é uma forma de ensinar as lutas de maneira mais didática, interessante e pertinente, adequando-se aos desafios de cada faixa etária e ao interesse dos alunos. Por isso, pensar em jogos de luta significa valorizar as atividades lúdicas dos jogos e brincadeiras, mas manter a valorização das características fundamentais das lutas, suas lógicas e distâncias, bem como suas ações técnicas e táticas.

Para isso, não precisamos nos basear nas ações das modalidades de luta propriamente ditas, mas podemos nos fundamentar em toda a lógica de desenvolvimento por meio da classificação por intermédio das distâncias curta, média, longa e mista, por exemplo. Desse modo, incluímos atividades lúdicas que sejam interessantes e excitantes aos alunos, mas que mantenham as estruturas da lógica das lutas corporais.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Pensar o ensino das lutas durante as aulas de Educação Física é, em certa medida, procurar desenvolver uma tripla abordagem crítica. Em um primeiro momento, busca-se ampliar as práticas corporais ensinadas na escola, dotando as lutas de importância e significado dentro da esfera da cultura corporal de movimento. Em um segundo momento, busca-se atrelar o ensino dessas práticas com os pressupostos e orientações da própria escola republicana, permitindo

com que essas práticas, dentro de suas especificidades, auxiliem no desenvolvimento dos objetivos gerais da própria instituição escolar. Finalmente, busca-se ressignificar ao menos em parte as próprias intencionalidades das lutas enquanto práticas corporais, de modo a produzir e reproduzir sentidos e significados aos alunos que se movimentam.

Dentro desse olhar o presente capítulo tem como principais objetivos tanto compreender alguns dos principais desafios acerca do processo de ensino e aprendizagem das lutas na escola quanto algumas possibilidades concretas de ensinar essas práticas corporais à luz de alguns referenciais vinculados à Pedagogia do Esporte. Não de outro modo, buscamos dentro desse *constructo* tematizar as práticas corporais das lutas na escola com aquilo que se tem pensado e buscado tendo em vista o desenvolvimento da Educação Física como um componente curricular fundamental do processo educativo.

Os resultados indicam que existem ainda muitos desafios para a prática pedagógica das lutas a exemplo dos problemas de formação, preconceitos sobre essas práticas, escassez de produções acadêmicas ou ainda falta de materiais e de infraestrutura no ambiente escolar, entre muitos outros que poderiam ser apontados. Em seu conjunto, esses desafios restringem, dificultam e, em alguns momentos, até condicionam em parte as possibilidades de desenvolvimento do ensino das lutas nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, temos atualmente algumas possibilidades com grande potencial de desenvolvimento que buscam compreender as lutas dentro de suas especificidades e potencialidades e não necessitam de ser ensinadas apenas pelos professores com formação específica em lutas para seu tratamento pedagógico no campo escolar. Sobre essas propostas, a exemplo da relação entre técnica e tática, dos grupos de modalidades e distâncias e do ensino galgado em perspectivas advindas da Pedagogia do Esporte ainda são necessários mais trabalhos. Contudo, temos atualmente um momento ímpar de valorização e compreensão da pertinência das lutas nas aulas de Educação Física. Que esse momento seja frutificado e que novas propostas de fato possam auxiliar os professores e professoras comprometidos e dedicados com a defesa da escola pública e da Educação Física Escolar Brasileira.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Educação Física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2011. p. 23–38.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: 3º e 4º ciclos.** Brasília, DF, 1998. v.7.b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Proposta Final. Terceira Versão – Revista. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2017.

BREDA, M. *et al.* R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** São Paulo: Phorte, 2010.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n1p01>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p01>. Acesso em: 14 out. 2025.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v10i4.478>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478>. Acesso em: 14 out. 2025.

DEL' VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. *In*: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblióetica, 2006. p. 189–206.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2004.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 14 out. 2025.

GRECO, P. J.; BENDA, R. **Iniciação esportiva universal.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. v. 2.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 171-185, 2006. Disponível em: http://www.usp.br/ecf/xipalops2006/48_Anais_p171.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

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

RUFINO, L. G. B. **A pedagogia das lutas**: caminhos e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. v. 1. 164p.

RUFINO, L. G. B. **Metodologia do ensino de lutas na escola**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2018.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v11i1.8637635>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.Unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637635>. Acesso em: 14 out. 2025.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S.C. A produção científica em Pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 110-132, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v9i1.8637704>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.Unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637704>. Acesso em: 14 out. 2025.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENSÕES, REFLEXÕES E PROPOSTA DE ENSINO

FIGHTING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: TENSIONS, REFLECTIONS AND TEACHING PROPOSAL

Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira

Lauriano Cecchin Warth

Giovana Rastelli

Gelcemar Oliveira Farias

INTRODUÇÃO

As lutas enquanto manifestação da cultura corporal do movimento humano é um dos macro conteúdos da Educação Física Escolar. Para tanto, alguns paradigmas as afastam deste cenário, a saber: a falta de experiência em lutas dos professores, na não vivência deste conteúdo na graduação, na literatura escassa e na associação das lutas à violência. Por outro lado, quando o conteúdo é aplicado, práticas analíticas, centradas na técnica e realizadas por meio de repetições elucidam equívocos em ensinar o conteúdo no cenário escolar.

Nesse sentido, este estudo apresenta alternativas pedagógicas respaldadas na literatura sobre lutas para que o conteúdo possa ser aplicado pelos professores, como também uma teoria denominada redes complexas como um exemplo de ensino para as aulas de Educação Física.

Ressalta-se que este modelo de rede consegue atribuir a interação entre todos os conteúdos por meio da classificação dos contatos (contínuo, intermitente e mediado) utilizando o jogo enquanto estratégia, bem como em todos os níveis de ensino, configurando-se como um meio adequado para ser utilizado por qualquer professor que tenha a compreensão da rede complexa e do jogo a partir dos referenciais teóricos apresentados. Além disso, este não é um modelo rígido, cabendo ao professor construir sua rede e seus jogos a partir da realidade escolar na qual se encontra.

Contextualizando as lutas na Educação Física Escolar

As lutas compõem um grande leque cultural, pautado pela diversidade de suas manifestações difundidas pelo mundo (Reid; Croucher, 1983). No entanto, estas manifestações se derivam das artes marciais e dos esportes de combate, compondo uma dimensão polissêmica de contextos (Correia; Franchini, 2010).

Alguns significados atribuídos às lutas se derivam do contexto em que elas estão inseridas, que podem estar relacionadas à ação de lutar pela vida (sobrevivência), por algum objetivo (uma guerra, por um amor, ou por um emprego), ou com algum oponente (combate corporal) (Rufino; Darido, 2012). Além disso, outras vertentes podem ser atribuídas à sobrevivência humana, ao exercício militar, mas também, às tradições culturais, religiosas e filosóficas da humanidade (Reid; Croucher, 1983). Com relação aos significados das lutas manifestadas por seus contextos, o termo lutas se aplica sempre quando houver um combate, com ou sem armas, mas sempre contra um oponente, havendo disputas corporais, realizadas por meio de técnicas em que os participantes desenvolvem estratégias para atender objetivos específicos, como: imobilizar, desequilibrar, tocar e excluir o adversário de um espaço estabelecido (Brasil, 2017).

A partir destes pressupostos, Gomes (2008) corrobora ao definir as lutas enquanto práticas corporais imprevisíveis, que ocasionam ações defensivas e ofensivas, simultaneamente. Ainda mais complexo que se apresente o conceito de lutas, seus significados comportam historicamente práticas sociais de povos por todo o mundo (Galatti; Cirino; Scaglia, 2015).

Entretanto, é na Educação Física Escolar que as lutas se manifestam como cultura corporal do movimento, compondo um dos macros conteúdos que se encontram expressos nos currículos escolares. Em relação aos documentos que regem a Educação Física Escolar, cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), tempo da sua vigência, apresentavam as lutas como um dos blocos de conteúdos da Educação Física, sendo caracterizadas por disputas entre oponentes através de técnicas como golpes, imobilização, contusão, exclusões de espaço. Da mesma forma, podem ser desenvolvidas na escola por meio de brincadeiras que geram combinações entre ataque e defesa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), recente documento publicado pelo Ministério da Educação, apresenta a unidade temática das lutas como disputas corporais em contextos comunitário e regional, dando ênfase às lutas Brasileiras, a saber: capoeira, luta marajoara, dentre outras. Além disso, faz menção as lutas de países ocidentais e orientais, como o judô, a esgrima, dentre outras difundidas pelo mundo. Nesse sentido, a BNCC tenta contemplar a diversidade de manifestações de lutas, em suas dimensões históricas, filosóficas e procedimentais (técnicas e formas).

Apesar dos documentos norteadores da Educação Física na Educação básica definirem as lutas como conteúdo inerente da área, a realidade encontrada nas instituições de ensino não corresponde ao proposto pelas normativas. Algumas indagações ainda acompanham o tema, principalmente quanto a sua utilização no contexto escolar, pois existem elementos que ainda

se distanciam das características das aulas ou, até mesmo, prejudicam seu ensino. Nesse caso, pode-se mencionar a concepção de que as lutas são sinônimo de violência (Olivier, 2000), ou seja, a sociedade as classifica como uma forma de provocar confusões, assimilando o conteúdo a uma espécie de briga. Outro fator que distancia o ensino das lutas na escola, refere-se ao fato de que parte dos professores se autoavalia incapaz de utilizar o conteúdo em suas aulas (Nascimento; Almeida, 2007).

Sobre a incapacidade de abordar o tema nas aulas, os professores utilizam como justificativa a ausência do conteúdo em sua formação, seja em nível de graduação ou em algum curso específico da área. Não ser praticante de algum tipo de luta é outro ponto citado pelos docentes, o que subentende não ser capaz de abordar o conteúdo em algum momento de suas aulas (Nascimento; Almeida, 2007; Rufino; Darido, 2012). Por outro lado, quando o conteúdo das lutas é apresentado na Educação Física Escolar, muitas vezes não se observa um cuidado no trato pedagógico, tornando-se possível afirmar que uma parte dos professores apresenta o conteúdo de forma descontextualizada. Em suma, o conteúdo não é explorado, comumente é apresentado somente algum tipo de luta aos alunos, aquela que o professor teve algum contato como ex-praticante, ou que pratica em lugares distintos do contexto escolar, restringindo tamanho conteúdo e cometendo equívocos no processo de ensino (Galatti; Cirino; Scaglia, 2015).

Estes equívocos que ocorrem no ensino das lutas na escola, geralmente são reincidentes nas aulas de Educação Física. Isto se dá, por exemplo, pelo fato de ser ministrada na academia da mesma maneira que é desenvolvida na escola, tanto para jovens quanto para adultos. Além disso, para as aulas nos dois contextos, utilizam-se do mesmo objetivo sem respeitar a fase de desenvolvimento do aluno, o que ocasiona limitações no desenvolvimento motor e cognitivo do mesmo. Pode-se mencionar que as lutas sempre foram apresentadas no contexto escolar de forma rústica e voltada a práticas reducionistas (Rufino; Darido, 2012; Galatti; Cirino; Scaglia, 2015; Pereira *et al.*, 2017). Para tanto, o ensino é centrado na técnica, com reprodução gestual excessiva e ordenada pelo professor, consideradas como aulas analíticas voltadas ao gesto motor, as quais negligenciam as outras dimensões de conteúdos (conceitual e atitudinal), oprimindo a liberdade de expressão e a criatividade do aluno (Scaglia; Gomes, 2011; Cirino; Pereira; Scaglia, 2013; Pereira *et al.*, 2017).

É importante ressaltar que o reduzido número de professores que desenvolvem o conteúdo lutas com seus alunos também está relacionado com a escassa produção científica sobre o tema, tornando-se, dessa forma, um fator que dificulta o acesso dos docentes a maiores informações

(Correia; Franchini, 2010). Além disso, ao longo da formação inicial, o contato com o ensino das lutas é restrito, pois em vários cursos de Educação Física o conteúdo é centrado apenas nas modalidades mais comuns como o judô, o karatê e a capoeira (Correia; Franchini, 2010; Gomes; Avelar Rosa, 2012). Pode-se afirmar que em poucos cursos de formação, tanto de licenciatura como de bacharelado, apresentam o conteúdo das lutas englobando todas as suas dimensões para o contexto escolar e não escolar (Rufino; Darido, 2012).

As lutas no âmbito escolar apresentam diversos paradigmas, desde a violência até mesmo as práticas equivocadas durante as aulas de Educação Física, as quais por vezes são decorrentes da insegurança do docente em lidar com o desconhecido. Com isso, é necessário que haja o desenvolvimento de propostas de ensino que rompam com esse estigma, para que as lutas possam ser tematizadas de maneira sistematizada, organizada e diversificada durante as aulas. Assim, este estudo visa apresentar alternativas pedagógicas respaldadas na literatura sobre lutas para que o conteúdo possa ser aplicado pelos professores, como também uma teoria denominada redes complexas como um exemplo de ensino para as aulas de Educação Física.

Possibilidades de ensino das lutas na Educação Física Escolar

Mediante o contexto apresentado sobre as lutas na Educação Física Escolar, autores vem se debruçando em investigar possibilidades de classificações para as lutas (Esparteiro, 1999; Olivier, 2000; Gomes, 2008; Scaglia; Gomes, 2011). Nesse caso, a intenção é organizar o conteúdo e tentar romper com os paradigmas que o permeiam. Essa discussão e as reflexões que emergirem sobre o tema serão apresentadas a seguir.

Para sistematizar o conteúdo das lutas, Esparteiro (1999) classifica-as como lutas com golpes, as quais seriam os tipos de lutas que utilizam técnicas de socos e chutes, como por exemplo, o karatê e o boxe. As lutas com agarre, que se utilizam do contato permanente com o oponente para que haja exclusão de espaço e de projeções, como o sumo e o judô. As lutas com implemento, as quais empregam algum tipo de objeto, como a esgrima e a justa. Com esta classificação sistematizada, o autor discorre que o professor consegue elaborar jogos de oposição que contemplem as especificidades destas lutas.

Por outro lado, Olivier (2000), exhibe uma classificação do conteúdo por grupos de jogos, e estes são organizados a partir dos seus objetivos. Os grupos apresentam as sequências: rapidez e atenção, conquista de objetos, conquista de territórios, de desequilíbrio, e de imobilização para o combate. Nesta sistematização do ensino por meio de jogos, prevalecem os aspectos

motores e cognitivos, as dimensões atitudinais como o respeito aos valores morais que as lutas apresentam, e eixos norteadores, juntamente com os jogos.

Gomes (2008) apresenta uma classificação para o ensino das lutas baseando-se nos princípios condicionais para os esportes coletivos de Bayer, contendo: contato proposital, que seria o toque dos oponentes para que a luta aconteça; fusão ataque/defesa, que seriam as ações ofensivas e defensivas dos oponentes simultaneamente durante o combate; imprevisibilidade, que ocorre com as ações simultâneas dos oponentes; oponente/alvo, que seria o objetivo, um alvo móvel que é o oponente; e as regras, que estão presentes em todas as manifestações de lutas. A autora ressalta que a partir dos princípios condicionantes das lutas pode se criar inúmeras práticas, visando seus elementos técnico/táticos presentes conforme suas especificidades.

A Pedagogia do Esporte como respaldo para o ensino das lutas é apresentada por Breda *et al.* (2010), em que exemplificam a utilização de jogos gerais adaptados, os quais primam pela diversidade do conteúdo. Já os jogos mais específicos apresentam elementos técnico-táticos das modalidades, nos quais o aluno pode vivenciar jogos de modalidades de lutas, como o karatê, por exemplo. É relevante ressaltar que muitas atividades são referenciadas apenas para a modalidade do karatê, porém, cabe ao professor transpor e adaptar esta metodologia para a realidade em que se encontra, ampliando para diferentes modalidades para melhor vivência dos alunos.

Outra proposta que também utiliza de um referencial pautado na Pedagogia do Esporte, é indicada por Scaglia e Gomes (2011). Desta vez, de uma maneira mais sistematizada, os autores apresentam as lutas por meio de agrupamentos de contatos, utilizando o jogo como uma estratégia pedagógica. Estes agrupamentos de contato estão subdivididos em: contato contínuo, que representam as lutas de agarre, e que apresentam habilidades como desequilibrar, projetar, rolar, agarrar e exclusão de espaço, como o judô e o jiu jitsu; contato intermitente, as lutas de toques, as quais proporcionam habilidades como chutes, socos, esquivas e saltos, como o karatê e taekwondo; e por fim, o contato mediado, que são as lutas com algum tipo de implemento e que oferecem habilidades como manipulação de objetos, lançamentos de objetos e confecção de objetos, como a esgrima e o kendô. Este agrupamento de contatos, que utilizam como estratégia de ensino o jogo, contém os elementos específicos de cada um dos contatos, bem como os aspectos técnico-táticos das lutas.

Seguidamente, Cirino, Pereira e Scaglia (2013), exibem uma sistematização do conteúdo de lutas, corroborando com a proposta de agrupamentos de contatos. Os autores demonstram

um quadro sintético que sistematiza a proposta do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, contendo os objetivos gerais e específicos, os jogos de acordo com cada contato, balizados pelas dimensões dos conteúdos. Esta proposta apresenta um referencial teórico e um ordenamento coerente para o ensino fundamental, o que, por meio do quadro, proporciona ao professor desta etapa da educação básica, uma melhor organização do planejamento na elaboração das aulas de lutas na escola.

Pereira *et al.* (2017) discorrem sobre uma proposta curricular balizada por agrupamentos de contatos e pela dimensão dos conteúdos. Por outro lado, os autores têm um enfoque maior no jogo como estratégia de ensino, em que o exibem como o principal procedimento em consonância com as demais dimensões dos conteúdos (atitudinais e conceituais), permeando e apresentando todas por meio do jogo.

Para além dessa estruturação, Pereira *et al.* (2017) expõem uma proposta em que o conteúdo é organizado por meio de uma teia, como se fosse uma rede, em que o jogo também é utilizado como respaldo. Nessa sistematização, os jogos são ligados por suas características e semelhanças e por níveis de complexidade, ou seja, quanto mais complexo o jogo, mais ligações ele apresenta na rede. Com isso, o professor pode percorrer as lutas por meio de jogos específicos transpondo habilidades e conhecimentos de um jogo de luta para outro.

Diante da diversidade de propostas metodológicas para o ensino das lutas na escola, pode-se afirmar que os autores apresentam o jogo como uma estratégia pedagógica. Além disso, o ensino das lutas por meio do jogo apresenta inúmeros benefícios ao aluno, devido às diversas ações motoras e cognitivas que se apresentam durante o combate, como a tomada de decisão, a esquiva, as defesas, os ataques e os golpes. Outras dimensões das lutas que também são relacionadas ao jogo, como os aspectos históricos e filosóficos, condutas morais e éticas emergem durante as aulas. Estas práticas arrojadas e sistematizadas levam ao desenvolvimento de habilidades motoras e intelectuais do aluno, sendo que o ensino adequado das lutas tem este viés. As lutas ainda podem estimular o aluno a desenvolver a autonomia e a criatividade durante as situações de jogo, momento em que é confrontado a resolver problemas que emergem durante o combate, como também estimular o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social (Scaglia; Gomes, 2011; Pereira *et al.*, 2017).

Acredita-se que o ensino das lutas por meio do jogo pode apresentar benefícios físicos, motores, sociais, morais e psicológicos, portanto, podem fazer parte dos conteúdos da Educação Física Escolar. Ademais, o jogo também pode auxiliar o professor na elaboração

de aulas sistematizadas e diversificadas, de modo a atender as necessidades educacionais e respeitar a realidade em que o aluno está inserido.

Rede complexa das lutas

Este tópico irá tecer sobre os estudos que apresentam a teoria de redes complexas nos mais variados contextos, discorrendo sobre o conceito do termo complexo e como as interações de jogos podem sistematizar o conteúdo das lutas. Assim, serão apresentadas sugestões de como estabelecer um sistema que interage por suas semelhanças e por suas características presentes nos jogos e em outros contextos.

A teoria de redes complexas epistemologicamente se estende por estudos voltados para a Sociologia, a qual visa investigar o comportamento de interação do ser humano na sociedade. Esta teoria abrange diversos sistemas sociais, por exemplo, como o ser humano se conecta com o mundo e como se dá a representação de suas interações, as quais seriam por meio de uma rede abstrata, representante do seu nível de conectividade nos diferentes tipos de relações com o meio (Weelman, 1985). Outro foco que os estudos sobre as redes apresentam, é a resolução de problemas específicos, ou seja, o comportamento da sociedade, e principalmente, a relação entre seus indivíduos. Portanto, as interações interpessoais serão a estrutura que compõe a rede complexa (Albert; Barabási, 2002).

É possível afirmar que a representação da rede complexa se consolida para compreender as interações interpessoais dos seres vivos. Porém, a sua utilização se estende por diversas áreas do conhecimento, com diferentes representações para apresentar resoluções de problemas distintos e relacionar seus fenômenos, no caso, a ruptura de paradigmas emergentes (Passos *et al.*, 2010).

Nas ciências da computação, esta teoria pode ser exemplificada na representação e na investigação das redes de computadores conectados à internet, as interações entre os computadores são por meio da rede de internet além disso, sua representação se altera a medida em que mais computadores se conectam à rede, ou que deixam de se conectar (Metz *et al.*, 2007). Porém, por sua representação se alterar, o seu padrão organizacional gera uma desordem e, logo após, retoma a ordem de seus componentes, isto é a complexidade da rede: seu sistema se altera e se auto-organiza (Morin, 1991; Vaconcellos, 2002).

O termo complexidade presente na teoria é um tecido de acontecimentos, movido pelas ações presentes no sistema, suas interações e retroações, como também o acaso (Morin,

1991). Quanto à representação de uma rede, suas unidades complexas presentes dentro do sistema formam toda a sua organização e o todo, no caso, as interações entre seus componentes. Morin (1991) apresenta o conceito semântico da complexidade, admitindo que suas unidades complexas podem exemplificar cada ligação de uma rede, que irá se conectar a algo, como por exemplo, um indivíduo tem conexões com sua família e com seus amigos, porém as relações com cada uma destas unidades complexas são diferentes.

Quanto ao sistema, pode-se afirmar que ele traz o princípio de complexidade (Morin, 1991), com foco na organização dos fenômenos presentes. Pode-se afirmar que as redes são consideradas como um sistema que apresenta as inter-relações entre os fenômenos e a complexidade engloba sistemas amplos, como os ecossistemas, no caso, as redes (Vasconcellos, 2002).

Um sistema é um complexo de elementos em interação, no caso, a rede representa esta totalidade (Vasconcellos, 2002). Ademais, as redes complexas também podem representar a interação de conteúdos, no caso, projetos de trabalho no contexto educacional. Esta representação da rede, por integração dos conteúdos na área da pedagogia busca o rompimento de um paradigma voltado à aprendizagem dos alunos, o que corresponde a buscar uma aprendizagem significativa, com novos enfoques voltados ao contexto social dos alunos. Suas indagações seriam o problema, e a interação de conteúdos, que será por meio de projetos em que englobam aqueles pertinentes, será a possível solução dos problemas em sua totalidade (Herdandez; Ventura, 1998).

Por outro lado, a teoria de redes complexas também compreende as manifestações esportivas, com o objetivo de investigar as interações dos jogadores em suas ações durante o jogo. Passos *et al.* (2010) chamam de teia de interações, em que todos os jogadores são os componentes deste sistema que funciona de acordo com as ações durante o jogo, e a investigação seria como os mesmos interagem perante os acontecimentos caóticos que ocorrem. Desde modo, o jogo é conceituado como um pequeno mundo, um sistema. Por sua vez, a resolução provável para este problema seria como elaborar padrões de jogo, para que a interação entre os jogadores da mesma equipe seja mais frequente, com o fim de obter o resultado do jogo (Passos *et al.*, 2010).

Estudos sobre interação de jogadores podem estabelecer possíveis padrões de jogo, sendo que a rede complexa representará e calculará números de interações, como número de passes e obediência tática dos jogadores (Gama *et al.*, 2014). Porém, estas interações e os padrões

organizacionais estabelecidos para a equipe se alteram durante os treinos e as partidas, pois as ações individuais de cada jogador podem alterar esse padrão, criando uma desordem no sistema, mas que logo pode ser organizado, retomado o mesmo padrão, ou outro, desde que seja treinado (Passos *et al.*, 2010; Gama *et al.*, 2014).

Da mesma forma, Olívio Junior e Drigo (2015) fazem uma representação de rede complexa com especificidade voltada para o judô. A interação dos oponentes é investigada por meio de suas ações técnico/táticas com o contexto em que ocorre a luta. Com isso, denominada pedagogia complexa, à organização sistêmica da luta de judô ocorre por meio das relações dos lutadores em cada fase da luta, desde a aproximação dos lutadores, a maneira com que dominam o adversário, a oportunidade em gerar uma técnica, a projeção e um possível desenvolvimento da luta no solo. A rede complexa, nesse caso, apresenta-se a partir das ações dos lutadores, ou seja, cada fase da luta.

Por outro lado, este conceito de interações se estende no fenômeno polissêmico do jogo, atribuindo uma rede que Wittgenstein (1996) denomina de família dos jogos. Em sua obra, o autor, para exemplificar os diversos usos de uma mesma palavra, no caso a palavra jogo, exhibe o que há em comum em todos os jogos de tabuleiro, apresentando que os parentescos, são diferentes. Os jogos apresentam semelhanças e cada um tem características próprias, ou seja, quando o jogador sai dos jogos de tabuleiro e passa para os jogos com cartas, semelhanças surgem e outras desaparecem. Nos jogos de roda, o elemento diversão aparece e outros elementos dos jogos de carta desaparecem. Esse sistema complexo em transitar de uma família para outra, seria o mesmo princípio das unidades complexas, pois são elas que irão formar o todo, que seria a família dos jogos. Para melhor caracterizar este sistema de jogos, o termo utilizado seria semelhança de família, pois suas interações se cruzam por diferentes semelhanças e características, formando uma rede complexa por diferentes famílias de jogos (Wittgenstein, 1996).

Em consonância com a analogia de Wittgenstein (1996), Kishimoto (1994) apresenta a variedade de semelhanças entre os jogos de faz de conta. A autora também apresenta o conceito de família, em que as relações de cada jogo são mediadas considerando as suas características e significados. Em suma, o que existe em comum que interligará a rede da família dos jogos são características como: os jogadores, o caráter voluntário, o prazer, o desprazer, o caráter não ou sério, o brincar, o imaginário e o contexto (Kishimoto, 1994). Para exemplificar, a autora exalta os vários tipos de jogos presentes no quadro do pintor Holandês Pieter Bruegel, denominado “jogos infantis”. Nesta obra, o artista apresenta

um grande número de jogos espalhados por toda a tela, os quais são sempre jogados por crianças, que também podem ser confundidas com adultos.

O conceito de família de jogos com bola nos pés é apresentado por Scaglia (2003), quando faz uma representação de inúmeros jogos e brincadeiras de futebol. A intenção é romper com o paradigma de práticas analíticas que tendem a apresentar o ensino do futebol fragmentado, utilizando-se da reprodução gestual e ainda de maneira descontextualizada. Com isso, o autor, a partir do jogo, consegue atribuir um ambiente com enfoque no desenvolvimento da inteligência dos jogadores, em que estão relacionados aos jogos formais do futebol e do futsal, visando resolver os problemas que emergem nos jogos que utilizam os pés.

Esta representação de família dos jogos de bola com os pés apresenta inúmeros benefícios ao jogador, o qual poderá desenvolver habilidades que serão transferidas de acordo com suas vivências em diferentes jogos, além de estimular a tomada de decisão, resultante da resolução os problemas decorrentes que emergem nos jogos. É possível afirmar que por conter interações entre os jogos e ser um sistema organizacional, esta família também pode ser considerada uma rede complexa, em que seus componentes estão relacionados por diferentes níveis de complexidade, alterando de acordo com as demandas do jogo.

Neste sentido, Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009) apresentam o mesmo conceito de família, mas em uma rede de jogos esportivos coletivos, onde se derivam por tipos de família de bola com os pés e com as mãos. Nesta representação, as interações se conectam por habilidades motoras e cognitivas, que são semelhantes e que se transferem de um jogo para outro. Os autores denominam esta transferência de habilidades de perspectiva sistêmica, a qual irá gerar aprendizagem aos jogadores nos diferentes tipos de famílias em diferentes contextos, mas por meio de diversos jogos.

No contexto da Educação Física Escolar, Scaglia (2007) apresenta este sistema de rede como uma teia do conhecimento, que busca respaldo no pensamento complexo e sistêmico. Nesta rede complexa, os conteúdos da Educação Física são desenvolvidos por meio do jogo, em que as conexões desta teia se derivam em níveis de estruturação de suas unidades, ou seja, a partir da lógica do jogo. O autor apresenta nesta proposta conteúdos como: jogos/brincadeiras, jogos/esportes, jogos/danças, jogos/lutas e jogos/ginásticas. Estes são denominados de estações de conexões, em que se prima pela variedade de complexidade entre os jogos.

Nestas redes denominadas de família dos jogos, sempre irão emergir as semelhanças e as diferenças dos jogos, que se complementam no aglomerado de unidades complexas. Essa

característica possibilita que o aluno consiga desenvolver habilidades motoras e cognitivas quando se transfere de um jogo para outro e de um conteúdo para outro (Scaglia, 2003; Scaglia, 2007; Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009). Em um estudo aplicado, Pereira *et al.* (2016) constroem uma sistematização de conteúdos da Educação Física por meio da família dos jogos para o ensino fundamental. Neste relato, os autores apresentam a relação dos conteúdos pelo sistema complexo do jogo priorizando o desenvolvimento crítico dos alunos na resolução de problemas. Os conteúdos apresentados foram: jogo/ginástica, jogo/dança, jogo/esporte e jogo/luta, onde o conhecimento também foi construído pelas interações de todos os conteúdos, como também pelas relações que o professor estabeleceu dentro das situações-problema das aulas, as quais foram variadas e imprevisíveis.

É relevante ressaltar que esta teoria de redes no contexto da Educação Física é pouco explorada. O agrupamento de jogos, seguindo esta perspectiva sistêmica e complexa, tem como finalidade sistematizar os conteúdos na Educação Física, que ainda é pouco organizada. Sobre o conteúdo lutas, aqui será apresentado um exemplo de rede complexa para o ensino nas aulas de Educação Física. Portanto, parte-se do pressuposto de que esta rede pode ser modificada e organizada de acordo com os alunos, o contexto, os níveis de ensino da educação básica e caberá ao professor elaborar sua própria rede complexa para o ensino das lutas.

Seguindo a classificação adotada por Scaglia e Gomes (2011), a rede será elaborada por meio dos contatos (contínuo, intermitente e mediado), pelas modalidades de lutas (algumas modalidades de lutas classificadas mediante o contato) e por exemplos de jogos, os quais devem ser elaborados a partir das situações que ocorrem durante a luta (características das lutas). Ademais, a figura ilustrativa da rede (Figura 1), convida o leitor para permear sobre suas interações, como pode ser observado a seguir.

A maior esfera, apresentada como lutas, tem três cores (azul, verde e vermelha), a qual se conecta com as esferas azul do contato contínuo, com a esfera vermelha do contato intermitente e com a esfera verde do contato mediado. Cada contato possui suas modalidades de lutas de acordo com sua cor, além disso, algumas modalidades de lutas podem apresentar mais de uma cor por serem classificadas em mais de um contato, como por exemplo o kung-fu, o qual está classificado no contato mediado (parte verde) e no contato intermitente (parte vermelha). As modalidades de lutas, além de possuírem conexões com os contatos, também apresentam conexões com os jogos, que são a estratégia para ensinar todo o conteúdo de lutas.

As conexões da rede foram realizadas por meio da interação de todo o conteúdo, a partir das características e semelhanças entre os jogos e as modalidades de luta, entendendo que aqui, estas são tematizadas por manifestações de jogo. Ressalta-se, que os jogos foram organizados por níveis de complexidade diferentes, em que caberá ao professor ter um ponto de partida na rede, como qual contato e qual jogo poderá iniciar. Como exemplo, o jogo “tirar a bola” do contato contínuo, que se resume em um adversário tentar tirar a bola do outro, sem poder ficar em pé, é semelhante a uma luta de judô na parte de solo, por isso a conexão com a modalidade judô. O judô também apresenta outros jogos semelhantes, como o jogo luta de solo, em que um adversário tenta imobilizar o outro também sem poder ficar em pé, tornando-se mais complexo que o de tirar a bola. Nesse sentido, o jogo luta de solo é semelhante ao judô, como também ao jiu-jitsu, que possui características semelhantes a luta de judô, portanto ambos estão classificados como contato contínuo.

Mediante estes exemplos, pode-se transitar pelas características e semelhanças entre as lutas por meio dos jogos, como também transitar por toda a rede, pois todo o conteúdo está em interação (conectado). O aluno irá aprender uma Gama de habilidades de um jogo para outro que poderá ser transposto para os mais variados tipos de lutas, assim como terá autonomia para resolver as situações problemas propostas, e poderá contribuir para a criação de novos jogos para o seu aprendizado e enriquecimento da rede.

Deve-se ressaltar que além dos jogos, o professor pode contextualizar, realizar reflexões e indagações sobre os tipos de contatos por meio das histórias, das fábulas, das regras da filosofia, dos aspectos atitudinais dentre outros elementos das lutas. Com isso, acrescenta-se ao conteúdo procedimental (jogo), outras dimensões dos conteúdos como conceitual e atitudinal, que igualmente são de suma importância para o desenvolvimento integral do aluno.

Como mencionado anteriormente, esta proposta por meio da rede complexa não é um modelo rígido, e apresenta como objetivo orientar os professores em relação ao desenvolvimento do conteúdo. Para que isso ocorra, o professor deve compreender a rede, e propor seus jogos mediante os níveis de complexidade, e as características dos variados tipos de luta, sempre respeitando a fase de desenvolvimento de seus alunos e o contexto a ser desenvolvido.

Ao finalizar, é importante ressaltar que a rede complexa é um modelo flexível, respaldado por uma teoria social de interação, em que neste estudo utiliza o jogo como uma estratégia de ensino. O conteúdo lutas, apesar de possuir alguns paradigmas, pode e deve ser tematizado nas aulas de Educação Física Escolar, nesse sentido, este estudo apresenta alguns meios para que o conteúdo possa ser tematizado. Além do mais, apresenta alternativas para que o professor construa sua rede por meio dos referenciais teóricos apresentados, da mesma forma, possibilita que o professor sistematize o conteúdo de maneira diversificada.

REFERÊNCIAS

ALBERT, R.; BAR ABÁSI, A. Statistical mechanics of complex networks. **Reviews of Modern Physics**, New York, v. 74, n. 1, p. 47-97, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1103/RevModPhys.74.47>. Disponível em: <https://journals.aps.org/rmp/abstract/10.1103/RevModPhys.74.47>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BREDA, M. *et al.* R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. C.; SCAGLIA, A. J. Sistematização dos conteúdos das lutas para o ensino fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, n. 9, p. 221-227, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314571375_SISTEMATIZACAO_DOS_CONTEUDOS_DAS_LUTAS_PARA_O_ENSINO_FUNDAMENTAL_uma_proposta_de_ensino_pautada_nos_jogos. Acesso em: 20 set. 2025.

CORREIA, V. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n1p01>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p01>. Acesso em: 14 out. 2025.

ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. *In*: VILLAMÓN, M. (org.). **Introducción al judo**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1999. p. 23-54.

GALATTI, L. R.; CIRINO, C.; SCAGLIA, A. J. Reflexões metodológicas do ensino para o processo de iniciação esportiva das lutas. *In*: NASCIMENTO, J. V. *et al.* (org.). **Educação Física e esporte: convergindo para novos caminhos**. Florianópolis: UDESC, 2015. p. 489-511.

GAMA, J. *et al.* Network analysis and intra-team activity in attacking phases of professional football. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, n. 14, p. 692-708, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/24748668.2014.11868752>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/24748668.2014.11868752>. Acesso em: 14 out. 2025.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, M. S. P.; AVELAR ROSA, B. Martial arts and combat sports in Physical Education and sport sciences degrees: a comparative study of Brazil, France, Portugal, and Spain. **The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences**, Ontario, v. 12, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268809685_Martial_arts_and_combat_sports_in_physical_education_and_sport_sciences_degrees_-_a_comparative_study_of_Brazil_France_Portugal_and_Spain. Acesso em: 10 ago. 2025.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O Ensino dos Esportes Coletivos: Metodologia pautada na Família dos Jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>. Acesso em: 02 fev. 2025.

METZ, J. *et al.* **Redes complexas**: conceitos e aplicações. São Carlos: Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, C. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3567>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3567>. Acesso em: 14 out. 2025.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVIO JUNIOR, J.; DRIGO, A. J. **Pedagogia complexa do judô**: um manual para treinadores de equipes de base. Leme: Mundo Jurídico, 2015.

PASSOS, P. *et al.* Networks as a novel tool for studying team ball sports as complex social systems. **Journal of Science and Medicine in Sport**, Belconnen, v. 14, n. 2, p. 170-176, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2010.10.459>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1440244010006602?via%3Dihub>. Acesso em: 14 out. 2025.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da Educação Física escolar no 5º ano do ensino fundamental I. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, p. 1-8, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4390>. Acesso em: 14 out. 2025.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas. **Conexões**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 338-348, 2017. DOI: 10.20396/conex.v15i3.8648512. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W2774929608>. Acesso em: 20 set. 2022.

REID, H.; CROUCHER, M. **O caminho do guerreiro**: o paradoxo das artes marciais. São Paulo: Cultrix, 1983.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/WCKk4pM4SxXcQVs3BVSYPJH/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 164 f. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. **Referencial curricular da educação básica das escolas públicas municipais de Franca**. Franca: [S.n.], 2007.

SCAGLIA, A. J.; GOMES, M. S. P. **Projeto de extensão Crescendo com as Lutas**. Limeira: FCA/Unicamp, 2011.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

WELLMAN, B. **Studying personal communities**: social structure and network analysis. Sage: Beverly Hills, 1985.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

CAPÍTULO VI

Unidade Temática

ESPORTE TÉCNICO-COMBINATÓRIO

EM CENA O ESPORTE TÉCNICO-COMBINATÓRIO: O CASO DA GINÁSTICA RÍTMICA, DO NADO ARTÍSTICO E DA PATINAÇÃO ARTÍSTICA

THE TECHNICAL-COMBINATORY SPORT ON THE SCENE: THE CASE OF RHYTHMIC GYMNASTICS, ARTISTIC SWIMMING AND ARTISTIC SKATING

*Eliana de Toledo
Cássia Maria Hess
Mateus Henrique de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Muitos são os esportes que poderiam ser considerados como técnico-combinatórios, ao considerarmos que este grupo “reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios” (Brasil, 2017, p. 216). Assim, todos eles são passíveis de ensino na Educação Física Escolar (com poucas ou muitas adaptações), no entanto, temos uma limitação para a apresentação de alguns neste capítulo. Por esse motivo, três deles foram selecionados, dado que possuem em comum um forte caráter artístico, que os coloca não somente num grupo de combinações complexas de habilidades, mas, sobretudo, num grupo que estabelece esse diálogo mais aproximado com a Arte. Outro critério de seleção foi considerar aqueles mais característicos de um país tropical, como o Brasil, o que acarretou a exclusão de esportes de inverno ou no gelo.

Assim, abordaremos a ginástica rítmica, o nado artístico e a patinação artística, sendo que estes dois últimos já possuem em seu próprio nome este apelo artístico, embora o penúltimo se destaque por ser praticado no ambiente aquático. A ginástica artística também possui esse apelo no próprio nome, mas tanto ela como a ginástica acrobática, já foram tratadas no capítulo anterior. Caberá neste capítulo, portanto, a abordagem da ginástica rítmica, que, embora não tenha em seu nome este apelo “artístico”, sem dúvida nenhuma é a modalidade gímnica competitiva que mais valora esse aspecto em seu código de pontuação, e tem sido a que mais dialoga com a Arte em sua composição coreográfica.

Apresentaremos a seguir uma contextualização desses três esportes nas propostas curriculares nacionais, para em seguida caracterizá-los (com ênfase em seus componentes artísticos) e trazer algumas sugestões de atividades para colaborar na tematização das aulas.

Notas sobre esses esportes nos currículos escolares: uma perspectiva dos documentos oficiais

A ginástica possui uma trajetória histórica curricular no Brasil, de mais de um século (Soares, 1994), e, portanto, maior fonte documental e bibliográfica, o que nos faz abordá-la primeiramente. Segundo Soares (2001, p. 115):

A Ginástica do século XIX afirma um discurso que a revela como modelo a ser difundido, como conjunto de preceitos e normas de 'bem viver'. A ela se atribui a capacidade de potencializar a utilidade das ações, de educar efetivamente o corpo. [...] As noções de economia e gasto de energia, de cultivo da saúde, passam a ser os princípios organizadores do cotidiano e a Ginástica, sua grande divulgadora. Ela é constitutiva da mentalidade científica, da ciência como nova religião.

Nessa mesma perspectiva, Góis Jr. e Lovisolo (2005) consideram a ginástica como fundamental modelo da Educação Física, que passou a ser considerada a responsável por promover, por meio dos exercícios físicos, a saúde do corpo, a disciplina e os hábitos de acordo com a vida urbana, objetivando a formação de gerações mais fortes. Estes argumentos fortaleceram a presença da ginástica na escola, na formação dos cidadãos Brasileiros, desde o final do século XIX, e as normativas federais trataram de instituir essa presença.

No ano de 1851, a ginástica passou a ser obrigatória nas instituições de ensino do município da Corte (Brasil, 1997). Porém, segundo Marinho (1952), a Lei nº 630 de 17/09/1851 foi a responsável por inserir a ginástica nas escolas primárias; e em 1882, Rui Barbosa defendeu a inserção da ginástica nas escolas e a igualdade dos professores de ginástica aos das outras matérias escolares, por meio do seu parecer sobre o Projeto 224- Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247 do ano de 1879.

Na Escola Militar de *Joinville-le-Pont* (Paris) foi aprovado pelos Ministérios da Guerra e da Instrução Pública, no ano de 1927, a edição francesa do *Réglement Général D'Education Physique, Methode Française*, que se tornou o manual da Educação Física Brasileira ao ser adotado oficialmente e obrigatório em todo o território nacional no ano de 1931. Sendo este um marco significativo pois, pela primeira vez, houve uma orientação em nível nacional “do quê” deveria ser ensinado nas aulas de Educação Física, inspirada no método francês de ginástica. Denominado como “Regulamento Geral de Educação Física”, e popularmente chamado de Regulamento 7 ou Método Francês. Enfatizou uma Educação Física que visasse o desenvolvimento harmônico do corpo, tendo como base a Ginástica, a partir da disposição de uma sequência de exercícios (Brasil, 1934).

A partir da promulgação da nova Carta Constitucional (Brasil, 1988) houve a menção da necessidade da definição de conteúdos mínimos e um currículo nacional para educação básica, comum em todo o país, fato esse que levou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste último documento (Brasil, 1998), as “Ginásticas” são sugeridas para 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, como conteúdos da Educação Física. Assim, o documento definiu que:

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que [as ginásticas] são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com o bloco conhecimentos sobre o corpo, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral (Brasil, 1998, p. 70-71).

Os governos estaduais se viram submetidos a seguir este documento, mas também a tempos depois criarem seus próprios currículos, com o intuito de melhor adequar a proposta nacional para as particularidades de cada região. No Estado de São Paulo, por exemplo, elaborou-se a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tendo a Educação Física como disciplina inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Arte, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Nela, a Educação Física Escolar deve “trabalhar com os grandes eixos de conteúdos, resumidos e expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica” (São Paulo, 2008, p. 43).

E mais recentemente, em 2017, outro documento foi fundamental para nortear o currículo escolar, foco deste livro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A disciplina de Educação Física, se encontra na área de Linguagens, sendo “o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social [...]” (Brasil, 2017, p. 171). E nela foram elaboradas seis Unidades Temáticas (UT), a saber: Brincadeiras e Jogos, Lutas, Esportes, Ginásticas, Danças, e Práticas Corporais de Aventura.

A UT “Ginásticas” se constitui em “propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal” (Brasil, 2017, p. 217). Estas denominações foram inspiradas na proposta de Souza (1997), que estabeleceu cinco Campos de atuação do Universo da Ginástica (competição, demonstração, consciência corporal, fisioterápico e de condicionamento físico), e sua obra sequer foi mencionada no documento. Uma classificação inclusive, proposta por Souza (1997) e que não foi mencionada no documento. E na UT “Esportes”, também temos menção à Ginástica, mais precisamente na categoria técnico-combinatório, que envolve aquelas manifestações gímnicas de caráter esportivizado. Neste breve, no quadro 1, apontamento de marcos Brasileiros para a Ginástica no currículo escolar, destacamos os principais documentos que tiveram caráter de orientação de propostas para seu ensino.

Encerrada de maneira sucinta essa abordagem de como os documentos oficiais nacionais vêm abordando a ginástica nos currículos escolares, cabe-nos neste momento estabelecer como essa trajetória se deu nos outros dois esportes abordados nesse capítulo, que é bem mais recente que a da Ginástica.

Nossa análise se inicia na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual não há menção específica do nado artístico (doravante denominado de nado sincronizado) e da patinação artística, mas sim, uma explicação abrangente para ampliação do repertório da cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física, que maneira indutiva, poderia incluí-los. Isso pode ser identificado, inclusive, quando o documento trata do princípio da diversidade nas abordagens de conteúdos para as aulas.

Na BNCC, como já mencionado, há uma menção específica desses esportes (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc), embora de forma pontual (Brasil, 2017, p.216), que pertencem à Unidade Temática “Esporte”, na categoria denominada técnico-combinatório. Esses esportes visam colaborar para ampliação e diversificação da tematização das aulas de Educação Física, oferecendo novas vivências para os alunos. Destacamos ainda que o documento traz “nado sincronizado” e não “nado artístico”, provavelmente porque a nomenclatura desse esporte foi modificada no mesmo ano da publicação da BNCC (2017), assim, cabe aos professores trazerem essa atualização. No entanto, também identificamos o uso do termo “Ginástica Geral”, que já não é mais utilizado desde 2007, sendo desde então denominada de Ginástica para Todos. Aliás, segundo Hess, Pasqua e Toledo (2018), há nitidamente um desequilíbrio entre a presença das ginásticas competitivas em relação àquelas de maior caráter demonstrativo. Estes são alguns exemplos de algumas inconsistências do documento, havendo outras conforme nos aponta Neira (2018).

Quadro 1 – Documentos oficiais nacionais que nortearam e norteiam o ensino da Ginástica na escola

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CONCEPÇÃO	A PROPOSTA DA GINÁSTICA
Regulamento 7 (BRASIL, 1934)	1927, tornou-se obrigatório no Brasil ano de 1931.	Tornou-se o manual da Educação Física brasileira. Norteou o ensino secundário, normal e superior, foi a matriz teórica da Escola de Educação Física do Exército, com base nacionalista, serviu para a estruturação da Educação Física no Brasil.	Não tem o foco nas competências, mas sim nas habilidades motoras, assim o foco está por exemplo, na destreza, na harmonia das formas. Além de, fortalecer a saúde, a força, a resistência.	Cultura física	Método da “Ginástica Francesa”. Indica os jogos, os flexionamentos, os exercícios educativos, os desportos individuais e os desportos coletivos.
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998)	1997 (1º até 4º série) 1998 (5º série até 8 série)	Oferecer uma proposta para a elaboração de uma base comum nacional para o ensino fundamental do Brasil. Além de servir de orientação para que as escolas formulem seus respectivos currículos, conforme cada realidade.	Não tem o foco nas competências. Tratam das habilidades motoras do ser humano em especial as específicas.	Cultura corporal de movimento	A ginástica está no bloco de conteúdos juntamente com as lutas, jogos e esportes. Devendo ser tratada dentro de uma perspectiva conceitual, atitudinal e procedimental. Exemplos de ginásticas mencionadas: ginástica esportiva; acrobática; relacionadas aos contextos histórico-sociais (modismos e valores estéticos, ginásticas com diferentes origens culturais, aeróbica, chinesa, ioga).
Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017)	2017	Dar um norte a ação pedagógica dos professores, bem como os currículos das escolas de todo o país.	O foco está na competência, assim, apresentam as competências gerais (da Educação Básica) e específicas (por área e disciplina) além das habilidades (por ciclo e disciplina).	“Cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (Brasil, 2017, p. 213). Ou seja, não se limitando no deslocamento.	Está alocada na Unidade Temática (UT) “Esporte”, sendo classificada como técnico-combinatório, neste objeto do conhecimento, são mencionadas as ginásticas competitivas – ex. ginástica rítmica, patinação artística, entre outras. E, na Unidade Temática (UT) Ginástica como objeto de conhecimento são mencionadas as ginásticas não competitivas – ex. ginástica de condicionamento, ginástica geral e ginástica de conscientização corporal.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Mediante a apresentação abreviada dessas informações, identificamos claramente que a trajetória histórica da Ginástica na escola Brasileira atravessa mais de um século, enquanto que a de outras práticas é bem mais recente, e ainda muito incipiente. Neste sentido, há uma consolidada menção à Ginástica na BNCC, assim como, um avanço na menção de esportes menos prestigiados pelos documentos oficiais educacionais, como o nado artístico e a patinação artística, o que justifica ainda mais a abordagem desses esportes nesse livro para a formação continuada dos(as) professores(as) e novas (re)significações desses esportes na escola para com os(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física. Como o próprio documento aponta: “ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola” (Brasil, 2017, p. 219).

Os esportes técnico-combinatórios selecionados e seus componentes artísticos

Segundo Melo (2006, 2007), as relações entre o Esporte e a Arte estão presentes de diversas formas, desde o considerado esporte moderno até o atual mais contemporâneo, marcado pela grande espetacularização das atividades esportivas, fazendo dos megaeventos esportivos um *locus* privilegiado dessa visibilidade. Ou seja, as relações entre o Esporte e a Arte estão situadas e podem ser compreendidas por meio de contextos históricos e sociais, de forma plural, diversificada, assim como destacado pelo mesmo autor:

Não devemos ainda negligenciar o grande número de similaridades entre os campos esportivo e artístico, inclusive nas suas formas de organização, eivadas de elementos simbólicos e se desenvolvendo em lugares específicos, regulados por normas próprias: sejam teatros, museus, cinemas ou estádios. Ambos causam um enorme fascínio, porque nos permite o acesso a elementos de identificação, de proximidade. A diferença é que o esporte é uma arte popular, mais acessível, normalmente mais facilmente apreciável (Melo, 2006, p. 126).

No entanto, algumas modalidades esportivas possuem essa relação mais acentuada, não somente pelo seu apelo visual, mas, sobretudo, porque em seus regulamentos há a mensuração do que pode vir a “ser considerado artístico ou não”, com uma valoração determinada pelas suas regras, que por sua vez, orientam o treinamento e a composição das rotinas. E é essa valoração do que pode ser considerado artístico nas rotinas, avaliada pelos(as) árbitros(as), que pode ser determinante para a definição do/a vencedor/a.

Esses esportes fazem da estética dos movimentos apresentados pelos praticantes um dos principais aspectos a serem destacados, se não, o principal. De forma geral, tais modalidades tratam a arte com um olhar crítico, como algo necessário para sua manifestação e desenvolvimento, trazendo critérios que potencializem a relação entre Arte e Esporte. Best (1980, p. 70-71) as conceitua como “esportes estéticos” por conta de sua conotação e apelo à estética dos movimentos e seus objetivos dentro da prática:

[...] Existe uma categoria de esportes, que chamo de “estética”, na qual o objetivo não pode ser especificado de maneira inelegível, independentemente da maneira de alcançá-lo. Incluídos nesta específica categoria estão a ginástica, saltos ornamentais, patinação, nado sincronizado, trampolim e surf. [...] A maneira pela qual os movimentos apropriados são realizados certamente não são incidentais a esse esporte; pelo contrário, tal maneira é central e define amplamente seu caráter (Tradução livre dos autores).¹

Tais critérios específicos para cada um dos esportes são denominados por suas respectivas Federações Internacionais como:

- Componentes Artísticos - na Ginástica Rítmica e na Patinação Artística, e;
- Impressões Artísticas - no Nado Artístico.

Esses critérios são relevantes para o amadurecimento e evolução do(a) praticante na modalidade, seja de forma a desenvolver aspectos psicológicos como a inteligência emocional, a serem aplicados dentro e fora do ambiente esportivo, como descrito por Smith (1998). Seja como importante via pedagógica de ensino e aprendizagem sobre a arte e o esporte de forma conjunta e com suas distinções, como salienta Melo (2006). Seja ainda para melhor desenvolver a capacidade criativa, intuitiva e a de liberdade de criação, características importantes para todas as modalidades esportivas (especialmente os esportes artísticos), como descrito por Lacerda e Mumford (2010). Assim, estes aspectos compõem um espectro de benefícios na formação do praticante e no desenvolvimento da modalidade, para além de comporem critérios de avaliação/ comparação das modalidades técnico-combinatórias abordadas nesse capítulo.

¹ Citação literal original em inglês: “[...] There is a category of sports, which I call “aesthetic”, in which the aim cannot intelligibly be specified independently of the manner of achieving it. Included in this much smaller category are gymnastics, diving, skating, synchronized swimming, trampolining and surfing. [...] The way in which the appropriate movements are performed is certainly not incidental to such a sport; on the contrary, it is central to and largely defines its character”.

As três modalidades aqui abordadas, podem ser consideradas como esportes técnico-combinatórios, assim como disposto na BNCC, e também como esportes artísticos, com base no conceito de Best (1980). Assim, elas demandam, além das capacidades físicas mais básicas (aeróbias, força, potência, etc); também as capacidades físicas coordenativas (como o ritmo, a coordenação e a flexibilidade); e ainda estas devem se apresentar (isoladamente ou combinadas) de forma harmônica a outros elementos mais próprios da arte, de acordo com a disposição de cada regulamento.

Nesse sentido, para além da preparação física tradicional, deve haver uma preparação artística, definida por Pires (2010, p. 14) como “o conjunto de atividades que tem por objetivo a melhora dos componentes artísticos como a expressão, criatividade, ritmo, leveza, harmonia, entre outros”. Uma forma sistematizada de desenvolvimento das características e dos movimentos específicos que os praticantes venham a realizar naquela modalidade, minimizando assim a possibilidade de perda de nota durante a sua apresentação. Ainda de acordo com a autora, tal preparação deve acompanhar o desenvolvimento motor e as fases de crescimento do praticante, possibilitando o enriquecimento e diversificação das capacidades coordenativas, tão importantes e destacadas nessas práticas, sendo geralmente oferecidas de forma prazerosa, agradável e que ainda podem desenvolver aspectos sociais como a cooperação e a motivação dentro dos membros de uma mesma equipe.

A autora realizou seu estudo tendo como foco a ginástica artística, e na ginástica rítmica isso não é diferente, sendo que há produções sobre seus componentes artísticos e/ou do esporte e seu caráter artístico, por pesquisadoras em todo o mundo, inclusive, que vivenciaram a modalidade como ginastas e/ou treinadoras, muitas delas mencionadas no estudo de Toledo e Antualpa (2016).

Apesar da complexa e pretenciosa missão de estabelecer a relação entre o esporte e a arte, a partir de alguns critérios dispostos nos regulamentos por meio da avaliação do componente artístico, esses esportes possuem alguns desses critérios em comum e outros bem distintos. Apresentamos o quadro a seguir (Quadro 2), que almeja trazer algumas características básicas de cada um desses esportes e as nuances que tangem seus componentes artísticos ou impressões artísticas.

Quadro 2 – Especificações sobre esportes técnico-combinatórios e suas relações com a arte

Modalidade	Descrição	Forma de avaliação do componente artístico
Ginástica Rítmica	Presente no programa olímpico desde 1984, a Ginástica Rítmica possui forte influência do Método Sueco de ginástica, e é reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica (2017) desde a sua fundação, em 1921. Dentre as modalidades apresentadas é a única essencialmente praticada apenas por mulheres. Nela, as atletas devem realizar séries combinando elementos de dança e coreografia com implementos portáteis – Arco, Bola, Fita e Maças – num tablado de 13x13 metros. É disputada em duas categorias: Individual, na qual cada atleta deve apresentar uma série com cada um dos aparelhos e o Conjunto, na qual um grupo de 5 atletas apresenta duas séries diferentes, sendo uma com o conjunto de um único aparelho, e a outra com um conjunto de dois aparelhos diferentes (Fig, 2022).	4 árbitros específicos dentre os 8 árbitros de execução são responsáveis por avaliar cada um dos componentes artísticos de forma independente, juntando as notas de todos os quesitos para determinar as penalidades artísticas. A nota final de execução das atletas é a soma das penalidades artísticas + penalidades técnicas.
Nado Artístico	O Nado Artístico – nomenclatura adotada pela Federação Internacional de Desportos Aquáticos (FINA) em 2018 – foi regulamentado como modalidade esportiva em 1952, e passou a fazer parte do programa olímpico em 1984. O esporte é disputado em três categorias: Individual, Duplas (femininas ou mistas) e Equipes compostas por 8 atletas. Nele, os atletas devem se apresentar de forma dinâmica e artística com movimentos realizados dentro e fora d’água, combinando a coreografia com os exercícios de força e de flexibilidade de forma criativa e sincronizada (Fugita; Ponciano, 2013; Ponciano, 2014; Fina, 2018).	Nas Rotinas Técnicas são 5 árbitros que compõem o Painel 2 – Impressões, que compõe 30% da nota final, e nas Rotinas Livres são 5 árbitros que compõem o Painel 2 – Impressões Artísticas, que compõem 40% da nota final.
Patinação Artística	Atualmente dividida em duas modalidades distintas – A Patinação Artística sobre rodas, regulamentada pela World Skate Federation desde 1924; e a Patinação Artística no gelo, regulamentada pela International Skating Union desde 1892 – a Patinação Artística alia a técnica do patinar com elementos de expressão corporal, em conjunto do acompanhamento musical. É disputada em três diferentes categorias: Individual (masculino e feminino), Duplas Mistas e Pares de dança. Em cada categoria os atletas devem apresentar dois tipos de Rotinas: As Rotinas Técnicas, mais curta e com maior número de regras e exigências a serem seguidas, e as Rotinas Livres, nas quais os atletas devem demonstrar mais criatividade e com maior duração (Lagoa, 2009; World Skate, 2019).	No total 9 árbitros são responsáveis por formular a Nota de Apresentação, que é dividida em Habilidades de Patinação, Transições, Performance, Composição e Interpretação da música, valendo no máximo 10 pontos em cada um desses quesitos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como é possível identificar, esses esportes demandam um alto grau de complexidade técnica em sua gestualidade, combinando as capacidades físicas e habilidades motoras básicas no meio líquido (piscina), ou com acessórios deslizantes (patins) ou com a manipulação de aparelhos portáteis distintos (arco, bola, corda, fita e maças). Não obstante, ainda exigem o componente artístico em tudo que fazem, o que deve ser desenvolvido desde à iniciação no esporte, com o apoio de estratégias advindas do campo das Artes. Na Ginástica Rítmica, por exemplo, todas as rotinas possuem acompanhamento musical, com a possibilidade de algumas das séries possuírem músicas cantadas, diferentemente da Ginástica Artística; e exige-se a expressividade do tema selecionado, seja na prova individual ou em conjunto (cinco ginastas) (Toledo *et al.*, 2018).

No Nado Artístico, os(as) nadadores(as) executam seus movimentos tanto dentro quanto fora da água, de forma harmonizada com o acompanhamento musical, de forma individual, em duplas, trios ou equipes (de 4 a 8 nadadoras). E na Patinação Artística, também há a realização de rotinas com música, de forma temática, com elementos acrobáticos e de dança, de forma individual ou em dupla, mas o(a) patinador(a) deve realizar isso numa pista ou rink, utilizando patins de rodas. Assim, o acompanhamento musical, a expressividade temática, e a desenvoltura no espaço estabelecido para o esporte, se constituem como componentes artísticos comuns desses esportes.

No entanto, em cada um desses esportes o componente artístico possui um diferente peso na nota final da rotina, ou seja, no regulamento de cada esporte há o estabelecimento de uma maior ou menor valoração do componente artístico, que virá a impactar proporcionalmente na nota final. No Nado Artístico por exemplo, a nota que o(s) nadador(es) recebem de Impressão Artística equivale de 30 a 40% da nota final, dependendo da fase da competição. Na Patinação, o Componente Artístico possui critérios muito mais diversificados para avaliação do que os Componentes Técnicos, demonstrando ter maior relevância na nota final. E na Ginástica Rítmica, o máximo de descontos artísticos possíveis que uma ginasta pode atingir representa o total de 25% da nota total de execução de sua apresentação.

Outro diferencial entre esses esportes está em como cada um deles apresenta esse componente artístico em seu regulamento, o que também nos aponta uma variabilidade nesta ênfase desse componente, não somente por sua valoração. Na Ginástica Rítmica, por exemplo, de um total de oito árbitros(as) responsáveis por avaliar a execução dos movimentos das ginastas, quatro deles(as) atuam especificamente nos componentes artísticos. Ao final da apresentação, os decréscimos de notas relativos às falhas artísticas das ginastas

são embutidos na nota de execução final. Já na Patinação, um grupo de nove árbitros deve avaliar os diferentes aspectos específicos do componente artístico e atribuir notas a cada um deles, formulando uma soma de todos eles para cada árbitro e, por fim, a média de atribuição de notas entre todos eles para a geração da nota final do componente. E no Nado Artístico, cinco árbitros são responsáveis por avaliar os componentes e formular a nota de Impressão Artística, assim como na Patinação. Tais formas avaliativas demonstram uma lógica e um olhar próprios de cada modalidade, no qual na Ginástica Rítmica a busca é pelas falhas e fragilidades que a ginasta comete, enquanto nos outros dois se busca valorizar a qualidade do que o(a) nadador(a) ou patinador(a) apresentou.

Apesar das diferenças operacionais e da gestualidade de cada um dos esportes (o que lhes tornam únicos), há muitas semelhanças entre eles acerca da presença e de como o componente artístico é avaliado. De maneira geral, a adequada utilização de espaço, a competição por meio de uma composição coreográfica com uso de música, a utilização de vestimenta e de gestos que fazem alusão à arte e, principalmente, à narrativa corporal de uma história que cativa o público e que tenha coerência com o tema/música, são alguns dos quesitos comuns à todas as práticas esportivas artísticas. Portanto, independentemente de qual seja o ambiente (terrestre ou aquático), a forma de competir (individualmente ou em grupo), o implemento utilizado (aparelhos ou patins), e a gestualidade específica construída historicamente por cada esporte, a rotina esportiva deve ter uma preocupação estética, explorando ainda mais as características próprias de um esporte técnico-combinado, na direção do que Best (1980) determina como esporte artístico. Aliás, vale lembrar que as gestualidades desses esportes também já podem estar relacionadas diretamente a manifestações artísticas, como é o caso da maioria deles que possui muitos elementos do balé clássico (considerado do campo das Artes), à exemplo do evidenciado nos estudos de Furtado *et al.* (2020).

De maneira resumida apresentamos esses esportes, seus componentes artísticos e suas formas de valoração, trazendo relações de consonância e dissonância entre eles. A seguir, iremos apresentar as possibilidades de abordá-los na Educação Física Escolar.

Propostas para aplicação e inspiração

Apresentaremos a seguir algumas propostas de atividades para serem desenvolvidas na Educação Física Escolar, na UT “Esporte”, mais precisamente na classificação técnico-combinatório, enfatizando esportes desse grupo com alto apelo artístico. De tal modo,

as atividades cabem a qualquer um desses três esportes, assim como, pode ser variadas de acordo com a especificidade de cada um, e serem relacionadas às competências e habilidades solicitadas na BNCC.

Atividade 1 – DUELO DA MEMÓRIA RÍTMICA		
Objetivo	Estimular a variação rítmica, a memória, a troca de experiências motoras, melhor compreender a cultura corporal (sua e do outro) e desenvolver novas gestualidades.	
Descrição	<p>Os alunos irão se dividir em duplas. Um começa fazendo o gesto, e na sequência o outro repete o gesto e faz o seu, e assim sucessivamente (somando-se os movimentos). Quando um errar haverá uma segunda chance, e se errar novamente a dupla recomeça, trocando-se quem faz o primeiro movimento. O professor mediador vai incentivando a variação dos movimentos com base nas habilidades motoras básicas (saltar, equilibrar, girar etc) e que fazem parte da base dos gestos esportivos. Fazer isso algumas vezes, podendo haver uma música instrumental de fundo ou não, ou havendo num dado momento uma competição. Os movimentos não podem ser parecidos ou repetidos. Depois, troca-se as duplas algumas vezes, alternando-se aquele com aqueles não se conhecem muito, que possuem sexos diferentes etc.</p> <p>Uma variação possível ainda é propor em outra aula o duelo, atribuindo sons aos gestos, ou seja, para cada gesto deve haver um som que combine com ele em intensidade, duração e intenção.</p>	
Competências e Habilidades	<p>Competência: “2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo” (Brasil, 2017, p. 223).</p> <p>Habilidades: “(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 233).</p> <p>“(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola” (Brasil, 2017, p. 233).</p>	
Variação 1 – Ginástica Rítmica	Variação 2 – Nado Artístico	Variação 3 – Patinação Artística
Fazer a atividade algumas vezes, com cada aparelho da GR nas mãos, ou seja, variando a combinação do movimento com as formas de manipular o aparelho (oficial ou adaptado).	Realizar a atividade fazendo um duelo de duplas, de forma que os movimentos das duplas possam ser combinados (cada dupla entre si), e depois em trios. Os movimentos de uma mesma dupla ou trio devem ser combinados com antecedência, realizar e construir a sequência de movimentos de forma sincronizada.	No momento em que um dos alunos realiza o gesto, o outro aluno deve realizá-lo em deslocamento, parando apenas para realizar o seu próximo gesto e, assim, sucessivamente. Assim, os gestos iniciais das sequências sempre serão em deslocamento, preferencialmente deslizando-se os pés pelo chão (próximo à característica desse esporte).

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 2 – QUAL OBJETO EU SOU?		
Objetivo	Estimular a expressão corporal e a adequação rítmica.	
Descrição	A atividade parece um jogo de mímica. Os alunos estarão divididos em grupos (5 ou 6), e o professor irá orientar que cada um deles represente um ambiente (subtema) da casa (tema), por exemplo, a cozinha, a sala, o banheiro etc. Deste modo, cada pessoa deverá ser um objeto desse ambiente e os demais da classe devem adivinhar qual é esse ambiente e qual o objeto que cada um está representando corporalmente (com ou sem som). O tema pode variar para Esportes, Parque, Games, Filmes, Shopping, dentre outros, fazendo com que os alunos(as) expressem corporalmente os objetos e movimentos de seu tema e subtema. Para anos escolares iniciais, pode ainda ser feita a atividade somente com a adivinhação de objetos, sem os contextos (subtemas), tornando a atividade individual e não em grupo, e o tema ser dado pelo professor ou por eles.	
Competências e Habilidades	<p>Competência: “2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo” (Brasil, 2017, p. 223).</p> <p>Habilidades: “(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 233).</p> <p>“(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola” (Brasil, 2017, p. 233).</p>	
Variação 1 – Ginástica Rítmica	Variação 2 – Nado Artístico	Variação 3 – Patinação Artística
Os aparelhos da GR podem fazer parte desses objetos, de forma estática ou/e serem manipulados de acordo com o movimento que o objeto permite (placar, ventilador, batedeira, relógio etc).	Os objetos representados podem ser feitos em duplas ou em grupos, no qual cada um dos participantes fosse parte do objeto (como um dos alunos fazendo base para o outro como uma estátua, por exemplo).	Os objetos devem, inicialmente, ser estáticos. Em seguida o aluno deve reproduzir algum movimento que o objeto faça, ou que ele realize ao ser manipulado (como movimentos de rotação de um liquidificador, por exemplo).

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 3 – CADA MESTRE NUM ESTILO MUSICAL		
Objetivo	Estimular o contato com diferentes estilos musicais (com ênfase nos nacionais), e as formas de expressão do corpo de acordo com os mesmos (com ou sem aparelhos; sozinho e com os colegas etc).	
Descrição	O professor irá escolher diferentes estilos musicais, à começar por aqueles de grande repercussão no Brasil e que possuem grandes nomes nacionais (solo, dupla, grupo ou banda): clássico, samba, axé, forró, sertanejo, mpb, caipira, rock, afro, brega etc. Primeiramente os alunos vão se distribuir pelo espaço e movimentar-se livremente, no ritmo da música e inspirados por seu estilo; e a cada período de tempo, o professor trocará o estilo. Uma variação dessa atividade é fazer movimentos no lugar com os olhos fechados. Num segundo momento, os alunos vão se dividir em grupos (de 6 a 8 integrantes) e irão realizar o “siga o mestre”. Cada mestre criará movimentos a serem seguidos pelos demais que estão atrás (em coluna), de acordo com o estilo musical proposto pelo professor, ou seja, a cada aluno/mestre o professor escolherá uma música de um estilo musical diferente. Em anos escolares maiores, os próprios alunos poderiam trazer essas músicas. Fundamental ao final da aula o professor apresentar os nomes dos cantores, grupos ou bandas, assim como, reforçar qual é o estilo musical dos mesmos, para ampliar o repertório musical, cultural e artístico dos alunos.	
Competências e Habilidades	<p>Competência: “2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo” (Brasil, 2017, p. 223).</p> <p>Habilidades: “(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 233).</p> <p>“(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola” (Brasil, 2017, p. 233).</p>	
Variação 1 – Ginástica Rítmica	Variação 2 – Nado Artístico	Variação 3 – Patinação Artística
Variar utilizando a cada música o maior uso de algum elemento ginástico (giros, equilíbrios, saltos, saltitos etc). Variar utilizando os aparelhos, considerando que cada colunas/grupos poderia estar com um aparelho diferente; e depois os grupos trocariam de aparelhos, para que todos vivenciassem movimentos com os cinco aparelhos ou com quantos a escola tiver.	Fazer com que o mestre seja uma dupla diferente a cada rodada, e que cada sequência de movimentos seja feita de forma colaborativa entre os dois membros das duplas, da forma mais sincronizada possível em relação ao colega e em relação à música. Podendo fazer em trios e quartetos também.	Os mestres devem realizar os movimentos em duplas, mas, obrigatoriamente, movimentos diferentes e de forma assíncrona e em constante deslocamento pelo espaço, no qual parte dos alunos siga um dos mestres e a outra parte, o outro mestre. Assim que os mestres se encontram no espaço, devam realizar movimentos semelhantes e de forma sincronizada entre eles.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 4 – SOMOS TODOS UMA CADA COMANDO		
Objetivo	Estimular a apropriação do espaço de forma coletiva (princípio para as formações coreográficas), o ritmo musical e as habilidades motoras básicas (base da gestualidade esportiva).	
Descrição	<p>Todos os alunos estarão bem espalhados pelo espaço da aula. Inicialmente o professor escolherá uma música instrumental e que tenha um pulso constante e um andamento (velocidade) nem muito rápido e nem muito lento, ou seja, o que denominamos de uma “música bem-marcada e constante”. Ao tocar a música o professor pedirá que os alunos se desloquem no ritmo dela, somente andando, para os locais desse espaço por ele estabelecido, como: borda superior, canto inferior direito, meio etc; fazendo com que eles fiquem bem próximos uns dos outros e somente ocupando o espaço que foi solicitado pelo professor. Depois de todos estarem no espaço determinado, o professor muda o comando/espaço, sem precisar trocar de música, que será preferencialmente instrumental, para evitar que os alunos façam coreografias (já estabelecidas pelos grupos) ou movimentos típicos desse estilo musical. Vale a pena pedir para que os alunos não digam nada, fiquem em silêncio, e somente se atentem ao comando e ao movimento coletivo grupal). Num segundo momento, todos estarão espalhados pelo espaço e de acordo com a música, o professor fará um comando que combinará formas geométricas com habilidades, ou seja, fará comandos do tipo: saltando, formem um triângulo; girando, formem um círculo; ondulando formem um V; saltitando, formem uma diagonal etc. Para alunos menores, o professor pode ajudar a formar as figuras, indicando o sentido, vértice etc; ao passo que com alunos maiores, deve se manter o silêncio e deixar que eles corporalmente resolvam esse problema, acompanhando-se o movimento do coletivo (o que é próprio de uma coreografia com a autonomia dos participantes).</p>	
Competências e Habilidades	<p>Competência: “2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo” (Brasil, 2017, p. 223).</p> <p>Habilidades:” (EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 233).</p> <p>(EF67EF07) “Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola” (Brasil, 2017, p. 233).</p>	
Variação 1 – Ginástica Rítmica	Variação 2 – Nado Artístico	Variação 3 – Patinação Artística
<p>Variar com os nomes dos elementos ginásticos que advém dessas habilidades, com seus nomes, como determinado pelo código (giro passé, saltito galope, salto gazela etc). E variar com a manipulação dos aparelhos, como por exemplo, todos com bola se deslocando quicando-a, lançando para si mesmo (de uma mão para outra) etc.</p>	<p>Variar com os nomes das principais figuras descritas pelo manual da modalidade (como Rabo de peixe, Albatroz, Bailarina, Cisne, Borboleta, etc). Variar também com as figuras sendo construídas de forma coletiva, em duplas ou em grupos, de forma estática – sendo realizadas as posturas no lugar, sem movimentos - ou de forma dinâmica – na qual os alunos se deslocam ao idealizar a figura.</p>	<p>Utilizar de movimentos e nomes característicos da modalidade, definidos no manual – Como saltos Axel, Salchow, Lutz e Toe, ou giros Scorpion, Camel (ou Arabesque), Sentado, etc. a serem explorados de forma individual ou em duplas, de forma colaborativa entre os alunos. Podem ser explorados também com uma sequência de passos de dança, que devem ser realizados no lugar, sem deslocamento do aluno.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Ressaltamos que essas propostas podem se constituir não somente como um banco de ideias de atividades, mas, também, como inspiração para a criação de novas possibilidades, que podem ser concebidas pelo(a) professor(a), e/ou por ele(a) em conjunto com os(as) alunos(as), num processo dialógico e que promova a autonomia, assim como preconiza Freire (2015), e já aplicado na prática para a Ginástica Rítmica (Toledo, 2014). Sugerimos ainda outras obras, além das mencionadas anteriormente, que contemplam muitas atividades para o desenvolvimento desses esportes: 1) Ginástica Rítmica: Schiavon e Nista-Piccolo (2010), Toledo (2016); 2) Nado Artístico: Fugita e Ponciano (2013); 3) Patinação Artística: Martins e Reiner (2019).

E encerramos esta sessão trazendo a importância de uma educação estético-ética por meio destes esportes, assim como também em toda a Educação Física, à exemplo do defendido por Costa e Lacerda (2019, p. 660 e 662):

A introdução de uma estético-ética na educação física não requer, contudo, uma mudança ou adição de conteúdos, mas uma mudança na forma como encaramos e trabalhamos os conteúdos e, por isso, uma mudança de paradigma que equacione a relação unitária entre processo e produto, quer no desporto, quer na vida. [...] Nesta perspectiva construtiva, quando considerado veículo e oportunidade de florescimento humano, o desporto proporciona uma experiência estético-ética não apenas de superação e melhoramento pessoal, de atingimento de marcas ou records numericamente mensuráveis, mas também e, sobretudo, de libertação humana (PETT, PET1). De veículo para o aperfeiçoamento transforma-se, sobretudo, em experiência libertadora das amarras dicotômicas entre o almejar e o alcançar, o processo e o produto, onde a principal questão deixa de ser binária, para ser o que, através da experiência desportiva, do processo, se aprende sobre nós mesmos e nos faz crescer coletivamente. Neste sentido encontramos na educação física uma forma holística de educação que, por considerar o aluno como 'obra em obra' através experiências de alteridade, é mais transformadora do que formatadora, por contemplar o aluno não apenas como executante motor de atividades a quem lhe cabe apenas cumprir, mas também como alguém que, a partir das suas realizações, procura melhores versões de si e dos outros, aprende a entusiasmar-se com o sucesso e sofrer com os fracassos, enriquecendo a experiência de forma mais reflexiva, crítica e inquieta, aquilo que alguns dos nossos entrevistados definem como o aprender a ser no mundo e em caminho, em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que os esportes aqui mencionados, denominados técnico-combinatórios, possibilitam um estreito diálogo entre a Educação Física e a Arte, dois componentes curriculares que estão presentes na BNCC na área das “Linguagens”, justamente pelo apelo artístico que possuem (com devidas proporções que as identificam).

Assim, as informações, reflexões e atividades aqui descritas objetivam auxiliar o(a) professor(a) na tematização desses esportes, por meio de adaptações às condições da escola, nos aspectos estruturais (espaço físico e materiais), pedagógicos (projeto pedagógico da escola), sociais (perfil socioeconômico e cultural dos(as) alunos(as) atendidos(as) e da comunidade local), dentre outros. Portanto, o exposto nesse capítulo pode, e deve, ser (re) significado por professores(as) e alunos(as), proporcionando uma vivência desses esportes que envolva o experimentar, o fruir, o analisar, o compreender, o refletir, o protagonizar, o construir valores, dentre outros objetivos, em consonância com as habilidades e competências selecionadas pelo professor, a partir das premissas da BNCC.

Preocupamo-nos em trazer neste capítulo, alguns pontos de crítica e de abertura a outras formas de compreender e trabalhar com esses esportes, para além do que preconiza a BNCC, a partir das produções acadêmicas e de nossas próprias reflexões. Assim, investimos no empoderamento dos(as) professores(as) para que também possam transcender as propostas da BNCC e se aproximarem de outras propostas científicas (para além das utilizadas pelo documento).

Identificamos que esses esportes possuem componentes artísticos semelhantes, como a composição coreográfica, a musicalidade, a expressividade, e os movimentos da Dança (idênticos ou similares). E se distinguem entre si por valorarem, no âmbito competitivo, mais ou menos esses componentes artísticos em seus regulamentos, que, embora tenham uma variação percentil no “peso” total da nota da rotina, exercem um papel importante na pontuação final.

Concluimos que esses esportes são imprescindíveis de serem abordados na escola, não somente por trazerem uma ampla Gama e alto grau de complexidade de gestos (isolados ou combinados entre si ou com aparelhos), mas por trazerem essa relação entre o Esporte e a Arte de forma evidente, potencializando um processo educacional estético próprio do campo esportivo nas aulas de Educação Física, consonante com uma proposta estético-ética de formação das crianças e jovens na escola para a vida.

REFERÊNCIAS

- BEST, D. Art and sport. **Journal of Aesthetic Education**, Illinois, v. 14, n. 2, p. 69-80, 1980. DOI: <https://doi.org/10.2307/3332478>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3332478?origin=crossref>. Acesso em: 07 nov. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física (1º a 4º série)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física (5º a 8º série)** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.
- COSTA, L. A.; LACERDA, T. Educação Física: possibilidades de uma educação estético-ética. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 4, p. 649- 665, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201900040649>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/170601>. Acesso em: 14 out. 2025.
- FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **2022-2024 Rhythmic Gymnastics Code of Points**. 2022. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_2022-2024%20RG%20Code%20of%20Points.pdf. Acesso em: 10 de out. 2025.
- FEDERATION INTERNATIONALE DE NATATION. **2018 Artistic Swimming Manual**. 2018. Disponível em: http://www.fina.org/sites/default/files/fina_as_manual_updated_august_2018_0.pdf. Acesso em: 10 de out. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FUGITA, M.; PONCIANO, K. R. Nado sincronizado: características da modalidade e aspectos para ensino. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, Ji-Paraná, v. 3, n. 3, p. 99-116, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/2880>. Acesso em: 07 jul. 2025.
- FURTADO, L. N. R. *et al.* Ballet movements in rhythmic gymnastics routines: an analysis from the last two Code of Points (2013-2016 and 2017-2020). **Science of Gymnastics Journal**, Ljubljana, v. 12, n. 3, p. 395-406, 2020. DOI: <https://doi.org/10.52165/sgj.12.3.395->

406. Disponível em: <https://journals.uni-lj.si/sgj/article/view/11742>. Acesso em: 14 out. 2025.

GÓIS JR., E.; LOVISOLO, H. R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 5, n. 3, p. 322-328, 2005. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.5_nr.3/1.07.e_junior.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

HESS, C. M. **Impactos da municipalização na legitimação da Educação Física**: nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

LACERDA, T.; MUMFORD, S. The genius in art and in sport: A contribution to the investigation of aesthetics of sport. **Journal of the Philosophy of Sport**, United Kingdom, v. 37, n. 2, p. 182-193, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/00948705.2010.9714775>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00948705.2010.9714775>. Acesso em: 14 out. 2025.

LAGOA, M. **Em busca do valor estético da ginástica artística feminina, da patinagem artística, do rãguebi e do boxe**: estudo exploratório a partir da opinião de treinadores. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2009.

MARTINS, D. C. G.; REINER, J. C. S. **Patinando, brincando e encantando**. Unidavi: Agrolândia, 2019.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos desportos no Brasil**: Brasil Colônia-Brasil Império – Brasil República. 1952. v. 1. (Documentário e Bibliografia).

MELO, V. A. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, V. A. *et al.* O projeto “Esporte e Arte: Diálogos”: a construção de um banco de dados. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 169-187, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1072/1677>. Acesso em: 01 jul. 2024.

NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, 2018, p. 215-223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 14 out. 2025.

PIRES, F. R. **Ginástica artística e preparação artística**. 2010. 132 f Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.39.2010.tde-28092012-083953>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-28092012-083953/pt-br.php>. Acesso em: 14 out. 2025.

PONCIANO, K. Nado Sincronizado: aprendizagem e desenvolvimento. *In*: NISTA-PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. (org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. Campinas: Cortez, 2014. p. 243-268.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Imaginação: uma experiência de projeto extracurricular de Ginástica. *In*: PAOLIELLO, E.; TOLEDO, E. (org.). **Possibilidades da ginástica rítmica**. São Paulo: Phorte, 2010. p.325-350.

SMITH, M. F. **Mental skills for the artistic sports**: developing emotional intelligence. Vancouver: Johnson Gorman Publishers, 1998.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados: 1994.

SOARES, C. L. (org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. 163f Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TOLEDO, E. Aspectos pedagógicos do ensino da Ginástica Rítmica e os princípios da pedagogia da autonomia. *In*: NISTA- PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. (org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. Campinas: Cortez, 2014. p. 243-268.

TOLEDO, E. Fundamentos da ginástica rítmica. *In*: NUNOMURA, M. (org.). **Fundamentos das ginásticas**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 149-180.

TOLEDO, E.; ANTUALPA, K.F. The appreciation of artistic aspects of the Code of Points in rhythmic gymnastics: an analysis of the last three decades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 119-131, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-55092016000100119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/gKRkHBNfFrKBspvywQnf34d/?lang=en>. Acesso em: 14 out. 2025.

TOLEDO, E. *et al.* The impact of the change in the musical attributes of the Code of Points (2013-2016) on the routines in Rhythmic Gymnastics of the Rio2016 Olympic

Games. **Science of Gymnastics Journal**, v. 10, n. 3, p. 421–435, 2018. DOI: <https://doi.org/10.52165/sgj.10.3.421-435>. Disponível em: <https://journals.uni-lj.si/sgj/article/view/12363>. Acesso em: 14 out. 2025.

WORLD SKATE. **Artistic figure skating 2019 rules**. Disponível em: <http://www.worldskate.org/artistic.html>. Acesso em: 14 out. 2025.

**A GINÁSTICA COMO
“ESPORTES TÉCNICO-COMBINATÓRIOS” NA BNCC:
TENSÕES CURRICULARES E CONSIDERAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

**GYMNASTICS AS
“TECHNICAL-COMBINATORY SPORTS” AT THE BNCC:
CURRICULAR TENSIONS AND PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS**

**LA GIMNASIA COMO
“DEPORTES TÉCNICO-COMBINATORIOS” EN LA BNCC: TENSIONES
CURRICULARES Y CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS**

*Laurita Marconi Schiavon
Marina Aggio Murbach
Camila Sanchez Milani
Daniel Teixeira Maldonado
Daniela Bento-Soares*

INTRODUÇÃO

Ao reconhecermos a amplitude da temática Educação, temos consciência de que o desenvolvimento de conhecimentos gerais e específicos na atuação dos(as) professores(as) vai muito além da sala de aula/quadra. Para além do desestímulo/estímulo dos(as) educadores(as), quadros políticos, econômicos e sociais afetam de forma concreta a ação de professores(as), ao ocasionar posicionamentos de currículos, escassez de materiais, infraestruturas inadequadas, processos de formação continuada, entre outros aspectos. Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este quadro não é diferente, pois trata-se de um documento nacional normativo da Educação, para um país continental, com muitas diferenças e desigualdades que precisam ser consideradas (Neira, 2017; Marsiglia *et al.*, 2017; Ribeiro, 2019).

Como um documento regulatório da Educação, a BNCC também tem o seu papel de influenciar a atuação dos(as) professores(as), ao afirmar ser:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7).

Segundo o próprio documento, a BNCC tem por objetivo e finalidade “superar a fragmentação das políticas educacionais, ensinar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e ser balizadora da qualidade da educação” (adaptado de Brasil, 2017, p. 8). Apesar de sua influência em alguns aspectos e dos objetivos de delinear a qualidade da educação, sabemos que o documento em si não é suficiente para dar garantia a esses propósitos, e, ainda assim, a forma como foi construído trouxe muitas críticas e resistências em relação à sua versão final (Neira, 2017; Marsiglia *et al.*, 2017; Ribeiro, 2019), especialmente reforçando que o documento publicado sofreu “distorções conceituais” e acaba por intensificar a “racionalidade técnica”, “empobrecer a crítica” e retirar “direitos fundamentais à construção de uma sociedade menos desigual” (Neira, 2017, p. 1).

A constituição desse documento prevê, como sua finalidade já afirma, uma **definição de objetos do conhecimento, competências e habilidades**. Assim, tende a limitar a autonomia de professores(as) no planejamento de suas estratégias pedagógicas e seleção de conteúdos relevantes para determinado grupo social. Ao contrário desse pensamento restritivo, acreditamos que os(as) profissionais devem ter autonomia para conduzirem suas aulas pelos caminhos que acreditam, considerando suas realidades, culturas e contextos.

Apoiados na postura de professores(as) críticos e responsáveis, corroboramos Neira (2017, p. 5), que afirma que dificilmente a BNCC retirará dos(as) professores(as) sua atuação criativa e autônoma no planejamento e condução das aulas: “O que nos deixa aliviados é que, mantida a tradição, o risco é baixo, pois, segundo Mainardes (2006), no contexto da prática, felizmente o professor resiste, rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo propostas oficiais”.

Explicitada nossa posição política e social, temos como objetivo, nesse capítulo, compartilhar experiências pedagógicas a respeito de modalidades ginásticas como “esportes técnico-combinatórios”, no sentido de despertar reflexões, ideias e construções por parte dos(as) professores(as). Uma vez que esse documento, apesar dos aspectos citados, é normativo e mandatário, recomendamos que se considerem seus aspectos positivos e que assim cada educador(a) possa transformar seu conteúdo para cada contexto. Sob a ótica da Pedagogia do Esporte, estas experiências e contribuições facilitadoras para o acesso a uma prática esportiva de qualidade certamente serão ressignificadas.

A Ginástica na BNCC

A BNCC discute a Ginástica a partir de duas subdivisões:

1. **Como unidade temática “Ginástica”**: engloba a Ginástica de Condicionamento, a Ginástica Geral² e a Ginástica de Conscientização Corporal e é direcionada aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;
2. **Como parte da unidade temática “Esporte”**: inserida no objeto de conhecimento “esportes técnico-combinatórios” e designada para o trato das Ginásticas Competitivas, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com o documento (Brasil, 2017, p. 214), os esportes técnico-combinatórios são as modalidades “[...] nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.)”. Ou seja, em que se avalia a técnica, como determinante na performance de cada atleta, em relação ao seu nível de dificuldade e perfeição de execução.

As subdivisões dessa unidade temática vão ao encontro³ da produção científica da professora Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza, fundadora do Grupo de Pesquisa em Ginástica⁴ da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. A classificação proposta por Souza (1997) derivou-se da dificuldade de conceituação da Ginástica, que abrange práticas e objetivos diversos, que se aproximam e se distanciam, e que pela sua amplitude foi classificada em cinco Campos de atuação: Ginástica de Condicionamento Físico, Ginástica de Competição, Ginástica de Demonstração, Ginástica de Conscientização Corporal e Ginástica Fisioterápica⁵ ou de Reabilitação.

Em relação às modalidades ginásticas que podem fazer parte dos esportes técnico-combinatórios, ou seja, como parte do campo de atuação da Ginástica de competição, algumas

² A Ginástica Geral na BNCC é entendida como os padrões básicos de movimentos da Ginástica, ao contrário do que se entendia por Ginástica Geral (atualmente Ginástica para Todos) pela comunidade ginástica no Brasil e em outros países.

³ Não há qualquer referência na BNCC em relação ao embasamento desse raciocínio de campos da Ginástica. Nós, como pesquisadoras e pesquisador da área, reconhecemos que esse raciocínio já existia a partir da tese de doutorado defendida em 1997.

⁴ Fundado em 1993 em parceria com o Prof. Dr. Jorge Sergio Perez Gallardo, como “Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral” e posteriormente passando a ser chamado “Grupo de Pesquisa em Ginástica”. Atualmente, é liderado pelo Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto e pela Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon, na mesma instituição.

⁵ Mais utilizado pela Fisioterapia ou em trabalhos em parceria entre profissionais da área da saúde.

são reconhecidas pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), como a Ginástica Aeróbica⁶, a Ginástica Acrobática, a Ginástica Artística, a Ginástica de Trampolim, a Ginástica Rítmica e, mais recentemente, o Parkour. Ademais, outras modalidades são praticadas em diversos países e também se encaixam nessa classificação proposta pela BNCC de esportes técnico-combinatórios, como a Ginástica Rítmica Masculina, a Ginástica Estética de Grupo, a Roda Ginástica, o Rope Skipping, o Teamgym, entre outras. Dessa forma, apesar de a BNCC somente citar como exemplos as modalidades Ginástica Artística e Ginástica Rítmica, ressaltamos as diferentes possibilidades dos(as) professores(as) se utilizarem de outros conteúdos em suas atuações. Com base no exposto, este capítulo terá como foco a Ginástica como **Esporte**, por fazer parte desse livro que se propõe a discutir e auxiliar educadores(as) com ideias baseadas na Pedagogia do Esporte.

Dentro dessa temática, a BNCC (2017) propõe que a Ginástica de Competição seja trabalhada nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. De forma prática, ao contabilizarmos as possibilidades de aulas a serem desenvolvidas durante esses anos e considerando todas as outras unidades, é possível sugerir o desenvolvimento de aproximadamente **doze aulas do conteúdo “esportes técnico-combinatórios”** durante os anos finais dessa fase da escolarização. Assim, o primeiro desafio a ser considerado pelos(as) professores(as) é a escolha dos esportes técnico-combinatórios a serem realizados e, dentre os ginásticos, quais modalidades serão contempladas. Outro aspecto relevante é a questão das “habilidades” propostas pela BNCC (2017), definidas como ações práticas, cognitivas e socioemocionais, componentes das competências a serem desenvolvidas pelos(as) alunos(as). As habilidades recomendadas para o segmento Educação Física, unidade temática Esportes, nesse nível de ensino, são:

(EF67EF03) **Experimentar e fruir** esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo; (EF67EF04) **Praticar** um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando **habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras**; (EF67EF05) **Planejar e utilizar estratégias** para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica; (EF67EF06) **Analisar as transformações na organização e na prática** dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer); (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para **experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis** na comunidade e das

⁶ Ao final deste capítulo, disponibilizamos *links* de vídeos para maior conhecimento de cada uma das modalidades ginásticas citadas.

demais práticas corporais tematizadas na escola (BNCC, 2017, p. 225, grifo dos autores).

Pode ser considerado que tais habilidades aproximam-se dos referenciais da Pedagogia do Esporte, propostos por Paes (2002) e Machado, Galatti e Paes (2014), quando abordam as práticas além de sua vivência e gestos técnicos. Paes (1996), Paes e Balbino (2009) e Machado, Galatti e Paes (2014) propõem o ensino de três referenciais da Pedagogia do Esporte, denominados técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. O referencial técnico-tático disserta sobre a organização e a sistematização pedagógica das modalidades esportivas para as suas práticas e vivências, além da escolha metodológica a ser desenvolvida. O segundo referencial propõe a discussão de valores no ensino dos Esporte, ou seja, propõe que ideias como respeito, cooperação, amizade, responsabilidade e autonomia, sejam estimuladas e vivenciadas dentro das aulas. O referencial histórico-cultural propõe o trabalho com fatos históricos, transformações ao longo do tempo, personagens importantes de cada modalidade, evoluções das regras e cultura das modalidades. Com isso, caberá ao(à) professor(a) construir propostas pedagógicas que contemplem tais habilidades e, ao mesmo tempo, referenciais de ensino-vivência-aprendizagem do esporte.

MÃOS À OBRA: ASPECTOS DE DISCUSSÃO

Muitas são as possibilidades de trabalho com as ginásticas competitivas nas aulas de Educação Física Escolar e, dentre os referenciais apresentados, propomos algumas ideias a partir de nossas experiências como professoras e professor da Rede de Ensino Pública, Privada e de projetos desenvolvidos em Extensão Universitária.

Primeira ideia

Uma interessante forma de organização de aulas de Ginástica em diferentes contextos, inclusive o escolar, é a separação dos conteúdos a partir da classificação dos movimentos da Ginástica em Padrões Básicos de Movimento (PBM). Estes PBM, teorizados por Russel e Kinsman (1986) a partir de conceitos biomecânicos, são movimentos constantes na maioria (com pequenas exceções) das práticas e modalidades gímnicas e são adaptados de acordo com as especificidades de cada uma delas. São eles: os deslocamentos, as posições estacionárias (apoios, equilíbrios e suspensões), as aterrissagens, as rotações, os saltos e os balanços.

A partir desse conteúdo, que pode ser trabalhado pelo(a) professor(a) de forma introdutória ao conteúdo Ginástica, é possível fazer adaptações e combinações nas diferentes

modalidades ginásticas. Por exemplo: podemos considerar que os equilíbrios na Ginástica Rítmica podem ser trabalhados com manejo de aparelhos portáteis (Figura 1); na Ginástica Artística, esses movimentos podem ser realizados em bancos ou cordas que simulem uma trave de equilíbrio; para a Ginástica Acrobática (Figura 2), podem ser movimentações em duplas em que a superfície de apoio de um(a) volante (pessoa que se equilibra sobre a outra) é o corpo de outro(a) colega (chamado(a) de base). Esses conteúdos podem ser introduzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e lembrados pela faixa etária dos anos finais.

Figura 1 – Estudantes realizando equilíbrios com manejo de aparelhos



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Daniela Bento-Soares.

Figura 2 – Estudantes em pose acrobática



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Daniel Teixeira Maldonado.

Os PBM podem ser realizados no início das aulas como formas de preparar os(as) alunos(as) com fundamentos da Ginástica que serão utilizados na aula. Nesse primeiro exemplo, comentaremos como poderia ser desenvolvida uma aula cujo tema é a Ginástica Artística, de maneira geral.

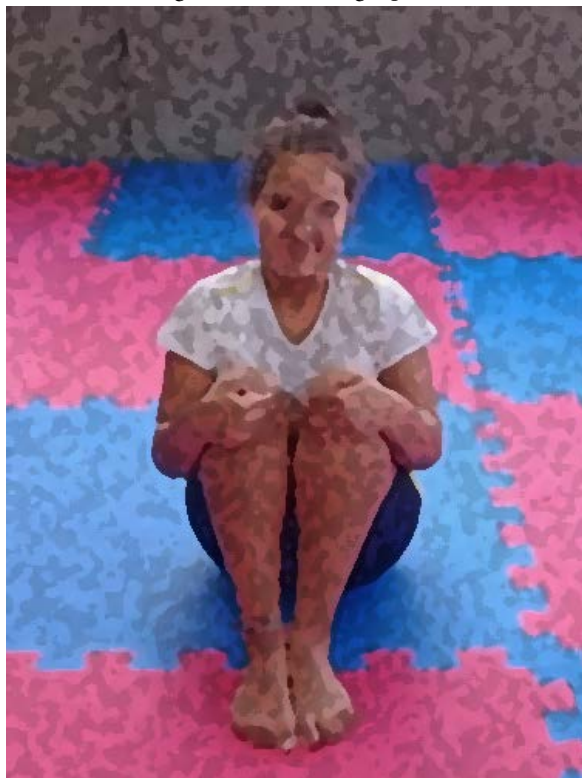
Para o início da aula, sugerimos a realização de uma atividade com o intuito de relembrar as posições estacionárias de apoios e equilíbrios. Sugerimos que o(a) professor(a) proponha uma atividade envolvendo apoios e contração muscular, em que um(a) colega permaneça na posição de apoio frontal (posição de prancha) e outro(a) aluno(a) tente desestabilizá-lo(a), e a partir disso poderiam criar outras possibilidades de apoio, que são posições estáveis estacionárias (Russell; Kinsman, 1986). Assim, de forma lúdica, os apoios seriam trabalhados a partir de desafios e iniciando a rotina da aula. Poderia também ser sugerido pelo(a) professor(a) uma atividade lúdica que tenha possibilidades de equilíbrios de uma pessoa sobre a outra, ou que precise em trios elevar um dos colegas do chão, ou ainda atividades que mostrem aos(as) alunos(as) a necessidade de contração do corpo para manter seu próprio equilíbrio e para sustentar alguém sobre ele. Isso pois, na maioria das vezes, os(as) alunos(as) não têm muita compreensão sobre “contrair seu corpo”, aspecto que é muito importante para a prática da Ginástica. Assim, exercícios que exijam a contração corporal, a conscientização corporal em diferentes posições e as posturas básicas - estendida (Figura 3), grupada (Figura 4), carpada (Figura 5) e afastada (Figura 6) - podem ser bastante interessantes, especialmente quando esses conteúdos já foram ensinados em anos escolares anteriores.

Figura 3 – Posição estendida



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Daniela Bento-Soares.

Figura 4 – Posição grupada



Fonte: Acervo pessoal da Profª. Daniela Bento Soares.

Figura 5 – Posição carpada



Fonte: Acervo pessoal da Profª. Daniela Bento-Soares.

Figura 6 – Posição afastada



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Daniela Bento-Soares.

Brincadeiras que podem incentivar a manutenção da postura corporal podem ser trabalhadas em duplas ou trios. É possível propor que alunos(as) transportem outro(a) em posição estendida (na horizontal); ou que um(a) aluno(a) mantenha a posição grupada, sentado(a) no chão, e outro(a) colega tente desfazer a postura; ou ainda fazer a postura de vela, partindo da posição de decúbito dorsal, com auxílio de um(a) colega, retornando ao chão vagarosamente, mantendo a postura estendida até tocar o chão (Figura 7).

Figura 7 – Posição de vela



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Daniela Bento-Soares.

Em todas essas atividades, é preciso que os(as) alunos(as) executantes mantenham o corpo contraído para sua realização, ao mesmo tempo em que todos(as), executantes e participantes, compreendam a necessidade das atividades. Assim, interagindo com os(as) colegas de forma lúdica, a execução de gestos técnicos se torna mais significativa e ao mesmo tempo prepara para outras práticas pedagógicas que virão a seguir, características das modalidades ginásticas de competição.

Juntamente com essa atividade, conceitos relativos ao referencial histórico-cultural da Ginástica Artística poderiam ser construídos sobre a postura dos(as) ginastas. A postura retilínea relaciona-se com a história militarizada dessa prática, fruto de uma sociedade baseada na utilidade e na eficiência dos movimentos, bem como na economia de energia, nos séculos XVIII e XIX. Esses fatores também se relacionam com os estudos biomecânicos atuais dessa prática, os quais indicam que um corpo rígido terá facilidades no desenvolvimento de grande parte das habilidades que serão avaliadas em modalidades competitivas técnico-combinatórias. Na Ginástica Artística, essa postura está relacionada com um exato posicionamento de membros superiores, inferiores, quadril e com a rigidez muscular, que irão proporcionar rotações, saltos, equilíbrios, apoios e mais movimentos.

Em seguida, recomendamos que outra atividade dessa mesma aula relembre outros PBM a partir da dinâmica de circuito. Essa é uma estratégia pedagógica interessante para dinamizar a aula, favorecer a intervenção e auxílio dos exercícios por parte do(a) professor(a), que poderá escolher uma estação que requeira maior atenção para concentrar-se, e, principalmente, quando o número de materiais for reduzido (quando existentes nas escolas⁷). Assim, uma estação pode ser local para a realização de pontes (apoios), com a disponibilidade de um colchonete (aqueles de condicionamento físico que algumas escolas possuem já são suficientes para essa atividade) ou com auxílio de outros colegas quando não há material; outra estação para realização de rotações no eixo longitudinal (pode ser em pé sobre uma perna, como um pivô, ou combinado com salto estendido, gerando um salto pirueta), ou em contato com o solo (rotação lateral/imitando um palito de picolé girando no chão) caso haja algum colchonete/colchão. Outra possibilidade de rotação (eixo transversal)

⁷ Sobre essa questão de adaptação de materiais de Ginástica sugerimos algumas leituras que trazem ideias de materiais e de aulas de Ginástica com poucos ou sem materiais: a dissertação de mestrado de Laurita Marconi Schiavon, com o título "O projeto Crescendo com a Ginástica: uma possibilidade na escola" ([link](http://repositorio.Unicamp.br/handle/REPOSIP/275438) para baixar: <http://repositorio.Unicamp.br/handle/REPOSIP/275438>), que traz sugestões de conteúdos, método e materiais e a dissertação da professora Larissa Graner Pinto, "O processo de ensino-aprendizado na 'minha escola'" (<http://repositorio.Unicamp.br/handle/REPOSIP/250846>).

é o rolamento para frente⁸, conhecido popularmente como cambalhota, e/ou ainda rotações no eixo anteroposterior com apoio das mãos do solo, as estrelas/rodas⁹. Para as estrelas, uma estratégia bastante utilizada é a disposição de cordas no chão, que auxiliam na coordenação do movimento de mão+mão+pé+pé (nessa sequência), colocando as mãos entre as cordas e os pés um de cada vez depois das cordas, ou ainda sobre a tampa de plinto (aparelho para a iniciação da prova de Salto e para diversos educativos) (Figura 9).

Figura 9 – Estudante realizando educativo de iniciação à estrela/roda (reversão lateral)



Fonte: Schiavon (2003).

Em seguida, a realização de tais PBM adaptados aos aparelhos da Ginástica Artística é indicada. Algumas possibilidades podem ser realizadas a partir da utilização de materiais alternativos na própria quadra ou espaço disponível (conforme nota já mencionada). Embora necessitem de planejamento prévio e da utilização de escadas e outros aparelhos de segurança para instalação, consideramos que estas ideias são possíveis e podem proporcionar vivências importantes para os(as) alunos(as). Indicamos a utilização de bancos suecos ou mesmo de cordas no chão para a simulação de uma trave de equilíbrio, que podem ser utilizados para deslocamentos, equilíbrios e rotações (Figura 10). Além

⁸ Algumas dicas de como auxiliar no rolamento para frente podem ser vistas em vários vídeos na Internet, como por exemplo <https://www.youtube.com/watch?v=bFvcjv0Mmqw>.

⁹ Para auxiliar na estrela, o(a) professor(a) deve sempre ajudar por trás da criança para que as pernas da criança não batam nele(a) e também para que possam ter a ação de trazer o quadril da criança para a vertical (na linha do apoio das mãos). Nesse *link*, logo no início, a professora e ex-ginasta Luisa Parente aparece auxiliando uma criança na estrela, com suas mãos no quadril da criança (https://www.youtube.com/watch?v=_Z-jjO0Pumw).

disso, os(as) alunos(as) podem ser convidados(as) a criar suas próprias séries de movimentos a partir de requisitos de composição propostos pelo(a) professor(a), vivenciando assim o funcionamento das provas de Solo. É interessante que antes dessa dinâmica as crianças possam conhecer vídeos dessa modalidade esportiva, a fim de saberem mais sobre a prática como espectadores(as) e conversar sobre possíveis locais de prática, quando existente nas diferentes regiões.

Figura 10 – Estudante realizando deslocamento em uma trave de equilíbrio adaptada



Fonte: Acervo pessoal da Profª. Daniela Bento-Soares.

Segunda ideia

Outra possibilidade é a realização de uma aula que tenha como tema principal a Ginástica Artística Masculina, para que os(as) alunos(as) possam conhecer um pouco mais dessa modalidade, utilizando vídeos ou imagens sobre as provas Solo, Cavalo com Alças, Argolas, Salto, Barras Paralelas Simétricas (ou Paralela Masculina) e Barra Fixa.

Essa aula é interessante para que o(a) professor(a) possa auxiliar os(as) alunos(as) a entenderem mais sobre os aparelhos das modalidades feminina e masculina, conhecendo suas especificidades, a construção histórica que levou a tal diferenciação e mesmo as relações desse conteúdo com a sociedade do final do século XIX e início do século XX. Nessa época, os aparelhos masculinos visavam o desenvolvimento e a demonstração de virilidade e força e os femininos desenvolvidos apenas na década de 1920, possibilitavam a demonstração de graça e beleza. Com o tempo, pouco se modificou na questão de gênero, embora atualmente a performance das mulheres na Ginástica Artística esteja muito semelhante à utilização dos

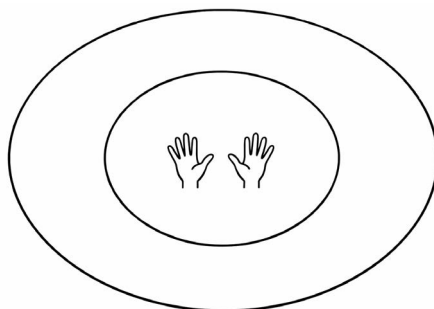
aparelhos pelos homens, especialmente com relação às acrobacias realizadas. Diferenças como a não utilização de música e coreografia nas séries de Solo masculinas, no entanto, ainda permanecem.

A Ginástica como conteúdo da Educação Física Escolar, embora deva apresentar as características formais dos esportes técnico-combinatórios, tem como objetivo principal o acesso às oportunidades de prática, a descoberta das possibilidades corporais e das experiências, por meio de aulas com turmas mistas. Assim, o(a) professor(a) pode elaborar campeonatos que fujam ao padrão formalmente estabelecido pelo contexto esportivo, oportunizando que alunos(as) experimentem suas diferentes possibilidades em quaisquer dos aparelhos da Ginástica Artística, sejam eles classificados como femininos ou masculinos.

Como atividades dessa aula, sugerimos continuar o trabalho com apoios e promover uma vivência de uma prova bem característica da Ginástica Artística Masculina, o Cavalinho com Alças, aparelho em que a realização de apoios é constante.

Retomando o apoio de frente, abordado na sugestão de aula anterior, indicamos a realização de uma atividade em duplas, em que um(a) aluno(a) realize apoio frontal (posição de prancha) com as mãos dentro de círculos concêntricos desenhados com giz, como indicado na Figura 11.

Figura 11 – Desenho de orientação aos(as) estudantes para fazerem o exercício para o cavalo com alças



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os(as) estudantes devem realizar apoio de frente com as mãos no centro do círculo pequeno e colocar os pés para fora do círculo grande. Durante a movimentação, as mãos se manterão na mesma posição, porém os pés terão de movimentar-se em volta do círculo (sentido horário ou anti-horário). As mãos não poderão sair dessa posição, ou seja, não se movimentarão junto com os membros inferiores. Assim, os(as) alunos(as) terão que levantar

uma das mãos para o corpo passar lateralmente no círculo (bem contraído) e inverterão a postura do corpo para apoio dorsal (prancha invertida), com a parte ventral do corpo virada para cima, como um caranguejo, mas com as pernas estendidas (pode iniciar com os joelhos flexionados), até completar o giro que após passar pelo outro lado, retornará à postura inicial de prancha. Nessa atividade, o papel do(a) colega é auxiliar o(a) executante, informando as ações que podem ser realizadas para que a atividade aconteça da melhor maneira, como sustentar melhor o corpo ou contrair determinados segmentos corporais. A intenção é que a atividade simule o movimento de volteio (mas com o apoio dos pés), como demonstrado na Figura 12.

Figura 12 – Ginasta Arthur Nory realizando um movimento de volteio

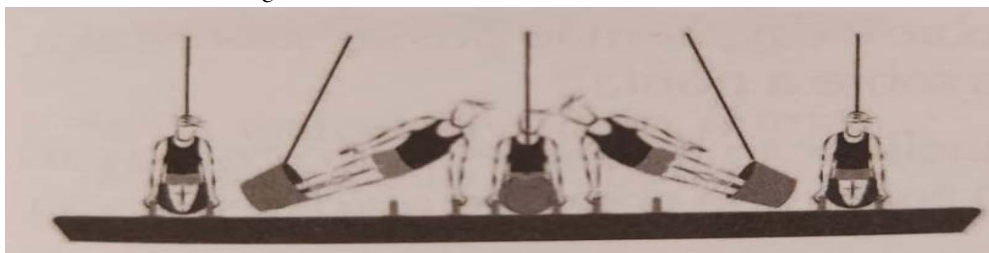


Fonte: Site Bustle (2020).

É interessante incentivar os(as) alunos(as) a alternarem os lados de rotação, experimentando ambos os lados, pois assim podem experimentar sensações diferentes em seu próprio corpo, descobrindo facilidades e dificuldades na mudança de direção do giro (pois assim como na escrita há lados dominantes no sentido de rotação), proporcionando um variado número de vivências. Em um segundo nível dessa atividade, é possível propor que o(a) colega ajudante eleve os pés do(a) executante na posição de prancha, simulando ainda mais proximidade com a movimentação do aparelho. É importante que haja atenção para que os ombros dos(as) alunos(as) estejam sempre posicionados em cima das mãos, facilitando o exercício e evitando possíveis quedas. Pode ser requisitado que o corpo elevado do(a) colega seja transportado em um quarto de giro para o sentido horário e outro quarto para o sentido anti-horário. Esse exercício pode ser feito em trios, para termos mais pessoas auxiliando.

Por fim, em uma terceira etapa, é possível prender um balde ao teto ou em algo suspenso (tabela de basquete, por exemplo) com uma corda, para que os(as) alunos(as) simulem a realização de volteios do Cavalo com Alças. Ao colocarem os pés dentro do balde, que deve estar em altura suficiente para que os pés fiquem na mesma linha do corpo quando esse estiver na horizontal, os(as) alunos devem ficar com o apoio das mãos no chão e podem realizar os movimentos de rotação do quadril.

Figura 13 – Giro de volteio com auxílio do balde



Fonte: Araújo (2012, p. 163).

Para encerrar a aula e também contemplar aspectos históricos da Ginástica Artística, o(a) professor(a) poderia fazer uma indicação de filme, a ser assistido pelos(as) alunos(as) e discutido na aula seguinte, cujo tema pode ser a Ginástica Artística feminina. O filme *Nadia*, dirigido por Alan Cooke e lançado em 1984, é um filme biográfico sobre a história da ginasta e campeã olímpica Nadia Comaneci. Nadia, de extrema importância histórica no contexto esportivo e da Ginástica Artística, foi a primeira atleta a conquistar a nota 10 em um evento olímpico. O filme está disponível gratuitamente na plataforma YouTube e pode ser divulgado para os(as) alunos(as). A estratégia de utilização de mídias como vídeos, imagens, mapas de quadra, fotografias de aparelhos de Ginástica e mesmo informações sobre atletas, pode contribuir com a construção de conhecimentos relacionados ao referencial histórico-cultural das temáticas trabalhadas.

Terceira ideia

Em uma terceira proposta de aula para professores(as), compartilhamos algumas experiências já desenvolvidas em escolas com a Ginástica Acrobática. É sempre interessante iniciar as discussões perguntando aos(as) estudantes o que conhecem sobre a Ginástica Acrobática, se já ouviram falar dessa modalidade ou se já assistiram vídeos. A partir disso, é possível utilizar-se do auxílio de imagens, que possuam acrobacias de pessoa(s) sobre outra(s), em duplas, trios, quartetos ou grandes grupos, que formam pirâmides humanas. As imagens

geram muitas apreciações, dúvidas e discussões iniciais: sobre uma Ginástica que não é feita individualmente, sobre a diferença entre os corpos de ginastas dessa modalidade, sobre a beleza, sobre sua relação com o Circo, entre outras.

A partir disso, iniciando as vivências práticas, é possível realizar uma brincadeira que já trabalhe com alguns apoios ou mesmo com o peso de outro(a) colega. Ao som de músicas, em deslocamento livre, o(a) professor(a) pode parar a música e oferecer um comando:

- Cachorro no galinheiro – uma pessoa pega a outra no colo.
- Cavaleiro – uma pessoa sobe de “cavalinho” (nas costas) na outra.
- Beliche – uma pessoa deitada com o corpo inteiro tocando o chão (decúbito dorsal).

A outra pessoa fará a posição parecida, com a posição de apoio frontal sobre a pessoa deitada. A primeira pessoa pegará nos tornozelos da segunda pessoa, e esta colocará as duas mãos no chão, ao lado dos tornozelos da primeira pessoa.

Os(as) estudantes também podem criar outras posturas, que por sua vez podem virar comandos da brincadeira. Na Ginástica Acrobática, a pessoa que sustenta outras pessoas nas posturas acrobáticas é chamada de “base” e a pessoa que é elevada ou mesmo está apoiada na base é o(a) volante. Ou seja, no exercício anterior a “primeira pessoa” era base e a “segunda pessoa” era volante.

Em seguida, sugerimos que o(a) professor(a) peça que os(as) alunos(as) façam uma mesa com o corpo. Várias possibilidades podem ser realizadas, sendo a mais comum a posição de seis apoios (base da Figura 13). Em seguida a essa exploração inicial, o(a) professor(a) pode explicar o detalhamento das posições de mãos, joelhos, coluna e cabeça, apontando as partes ósseas e a cintura escapular e pélvica como boas regiões para apoios dos(as) colegas que subirão sobre a pessoa base. Dessa dinâmica surge a terceira atividade, semelhante à primeira, em que, ao parar a música, os(as) estudantes podem criar “coisas” para serem colocadas sobre a mesa, como por exemplo toalha, vaso, pessoa e abajur. Sugerimos que o(a) professor(a) reserve um tempo para que duplas criem possibilidades de movimentação a partir da posição da mesa. E assim eles(as) criam e mostram suas formas de poses acrobáticas com a base de seis apoios e volantes variados.

Por fim, na continuação dessa atividade, o(a) professor(a) pode sugerir formas de empilhar as mesas criadas com os corpos dos(as) alunos(as), partindo de base de seis apoios e volante na mesma posição (Figura 14) e finalizando com posturas de uma pessoa em pé sobre a base de seis apoios (colegas podem auxiliar no equilíbrio) (Figura 15).

Figura 14 – Pirâmide com base de seis apoios



Fonte: Acervo pessoal da Profª. Daniela Bento-Soares.

Figura 15 – Pirâmide com base de seis apoios



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Daniel Teixeira Maldonado.

Ideias de tematização das aulas ginásticas

Um trabalho interessante que vem sendo desenvolvido por muitos(as) professores(as) é também a possibilidade de maior foco na tematização das aulas de Educação Física. Na perspectiva de Santos e Neira (2019), a tematização implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade social, cultural e política, de maneira a possibilitar uma compreensão profunda da maneira como ocorre a prática corporal e o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Bons exemplos sobre a Ginástica podem ser observados nos trabalhos publicados por Maldonado e Bocchini (2015) e Müller (2017). Na primeira experiência, realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em São Paulo, as vivências dos gestos das ginásticas rítmica, artística e acrobática possibilitaram que os(as) estudantes finalizassem as aulas criando uma apresentação com os elementos gímnicos desenvolvidos durante o projeto educativo. No segundo relato, produzido em uma escola particular de São Paulo, os(as) alunos(as) puderam vivenciar os gestos da Ginástica Artística nos seus aparelhos específicos, levando em consideração os conhecimentos que alguns discentes tinham sobre essa manifestação da cultura corporal, já que eram praticantes da modalidade.

A tematização das ginásticas se iniciava, na maioria das experiências analisadas, por conta do tema discutido pelo coletivo da escola no projeto político-pedagógico daquela instituição de ensino. Portanto, os(as) professores(as) problematizavam os conhecimentos históricos, econômicos, sociais, políticos, biológicos e fisiológicos relacionados com as práticas ginásticas envolvidas, valorizando as problemáticas que faziam sentido no contexto da comunidade escolar.

Martins e Santos (2014) escolheram desenvolver as ginásticas porque o projeto político-pedagógico da escola tinha como objetivo refletir com os(as) alunos(as) sobre a convivência entre eles(as). Nesse contexto, a professora identificou que esse tema poderia ajudar nos debates sobre o corpo, já que muitos(as) estudantes xingavam os(as) colegas de “gordo”, “baixinho” e “magrelo”, causando constrangimento. A partir dessa observação, tematizar as modalidades que colocam o corpo em estudo, poderia ajudar os estudantes a refletirem sobre as formas de convivência.

Em relato de experiência de Maldonado e Bocchini (2015), a partir de propostas de vivências de alguns gestos das Ginásticas Acrobática, Rítmica e Artística, conhecer e

vivenciar alguns aparelhos, selecionar imagens de pessoas praticando essas ginásticas, analisar coreografias de atletas profissionais e de outros(as) alunos(as) de escolas e clubes, e pedir que criassem uma coreografia de Ginástica para Todos que unisse as três práticas e que trouxesse um marcador social (classe social, gênero, raça etc.) foram atividades de ensino utilizadas durante a tematização dessa prática corporal. Nesse caso, problematizar esses temas com os (as) estudantes se torna essencial na busca de uma sociedade que valoriza as diferenças e reconhece as identidades dos diferentes sujeitos.

A partir disso, discutir sobre a questão de gênero e de preconceito racial existentes nas modalidades de ginástica, mostrar que algumas modalidades não são reconhecidas da mesma forma com meninos e meninas, como é o caso da Ginástica Rítmica, que a Federação Internacional de Ginástica não reconhece a prática por homens, apresentar atletas de pele negra para os(as) estudantes, que conseguiram resultados expressivos na Ginástica, analisar motivos históricos, sociais e culturais de existirem mais atletas de pele branca praticando essas modalidades, pode estimular o pensamento crítico das crianças e jovens nas aulas de Educação Física Escolar.

Desse modo, podemos mencionar que os(as) professores(as) que tematizaram as ginásticas nas aulas de Educação Física debateram com os estudantes sobre problemáticas contemporâneas que podem ser analisadas durante um projeto educativo relacionado com as ginásticas, já que esses marcadores sociais atravessam de forma marcante essa manifestação da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, como foi apresentado, é um documento de caráter orientador e normativo e já está em momento de implantação e desenvolvimento nas diversas escolas do país. A nós, professores(as), analisar criticamente esse documento, seus objetivos, temáticas e habilidades é de fundamental importância para uma aplicabilidade de relevância para a formação de nossos(a) estudantes. Porém, é necessário ter a consciência de que a busca para um ensino de qualidade vai além de medidas curriculares. Dessa forma, questões como a formação inicial e continuada, condições trabalhistas, temas de interesse dos(as) alunos(as), entre outros (Murbach, 2015), são fatores influentes, destacando que o(a) professor(a) não é o(a) único(a) agente responsável por esse desafio.

A temática Ginástica vem se mostrando cada vez mais presente em documentos oficiais da educação Brasileira, assim como em aulas, como apontado em recentes

pesquisas e eventos científicos específicos dessa temática, como por exemplo de Carride e colaboradores (2017) e Maldonado, Bento-Soares e Schiavon (2019), além de outros citados no presente capítulo. Entretanto, apesar do cenário de alguma melhora, reconhecemos problemas e dificuldades dos(as) professores(as) com aulas de Ginástica na Educação Física Escolar. A falta de materiais ou mesmo “quando se possui o material, é preciso carregá-lo, montar e desmontar, o que também gera mais trabalho para os profissionais, diferente de apenas carregar bolas” (Schiavon; Nista-Piccolo, 2007, p. 148). Ademais, há também falta de conhecimento sobre práticas ginásticas e estratégias de ensino que considerem uma **Ginástica da escola**, com particularidades específicas para esse ambiente, que leve em consideração sua finalidade, que nessa situação não é o alto rendimento, são pontos influentes para seu desenvolvimento, que apesar de contar atualmente com a BNCC e suas especificações, não são suficientes para suprimento da problemática.

Neste capítulo, procuramos apresentar e problematizar a Ginástica como esporte técnico-combinatório, de acordo com as orientações da BNCC, procurando trazer propostas de ideias que possam ser discutidas e aprimoradas nas escolas por tantos(as) professores(as) que estão buscando fazer a diferença em suas aulas e assim, juntos(as) lutarmos por uma Educação Física Escolar para além dos muros da escola, ou seja, valorizando a docência em seus diferentes aspectos, pedagógicos, políticos, econômicos e sociais e que reverbere na vida dos(as) estudantes.

Destacamos a necessidade de existir possibilidades para que pesquisadores(as), professores(as) que atuam na universidade, e professores(as) que lecionam na escola, desenvolvendo aulas de Ginástica, possam trocar experiências e, conjuntamente, planejar atividades de ensino para que os(as) estudantes consigam vivenciar gestos gímnicos e compreender os seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos durante as aulas de Educação Física na Educação Básica.

Além dessas relações no ensino da Ginástica, também ressaltamos a importância de ser trabalhada a criatividade e a autonomia dos(as) alunos(as), especialmente a partir de estratégias pedagógicas que visam o aumento das relações sociais. Bem como sugerido por Vygotsky (2009), todas as funções psicológicas superiores, ou seja, as características especificamente humanas, são constituídas nas relações sociais e mediadas por instrumentos e signos de determinada cultura e em um contexto histórico específico. Dessa forma, propostas que possam se basear nas relações que se estabelecem entre professor(a) e alunos(as) e entre

esses(as), e não centradas em um ou em outro, e que contextualizem os conhecimentos com olhar específico dos grupos sociais envolvidos em momento atual, tendem a contribuir para processos de aprendizagem mais efetivos (Bento-Soares, 2019). Por essa razão, priorizamos criações pelos(as) alunos(as), pesquisas, construções coletivas, sugestões e atividades em equipe em nossas atividades propostas.

Encerrando nosso capítulo, gostaríamos de lembrar que em dezembro de 2017 a BNCC do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação após três versões produzidas. Esse documento normativo foi criado para servir como diretriz da construção dos currículos para as redes públicas e privadas de educação no Brasil, em suas instâncias municipais, estaduais e federais. Todavia, com uma sociedade complexa e plural como a Brasileira, com interesses completamente divergentes, a construção desse documento se tornou um espaço de disputa e conflito (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Na nossa visão, a versão final da Base Nacional Comum Curricular não levou em consideração todas as vozes existentes na sociedade Brasileira, principalmente após a mudança de governo ocorrida no ano de 2016. Nesse contexto, acreditamos que para existir uma diretriz nacional de educação para todo o território nacional, interesses dissonantes precisam ser levados em consideração. Assim, esperamos que esse capítulo possibilite que os(as) leitores(as) reflitam sobre a possibilidade de desenvolver a Ginástica nas aulas de Educação Física Escolar para além dos conceitos que aparecem na Base Nacional Brasileira.

Para saber mais:

Link com vídeo oficial da FIG (2020) sobre Ginástica Aeróbica:

https://www.youtube.com/watch?v=_DFbORUJbI&feature=emb_logo

Link com vídeo oficial da FIG (2020) sobre Ginástica Acrobática:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=dLZi7s1mJYc&feature=emb_logo

Link com vídeo oficial da FIG (2020) sobre Ginástica Artística Feminina:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=Rr-NVhPJRJg&feature=emb_logo

Link com vídeo oficial da FIG (2020) sobre Ginástica Artística Masculina:

https://www.youtube.com/watch?v=UqpDN3dlCW0&feature=emb_logo

Link com vídeo oficial da FIG (2020) sobre Ginástica de Trampolim:

https://www.youtube.com/watch?v=u7-IC1Wb0ZU&feature=emb_logo

Link com vídeo oficial da FIG (2020) sobre Ginástica Rítmica:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=ilUTe1xaJZw&feature=emb_logo

Link com vídeo de campeonato oficial da FIG em parceria com FISE sobre Parkour:
<https://www.youtube.com/watch?v=YEn2pKcJcjk>

Link com vídeo sobre Ginástica Rítmica Masculina (vertente japonesa):
<https://www.youtube.com/watch?v=JQGex8nhZbQ>

Link com vídeo sobre Ginástica Estética:
<https://www.youtube.com/watch?v=WQITstUSGY>

Link com vídeo sobre Roda Ginástica:
<https://www.youtube.com/watch?v=moUSovDoVSo>

Link com vídeo sobre Rope Skipping:
<https://www.youtube.com/watch?v=xCHzGo1t6iU>

Link com vídeo sobre Teamgym:
<https://www.youtube.com/watch?v=y4xTey1EBV4>

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. **Manual de ajudas em ginástica**. Várzea Paulista: Fontoura, 2012.

BENTO-SOARES, D. **Formação de treinadores(as) de ginástica para todos no mundo**: uma análise de programas de federações nacionais. 2019. 294 f Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BUSTLE. **What is the pommel horse?** The gymnastics event has a long History. Disponível em: <https://www.nbcnewyork.com/paris-2024-summer-olympics/pommel-horse-mens-gymnastics-stephen-nedoroscik/5665049/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CARRIDE, C. A. *et al.* O ensino da ginástica de Itatiba/SP: de volta às escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 83-99, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p83>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p83>. Acesso em: 14 out. 2025.

CURY, C. R. J; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. **Base nacional comum curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.24459>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/24459>. Acesso em: 14 out. 2025.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 44, p. 164-176, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p164>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p164>. Acesso em: 14 out. 2025.

MALDONADO, D. T.; SOARES, D. B.; SCHIAVON, L. M. Educação Física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização das ginásticas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56559>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56559>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARTINS, J. C. J.; SANTOS, I. L. Ginásticas: saúde e lazer x competição. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 107-134. v. 2.

MURBACH, M. A. **Os conteúdos ginásticos do ensino fundamental II no currículo do estado de São Paulo**: desenvolvimento e análise. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

MÜLLER, A. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. *In*: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 22-29.

PAES, R. R. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R. R. A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: DE ROSE JR., D. (org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: DE ROSE JUNIOR, D.; RÉ, A. H. N. (org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-84.

RIBEIRO, W. G. Utopias e regulações de uma Base nacional comum curricular: projeções ficcionais para juventudes ideais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 194-208, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38784>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/>. Acesso em: 14 out. 2025.

RUSSELL, K. **Fundamentos da ginástica**. Lisboa: Federação de Ginástica de Portugal, 2010.

RUSSELL, K.; SCHEMBRI, G.; KINSMAN, T. **Basic gym: fundamentos da ginástica e da literacia motora**: [S.l.]: Série A. Federação de Ginástica de Portugal, 1996.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Pro-Posições**, v. 30, e20160168, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCHIAVON, L. M. **O projeto Crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola**. 2003. 183 f Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICOLLO, V. L. Outros desafios da prática de ginástica na escola. *In*: MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. **Educação Física escolar: desafios e propostas 2**. São Paulo: Fontoura, 2011. p. 137-166.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163 f Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO VII

Unidade Temática

ESPORTE REDE/QUADRA DIVIDIDA OU PAREDE DE REBOTE

O ENSINO DOS ESPORTES DE REDE/QUADRA DIVIDIDA OU PAREDE DE REBOTE: ANÁLISE E PROPOSTA A PARTIR DA BNCC

TEACHING OF NET/COURT DIVIDED OR REBOUND WALL: ANALYSIS AND PROPOSAL FROM BNCC

*Fernanda Moreto Impolcetto
Guy Ginciene*

INTRODUÇÃO

Entendemos que o esporte, como elemento pertencente à cultura corporal de movimento, deve ser de tal forma tematizado nas aulas de Educação Física Escolar, que seu ensino promova um nível de vivência e compreensão ao aluno, para que, de forma autônoma, ele tenha condições de transformar e usufruir dessa prática em benefício da saúde, do lazer, da estética, como meio de comunicação e expressão, para apreciação crítica e também, se desejar, participar do alto rendimento fora do contexto escolar. Dito de outra forma, que esse ensino ofereça ao aluno possibilidades de incorporar o esporte em sua vida e desfrutá-lo da maneira como considerar mais conveniente.

Diversos autores já apontaram como o esporte pode ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar a fim de atingir tais perspectivas (Darido; Rangel, 2005; González; Bracht, 2012; Barroso, 2015). De modo geral, as propostas convergem para a superação do modelo tradicional de ensino (centrado na técnica e repetição de movimentos), propondo uma mudança do enfoque da prática e a consideração de outros elementos constituintes dos conteúdos escolares como os saberes conceituais e atitudinais (González; Bracht, 2012).

Entretanto, a forma como o esporte vem sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física não tem contribuído para a concretização das possibilidades que foram apontadas. Apesar de todas as críticas e reformulações pelas quais passou o esporte nas aulas dessa disciplina, os avanços são observados de forma mais nítida apenas nas discussões acadêmicas, tendo refletido pouco na prática pedagógica.

Observamos ainda que a proposta de ampliar o ensino do esporte, ou seja, a superação do método tradicional, não é uma preocupação apenas da Educação Física Escolar. Estudiosos da Pedagogia do Esporte, vem aprofundando suas pesquisas nesse sentido e a Educação Física

escolar, busca apropriar-se dessas novas perspectivas adaptando-as aos objetivos do ensino do esporte no contexto desse componente curricular.

As principais contribuições da Pedagogia do Esporte, contudo, se concentram especialmente no plano da prática (Barroso; Darido, 2009), mais relacionadas aos modelos de ensino com base na lógica interna e princípios técnico-táticos das várias modalidades esportivas. É nesse aspecto que centralizaremos a proposta e as reflexões do presente texto, fazendo questão de salientar que reconhecemos a importância do ensino dos demais saberes (conceitual e atitudinal) que envolvem a aprendizagem do esporte e devem ser ensinados com a mesma importância dos saberes relacionados à prática, mas eles não serão discutidos ou analisados aqui.

Os modelos de ensino do esporte, concebidos a partir das influências advindas das tendências atuais da Pedagogia do Esporte valorizam o jogo como ferramenta pedagógica. Os procedimentos didático-metodológicos são pautados na dinâmica e funcionalidade do jogo e estão baseados nas relações de cooperação e oposição, individuais e coletivas. A aprendizagem do esporte é guiada pela compreensão de seus princípios, de sua lógica interna e da elaboração dos mecanismos de gestão e regras de ação (ações táticas intencionais) perante o caráter situacional (Scaglia, 2014).

Sob essa perspectiva, percebemos que as ações táticas são comuns para alguns conjuntos de modalidades esportivas. A intenção do passe no futebol é semelhante ao do basquetebol e do handebol, por exemplo. O que muda são as habilidades técnicas usadas para a execução dessas ações. O processo de ensino do esporte na escola, portanto, pode ser centrado nos elementos comuns de diferentes modalidades, como a lógica de funcionamento dos esportes de invasão (em vez de futebol, basquete e handebol) ou daqueles com rede/quadra dividida ou parede de rebote (em vez de vôlei ou tênis).

Seguindo essa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Brasil, 2018) documento obrigatório que apresenta as competências e habilidades que os alunos devem adquirir durante todo o processo de formação básica, em cada uma das disciplinas curriculares, apresenta para a Educação Física uma classificação do esporte, que deve ser seguida para o seu ensino. Tal classificação, baseia-se no agrupamento das diversas modalidades esportivas a partir da lógica interna e outros critérios como: cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.

O objetivo deste texto é analisar como o ensino dos esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote é estabelecido pela BNCC (BNCC/Brasil, 2018) e apresentar uma proposta de ensino para o 2º ciclo do Ensino Fundamental.

A classificação do esporte na BNCC

Um sistema de classificação constitui-se na primeira abordagem para a conhecimento da essência de um jogo ou esporte, ou seja, a partir dos critérios utilizados para organizá-los, é possível conhecer as principais características de determinada prática (Ribas, 2014).

As classificações que estão centradas nos elementos da intenção tática dos jogadores (lógica interna) possibilitam transferência de aprendizagem entre uma modalidade e outra, ao menos no desenvolvimento da tática individual (Mitchell; Oslin, 1999). Ao observar o voleibol, que é uma modalidade coletiva, nota-se que as intenções táticas se aproximam mais de modalidades não necessariamente coletivas, como o tênis, por exemplo, ou seja, em ambas as modalidades o jogador precisa observar e reconhecer a ação efetuada pelo adversário para decidir a melhor forma de reagir, pensando ainda em dificultar a devolução deste ao passar a bola para o outro lado da rede.

Diante desses elementos, alguns autores elaboraram propostas de classificação para os esportes, no sentido de organizá-los a partir do reconhecimento de suas principais características. Sendo assim, um sistema de classificação pode auxiliar na escolha dos esportes que serão ensinados em determinado contexto, como nas aulas de Educação Física.

A classificação dos esportes da BNCC (BNCC/Brasil, 2018) baseia-se na proposta de González (2004) que utiliza como referência os critérios de: cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.

A partir do critério da relação de cooperação e oposição, surgem quatro categorias. Primeiro verifica-se se há uma relação com companheiros da mesma equipe, ou seja, se a participação ocorre individualmente ou em grupo, sendo este último caracterizado por dois ou mais integrantes. No segundo momento é analisado se ocorre interação direta com o oponente. É importante ressaltar que essa interação não se relaciona ao estabelecimento do contato físico entre os participantes de equipes distintas, mas sim ao fato de uma ação motora influenciar na decisão das ações dos participantes de outra equipe, como é o caso do voleibol (González, 2004).

Vamos exemplificar: no voleibol a ação de um jogador dependerá da ação de seu adversário, ou seja, o ataque adversário influenciará, por exemplo, na movimentação para defender a bola (continuar no mesmo lugar, deslocar-se para direita ou para a esquerda etc.), na escolha da forma de defesa (com uma mão ou duas, com toque ou manchete etc.), na tomada de decisão sobre o que fazer com a bola (para quem passar, com qual força, com qual altura etc.). Por outro lado, em determinadas provas do atletismo, a ação de um participante não interfere na ação do outro. No lançamento do dardo o atleta tentará lançar o dardo o mais longe possível e o lançamento do adversário não será alterado em decorrência dessa ação, ele não irá modificar o seu movimento e nem a tomada de decisão sobre “onde lançar”.

A partir do critério de cooperação e oposição são estabelecidas então as seguintes categorias:

- Esportes individuais em que não há interação entre adversários.
- Esportes coletivos em que não há interação entre adversários.
- Esportes individuais em que há interação entre adversários.
- Esportes coletivos em que há interação entre adversários.

A partir das categorias derivadas de esportes sem e com interação entre adversários, o autor utiliza outros critérios para a formação de subcategorias. No caso dos esportes sem interação entre oponentes, o critério baseia-se no tipo de *desempenho motor* utilizado para a definição do vencedor/perdedor nas diversas modalidades; e nos esportes com interação entre oponentes, o critério refere-se ao *objetivo tático da ação*, ou seja, à exigência imposta aos integrantes para que se atinja o propósito durante o desenvolvimento da prática esportiva (González, 2004).

Os esportes sem interação entre adversários, que tem como critério a comparação de desempenho, dividem-se nas seguintes subcategorias:

- Esportes de marca: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é um registro quantitativo de tempo, distância ou peso (individuais: atletismo, natação, levantamento de peso; coletivos: 4X100 no atletismo, 4X50 na natação, remo).

- Esportes técnico combinatórios ou estéticos: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (individual: ginástica rítmica, ginástica artística individual, saltos ornamentais; coletivos: ginástica rítmica em grupos, nado sincronizado, saltos sincronizados).
- Esportes de precisão: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a eficiência e a eficácia de aproximar um objeto ou atingir um alvo (individuais: arco e flecha, golfe, tiro; coletivos: bocha) (González, 2004).

Os esportes com interação entre adversários, cujo critério se refere aos princípios táticos do jogo, foram organizados nas subcategorias:

- Esportes de combate ou luta: são aqueles caracterizados como disputas em que o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (individuais: judô, caratê, boxe, luta greco-romana; coletivos: kabaddi).
- Esportes de campo e taco: compreendem aqueles que têm como objetivo colocar a bola longe dos jogadores do campo a fim de percorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os adversários (coletivos: beisebol, *softbol*, críquete).
- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote: são os que têm como objetivo colocar/arremessar/lançar um móvel em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para que cometa(m) um erro, servindo somente o tempo que o objeto está em movimento (individuais: tênis de campo, tênis de mesa, squash; coletivos: voleibol, *badminton*, tênis em duplas).
- Esportes de invasão ou territoriais: constituem aqueles que têm como objetivo invadir o setor defendido pelo adversário procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta (coletivos: futebol, basquete, handebol, rúgbi, futebol americano) (González, 2004).

O quadro abaixo apresenta a forma como as sete categorias de esportes pertencentes ao sistema de classificação elaborado por González (2004) estão organizadas no documento da BNCC (BNCC/Brasil, 2018):

Quadro 1 – Organização das categorias de esportes nos ciclos de escolaridade da BNCC

Ciclos de Escolaridade	Categorias de Esporte
1º ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Marca; Precisão
2º ciclo (4º e 5º anos)	Campo e taco; Rede/parede; Invasão
3º ciclo (6º e 7º anos)	Marca; Precisão; Invasão; Técnico-combinatórios
4º ciclo (8º e 9º anos)	Rede/parede; Campo e taco; Invasão; Combate

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2021).

Verificamos na distribuição das categorias durante os ciclos escolares a predominância dos denominados esportes de invasão ou territoriais, sendo indicados em três ciclos (2º, 3º e 4º). Isso provavelmente ocorre devido à valorização de modalidades como basquetebol, futebol, futsal e handebol, muito presentes nas aulas de Educação Física Escolar brasileira.

As categorias de esportes de marca, precisão, campo e taco e rede/parede¹⁰, aparecem em dois ciclos, como práticas intermediárias, que variam entre esportes populares no país (como o voleibol) e outros pouco conhecidos ou praticados dentro e fora das escolas como o beisebol (esporte de campo e taco).

As categorias de esportes técnico-combinatórios e de combate são indicadas em apenas um ciclo de ensino. Isso pode ser explicado pelo fato dos elementos da cultura corporal de movimento das ginásticas e da luta estabelecerem interfaces com as categorias de esportes acima citadas, evitando assim que ocorra uma sobreposição de conteúdo, considerando que a ginástica não esportivizada aparece em todos os ciclos de escolaridade e a luta não esportivizada do 2º ao 4º ciclo.

Diante desse modelo de classificação, concebemos que o tratamento do conteúdo esporte na escola deve ser pautado por metodologias de ensino que contemplem o grupo de modalidades pertencentes a uma mesma categoria. Ou seja, a partir da lógica interna determinante na categoria, o ensino deve ser estruturado por propostas pedagógicas que não tratem somente de uma modalidade esportiva específica, mas sim do grupo de modalidades.

Com essa abordagem centrada nos elementos comuns, é possível que o ensino tradicional - centrado na técnica esportiva, que privilegia os mais habilidosos e exclui grande parte dos

¹⁰ A BNCC (Brasil, 2017) usa o termo esportes de rede/parede, para o que nesse texto denominamos de esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote. Tratam-se de termos sinônimos.

alunos - seja amenizado. É obvio que um documento por si só, não é capaz de mudar a prática pedagógica dos professores e nem é esse o objetivo da BNCC, mas pode contribuir para ampliar as possibilidades de pensarmos em um novo tratamento do esporte na escola.

Especificamente para o ensino das modalidades de rede/quadra dividida ou parede de rebote, a BNCC indica as seguintes habilidades a serem adquiridas pelos alunos, das quais destacamos apenas os elementos técnico-táticos:

Quadro 2 – Habilidades técnico-táticas previstas para o ensino das modalidades de rede / quadra dividida ou parede de rebote, no 2º ciclo do ensino fundamental

Ciclo	Habilidades
2º ciclo (3º ao 5º ano)	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes rede/parede, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.
4º ciclo (8º e 9º anos)	(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de rede/parede. (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna da categorias de esportes de rede/parede.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

Considerando as habilidades previstas na BNCC, nos próximos tópicos buscaremos refletir sobre “o quê” e “como” ensinar os esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote nas aulas de Educação Física Escolar, apresentando uma proposta que parte justamente dos elementos comuns dessas modalidades, como indicado para o ensino no 2º ciclo.

O que ensinar sobre os esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote?

Para responder essa pergunta é necessário identificar e delimitar o que o aluno precisa “saber sobre” desse enorme rol de conhecimentos possíveis. Os jogos de rede/quadra dividida ou parede de rebote, abrangem um conjunto grande de modalidades esportivas que possuem características particulares. O voleibol, por exemplo, é uma dessas modalidades, jogada com as mãos, uma bola e de forma coletiva, envolvendo cooperação e oposição. Já o tênis é uma modalidade que pode ser jogada em formato individual (simples) e coletivo (duplas), porém sem a existência de uma fase cooperativa de jogo. Além disso, para jogar tênis é necessária a utilização de uma raquete e uma bolinha. Outras modalidades com raquetes podem não utilizar bolas, é o caso do *badminton*, que ao invés da bolinha utiliza um “volante” (parecido

com uma peteca). As modalidades peteca e *indiana* também se utilizam de um móvel parecido com o do *badminton*, mas não são jogadas com raquete e sim com as mãos.

Diante de tantas diferenças e possibilidades, o que ensinar sobre esse conjunto de modalidades esportivas? Existe um elemento comum em todas elas: a lógica interna (já mencionada anteriormente). Nesse caso, os esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote tem por objetivo arremessar, lançar ou bater na bola/peteca (ou outro objeto) “em direção à quadra adversária (sobre a rede ou contra uma parede) de tal forma que o rival não consiga devolvê-la, ou a devolva fora do campo adversário ou pelo menos tenha dificuldades para devolvê-la” (González; Darido; Oliveira, 2014, p. 61).

Partindo desse elemento comum (lógica interna), o objetivo central de ensino nas fases iniciais é desenvolver a intencionalidade tática de “mandar” a bola¹¹ para a quadra adversária de forma a dificultar a devolução. Esse ato possui determinadas intenções, características desse conjunto de modalidades, como pode ser observado no quadro 3. Os problemas táticos podem ser de ataque (manter o *rally*, construir o ataque/criar espaços na quadra adversária, marcar/ganhar o ponto e atacar em equipe/dupla) e de defesa (defender o espaço do seu lado da quadra, defender contra um ataque e defender em equipe/dupla).

Quadro 3 – Sistematização tática dos jogos de rede/quadra dividida ou parede de rebote

Problema tático	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
ATAQUE				
Manter o rally	X	X	X	
Construir o ataque/ criar espaços na quadra adversária	X	X	X	X
Marcar/ganhar o ponto		X	X	X
Atacar em equipe e/ou dupla				X
DEFESA				
Defender o espaço do seu lado da quadra	X	X		X
Defender contra um ataque			X	X
Defender em equipe/dupla				X

Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (2013).

¹¹ O termo bola será utilizado aqui para fins didáticos, no entanto, reforça-se que por se tratar de jogos de rede/ parede, outros móveis podem ser utilizados no lugar da bola como: volante, peteca, *Ringtennis-ring* (anéis de *Ringtennis*) etc.

Inicialmente o objetivo é desenvolver a intencionalidade tática de manter a bola em jogo (manter o *rally*); depois que o aluno conseguir isso, o intuito é fazer com que ele comece a jogar de forma intencional, ou seja, procurando os espaços vazios (criar espaços na quadra) para atacar (marcar o ponto) ao mesmo tempo que também aprende e desenvolve as ações defensivas, protegendo os espaços vazios (defender espaços) e defendendo os ataques adversários (defender contra um ataque). Depois do aprendizado desses elementos táticos individuais, os alunos podem começar a aprender e vivenciar ações táticas em grupo (atacar em equipe/dupla e defender em equipe/dupla).

Mas e a técnica? As modalidades de rede/quadra dividida ou parede de rebote exigem habilidades técnicas pouco comuns e com maior grau de dificuldade para serem executadas, como os gestos de rebatida com as mãos do voleibol, *Wall Handball*¹² e *Indiaca*¹³, ou os gestos com os pés do futevôlei e *Sepak Takraw*¹⁴, ou ainda os gestos de rebatida com implementos do tênis, *squash* e *badminton*.

Por causa dessa complexidade, a técnica também é um elemento importante para ser trabalhado durante as aulas. As abordagens atuais da Pedagogia do Esporte não negam a técnica e seu ensino, apenas reorganizam o momento de ensiná-la, ou seja, iniciando pelo “o que fazer” (tática) para em seguida desenvolver o “como fazer” (técnica) de forma articulada, contextualizada e como parte integrante do jogo (Rodrigues; Darido, 2008; Thorpe; Bunker; Almond, 1986).

Como ensinar os jogos de rede/quadra dividida ou parede de rebote?

Partindo do elemento comum (a lógica interna), o objetivo central nas fases iniciais é o ensino da intencionalidade tática concomitante ao desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias para o rol de modalidades, partindo do simples - arremessar e lançar a bola - até chegar ao rebater direto com as mãos ou com implementos.

O ensino dos elementos táticos e técnicos acontecem de forma articulada e podem seguir a seguinte sequência:

¹² Também conhecido como American Handball e Street Handball. Para conhecer mais veja o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=eItwyefNT9I>.

¹³ Para conhecer mais, assista ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=DfnYOVwMXa8>.

¹⁴ Para conhecer mais sobre essa modalidade acesse https://pt.wikipedia.org/wiki/Sepak_takraw ou veja o vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=-CP6yksK0M>.

- 1) jogo adaptado que acentue determinado problema tático (Figura 1) do jogo;
- 2) conscientização tática, ou seja, encontrar a melhor opção para aquele problema por meio de perguntas feitas pelo professor;
- 3) volta ao jogo com atenção maior na intenção tática discutida no momento anterior;
- 4) conscientização técnico-tática, ou seja, encontrar a melhor opção motora (técnica) para aquela intencionalidade tática, também evidenciada por meio de perguntas feitas pelo professor;
- 5) desenvolvimento da habilidade técnica necessária para aquela situação por meio de algumas atividades;
- 6) jogo final, para oportunizar o aluno inserir no jogo aquilo que aprendeu nos momentos anteriores (González; Bracht, 2012).

Figura1 – Sequência para ensino tático e técnico



Fonte: González e Bracht (2012).

Observamos que essa sequência possui um momento específico de ênfase nas habilidades motoras. Este momento pode ou não ser inserido nas aulas de Educação Física Escolar, dependendo do que se pretende ensinar e do nível dos alunos. Ressaltamos ainda que esse momento de desenvolvimento da habilidade técnica possui o objetivo de despertar nos alunos a consciência geral sobre como conseguir “fazer o jogo acontecer”, por meio de dicas e perguntas para que o próprio aluno encontre a melhor solução motora.

A inquietação inerente a esse tipo de abordagem, principalmente quando implementada no ensino dos jogos de rede/quadra dividida ou parede de rebote é: como o aluno irá jogar (jogo inicial) se ele ainda não possui nenhuma habilidade técnica? (não executa o toque e a

manchete no voleibol, por exemplo). A ideia nesse momento, portanto, é organizar um “jogo possível” (Venditti Jr; Sousa, 2008) de acordo com a situação e o nível dos alunos.

Inicialmente, jogos de “lançar e agarrar” podem ser utilizados, passando por estágios de dificuldades (vários pingos, um pingo e nenhum pingo), sempre do mais fácil para o mais difícil. Além disso, essa abordagem inicial pode ter tanto uma característica de cooperação quanto de oposição. Na sequência, o ensino prossegue para jogos de rebater a bola com as próprias mãos (ao invés de lançar e agarrar), sem uma técnica específica para isso, deixando o iniciante livre para resolver esse “problema” (rebater a bola com as mãos) da forma como achar mais eficiente (quadro 4).

Quadro 4 – Tipos de jogos para utilização nas fases iniciais de ensino dos jogos de rede / quadra dividida ou parede de rebote

ENSINO COMUM			ESPORTE
Tipo	Regras básicas	Característica	
Jogos de lançar e agarrar	Vários pingos	Cooperação Oposição	Iniciação do Ringtennis
	1 pingo		
	Nenhum pingo		
Jogos de rebater com as mãos	Vários pingos	Cooperação Oposição	Iniciação do voleibol, peteca, indíaca, wall handball etc
	1 pingo		
	Nenhum pingo		
Jogos de rebater com implementos	Vários pingos	Cooperação Oposição	Iniciação do tênis, tênis de mesa, squash, badminton etc
	1 pingo		
	Nenhum pingo		
Jogos de rebater com os pés	Vários pingos	Cooperação Oposição	Iniciação do futevôlei e Sepak Takraw
	1 pingo		
	Nenhum pingo		

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Diferentemente dos jogos de invasão, os jogos de rede/quadra dividida ou parede de rebote possuem um foco técnico maior e caso os alunos não tenham a habilidade básica de rebater, minimamente desenvolvida, o jogo dificilmente acontece. Por esse motivo, é comum a crença de que existe a necessidade de desenvolver a “técnica” de cada modalidade para depois aprender a jogar. No entanto, estudos tem apresentado a necessidade de iniciar o ensino pela compreensão da dinâmica do jogo (tática) para o subsequente desenvolvimento da técnica (Mitchell; Oslin; Griffin, 2013; Thorpe; Bunker; Almond, 1986). Isso não quer dizer que o

processo de ensino contará com aulas teóricas para compreensão de todas as intencionalidades táticas. A ideia básica é articular o ensino desses dois elementos. Para isso, existe a necessidade de organizar “jogos possíveis” para todos os participantes, em um formato progressivo para o desenvolvimento das habilidades, como no modelo do Quadro 4.

Tornando o jogo possível, por meio da simples estratégia de lançar e agarrar uma bola por exemplo, o processo de ensino do elemento tático pode ser desenvolvido. Para a elaboração dos jogos é necessário organizá-los de tal forma que busquem enfatizar as intenções táticas. O quadro 5 apresenta um esquema com o objetivo que os jogos devem ter em cada intenção tática.

Quadro 5 – Objetivo dos jogos em cada problema tático

Problema tático	Objetivo dos jogos
ATAQUE	
Manter o rally	Jogos que estimulem os alunos fazerem a bola passar para o outro lado da quadra de modo que o jogo aconteça.
Construir o ataque	Jogos que estimulem os alunos a construir espaços na quadra adversária para atacar, como por exemplo: - utilizar os ângulos para abrir espaços nos lados da quadra; - utilizar bolas em diferentes profundidades (fundas e curtas) para liberar outros espaços.
Ganhar o ponto	Jogos que estimulem os alunos a procurarem os espaços vazios para marcar o ponto ou mesmo forçar o erro do adversário.
DEFESA	
Defender o espaço	Jogos que estimulem os alunos a protegerem seus espaços na quadra por meio da movimentação, assim como a utilização de golpes/rebatidas que os façam ganharem tempo para recuperar e proteger os espaços vazios.
Defender contra um ataque	Jogos que estimulem os alunos a chegar na bola e conseguir devolver o ataque do adversário.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nessa perspectiva os alunos podem transferir a aprendizagem tática inicial para as diversas modalidades existentes neste rol dos jogos de rede/quadra dividida ou parede de rebote (Mitchell; Oslin, 1999). Concomitantemente, os jogos táticos também contribuem para o desenvolvimento das habilidades esportivas (Gabbett; Jenkins; Abernethy, 2009; Harvey; Jarrett, 2013), criando um ambiente instável e variável, favorecendo a própria aprendizagem motora (Williams; Hodges, 2005). Segue um exemplo que destaca a parte principal de uma aula:

Quadro 6 – Parte principal de um modelo de plano de aula

PARTE PRINCIPAL

Problema tático: Criar espaços na quadra adversária

Objetivo: Utilização dos ângulos e profundidade

1. Jogo Inicial

Participantes: dois alunos (1x1).

Descrição do jogo: os alunos só ganham o ponto se fizerem o adversário pisar fora da quadra.

Condições: os alunos devem rebater a bola com as mãos deixando a bola pingar uma vez no chão antes da rebatida.

2. Conscientização tática

Professor: Qual a forma de ganhar ponto no jogo?

Alunos: Fazer o adversário pisar fora da quadra.

Professor: Como fazer isso?

Alunos: Utilizar os ângulos e/ou o fundo da quadra para rebater a bola.

3. Volta ao jogo

Igual ao jogo inicial.

4. Conscientização técnico-tática

Professor: O que é preciso fazer para explorar os ângulos da quadra e o fundo?

Alunos: Rebater de forma direcionada.

Professor: Como deve estar a mão durante o contato com a bola na rebatida de uma bola cruzada?

Alunos: Mais à frente.

Professor: Como deve estar a mão durante o contato com a bola na rebatida de uma bola paralela?

Alunos: A mão deve estar paralela a rede.

Professor: E como rebater no fundo?

Alunos: Pegar mais por baixo da bola e com um pouco mais de força.

5. Atividades

O foco das atividades desta aula será na profundidade da bola.

5.1. Atividade 1

Participantes: dois alunos (1x1).

Descrição: os alunos devem trocar bolas de forma cooperativa com uma rede mais alta para serem estimulados a rebaterem por baixo da bola.

Variação: mesma troca de bolas, porém com uma área no fundo.

5.2. Atividade 2

Participantes: dois alunos jogando (1x1).

Descrição: os alunos devem disputar o ponto; os jogadores perdem o ponto caso a bola rebatida pingue duas vezes dentro da quadra adversária. Logo, caso o jogador A perceba que a bola rebatida por B vai pingar pela segunda vez dentro da sua quadra, ele deve deixar isso acontecer para ganhar o ponto. O intuito é fazer com que os alunos sejam estimulados a rebater bolas profundas.

6. Jogo Final

Igual ao jogo inicial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Estabelecida essa base de aprendizagem da lógica de funcionamento dos jogos rede/quadra dividida ou parede de rebote (base comum), segue-se o processo de ensino dos conjuntos mais específicos dos esportes, como proposta para as habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017) no 4º ciclo:

- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote de oposição e cooperação: vôlei-bol, vôlei de praia, biribol etc.;
- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote de oposição;
 - a) Sem implementos: peteca, indíaca etc.;
 - b) Com implementos: tênis de campo, tênis de mesa, *badminton*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse texto, refletir e apresentar uma proposta sobre a possibilidade do ensino dos esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote, a partir das abordagens atuais da Pedagogia do Esporte, para as aulas de Educação Física do 2º ciclo do Ensino Fundamental, considerando a lógica interna como um elemento que facilita a organização do processo de ensino-aprendizagem por meio dos jogos reduzidos, privilegiando a aprendizagem da compreensão da dinâmica de tais modalidades, relacionada aos princípios táticos.

Entendemos que nas aulas de Educação Física Escolar, é essencial que o aluno compreenda a dinâmica do jogo, vivencie situações-problema e analise sempre sua própria participação. É necessário deixar que o aluno decida sobre os problemas apresentados e aqueles decorrentes do próprio jogo, além de permitir a integração tática dos participantes.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar**. 2015. 305 f Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A Pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfsv20n2p281-289>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277066659_A_pedagogia_do_esporte_e_as_dimensoes_dos_conteudos_conceitual_procedimental_e_atitudinal_-_DOI_104025reveducfsv20i23884. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

GABBETT, T.; JENKINS, D.; ABERNETHY, B. Game-based training for improving skill and physical fitness in Team Sport Athletes. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 2, p. 273–283, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795409788549553>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1260/174795409788549553>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 71, 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>. Acesso em: 15 out. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. B. **Práticas corporais e a organização do conhecimento**: 2-Esportes de marca e com rede divisória ou muro/ parede de rebote. Maringá: Eduem, 2014.

HARVEY, S.; JARRETT, K. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education & Sport Pedagogy**, p. 1–23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2012.754005>. Acesso em: 14 out. 2025.

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. An investigation of tactical transfer in net games. **European Journal of Physical Education**, v. 4, n. 2, p. 162–172, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/1740898990040205>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1740898990040205>. Acesso em: 14 out. 2025.

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L.; GRIFFIN, L. L. **Teaching sport concepts and skills**. Human Kinetics, 2013.

RIBAS, J. F. M. **Praxiologia motriz e voleibol**: elementos para o trabalho pedagógico. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 139-154,

2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2549>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2549>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. J. A Pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas. **Nova Escola**, v. 29, p. 84-86, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas>. Acesso em: 20 abr. 2025.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Leicestershire: Univesity of Loughborough, 1986.

VENDITTI JR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a Pedagogia do esporte, os fundamentos do jogos desportivos coletivos e a aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppv11i1.1796>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1796>. Acesso em: 14 out. 2025.

WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. **Journal of Sports Sciences**, v. 23, n. 6, p. 637-650, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/02640410400021328>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02640410400021328>. Acesso em: 14 out. 2025.

FAMÍLIA DOS JOGOS ESPORTIVOS COM RAQUETES NA ESCOLA

FAMILY OF SPORT GAMES WITH RACKETS IN SCHOOL

*Junior Vagner Pereira da Silva
Laura C. L. de Souza
Katiane T. O. L. Calado
Cláudio Benites da Silva
Riller Silva Reverdito*

INTRODUÇÃO¹⁵

A Educação Física, nas últimas décadas, tem sido foco de diversos estudos, dentre eles, os que se dedicam a investigar os conteúdos desenvolvidos ao longo da Educação Básica, evidenciando a predominância dos esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). Manifestações como danças, ginásticas, lutas, esportes com raquetes, dentre outros, são quase inexistentes no contexto escolar, conforme evidenciado por Silva e Sampaio (2012). A ausência de espaços e de materiais apropriados e a falta de domínio dos conteúdos são frequentemente apontados como responsáveis pela ausência das danças (Rocha; Domingues, 2007) e lutas (Rosário; Darido, 2005).

Em relação aos esportes com raquetes, as justificativas são similares, pois com sua compreensão equivocadamente, ficam limitados ao tênis de campo, o qual é historicamente relacionado à aristocracia e caracterizado como uma prática esportiva elitizada. Logo, ficando restrito a um público específico, uma vez que o acesso aos materiais e espaços de prática dificilmente são de alcance de todos (Guioti; Toledo; Scaglia, 2014), muito menos na escola.

Em que pese tal interpretação, nas últimas décadas a percepção de que os esportes com raquetes se limitam ao tênis e a preconceção da existência de apenas uma forma de vivenciá-lo, tem sido questionada e alternativas vêm sendo propostas, indo da criação de materiais alternativos a metodologia, sistematização e organização dos conteúdos. Nessa conjuntura, os pressupostos teóricos da Pedagogia do Esporte que se pautam no jogo (Leonardo; Scaglia;

¹⁵ Esse capítulo foi publicado anteriormente em forma de artigo (SILVA, J. V. P.; SOUZA, L. C. L.; CALADO, K.; BENITES, C.; REVERDITO, R. S. Família dos jogos com raquetes: metodologia e procedimentos pedagógicos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 25, p. 5-12, 2017). Sua publicação aqui foi solicitada pelos autores e autorizada pelo periódico. A decisão pela sua publicação como capítulo de livro considerou a relevância e contribuição ao tema.

Reverdito, 2009; Scaglia *et al.*, 2013), a partir da compreensão das características e da lógica do jogo, tem trazido positiva e significativa contribuição para o ensino de diferentes manifestações de jogos esportivos.

Pedagogia do Esporte

No ensino do esporte, seja no contexto escolar ou não-escolar, ainda ocorre o predomínio de procedimentos de ensino, vivência e aprendizagem fundamentada em metodologias sustentadas em modelos analíticos. O princípio analítico-sintético propõe o ensino, vivência e aprendizagem do esporte a partir do exercício de habilidades isoladas, com ênfase na repetição de tarefas para o aprimoramento técnico (as denominadas sequências pedagógicas), o qual deve preceder a prática do jogo.

Embora justificada pela maior rapidez na percepção do movimento “correto” a ser realizado, apresenta diversos problemas, como a mecanização de gestos, pobre acervo de possibilidades de repostas às emergências do jogo, reprodução de modelos, seletividade e ensaio de forma rígida de agir (Galatti *et al.*, 2014). Assim, configurando-se em um modelo a ser seguido e base para correções daqueles que não se adequam ao mesmo (Daolio, 2002), parte do desígnio que o ser humano veio ao mundo vazio e precisa ser preenchido de conhecimentos (modelados e transmitidos) ou, então, precisa ter seus talentos descobertos, revelados por um experiente observador (Scaglia, 2014).

Buscando superar esta forma de pensar a metodologia de ensino, propostas alternativas, desde a década de 70 foram lançadas, destacando entre elas a fundamentada na lógica estruturalista dos esportes coletivos, que teve como precursor Claude Bayer, na obra “O ensino dos desportos colectivos” (Bayer, 1994). Partindo da análise estrutural dos esportes coletivos, Bayer defendeu a existência de estruturas constantes e funcionais comuns a todos os esportes coletivos (princípios operacionais e regras de ação), sejam eles de ataque ou de defesa (Daolio, 2002). A partir do conceito de *transfert*, Bayer (1994) defende processos de ensino e aprendizagem em que o sujeito possa reconhecer estruturas semelhantes em atividades diferentes e, utilizando experiências anteriores, conceba soluções para nova situação.

A partir dos conceitos de estruturas constantes e funcionais e *transfert*, ainda que aplicado inicialmente aos jogos esportivos coletivos, observamos que os esportes com raquetes dispõem de referências estruturais e funcionais, engendrando a lógica do jogo. Para Scaglia *et al.* (2013) e Scaglia e Reverdito (2017), todo o jogo possui uma lógica interna. Assim, por conseguinte,

sendo possível identificar nos esportes com raquetes semelhanças e diferenças, reconhecer princípios que se aplicam a tarefas diferentes e utilizar/transferir experiências anteriores em novas situações de vivência. Esse caráter ficou mais evidente na organização dos jogos a partir do conceito de família de jogos, proposta por Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009).

Esta proposta está alicerçada no reconhecimento de que os jogos apresentam características autoafirmativas compostas por particularidades que atribuem qualidades autônomas e características integrativas que permitem incluir jogos numa mesma família (Scaglia, 2013), ou seja, “[...], todo sistema apresenta duas tendências opostas, porém complementares; uma tendência integrativa e outra auto afirmativa [sic]. Uma que o une ao ecossistema maior, e outra que o individualiza, engendrando sua identidade particular” (Scaglia *et al.*, 2007, p. 234). Ademais, o jogo dispõe de características sistêmicas organizacionais que devido às estruturas sistêmicas, produzem condutas motoras específicas que são transferíveis de um jogo para outro.

Diante ao exposto, objetivamos apresentar a formulação teórica e aplicação prática de ensino dos esportes com raquetes, pautando-se nos pressupostos teóricos da família de jogos esportivos. Especificamente, buscamos apresentar as etapas seguidas no planejamento, preparação de materiais e desenvolvimento das aulas, as possibilidades de uso de materiais alternativos no ensino dos esportes com raquetes e análise inferencial integrativa dos jogos aplicados.

Caminho metodológico

Caracterizado como teórico-prático (Demo, 2012), o estudo foi desenvolvido no formato de relato de experiência pelo grupo PET-Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em aulas de Educação Física de escola de tempo parcial e uma instituição de ampliação do tempo escolar em Campo Grande/MS, totalizando a regência de 5 aulas.

Na instituição de ampliação do tempo escolar foram realizados três encontros, sendo o primeiro voltado à construção de raquetes e iniciação ao frescobol (3 horas); o segundo, direcionado ao *beach tennis* e o terceiro ao quimbol (1h30min. cada). As ações foram realizadas em setembro, outubro e novembro de 2015, contando com a participação de alunos na faixa etária de 11 a 13 anos.

Na instituição escolar de tempo parcial, o foco foi na iniciação ao mini tênis, com a realização de apenas um encontro, tendo como público alunos de 10-14 anos. Foram realizadas intervenções em duas turmas, no mês de setembro de 2015, com 50 minutos cada aula.

A fim de apresentar a existência de semelhanças entre os diferentes esportes com raquetes, foi realizada a análise inferencial dos jogos ministrados nas aulas, com foco integrativo e autoafirmativa (Scaglia, 2003).

Planejamento

Para cada intervenção realizada, desenvolvemos a preparação das aulas (plano de aulas). O plano de aula “[...] é um documento escrito que materializa um determinado momento de um planejamento” (Masseto, 1997, p. 86), figurando como um instrumento de orientação da ação docente. Esta etapa foi realizada de acordo com as orientações de Masseto (1997), sendo composto estruturalmente pela identificação, objetivos, conteúdos, estratégias didáticas e avaliação.

A identificação consiste em apresentar as características gerais do plano, tais como a que disciplina ou atividade pertence, quais as condições necessárias à sua realização, a qual ou quais turmas se aplica o plano, o responsável pelas atividades, a duração/carga horária da aula (Masseto, 1997).

Os objetivos se caracterizam como “[...] metas estabelecidas ou resultados previamente determinados. Indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer”. Os objetivos foram divididos em gerais e específicos (Masseto, 1997, p. 87).

Quanto ao conteúdo, este consistiu no assunto que foi trabalhado na aula a fim de contemplar os objetivos específicos. Para isso, foram selecionados e organizados, tomando-se por base os objetivos que pretendíamos alcançar, que no caso de nossa intervenção foi contemplado pelo frescobol, mini tênis, *beach tennis* e quimbol.

Em relação às estratégias didáticas, existem diversas capazes de atender ao plano de aula e permeiam as decisões metodológicas docentes, cabendo ao professor identificar e escolher quais estratégias poderão ser utilizadas para facilitar a aprendizagem dos seus alunos. Em consonância com a proposta metodológica utilizada, organizamos didaticamente as aulas com predominância dos jogos. Todavia, não trabalhamos o jogo pelo jogo, mas sim como um ambiente de aprendizagem que também é ambiente de jogo (Darido, 2012), carregado de tensões, incertezas, imprevisibilidade, buscando o equilíbrio entre os objetivos pedagógicos e a representação de jogo para os jogadores. Ou seja, os alunos jogaram para aprender; aprenderam jogando (Caparroz; Brancht, 2007).

O jogo foi assumido como fenômeno complexo e permeado por relações antagônicas e de complementariedade, pois conforme Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009, p. 238) “[...], o jogo é lúdico, mas também é sério, ele possui uma ordem em sua organização, apesar de representar uma aparente desordem; possui regras claras, mas ao mesmo tempo é dotado de imprevisibilidade e incerteza”. Fundamentando-se nesses referenciais e perspectivas, para todas as aulas, inicialmente foi elaborado um esboço do plano de aula, o qual foi submetido para análise do professor orientador do grupo, que frequentemente propunha adequações.

Além disso, após as aulas, os participantes procederam a avaliação, tendo como finalidade acompanhar o processo de aprendizagem e fornecer aos alunos e professor feedback sobre o processo ensino-aprendizagem (Masseto, 2012).

Além de promover *feedback* para que os petianos pudessem proceder correções nas aulas futuras, buscamos também promover a formação de modo que incorporassem a percepção de que o professor é autor do seu próprio fazer pedagógico e não mero reprodutor de conhecimentos, devendo assim extrapolar a função de consumidor de conhecimentos, exercendo também a função de produtor, pois conforme nos auxilia Demo (2011, p. 15) “Quem ensina precisa pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”.

Empreendimento como estes podem colaborar com o rompimento do antagonismo existente entre teoria prática, vez que não consideramos como conhecimentos válidos apenas aqueles produzidos por estudiosos da academia (rotulados como teóricos), mas também conhecimentos produzidos pelos próprios professores (no caso em tela petianos). Por outro, não desqualificamos o conhecimento científico produzido na academia, mas sim dele nos apropriamos e o ressignificamos a partir dos conhecimentos advindos da experiência em contextos concretos diversos, concebendo teoria e prática não mais como elementos antagônicos, mas sim complementares.

Isto porque, se por um lado a autoridade docente se constitui pela constante ação-reflexão-ação no contexto e cotidiano da prática pedagógica (Caparroz; Brancht, 2007), a prática não deve ser objeto de sacralização, visto que não existe prática criativa sem retorno da teoria, tão pouco fecundação de teoria que não foi objeto do confronto prático (Darido, 2012).

Pedagogia do Esporte e família de jogos esportivos com raquetes: aplicações práticas

A análise pedagógica foi realizada sobre os pressupostos da família dos jogos esportivos. Conscientes do desafio que é criar um ambiente significativo de aprendizagem e capaz de ampliar os conhecimentos relativos a Cultura Corporal do Movimento, a análise pedagógica tem por objetivo trazer o ato da intervenção para reflexão e, nesse movimento dialógico, ampliar os saberes docentes relativos ao processo de intervenção e do ato reflexão da ação.

Frescobol

O frescobol é praticado em praias e em praças. Seu material é de fácil acesso, possibilitando variações e modificações nas aulas de Educação Física. As atividades foram divididas em duas etapas. A primeira correspondeu a uma oficina de construção de materiais, onde foram apresentadas formas de se confeccionar raquetes com materiais alternativos, como MDF. Aproveitando da estrutura do local, que possuía Lutheria Escola (oficina de construção de instrumentos musicais), com auxílio dos alunos, foram construídas diversas raquetes, sendo as mesmas posteriormente doadas à entidade.

O primeiro passo foi desenhar o molde na placa de MDF. Para isso utilizamos uma raquete de frescobol, fazendo as marcações com lápis de marceneiro, contando com os alunos nesta tarefa. Concluído o desenho, iniciou-se o corte das raquetes com uma serra de mesa e uma serra tico-tico, etapa que, por segurança, os alunos não manipularam nenhum tipo de equipamento elétrico ou de corte, cabendo esta função apenas aos acadêmicos integrantes do PET. Uma vez cortadas, os alunos realizaram o acabamento, lixando-as e efetuando o emborrachamento do cabo.

A segunda etapa envolveu 30 alunos e foi realizada na semana subsequente. Neste dia, foi realizada a introdução sobre o frescobol e posteriormente realizados diversos jogos: o PEGA-PEGA EQUILIBRISTA, onde os alunos precisavam equilibrar as bolas sobre a raquete enquanto fugiam do pegador que também deveria estar equilibrando uma bola sobre a raquete. Outra atividade desenvolvida foi o DEIXA QUICAR, onde os alunos, posicionados em campo opostos (marcados por giz) lançavam a bola para o alto, deixava quicar duas vezes e rebatia ao colega em sua frente. Este, por sua vez, repetia as mesmas ações anteriores. A atividade, O LANÇADOR E O RECEBEDOR, apresentava de uma maneira mais clara aos alunos o espírito colaborativo do Frescobol. Divididos em duplas (um lançador e um recebedor), o primeiro lançava a bola com a raquete para o outro, que usando sua raquete a

devolvia diretamente. A distância entre eles foi ajustada de acordo com o desenvolvimento do jogo e habilidade que eles apresentavam no controle da bola.

Mini Tênis

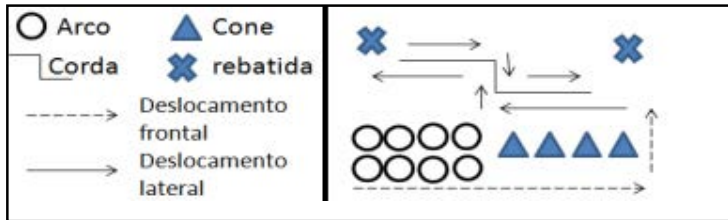
O tênis é a modalidade que mais se destaca entre os esportes com raquetes, porém, a forma como é ensinado, a raquete pesada, a quadra grande e a bola rápida, muitas vezes dificultam o aprendizado. Em contrapartida, o mini tênis é uma possibilidade de adaptação do espaço de jogo, regras, número de participantes, dentre outros elementos, podendo facilitar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, disseminá-lo.

Ele é jogado em uma quadra pequena e simples, podendo ser construída em qualquer superfície plana e jogada com qualquer tipo de raquete. Deste modo, com objetivos de promover o acesso ao conhecimento e a aproximação dos alunos ao esporte, inicialmente desenvolvemos atividades com vídeos, construção de raquetes e, posteriormente, vivência prática.

A aula foi estruturada em 4 partes, sendo a introdução, que procurou apresentar elementos relacionados ao histórico do tênis, apontando sua origem na Inglaterra e a forma inicial que se jogava (com as palmas das mãos). A segunda consistiu no trabalho com a atividade “TODO MUNDO JOGA”, onde os alunos foram divididos em dois grupos, estando cada um posicionado em sua metade da quadra, devendo rebater as bolas com as mãos e sobre a rede após quicarem o solo. Com o desenvolver do jogo, progressivamente acrescentamos mais bolas, aumentamos o ritmo e o grau de complexidade da ação. A terceira parte foi realizada através do “JOGO DE ESTAFETA”, onde dividimos o número de alunos em duas equipes. Montou-se um circuito com arcos, cordas e cones. Ao sinal do professor, o primeiro aluno da equipe (A) cumpriu o circuito, ao final do qual lhe foi lançada duas bolas a serem rebatidas após quicarem o solo. Após rebatê-las, voltavam correndo e passavam a raquete ao próximo aluno. Enquanto a equipe “A” executava a tarefa, a equipe “B” recolhia as bolas rebatidas, invertendo as funções, posteriormente.

Em seguida, realizamos o jogo “3 CONTRA 3”, com os alunos divididos em várias equipes com 3 integrantes. Cada equipe de um lado da quadra, o professor lançava a bola e iniciava-se a disputa do ponto com objetivo de devolver a bola por cima da rede e dentro da quadra adversária, seja antes ou após ela quicar. Após a bola quicar duas vezes, ser jogada para fora da quadra adversária ou por baixo da rede, trocavam-se as equipes.

Figura 1 – Ilustração do jogo realizado



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Beach Tennis

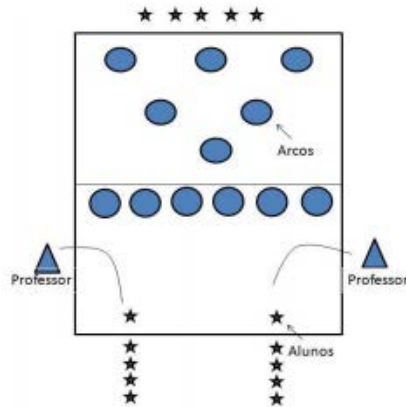
O *beach tennis*, esporte naturalmente jogado em regiões litorâneas, chegou ao Brasil nos meados de 2008 e, mesmo tão recente, já desfruta de visibilidade, com sua prática em praças, praias e clubes.

A aula foi dividida em 3 partes. Na primeira, realizamos a introdução ao esporte, onde tivemos como objetivos apresentar sua origem, suas características, materiais, entre outros.

Posteriormente, realizamos o jogo “O MICO”. Com os alunos organizados em círculo e com o uso de duas bolas, sendo estas designadas como “MICO”, ao sinal, os alunos que estavam de posse das bolas as passavam ao colega da esquerda, o qual rapidamente realizava a mesma tarefa e assim sucessivamente. As bolas eram passadas com o objetivo de fazer com que uma delas alcançasse a outra, caracterizando o “MICO”. Quem a deixasse cair, deveria recuperá-la e voltar ao seu lugar para recomeçar e passá-la.

A terceira parte foi composta por 3 atividades, sendo elas as rebatidas curtas e longas, movimentação e rebatida e o jogo. Para trabalhar as rebatidas curtas e longas, organizamos os alunos em 3 grupos, sendo que dois, em colunas, ficaram de um lado da quadra e o terceiro grupo do lado oposto.

Figura 2 – Ilustração do jogo realizado

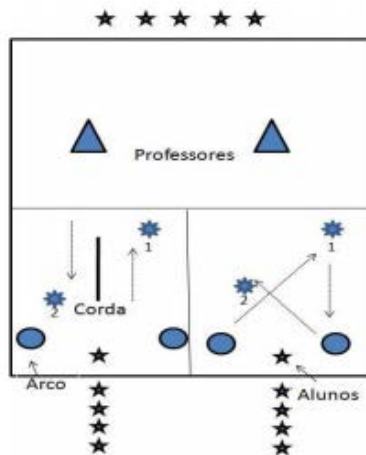


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os dois grupos que estavam do mesmo lado da quadra ficaram em duas colunas separadas e deveriam rebater as bolas lançadas. O aluno de cada grupo primeiramente deveria acertar um dos arcos localizados abaixo da rede, em seu próprio campo, rebatendo a bola com a raquete (sem deixá-la quicar ao solo de sua quadra), valendo 1 ponto cada acerto. Seguidamente, rebatiam outra bola, que deveria transpor a rede e cair em um dos arcos colocados na quadra adversária (marcando 1 ponto para sua equipe). Em ambas as rebatidas o ponto só era computado se o primeiro quicar da bola fosse dentro do arco. Após todos os alunos rebaterem foram contabilizados os pontos e a na etapa seguinte, obrigatoriamente, a equipe vencedora passaria exercer a função de recolher bolinhas.

Na segunda atividade, os alunos foram divididos em três grupos. Montamos um circuito com arcos, cordas e cones. Ao sinal, o primeiro aluno de cada grupo cumpria o circuito (deslocamento em quadra) e rebatia duas bolas lançadas. Os circuitos foram diferentes e um dos grupos ficou do outro lado da quadra recolhendo as bolas. O objetivo foi que cada aluno rebatesse uma bola mais longa e outra mais curta, mas que ambas fossem lançadas para o outro lado da quadra, por cima da rede e dentro da quadra. Após todos os alunos rebaterem, os grupos eram trocados de lugar.

Figura 3 – Ilustração do jogo realizado



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na realização do jogo, terceira atividade desenvolvida, levamos a turma para quadra de areia e dividimos o grupo em trios. A bola era lançada para o alto com objetivo de que cada equipe a rebatesse sobre a rede, de modo que alcançasse a quadra adversária, marcando ou perdendo um ponto quando a bola tocava o solo ou saía da quadra. Os integrantes do grupo deveriam trocar até cinco passes antes de enviar a bola para quadra adversária. Após o grupo alcançar 5 pontos, formava-se novo grupo. A presença dos professores/petianos nos grupos foi valorizada pelos alunos e importante para dar maior dinâmica à partida, direcionando as bolas e possibilitando melhores condições para interceptá-las, como também possibilitou que todos participassem.

Quimbol

Modalidade criada em Piracicaba-SP, mistura um pouco de voleibol e tênis e encontra-se em processo de evolução. A primeira parte da aula foi composta pela introdução, com o objetivo de apresentar o esporte, suas características e sua origem. Posteriormente desenvolvemos a aula, composta em 4 etapas: a construção de materiais e experimentação; vivência dos jogos adaptados “OS REIS DO CASTELO”; “BATE E REBATE (5x5)” e o jogo propriamente do “quimbol”.

Na construção de materiais, cada aluno recebeu um prato descartável, um palito de picolé e uma bexiga inflável. Com a ajuda dos professores (petianos), os alunos passaram cola em

uma das pontas do palito e depois a colocaram na parte de trás do prato descartável, criando assim uma raquete. Posteriormente, encheram a bexiga e vivenciaram o jogo, permitindo que as crianças experimentassem a raquete recém-criada e as diversas possibilidades de rebater e conduzir a bexiga.

Para segunda atividade, “OS REIS DO CASTELO”, foram formados quartetos. Em cada jogo houveram três quartetos com papéis sociais diferentes. Um denominado “OS REIS DO CASTELO”, outro que exerceram as funções de guardas do castelo e o terceiro quarteto em que os alunos figuraram como os invasores. Em uma área delimitada, OS REIS DO CASTELO rebatiam entre si uma bexiga, usando a raquete de prato. Eles não podiam sair do castelo, devendo os guardas proteger o castelo e os invasores tentar invadir e capturar as bexigas dos Reis. Toda vez que os invasores conseguissem pegar o balão, eles viravam os Reis. Os guardas viravam invasores e os Reis tornavam-se guardas. Tantos os guardas e os invasores não poderiam agarrar seus oponentes, podendo apenas bloquear-lhes a passagem com os braços abertos.

Na terceira atividade, a turma foi dividida em duas equipes. Cada uma de um lado da quadra, separada por uma rede. Estando todos posicionados com uma raquete nas mãos, o grupo “A” foi a BATE e o grupo “B” a REBATE. Todos os alunos do grupo “A” estavam com as raquetes e uma bola nas mãos (saque), enquanto o grupo “B” só com as raquetes. Ao sinal do professor, todos os alunos do grupo “A” deveriam bater na bola ao mesmo tempo e lançá-las para o outro lado da quadra sobre a rede, enquanto o grupo “B” deveria tentar rebater as bolas de volta, podendo a rebatida ser antes ou após a bola quicar em sua própria quadra. Cada bola que caísse no campo do grupo “B” valia 1 ponto. Já as bolas que fossem rebatidas e devolvidas ao campo do grupo “A” valiam 2 pontos. O jogo acabava quando um dos grupos fizesse 20 pontos, quando ocorria a inversão das funções.

Análise Pedagógica

A aproximação e o distanciamento dos jogos em famílias específicas, integrando ou se autoafirmando, ocorre por intermédio dos índices de regularidades, categorizados por Scaglia (2003) como unidades de contexto compostas pelo ambiente físico (local onde ocorrem os jogos), disposição dos jogos (modo como os jogos se dispõem no ambiente físico), objeto de intermediação (tipo de material de intermediação do jogo), acordos entre os jogadores (estabelecidos pelo grupo), regras tradicionais (combinados que regulamentam, conduzem e permitem o jogo ocorrer), habilidades motoras específicas (ação específica utilizada no manejo

do material de intermediação do jogo em sua realização, as quais se traduzem em respostas técnicas e táticas munidas de significados exigidas no jogo) e atitudes e representações simbólicas (representações humanas que ganham lógica na ótica de quem joga).

Essas unidades de contextos, por sua vez, irão configurar estruturas sistêmicas do processo organizacional do jogo (estrutura interna), sendo elas compostas por condições externas (ambiente físico, disposição dos jogos e objeto de intermediação), regras (acordos e regras tradicionais), esquemas motrizes (habilidades/ações motoras específicas/técnicas) e jogadores (atitudes dos jogadores pautadas em representações simbólicas e as tomadas de consciência). Observa-se que os jogos aplicados dispõem de características particulares relacionadas as regras e ambiente físico, sobretudo pela preservação de condições externas e regras, nos termos defendidos por Scaglia (2003).

O caráter autoafirmativo pode ser observado nas regras que orientaram e conduziram as aulas, que desenvolvidas por intermédio de jogos, sob o risco de perder a identidade, exigiu seguir princípios básicos que delimitam cada um dos esportes, como realizar o maior número possível de trocas de passes sem deixar a bola cair no chão (frescobol); devolver a bola por cima da rede e dentro da quadra adversária antes que a mesma quicasse duas vezes (mini tênis); rebater a bola sobre a rede (sem com que antes ela quicasse em sua própria quadra) e dentro da quadra adversária, com ou sem trocas de passes entre os jogadores da mesma equipe (*beach tennis*); devolver a bola por cima da rede, tendo tocado ou não o solo de sua própria quadra, inclusive podendo trocar passes entre os jogadores da mesma equipe (quimbol).

Condições diferentes também evidenciou-se no ambiente físico (dimensões das quadras, posicionamento e altura da rede) – duas quadras medindo 5,50 m de comprimento e 5,50 m de largura cada, separadas por uma rede de 80 cm fixada a partir do piso (bola vermelha e bola Laranja) e duas quadras de 9 m de comprimento e 6,5 m de largura, separadas por uma rede de 91 cm fixada a partir do piso (mini tênis); duas quadras medindo 8 m cada, separadas por uma rede de 1 m largura suspensa a 2,30 m do piso (quimbol); duas quadras de 8 m de comprimento e 4,5 de largura cada, separadas por uma rede de 1 m de largura suspensa do piso em areia a 1,70 m (*beach tennis*); inexistência de demarcação de quadras por linhas e ausência de obstáculo (rede) entre os jogadores (frescobol), sinalizando o caráter autoafirmativo de cada uma delas.

Ainda, em relação as condições externas, as regras que orientaram a prática destes jogos também foram diferentes, pois se no mini tênis exigiu-se que a bola fosse devolvida antes dela tocar o solo ou após a mesma dar apenas um quique; no quimbol a troca de passes entre os jogadores

foi obrigatória, devendo a equipe dar no mínimo dois e no máximo três passes antes de devolve-la a quadra adversária; no *beach tennis* a devolução teve que ser feita sem que a mesma quicasse no piso, podendo passes serem trocados entre os jogadores da mesma equipe antes de devolve-la a quadra adversária, limitando-os; no frescobol a devolução da bola ocorreu de modo direto ao adversário, não podendo dar dois toques ou deixar a bola quicar o solo para depois devolve-la.

Contudo, inegavelmente, todos dispõem de semelhanças nos elementos estruturais – regras (acordos e regras tradicionais), implemento (raquetes, bolas), espaço (com ou sem demarcações), jogadores (adversários, nas simples; adversários e parceiros nas duplas) e alvo (local a direcionar a bola) – e elementos funcionais – ações operacionais de ataque (lançar a bola/implemento para o espaço adversário tentando marcar o ponto) e defesa (controlar a bola devolvendo para o espaço adversário) e regras de ação de ataque (tentar marcar o ponto, tentar lançar com o maior nível de dificuldade; controlar a bola para devolver ao campo adversário) e regras de ação de defesa (antecipar a trajetória do ataque; persuadir o erro do adversário; impedir o ponto). No jogo de frescobol, embora não haja delimitação rígida do espaço por linhas, questões relacionadas ao espaço estão presentes em seu desenvolvimento mudanças da distância de posicionamento dos jogadores ocorrem, onde os mais experientes tendem a jogarem mais distantes um do outro sem com isso perder a fluência do jogo, o que não se evidencia em jogos realizados por iniciantes ou pessoas menos experientes, que mediante ainda não dominarem o jogo, posicionam-se em distâncias menores.

Quanto ao implemento, como ficou evidenciado nos jogos trabalhados em alusão ao frescobol, mini tênis, *beach tennis* e quimbol, em que pese as adaptações realizadas, foram vivenciados por intermédio do uso de uma raquete e bolas. Ou seja, mesmo com formatos, pesos e materiais diferentes, fizeram uso do mesmo tipo de implemento. Sobre os jogadores, todas as propostas desenvolvidas implicaram em jogo com adversário, algo inerente aos esportes com raquetes e em algumas situações, jogos com parceiros e adversários.

Em relação ao alvo, com exceção do frescobol, que teve como alvo a raquete do outro jogador, todos os demais (mini tênis, *beach tennis* e quimbol) tiveram como alvo uma rede e uma quadra, devendo vencer a primeira por meio do envio da bola sobre ela e a segunda, por meio do acerto da bola em suas delimitações. Ou seja, em todos há um alvo o qual os jogadores buscam acertar a bola com o intuito de obter pontos, pois se no caso do mini tênis, *beach tennis* e quimbol o alvo era a quadra, no frescobol o alvo a ser atingido foi a raquete do outro jogador, algo ainda mais complexo.

Quanto às ações operacionais, as de defesa são evidenciadas em ações de bloqueio da bola com o direcionamento para a quadra adversária a fim de que a mesma não obtenha um ponto. Por sua vez, nas de ataque, o intuito não foi mais impedir que a bola não caísse em sua própria quadra, mas sim enviar a mesma sobre a rede para quadra adversária de tal forma que a equipe contrária não conseguisse devolver a mesma, marcando assim a pontuação.

Nota-se que nos esportes com raquetes, as questões operacionais de defesa e ataque não se distinguem especificamente pelo tipo de movimento, mas sim por regras de ação que imprimem a intencionalidade a qual se está fazendo uso de determinado movimento, ou seja, evidencia-se pelas regras de ação. Quando se objetiva defender fundamenta-se em ações de antecipação da trajetória do ataque adversário para que esteja mais bem posicionado no momento de sua intercepção, na persuasão do erro adversário e no impedimento da marcação de um ponto contrário.

Nas de ataque pela tentativa de marcar um ponto lançando a bola com maior grau de dificuldade imprimido por efeitos, angulação e maior velocidade na/da bola e maior controle no seu direcionamento à quadra adversária. Nestes termos, defendemos que o frescobol, o mini tênis, o *beach tennis* e o quimbol dispõem de características integrativas que permitem agrupá-los em uma mesma família, a família de jogos esportivos com raquetes.

Quanto à aplicação da família dos jogos com raquetes no contexto educacionais de tempo parcial e instituições educacionais de ampliação de jornada e sua democratização a um número maior de pessoas, além da superação da perspectiva de ensino do esporte pautado em uma abordagem tradicional via metodologia analítica-parcial, centrado em modalidades esportivas formais, concebidas com frequência nos termos estabelecidos pelas federações, para superar tal perspectiva fizemos uso do jogo como recurso didático e metodológico, organizado a partir da percepção da existência da família de jogos esportivos, em particular a família de jogos esportivos com raquetes. Isso significa que o ensino de conteúdos raramente trabalhados no contexto escolar como os esportes com raquetes, devem perpassar por visões dinâmicas, adoção de novas metodologias e adequações das estratégias didáticas e regras do jogo, corroborando com sua resignificação.

Além de mudanças metodológicas, exigiu que adaptações e criação de materiais ocorressem, como a utilização do pátio da escola e raquetes construídas em madeira pelos petianos e alunos na vivência do frescobol; quadra poliesportiva, raquetes de madeira e rede

de voleibol no ensino do mini tênis; utilização de caixa de areia, raquetes de madeira e bolas de tênis no *beach tennis*; prato descartável, palito de picolé e bexiga no quimbol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no desenvolvimento deste estudo permitem concluir que embora existam características específicas relacionadas as regras e ambiente físico do frescobol, mini tênis, *beach tennis* e quimbol que os fazem únicos, elementos estruturais (regras, implemento, jogadores e alvo), elementos funcionais (ações operacionais de ataque e defesa) e regras de ação (de ataque e de defesa) são similares, destacando assim o caráter integrativo que permitiram agrupá-los em uma mesma família, a família dos jogos esportivos com raquetes.

A partir das adaptações metodológicas e materiais implementadas no trato pedagógico com os esportes com raquetes, evidenciou-se que se faz possível trabalhar este conteúdo nas aulas de Educação Física. Por fim, a aplicação do conceito de família aos jogos com raquetes ampliou as possibilidades para organização e sistematização como conteúdo nos currículos da Educação Física Escolar, contribuindo com a democratização do acesso e possibilidades de vivência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53/61>. Acesso em: 15 out. 2025.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos: modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v10i4.478>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478>. Acesso em: 14 out. 2025.

DARIDO, S. **Cadernos de formação: conteúdos e didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 14 out. 2025.

GUIOTI, T.; TOLEDO, E.; SCAGLIA, A. Esportes de raquete para deficientes intelectuais leves: uma proposta fundamentada na Pedagogia do esporte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 357-370, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HrMmBjP53QkqQDn5knWCbf/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.; REVERDITO, R. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>. Acesso em: 10 out. 2025.

MASSETO, M. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FDT, 1997.

ROCHA, D.; RODRIGUES G. A dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 15-21, 2007. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1217>. Acesso em: 15 out. 2025.

ROSÁRIO, L.; DARIDO, S. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005. Disponível em: <http://www1.rc.Unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

SCAGLIA, A. A Pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas. **Nova Escola**, v. 29, p. 84-86, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas>. Acesso em: 15 out. 2025.

SCAGLIA, A. J. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.37893>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/37893>. Acesso em: 14 out. 2025.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. *In*: NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 43-72.

SILVA, J.; SAMPAIO, T. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v20i2.3007>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3007>. Acesso em: 14 out. 2025.

BADMINTON ESCOLAR: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EMPREGANDO O TGfU + COORDENAÇÃO MOTORA CONSIDERANDO DIFERENTES DISTRIBUIÇÕES DE PRÁTICA

PEDAGOGICAL INTERVENTION OF BADMINTON APPLYING THE TGfU + MOTOR COORDINATION, CONSIDERING DIFFERENT DISTRIBUTIONS OF PRACTICE

*Layla Maria Campos Aburachid
Schelyne Ribas
Caio Corrêa Cortela
Pablo Juan Greco*

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área de conhecimento que abarca variadas possibilidades metodológicas de ensino, utiliza ferramentas pedagógicas para o processo de aprendizagem e enriquecimento de experiências, seja no âmbito escolar ou na iniciação esportiva. Passados 22 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), surgiu entre 2010 e 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto dinâmico e progressivo de aprendizagens essenciais que os escolares desenvolvem ao longo das etapas de ensino na Educação Básica.

Enquanto nos PCNs nomeava-se de blocos dos conteúdos e a divisão dos mesmos (Brasil, 1998), na BNCC os conteúdos são apresentados como unidades temáticas (Brasil, 2017), não havendo, nesse sentido, muito o que diferenciar na proposta. Entretanto, em cada unidade temática da BNCC enfoca-se o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, relativas à saúde, sociais, dentre outras, não antes atendidas em documentos normativos públicos.

Com o objetivo de aprofundar as possibilidades de aplicação prática da unidade temática do esporte, apresenta-se ao leitor uma proposta para a condução de uma intervenção pedagógica aplicada ao *Badminton*, integrante dos conteúdos ministrados no Projeto “Esportes Sem Fronteiras Unicentro/Paraná”. Conforme Almond (1986), o *badminton* classifica-se como esporte de rede/parede, que na BNCC se incluem mais/outras informações como: rede/quadra dividida ou parede de rebote (Brasil, 2017). Tal classificação se deu pela análise da lógica interna da modalidade esportiva, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação e sua tipologia.

Para maiores esclarecimentos, sugere-se a leitura do capítulo “A universalidade dos esportes de raquete: uma análise à luz da lógica interna”, de Aburachid e Jimenez (2021), presente na obra Esportes de Raquete.

Participaram do projeto alunos de ambos os sexos, pertencentes ao 8º ano de uma escola estadual do interior do Paraná. Espera-se que este relato estimule os professores de Educação Física a incitarem a prática de esportes pouco difundidos na cultura brasileira e no contexto da Educação Física Escolar. Ainda, espera-se que seja esclarecedor quanto a organização das sessões de aula, ao método de ensino aplicado e ao processo de avaliação conduzido, a fim de demonstrar não só o processo de ensino, fator fulcral para a internalização de conhecimento da práxis pedagógica, mas também do resultado de mudanças de comportamento dos escolares ao longo da convivência professor- aluno-esporte.

A proposta pedagógica

Entendendo que o simples fato de sermos professores nos torna pessoas curiosas quanto a aquisição de conhecimento e dedicados ao processo de ensino-aprendizagem, a investigação em campo/prática (empírica) tem sido uma boa alternativa para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Perguntar a nós mesmos “COMO ???” é essencial para exercitar e iniciar o processo de sistematização da prática de ensino. Ainda nos deparamos, no meio esportivo, com um cenário em que a estruturação do processo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira intuitiva, baseada nas experiências vividas pelos profissionais. Essa conduta, pautada pela “tentativa e erro” é válida, no entanto, o panorama atual clama pela busca por uma prática baseada em evidências científicas, na qual os resultados alcançados visam minimizar os equívocos e otimizar o processo de ensino-aprendizagem (Anderson *et al.*, 2021; Penalva *et al.*, 2021). Dessa forma, expõe-se a seguir todo o processo de intervenção pedagógica utilizando uma unidade didática aplicada ao ensino do *badminton*.

Questão de estudo e justificativa científica

Como questão de estudo surgiu a curiosidade de investigar: como se dá o desempenho das capacidades tático-técnicas de escolares após experienciarem uma intervenção pedagógica, via o método de ensino *Teaching Games for Understanding- TGfU*, agregando-se o conteúdo de coordenação motora específica para o *badminton*? Tal questão busca investigar, na prática, propostas que complementem ou impactem de forma mais assertiva o processo de aprendizagem. Tal questão surgiu a partir da justificativa científica de que propostas de

métodos de ensino híbridos emergem com o estímulo da comunidade acadêmica, uma vez que os resultados das pesquisas são inconclusivos quanto à hegemonia de um método sobre outro (Metzler, 2006; Hastie; Ojedab; Luquinc, 2011; Graça; Mesquita, 2013), buscando-se propostas que complementem ou melhor impactam o processo de aprendizagem. De forma basilar, se considerou que o trabalho coordenativo serve como base para o aprendizado dos fundamentos tanto técnicos como táticos de qualquer modalidade, pois estimula os componentes motores e cognitivos de nosso corpo, além de considerar as pressões impostas pelo ambiente ao se realizar a ação motora (Starosta, 1990).

Analisando os 12 estudos na modalidade *badminton* que avaliaram o impacto de métodos de ensino sobre a aprendizagem tática e técnica, apenas os trabalhos de Hastie, Sinelnikov e Guarino (2009) e Nye (2010) testaram métodos híbridos aplicando o *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Para além disso, a presente intervenção trouxe à tona características pedagógicas mistas quanto a forma de aprendizagem (incidental e intencional), dimensões do domínio do treino (geral e específica) e distribuição de prática para dois grupos experimentais, fator ainda não investigado em campo para a modalidade (Aburachid *et al.*, 2019).

Participantes

Os participantes foram 27 estudantes, com média de idade de 12,37(\pm 0,49) anos, pertencentes ao 8º ano, divididos em dois grupos experimentais. O Grupo Experimental 1 (GE1), contendo 8 meninos e 6 meninas, recebeu sessões de aulas geminadas, com tempo previsto de 100 minutos, 1 vez por semana. O Grupo Experimental 2 (GE2), com 8 meninos e 5 meninas, recebeu sessões de aulas isoladas, com tempo previsto de 50 minutos, 2 vezes por semana. Determinou-se assim, um delineamento pré-experimental com testes pré e pós-tratamento de dois grupos. Como controle interventivo, nenhum escolar teve contato prévio com o *badminton* nas aulas de Educação Física ou em treinamento sistematizado, e durante o tratamento os sujeitos não realizaram práticas esportivas extracurriculares. Ambos os grupos experimentais receberam o mesmo programa interventivo, com a mesma quantidade de prática, alterando-se apenas a sua distribuição (aula geminada *versus* isolada). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG no do parecer 373.677.

Familiarização da prática

Considerando a falta de conhecimento teórico-prático dos sujeitos da amostra com o esporte, duas sessões de aula de Educação Física voltadas ao tema *badminton* foram ministradas pela pesquisadora responsável. Todos os alunos jogaram livremente entre si, sem nenhuma intervenção pedagógica por parte da pesquisadora, a fim de promover um suporte inicial de domínio da raquete e da peteca. Esta decisão foi tomada a partir da recomendação do estudo de Rink, Frenck e Graham (1996), por tratarem-se de iniciantes que nunca tiveram contato com o esporte. Posteriormente ao período de familiarização, a pesquisadora aplicou todo o programa de intervenção, tendo o constante acompanhamento da professora de Educação Física responsável pelos alunos. A pesquisadora responsável, naquele momento, acumulava 20 anos de formação em Educação Física, 13 anos de experiência como treinadora de *badminton*, além de sete anos de experiência de docência na Educação Física Escolar.

Conteúdo das sessões de aula

A pesquisadora elaborou, previamente, todas as sessões de aula (unidade didática), contendo a duração, os objetivos, os conteúdos e seu ordenamento quanto a progressão das atividades, via problemas táticos aplicados aos esportes de raquete.

Os escolares participaram do programa de intervenção, seguindo a proposta metodológica do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), nomeada no Brasil com Ensino do Jogo para a Compreensão. Por haver a obra *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*, de Griffin; Mitchel e Oslin (1997), optou-se por seguir a versão norte-americana do *Tactical Awareness Approach* (TAA), publicada nessa obra. Além disso, inseriu-se o conteúdo de coordenação motora específica, advinda da Escola da Bola aplicada aos esportes de raquete (Roth; Kröger; Memmert, 2017).

Ambos os grupos completaram 16 sessões de aulas com um tempo total de prática de 639,50 minutos, para o grupo que recebeu aulas geminadas, e 633,28 minutos para o grupo de aulas isoladas. Efetivou-se a sequência de evolução da complexidade com base nos problemas táticos aplicados ao *badminton* (Griffin; Mitchel; Oslin, 1997), com ênfase aos movimentos e habilidades técnicas, conforme do Quadro 1:

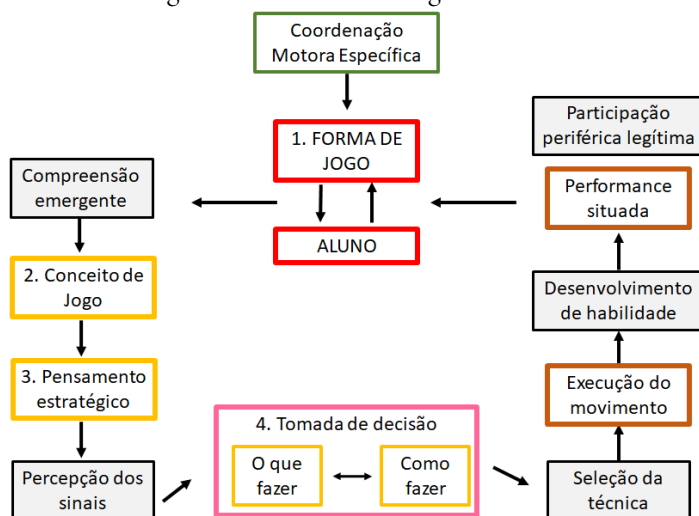
Quadro 1 – Problemas táticos, movimentos e habilidades

Problemas táticos	Movimentos sem bola	Habilidades técnicas com bola
Marcando pontos (ataque) <ul style="list-style-type: none"> Iniciar o ataque criando espaços na quadra do adversário; Vencer os pontos. 	Para frente, para o fundo.	<i>Clear, Drive, Saque curto e longo, Drop shop, Net e Smash.</i>
Prevenindo pontos (defesa) <ul style="list-style-type: none"> Defender espaços no seu lado da rede; Defender contra um ataque. 	Retornar ao centro da quadra.	Saque <i>flick</i> e Lift.

Fonte: Adaptado de Griffin, Mitchell e Oslin (1997).

Além disso, estimulou-se formas de aprendizagem incidental, na maioria do tempo de aplicação dos conteúdos, quando ao tempo de aula direcionada para a aprendizagem intencional. Também, a dimensão do domínio do treino tático foi aplicada de forma específica, quando comparada à forma geral, pois exceto nos momentos de aplicação de atividades de coordenação motora à família dos esportes de raquetes, trabalhou-se constantemente com conteúdos do *badminton*. Toda intervenção pedagógica respeitou o ciclo metodológico do TGfU, baseado em Kirk e Macphail (2002), agregando-se a aplicação prévia, em cada aula, de conteúdos da coordenação motora específica antes do primeiro passo do ciclo metodológico do TGfU, nomeado de forma de jogo (Figura 1).

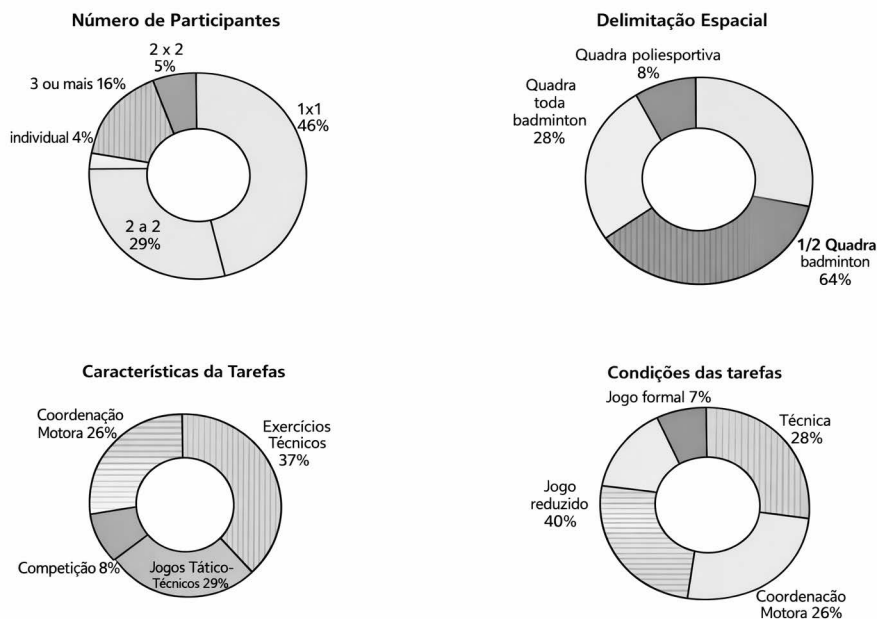
Figura 1 – Ciclo metodológico do TGfU



Fonte: Adaptado de Kirk e Macphail (2002).

A ferramenta de análise de conteúdos na aula adaptada da proposta de Stefanello (1999), utilizada também de forma adaptada nos estudos de voleibol (Lima; Matias; Greco, 2012), futsal (Moreira *et al.*, 2013) e handebol (Mazzardo *et al.*, 2020), permitiu categorizar os conteúdos das aulas, por meio da mensuração da frequência de ocorrência e a duração dos itens que compuseram as atividades, classificando assim, a qualidade intencional do professor e determinando as características do método de ensino empregado (Aburachid *et al.*, 2019). Descreve-se os indicadores de obtenção dos dados apresentados, por meio da frequência relativa, na figura a seguir.

Figura 2 – Frequências de aplicação dos conteúdos do método TGfU + coordenação motora



Fonte: Souza e Aburachid (2016).

Os resultados frequências de aplicação dos conteúdos do método TGfU + coordenação motora consideraram o número de participantes, a delimitação espacial e as características e condições das tarefas.

Número de participantes: De maneira geral, nota-se que as atividades mais frequentes aplicadas via método TGfU ocorreram em condições de oposição, pela estrutura funcional de 1x1, seguida de 2x2 e 2x1. Nas demais constelações apresentadas aplicou-se atividades de coordenação motora desde individual até entre 3 ou mais sujeitos.

Delimitação espacial: Na maior parte do tempo destinou-se a aplicação de atividades na meia-quadra de *badminton*, promovendo maiores estímulos de aprendizagem em contexto situacional de jogo em espaço reduzido.

Características das tarefas: O tempo destinado aos fundamentos técnicos e táticos foi similar, quando somados os tempos de jogos tático-técnicos e competições *versus* exercícios técnicos. Destaca-se um expressivo tempo de aula dirigido a exercícios de coordenação motora, o que mostra a característica híbrida do método TGfU agregando-se o trabalho coordenativo. O alto percentual de exercícios técnicos se refere ao momento 5 dos passos metodológicos do TGfU, nomeado de “execução do movimento”. Como os estudantes eram iniciantes no *badminton*, foi necessário um maior volume desse tipo de atividade, possível também de se verificar no indicador de número de participantes na constelação de 2 a 2. Quer dizer, exercícios em dupla, sem oposição. Em sujeitos com maior vivência do esporte, os exercícios técnicos são menos estimulados, sendo provocados por meio de jogos em espaço reduzido.

Condições das tarefas: Nesse indicador volta-se a visualizar um maior tempo total de tarefas aplicadas em condição de jogo, como jogos em espaço reduzido e competição, o que caracteriza claramente o TGfU.

Coleta de dados

As variáveis dependentes para medir eficácia de movimento e tomada de decisão no estudo foram: (a) Saque: utilizou-se o teste de saque curto de French (Tritschler, 2003) que avalia a eficácia desse tipo de saque do *badminton* após a execução de 20 tentativas no quadrante direito de recepção do lado oposto na quadra oficial. A peteca deve passar entre a corda e o topo da rede; (b) Clear: aplicou-se o teste de rebatida de *badminton* GSC (Cotten; Cobb; Fleming, 1987) que avalia a eficácia da rebatida da peteca por meio da técnica do *clear* após devolução de 10 tentativas para o lado oposto da quadra em zonas de pontuação previamente demarcadas; (c) Conhecimento tático processual: O *Game performance assessment instrument* (GPAI) (Oslin; Mitchell; Griffin, 1998) mensura o conhecimento tático processual via comportamentos da performance em jogo que demonstram a compreensão tática dos sujeitos. Cada avaliado foi gravado em jogo de simples (1x1) nos quatro momentos de testagem durante 10 minutos em uma quadra oficial. Avaliou-se os componentes do índice de tomada de decisão (ITD), índice de execução da habilidade (IEH), resultando no cálculo final da denominada “performance no jogo”, onde: $PJ = ITD + IEH/2$.

O índice de tomada de decisão (ITD) foi computado pelo número apropriado de decisões tomadas divididas pelo número de decisões inapropriadas. Decisão apropriada define-se como um golpe que fez o adversário se mover para frente, para trás ou para as laterais (tirando-o da posição defensiva central), ou que dá a ele pouco tempo para reagir com a chegada da peteca. O índice de execução da habilidade (IEH) é o número de habilidades executadas de forma eficaz dividido pelo número de habilidades executadas de forma ineficaz. Uma habilidade eficaz é definida como um golpe que passa sobre a rede e aterrissa na quadra no campo do adversário. Utilizou-se a formação de trios fixos que jogaram todos contra todos, divididos por sexo, em todos os momentos de testagem.

De acordo com as recomendações de confiabilidade do GPAI, manteve-se para a análise os dados que alcançaram percentual mínimo de 0.8 via concordância entre observadores (CEO). A consistência mínima foi de 0.83 para as análises intra-avaliadores e máxima de 1.0 para as análises inter-avaliadores, considerando os dois grupos, momentos de testagem e variáveis (ITD, IEH e PJ).

Análise estatística

Os dados foram classificados como paramétricos pelo teste *Shapiro-Wilk*, tratados por meio de estatística descritiva (frequência relativa, média e desvio padrão) e inferencial via testes de comparação (teste t pareado e t independente), além da análise de delta (Dancey; Reidy, 2006). A concordância entre os observadores (CEO) foi o método escolhido para determinação da objetividade (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

Resultados e discussão

Considerando o objetivo do estudo proposto de investigar o desempenho das capacidades tático-técnicas de escolares após a intervenção pedagógica via TGfU + coordenação motora e, levando-se em conta distintas distribuições de prática (aulas geminadas e isoladas), apresenta-se na tabela 1, os resultados da análise pré e pós-teste das variáveis saque, clear e conhecimento tático processual de cada grupo.

Tabela 1 – Comparação intragrupos e delta percentual das variáveis de desempenho considerando a distribuição de prática

	Grupo de aula	Pré-teste		Pós-teste		p	Δ%
		M	dp	M	dp		
Saque	Geminada	20,35	13,5	26,85	12,3	0,136	101
	Isolada	9,30	7,9	23,69	14,1	0,000*	262
Clear	Geminada	1,50	3,6	12,92	13,2	0,003*	872
	Isolada	1,38	3,0	9,00	14,0	0,083	737
IEH	Geminada	2,51	1,5	3,95	1,5	0,020*	123
	Isolada	1,01	0,8	3,11	2,4	0,009*	306
ITD	Geminada	0,21	0,2	0,29	0,2	0,267	109
	Isolada	0,37	0,4	0,17	0,2	0,043*	-29
PJ	Geminada	1,36	0,8	2,12	0,8	0,017*	106
	Isolada	0,69	0,4	1,77	1,1	0,003*	187

CTP- Conhecimento Tático Processual; IEH- índice de execução da habilidade; ITD índice de tomada de decisão; PJ- performance no jogo; (Δ%) Delta percentual; *p≤0,05.

Ao comparar a evolução obtida por cada grupo observou-se que o grupo de aulas geminadas (2 aulas seguidas 1x / semana) obteve melhora significativa nas variáveis *Clear*, *IEH* e *PJ*. Entretanto, o delta percentual que representa a diferença proporcional entre o resultado pré e pós-intervenção, foi positivo e alto para todas as variáveis.

Para o grupo de alunos que recebeu aulas isoladas (1 aula isolada 2x / semana), nota-se que houve resultados significativos de melhoria para as variáveis *Saque*, *IEH* e *PJ*. Para o *Clear* não houve melhoria e no *ITD* os alunos regrediram. Quando observados os deltas percentuais, encontrou-se resultado positivo para todas as variáveis, exceto para o *ITD*.

A não melhoria estatística para ambos os grupos no pós-teste para o *ITD* corrobora o estudo de Blomqvist, Luhtanen e Laakso (2001), que aplicou 20 sessões de aula, e o estudo de French *et al.* (1996), que aplicou 30 sessões de aula. Refuta em parte, o estudo de Hastie, Sinelnikov e Guarino (2009), que aplicou 18 sessões de aula, mas com melhoria do *ITD* apenas para os alunos do sexo masculino. Apesar do delta percentual positivo para o *ITD* no grupo que recebeu aulas geminadas e, por outro lado negativo para o grupo de aulas isoladas, as 16 sessões de aula da intervenção pedagógica parecem ter contribuído mais para que os alunos trocassem rebatidas, tornando o jogo cooperativo.

Para ambos os grupos a diversificação dos conteúdos de ensino pode ter prejudicado a melhoria significativa do ITD. Os métodos de ensino híbridos se caracterizam por combinar diferentes conteúdos, ora com especificidades técnicas, ora com especificidades táticas, o que pode atrasar o processo de aprendizagem quando direcionado a somente um desses conteúdos. French *et al.* (1996) comprovaram tal fato em seu estudo também em *badminton*, pois ao ampliar a quantidade de sessões de treino de 15 (French *et al.*, 1996) para 30 aulas, obtiveram melhoria para a tomada de decisão. Portanto, acredita-se que uma maior unidade didática seja necessária para verificar desempenho estatísticos significativos para o aprendizado da tomada de decisão.

De acordo com Aburachid (2015), a aprendizagem tática leva a aprendizagem técnica na situação de jogo, pois as situações de jogo aparecem repletas de regras de contingências “se-então”, constantemente provocadas pelo professor. A baixa aquisição de competência relativa à tomada de decisão do grupo de aula geminada e a piora dessa variável no grupo de aula isolada pode ser o efeito de que os escolares iniciantes na modalidade, tivessem mais motivados em passar mais tempo com a peteca em jogo, trocando um maior número de golpes entre si, mesmo durante o jogo competitivo, e não com objetivo de marcar pontos no adversário.

Ao comparar os grupos (aula geminada x isolada) não se verificou diferença significativa entre as duas formas de distribuição de prática. Em contrapartida, os estudos de Annett e Piech (1985), no tiro ao alvo no computador e de Bouzid e Crawshaw (1987), na habilidade em datilografia, ambos na obra de Magill (2011), confirmam a superioridade da prática distribuída *versus* prática em massa. Porém, considerando-se que o *Badminton* apresenta, em sua maioria, habilidades discretas o autor acima recomenda uma programação de práticas maciças. Como não houve diferenças entre os grupos não se pode afirmar qual a melhor distribuição de prática, considerando-se a aplicação desse método híbrido (TGfU + coordenação motora). Entretanto, defendemos que as práticas esportivas, no contexto escolar, sejam mais voltadas ao prazer pelo jogo e pelo conhecimento das várias modalidades existentes e, que sua vivência seja aplicada por meio de unidades didáticas para que os alunos experimentem, por um maior período, os conteúdos constituintes e desenvolvam uma base sólida para futuros ou concomitantes experiências esportivas também fora do contexto escolar.

CONCLUSÃO

Por mais que a questão do estudo foi investigar como se daria o desempenho das capacidades tático-técnicas de escolares após a intervenção pedagógica, via TGfU + coordenação motora, entende-se necessário que a característica de produto, bem como

a mensuração de desempenho, sejam pormenorizadas. Espera-se que os profissionais e estudantes de Educação Física assimilem a importância de aplicar conteúdos sistematizados, alinhados aos níveis de motivações e desafio de seus alunos.

Reitera-se, então, que buscou-se demonstrar os resultados de que práticas programadas em unidades didáticas podem surtir efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, além dos resultados descritos por números, como: as relações entre pesquisadores, professores que cederam suas turmas, os alunos, que aceitaram prontamente participar do estudo e se doaram aos seus colegas nas atividades, vivenciando uma prática nunca antes experimentada naquele contexto da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

ABURACHID, L. M. C.; JIMENEZ, F. J. A universalidade dos esportes de raquete: uma análise à luz da lógica interna. *In*: CHIMINAZZO, J. G. C.; BELLI, T. (org.). **Esportes de raquete**. Santana da Paraíba: Manole, 2021. v. 1, p. 55-74.

ABURACHID, L. M. C. **Impacto de diferentes métodos de ensino no desempenho tático-técnico no badminton**. 2015. 199 f Tese (Doutorado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ABURACHID, L. M. C. *et al.* Badminton: teaching possibilities in a context of Physical Education classes at school. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, p. 1-12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3031>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/sZ8qVY4kCKXq5cXBcfdPzq/?lang=en>. Acesso em: 14 out. 2025.

ALMOND, L. Reflecting on themes: a games classification. *In*: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (org.). **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986. p. 71-72.

BLOMQUIST, M.; LUHTANEN, P.; LAAKSO, L. Comparison of two types of instruction in badminton. **European Journal of Physical Education**, v. 6, n. 2, p. 139- 155, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/1740898010060206>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1740898010060206>. Acesso em: 14 out. 2025.

ANDERSON, E. *et al.* Coach approaches to practice design in performance tennis. **International Journal of Science & Coaching**, v. 16, n. 6, p. 1281-1292, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/17479541211027294>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17479541211027294>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Educação Física. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

COTTEN, D. J.; COBB, P. R.; FLEMING, J. Development and validation of a badminton clear test. Research Abstracts. **American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance, National Convention**, Las Vegas, p. 13-17, april 1987. Disponível em: https://www.academia.edu/48231237/Completed_Research_in_Health_Physical_Education_Recreation_and_Dance_Including_International_Sources_Volume_23_1981_Edition_Covering_Research_Completed_in_1980. Acesso em: 21 out. 2025.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem Matemática para a Psicologia**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRENCH, K. *et al.* The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, n. 3, p. 418-438, 1996. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1996-05183-002>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FRENCH, K. *et al.* The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.15, n. 3, p. 439-463, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.439>. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/15/4/article-p439.xml>. Acesso em: 14 out. 2025.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Modelos e concepções do ensino nos jogos esportivos. *In*: TAVARES, F. (org.). **Jogos desportivos colectivos**: ensinar a jogar. Porto: Universidade do Porto, 2013. p. 55–74.

GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sport concepts and skills**: a tactical games approach. Champaign Illinois: Human Kinetics, 1997.

HASTIE, P. A.; OJEDAB, D. M.; LUQUINC, A. C. A review of research on sport education: 2004 to the present. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 16, n. 2, p.103–132, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2010.535202>. Acesso em: 14 out. 2025.

HASTIE, P. A.; SINELNIKOV, O. A.; GUARINO, A. J. The development of skill and tactical competencies during a season of Badminton. **European Journal of Sport Science**, v. 9, n. 3, p. 133-140, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/17461390802542564>. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/17461390802542564>. Acesso em: 14 out. 2025.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 21, p.177-192. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/21/2/article-p177.xml>. Acesso em: 14 out. 2025.

LIMA, C. O. V.; MATIAS, C. J. A. S.; GRECO, P. J. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, p. 129-47, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/MdYShnh6b36gTQmWk33jKPQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

MAGILL, R. A. **A aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Phorte, 2011.

MAZZARDO, T. *et al.* TGFU e coordenação motora: os efeitos de um programa de ensino no desempenho tático-técnico no handebol. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3169>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/47376>. Acesso em: 14 out. 2025.

METZLER, M. W. **Instructional models for Physical Education**. Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishing, 2006.

MOREIRA, V. J. P.; MATIAS, C. J. A. S.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual no futsal. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, p. 84-98, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/5jBYZhtGjFf6Q7V4TpVcFnf/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

NYE, S. B. Effects of the tactical games approach on student engagement in a sport education badminton season. **VAHPERD Journal**, v. 31, n.1, p. 19-24, 2010. Disponível em: <https://books.apple.com/si/book/effects-of-the-tactical-games-approach-on/id521698126>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching Physical Education**, Champaign, v. 17, n. 2, p. 231-243, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/17/2/article-p231.xml>. Acesso em: 14 out. 2025.

PENALVA, E. *et al.* Design and validation of a tennis tool to control on-court technical and tactical training content. **International Journal of Science & Coaching**, v. 17, n. 2, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/17479541211027428>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17479541211027428>. Acesso em: 14 out. 2025.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E.; GRAHAM, K. Implications for practice and research. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 15, p. 490-502, 1996. Disponível em: https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=pedu_facpub. Acesso em: 10 maio. 2024.

ROTH, K.; KROGER, C.; MEMMERT, D. **Escola da bola**: jogos de rede e raquete. São Paulo: Phorte, 2017.

STAROSTA, W. Shooting with the right and left feet by elite footballers. **Science & Football**, London, v. 3, p. 17-22, 1990.

STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo**: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner. 1999. 232 f Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1999.

SOUZA, S. R. S.; ABURACHID, L. M. C. Categorização de um método híbrido de ensino no badminton: a fidedignidade de sua aplicação no treino. *In*: XXIV SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 24., 2016. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, p. 634, 2016.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRITSCHLER, K. **Medidas e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee**. São Paulo: Manole, 2003.

LA ENSEÑANZA DEL PÁDEL A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN DEPORTIVA

THE TEACHING OF PADEL THROUGH THE HYBRIDIZATION OF THE PEDAGOGICAL MODELS OF COOPERATIVE LEARNING AND SPORTS EDUCATION

*Adrián Escudero-Tena
Sergio José Ibáñez*

INTRODUCCIÓN

La necesidad de diversificar el modo de enseñar en Educación Física comenzó en los años 60 con la irrupción del espectro de los estilos de enseñanza (Mosston, 1966), posteriormente fueron apareciendo otros planteamientos como los modelos de enseñanza (Joyce; Weil, 1972), los modelos curriculares (Jewett; Bain, 1985), los modelos de instrucción (Metzler, 2000) y finalmente los modelos pedagógicos (Haerens *et al.*, 2011). Dichos modelos pedagógicos se agrupan en: básicos o consolidados (aprendizaje cooperativo, educación deportiva, comprensivo y responsabilidad personal y social) y emergentes (educación aventura, alfabetización motora, estilo actitudinal, ludotécnico, autoconstrucción de materiales, educación para la salud e hibridación de modelos) (Fernández-Río *et al.*, 2016; Fernández-Río *et al.*, 2018).

La práctica basada en modelos pedagógicos se está imponiendo entre los profesionales de la Educación Física en todo el mundo. Más aún, en la actualidad se comienza a destacar la idea de que es necesaria la hibridación de modelos pedagógicos para lograr un mayor alcance con los mismos, pues muchos de ellos se complementan a la perfección y todos ellos tienen en común que están centrados en el estudiante y no en lo que hace el docente (Fernández-Río; Méndez-Giménez, 2016). Un ejemplo de hibridación entre modelos se encuentra en la que se puede producir entre el aprendizaje cooperativo y la educación deportiva (Fernández-Río, 2009). Diversos autores están de acuerdo en describir las primeras fases de la iniciación deportiva como cooperativas (Hopper, 2003; Siedentop *et al.*, 2004), pues los individuos necesitan más tiempo para practicar e integrar las nuevas habilidades y los contextos de juego cooperativos les ayudan a ello. Por eso, los padres del modelo de educación deportiva consideran que el aprendizaje cooperativo está íntimamente unido a él (Siedentop *et al.*, 2004).

El aprendizaje cooperativo se puede definir como un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices (Fernández-Río, 2014). Este modelo pedagógico tiene diversos elementos fundamentales (Johnson *et al.*, 2013): (1) Interdependencia positiva (los miembros del grupo dependen unos de otros para alcanzar el objetivo); (2) Interacción promotora (los miembros del grupo deben estar en contacto directo unos con otros para ayudarse durante el trabajo); (3) Responsabilidad individual (cada miembro del grupo debe ser responsable individual de una parte del trabajo global); (4) Procesamiento grupal (todo el grupo debe hablar, debatir y procesar toda la información disponible de manera conjunta) y (5) Habilidades sociales (como resultado de todo lo anterior, los miembros del grupo desarrollarán habilidades de comunicación interpersonal, para la gestión o de liderazgo). Son varios los contenidos desarrollados a través del aprendizaje cooperativo en todos los niveles y contextos educativos, algunos ejemplos tratan habilidades básicas (Grineski, 1996), condición física y salud (Grineski, 1996), habilidades gimnásticas (Fernández-Río; Mendez-Giménez, 2013), actividades expresivas o rítmicas (Campos *et al.*, 2011; Ramos; Hernán-Gómez, 2014) o baloncesto (Cervantes *et al.*, 2007).

Por otro lado, la educación deportiva se plantea como un modelo pedagógico cuyos pilares principales son el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado para el fomento de la autonomía del mismo. Es un modelo que surge para crear experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop *et al.*, 2011). Experiencias en las que los jóvenes practicantes vivencien el deporte desde una perspectiva global, que desarrolle su competencia motriz, su cultura deportiva y su entusiasmo por la práctica. Fernández-Río *et al.* (2016) indican que las unidades didácticas realizadas bajo las características de este modelo se dividen, al menos, en cuatro fases: (1) Fase de práctica dirigida: en la que el docente dirige la clase mediante la instrucción directa y la asignación de tareas; (2) Fase de práctica autónoma: en la que se realiza un trabajo autónomo del alumnado por equipos, asumiendo los roles asignados; (3) Fase de competición forma: en la que se lleva a cabo una aplicación de las competencias adquiridas en fase de práctica dirigida y de práctica autónoma; y (4) Fase de reconocimiento fina: en la que se reconocen y se premian las competencias adquiridas mediante la entrega de diplomas, la realización de un evento audiovisual u otras actividades similares. Algunos ejemplos de unidades didácticas donde se emplea este modelo tratan sobre balón prisionero (Calderón; Martínez de Ojeda, 2014), juegos y deportes de cancha dividida (Méndez-Giménez, 2011), danza (Calderón *et al.*, 2013) o fútbol (Schwamberger; Sinelnikov, 2015).

Se pueden ver diversos puntos en común entre los dos modelos pedagógicos (Fernández-Río; Méndez-Giménez, 2016): (1) Grupos/equipos: el trabajo de ambos planteamientos se basa en grupos pequeños de estudiantes que se ayudan para alcanzar unos aprendizajes; (2) Afiliación: este trabajo en grupos/equipos, mantenido durante un tiempo, busca desarrollar un sentimiento de afiliación entre los miembros de los mismos mediante una interacción directa cara a cara y el desarrollo de habilidades sociales y (3) Roles: en muchas de las estructuras de aprendizaje cooperativo señaladas se plantea el desempeño de diversos roles por parte de cada integrante del grupo/equipo, que también son rotativos para que el liderazgo sea cambiante.

Aunque son escasas las propuestas desarrolladas a través de la hibridación del aprendizaje cooperativo y la educación deportiva, podemos encontrarnos con algunos ejemplos en bádminton (Fernández-Río, 2011), crossfit (González-Víllora *et al.*, 2018) o el ringo (Del Valle; Fernández-Río, 2016). El objetivo de este trabajo es diseñar un ejemplo de propuesta de unidad didáctica novedosa, dirigida a la enseñanza del pádel, pero que es fácilmente adaptable a cualquier deporte de raqueta y en la que se empleen conjuntamente los modelos pedagógicos educación deportiva y aprendizaje cooperativo.

Propuesta de unidad didáctica de pádel para el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria: hibridación de los modelos educación deportiva y aprendizaje cooperativo

Título de la unidad didáctica

Deporte de raqueta: pádel

Objetivos específicos

- Conceptuales:

1. Conocer juegos de colaboración y colaboración-oposición donde se empleen materiales característicos de pádel (palas, pelotas...).

2. Conocer las reglas básicas del deporte del pádel.

- Procedimentales:

1. Realizar los gestos técnicos básicos del pádel (golpe de derecha, golpe de revés, saque...).

2. Adquirir habilidades técnico-tácticas y fomentar la continuidad en el juego.

- Actitudinales:

1. Respetar las reglas y normas del deporte.
2. Tolerar las igualdades de género y respetar las diferencias individuales (compañeros, adversarios...).

Competencias clave

- Competencias sociales y cívicas: las actividades serán de tipo colectiva, por lo que los alumnos dependerán los unos de los otros para conseguir superarlas.
- Aprender a aprender: los alumnos aprenderán las normas y reglas del pádel, su origen y sus gestos técnicos.
- Competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor: los alumnos deberán diseñar un juego de colaboración o de colaboración-oposición con materiales característicos de pádel y un juego de colaboración o de colaboración-oposición cercano a las situaciones reales del deporte. Además, lo expondrán y lo llevarán a la práctica.

Contenidos

- Juegos y actividades colectivas regladas y adaptadas, encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios del pádel.
- Asunción de la responsabilidad individual en una actividad colectiva, como condición indispensable para la consecución de un objetivo común.
- Participación activa en las diferentes actividades y juegos que tendrán lugar durante la unidad didáctica.

Temporalización

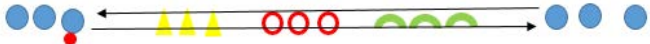
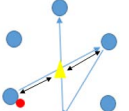

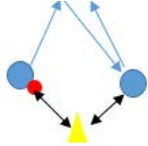
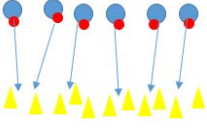
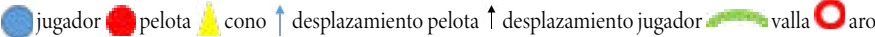
Tabla 1 – Temporalización de la unidad didáctica deportes de raqueta: pádel

Modelos pedagógicos	Fases de la Educación deportiva	Sesión	Contenido
Educación deportiva + aprendizaje cooperativo	Fase de práctica dirigida	1 y 2	Juegos de colaboración y de colaboración-oposición por equipos de seis alumnos con materiales característicos de pádel
		3, 4 y 5	Juegos de colaboración y de colaboración-oposición por equipos de seis alumnos cercanos a las situaciones reales de juego en pádel
Educación deportiva + aprendizaje cooperativo	Fase de práctica autónoma	6, 7 y 8	Cada integrante del equipo de seis alumnos debe diseñar un juego de colaboración o de colaboración-oposición con materiales característicos del pádel y un juego de colaboración o de colaboración-oposición cercano a las situaciones reales de juego en pádel. A continuación lo expondrá y lo llevará a la práctica con el resto de su equipo
		9 y 10	Los alumnos practican y entrenan el deporte por equipos
Educación deportiva	Fase de competición formal	11 y 12	Competición por equipos
Educación deportiva	Fase de reconocimiento final	12	Se les entrega un diploma: - Equipo más divertido - Equipo ganador - Equipo mejor conjuntado

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

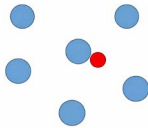
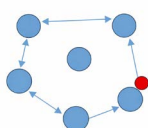
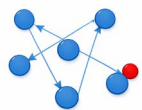
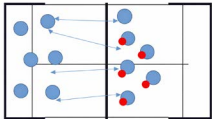
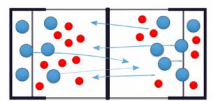

Ejemplo de desarrollo de las sesiones 1, 2, 3, 4 y 5 de la unidad didáctica deportes de raqueta: pádel

Tabla 2 – Deportes de raqueta: pádel. Sesión 1

Contenido: dominio, familiarización y juegos de colaboración	
Objetivo: realizar juegos de colaboración donde se empleen materiales específicos de pádel	
Material: palas y pelotas de pádel, conos, vallas y aros	Instalación: pistas de pádel
Parte Inicial	
1. El alumno debe dar toques a la pelota con la pala. Variante 1: el alumno cambia la cara de la pala tras cada toque. Variante 2: el alumno da un giro tras cada toque. Variante 3: el alumno se pone de rodillas y de pie mientras da toques. Variante 4: el alumno se sienta en el suelo y se pone de pie mientras da toques. Variante 5: el alumno da toques con el canto de la pala.	
Parte Principal	
2. Circuito de relevos: cada equipo forma dos filas de tres alumnos una frente a otra, separados por un circuito que deben realizar dando toques con su pala en el menor tiempo posible. Un alumno sale de su fila, realiza el circuito, le pasa la pelota a su compañero de la otra fila y se sitúa al final de esa fila; así sucesivamente. El circuito estará formado por conos donde deben hacer en zigzag, aros a los que deben rodear, vallas que deben saltar...etc.	
	
3. Rondo: cada equipo forma un círculo y deben pasarse la pelota hasta conseguir un mínimo de 30 toques. Tras cada golpeo deben tocar un cono situado en el centro. Variantes 1: hacer el círculo más grande.	
	
4. Filas enfrentadas: cada equipo forma dos filas de tres alumnos una frente a otra, separadas unos tres metros. Los alumnos deben pasarse la pelota golpeándola con la pala y tras cada golpeo ir al final de su fila. Deben conseguir mínimo 30 toques. Variante 1: tras cada golpeo el alumno debe ir al final de la fila contraria.	
	
5. Contra pared: el equipo se divide en subgrupos de dos jugadores y se situarán mirando hacia una pared. Uno de los jugadores pondrá la pelota en juego golpeándola hacia la pared tras un bote, a continuación, la golpeará el otro jugador y así sucesivamente. Una vez que la pelota choca con la pared los jugadores podrán golpearla tras un bote. Si la pelota da dos botes o si tras golpear la pelota esta no llega a pared los jugadores comenzarán de nuevo el juego. Variante 1. deberán tocar un cono tras cada golpeo.	
	
6. Precisión: todos los jugadores de un equipo deben derribar con la pelota de pádel una serie de conos a una determinada distancia en el menor tiempo posible. La pelota debe ser golpeada con la pala de pádel.	
	
	
Parte Final	
Los alumnos comentan la sesión junto con el profesor mientras estiran	
Observaciones	
Parte inicial: el profesor les indicara a los alumnos como deben agarrar la pala “empuñadura” Parte principal: el profesor ira marcándole a los alumnos aspectos técnicos del golpe de derecha y de revés: “deben colocarse de lado”	

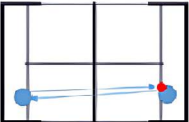
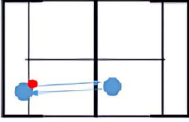
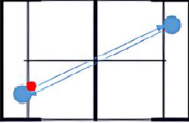
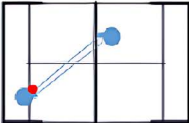
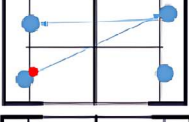
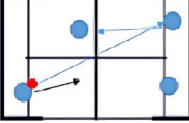




Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Tabla 3 – Deportes de raqueta: pádel. Sesión 2

Contenido: dominio, familiarización y juegos de colaboración - oposición	
Objetivo: realizar juegos de colaboración - oposición con materiales específicos de pádel	
Material: palas y pelotas de pádel.	Instalación: pistas de pádel
Parte Inicial	
1. Pilla-pilla: un alumno se la queda y deberá coger a cualquiera de sus compañeros, quedándose a al que haya pillado. Para pillar debe dar a algún compañero con una pelota que lanzará a través de un golpeo con su pala.	
Parte Principal	
2. Sangre: un alumno se colocará en el centro con una pelota y el resto de alumnos del equipo formarán un círculo su alrededor. El alumno del centro golpeará la pelota con su pala hacia arriba y deberá nombrar a un compañero, la persona nombrada correrá a recogerla y el resto intentará alejarse lo máximo posible. Cuando la tenga, gritará: "sangre", que será la orden necesaria para que el resto se inmovilice. El jugador que ha cogido la pelota intentará dar a algún compañero apuntando y golpeando la pelota con su pala. Si el jugador que lanza no da a nadie pierde y si da a alguien gana. A quien pierda se le sumará una letra, quien junte la palabra "sangre" perderá el juego.	
3. Bomba: un alumno se colocará en el centro y el resto de alumnos del equipo formarán un círculo su alrededor. Estos alumnos deben pasarse una pelota hacia la derecha a través de un golpeo con su pala. Mientras, el alumno del centro deberá estar con los ojos cerrados contando hasta 10 y dirá "cuidado", hasta 20 y dirá "peligro" y hasta 30 dirá "bomba". Quien tenga la pelota cuando el alumno del centro diga "bomba" perderá y se situará en el centro. Por cada vez que se pierda se sumará una letra a la palabra bomba, el primero que tenga la palabra completa pierde el juego. Variante 1: los pases se podrán realizar a cualquier alumno del círculo.	
4. Rondo: un alumno se colocará en el centro y el resto de alumnos del equipo formarán un círculo su alrededor. Estos alumnos deben pasarse una pelota a través de un golpeo con su pala. Mientras, el alumno del centro debe intentar interceptar el pase con su pala. Cuando el alumno del centro intercepte el pase, el último jugador en golpear la pelota se podrá en el centro. El alumno que nunca haya estado en el centro o el que haya estado menos veces gana el juego.	
5. Cementerio: dos equipos se sitúan en la misma pista, uno a cada lado del campo. Un equipo se pone en posición ofensiva y otro en posición defensiva. El equipo situado en posición ofensiva debe golpear y lanzar pelotas con sus palas al otro equipo para darles. A continuación, intercambiarán roles. Al equipo que menos veces le hayan dado con las pelotas gana.	
6. Lanza pelotas: dos equipos se sitúan en la misma pista, uno a cada lado del campo. Por el suelo de ambos campos habrá pelotas. Cuando se dé la señal cada equipo debe enviar pelotas al campo contrario con la pala. Pasado un tiempo, se dará una señal y los alumnos deben quedarse como estatuas. El equipo que menos pelotas tenga en su campo gana.	
	
Parte Final	
Los alumnos comentan la sesión junto con el profesor mientras estiran	
Observaciones	
Parte principal: el profesor ira marcándole a los alumnos aspectos técnicos del golpe de derecha y de revés: "deben colocarse de lado"	

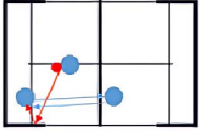
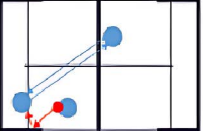
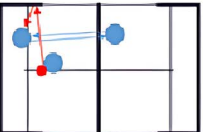





Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Tabla 4 – Deportes de raqueta: pádel. Sesión 3

Contenido: situaciones reales de juego	
Objetivo: realizar situaciones reales de juego en colaboración de pádel	
Material: palas y pelotas de pádel.	Instalación: pistas de pádel
Parte Inicial	
1. juego del “rondo” de la sesión 1.	
Parte Principal	
<p>2. 1+1: el equipo se divide en subgrupos de dos alumnos. Cada alumno de la pareja se sitúa a un lado de la red en posición defensiva. Deben realizar un peloteo en paralelo, golpeando tras un bote de derecha y de revés sin pared. El peloteo se comienza con un saque de pádel. Deben conseguir un mínimo de 20 toques. Las parejas se irán cambiando entre los miembros del equipo.</p> <p>Variante 1: uno de los componentes de la pareja subirá hacia la posición ofensiva golpeando a la pelota sin bote. A continuación, intercambiarán roles.</p>	 
<p>3. 1+1: el equipo se divide en subgrupos de dos alumnos. Cada alumno de la pareja se sitúa a un lado de la red en posición defensiva. Deben realizar un peloteo en cruzado, golpeando tras un bote de derecha y de revés sin pared. El peloteo se comienza con un saque de pádel. Deben conseguir un mínimo de 20 toques. Las parejas se irán cambiando entre los miembros del equipo.</p> <p>Variante 1: Uno de los componentes de la pareja subirá hacia la posición ofensiva golpeando a la pelota sin bote. A continuación, intercambiarán roles.</p>	 
<p>4. 2+2: el equipo se divide en subgrupos de dos alumnos. Dos parejas se situarán una a cada lado del campo en posición defensiva. Mientras, la otra pareja se quedará fuera llevando el marcador del juego y contando los golpes de sus compañeros. Las parejas en pista deben realizar un peloteo, golpeando la pelota tras un bote de derecha y de revés sin pared. El peloteo se comienza con un saque de pádel en cruzado. Deben conseguir un mínimo de 20 toques. Las parejas se irán cambiando tras cada juego.</p> <p>Variante 1: la pareja que realiza el saque subirá a posición ofensiva y golpeará a la pelota sin bote.</p>	 
<p>  jugador  pelota  desplazamiento pelota  desplazamiento jugador </p>	
Parte Final	
Los alumnos comentan la sesión junto con el profesor mientras estiran	
Observaciones	
<p>Parte principal: el profesor ira marcándole a los alumnos normas del juego (puntuación, reglas durante el juego y durante el saque, saber situarse en el campo) y aspectos técnicos del golpe de derecha sin pared, del golpe de revés sin pared, del saque, de la volea de derecha y de la volea de revés. Por ejemplo: deben colocarse de lado, punto de impacto o golpeo más adelantado o retrasado según la dirección “en cruzado o en paralelo”, como golpear si queremos realizar un golpeo tenso o de globo...</p>	

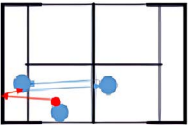
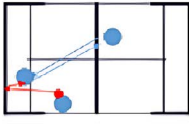
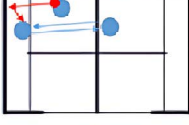
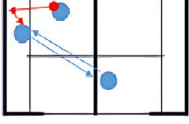
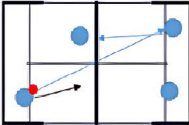
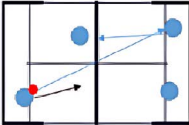
Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Tabla 5 – Deportes de raqueta: pádel. Sesión 4

Contenido: pared lateral y situaciones reales de juego	
Objetivo: realizar paredes laterales y situaciones reales de juego en colaboración y en colaboración – oposición de pádel	
Material: palas y pelotas de pádel.	Instalación: pistas de pádel
Parte Inicial	
1. Ejercicio 2 de la sesión 3. “1+1” paralelo	
Parte Principal	
<p>2. El equipo se divide en dos subgrupos de tres alumnos. El primer alumno lanzará la pelota con la mano hacia la pared lateral, el segundo alumno situado en posición defensiva golpeará la pelota realizando un golpe de pared lateral de derecha paralela y el último alumno se situará al otro lado de la pista en la posición ofensiva para recibir la pelota y seguir jugando el punto. A continuación, intercambiarán roles.</p> <p>Variante 1: uno de los componentes de la pareja subirá hacia la posición ofensiva golpeando a la pelota sin bote. A continuación, intercambiarán roles.</p> <p>Variantes 2: si el alumno que lanza las pelotas tiene la suficiente habilidad lanzará las pelotas con la pala desde el campo contrario.</p>	
<p>3. El equipo se divide en dos subgrupos de tres alumnos. El primer alumno lanzará la pelota con la mano hacia la pared lateral, el segundo alumno situado en posición defensiva golpeará la pelota realizando un golpe de pared lateral de revés paralela y el último alumno se situará al otro lado de la pista en la posición ofensiva para recibir la pelota y seguir jugando el punto. A continuación, intercambiarán roles.</p> <p>Variante 1: el segundo alumno golpeará a la pelota cruzada.</p> <p>Variantes 2: si el alumno que lanza las pelotas tiene la suficiente habilidad lanzará las pelotas con la pala desde el campo contrario.</p>	
<p>4. 2+2: el equipo se divide en subgrupos de dos alumnos. Dos parejas se situarán una a cada lado del campo en posición defensiva. Mientras, la otra pareja se quedará fuera llevando el marcador del juego y contando los golpes de sus compañeros. Las parejas en pista deben realizar un peloteo, golpeando la pelota tras un bote de derecha y de revés sin pared. El peloteo se comienza con un saque de pádel en cruzado. Deben conseguir un mínimo de 20 toques. Las parejas se irán cambiando tras cada juego.</p>	
<p>  jugador  pelota  desplazamiento pelota  desplazamiento jugador  lanzamiento pelota </p>	
Parte Final	
Los alumnos comentan la sesión junto con el profesor mientras estiran	
Observaciones	
<p>Parte principal: el profesor ira marcándole a los alumnos normas del juego (puntuación, reglas durante el juego y durante el saque, saber situarse en el campo) y aspectos técnicos del golpe de pared lateral de derecha y de revés. Por ejemplo: deben colocarse de lado, punto de impacto o golpeo más adelantado o retrasado según la dirección “en cruzado o en paralelo”, como golpear si queremos realizar un golpeo tenso o de globo...</p>	

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Tabla 6 – Deportes de raqueta: pádel. Sesión 5

Contenido: pared de fondo y situaciones reales de juego	
Objetivo: realizar paredes de fondo y situaciones reales de juego en colaboración y en colaboración – oposición de pádel	
Material: palas y pelotas de pádel.	Instalación: pistas de pádel
Parte Inicial	
1. Ejercicio 3 de la sesión 3. “1+1” cruzado	
Parte Principal	
<p>2. El equipo se divide en dos subgrupos de tres alumnos. El primer alumno lanzará la pelota con la mano hacia la pared de fondo, el segundo alumno situado en posición defensiva golpeará la pelota realizando un golpe de pared de fondo de derecha paralela y el último alumno se situará al otro lado de la pista en la posición ofensiva para recibir la pelota y seguir jugando el punto. A continuación, intercambiarán roles.</p> <p>Variante 1: el segundo alumno golpeará a la pelota cruzada.</p> <p>Variantes 2: si el alumno que lanza las pelotas tiene la suficiente habilidad lanzará las pelotas con la pala desde el campo contrario.</p>	   
<p>3. El equipo se divide en dos subgrupos de tres alumnos. El primer alumno lanzará la pelota con la mano hacia la pared de fondo, el segundo alumno situado en posición defensiva golpeará la pelota realizando un golpe de pared de fondo de revés paralela y el último alumno se situará al otro lado de la pista en la posición ofensiva para recibir la pelota y seguir jugando el punto. A continuación, intercambiarán roles.</p> <p>Variante 1: el segundo alumno golpeará a la pelota cruzada.</p> <p>Variantes 2: si el alumno que lanza las pelotas tiene la suficiente habilidad lanzará las pelotas con la pala desde el campo contrario.</p>	
<p>4. 2 vs 2: el equipo se divide en subgrupos de dos alumnos. Dos parejas se situarán una a cada lado del campo. Mientras, la otra pareja se quedará fuera de árbitro. Jugarán un partido de pádel con todas las reglas del juego. Las parejas se irán cambiando tras cada juego. Las parejas se irán cambiando entre los miembros del equipo.</p>	
<p>● jugador ● pelota ↑ desplazamiento pelota ↑ desplazamiento jugador ↑ lanzamiento pelota</p>	
Parte Final	
Los alumnos comentan la sesión junto con el profesor mientras estiran	
Observaciones	
<p>Parte principal: el profesor ira marcándole a los alumnos normas del juego (puntuación, reglas durante el juego y durante el saque, saber situarse en el campo) y aspectos técnicos del golpe de pared de fondo de derecha y de revés. Por ejemplo: deben colocarse de lado, punto de impacto o golpeo más adelantado o retrasado según la dirección “en cruzado o en paralelo”, como golpear si queremos realizar un golpeo tenso o de globo...</p>	

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Materiales curriculares

Los materiales de tipo deportivo que se precisan para esta unidad didáctica son palas y pelotas de pádel, conos, vayas y aros. En cuanto a las instalaciones se emplearán las pistas de pádel del servicio municipal de deportes. Si el Centro Escolar no pudiera utilizar las pistas de pádel durante toda la unidad didáctica se emplearán saltómetros y cinta de balizamiento para hacer una red y el gimnasio o la pista del instituto para las primeras sesiones de la unidad didáctica. Las actividades de las primeras sesiones son fácilmente adaptables y no sería necesario realizarlas en una pista de pádel. Incluso si el instituto no pudiera disponer de pistas de pádel podría adaptarse la unidad didáctica prescindiendo únicamente de las actividades donde se realizan los golpes de pared lateral y pared de fondo adaptando el deporte del pádel al contexto.

Intervención didáctica

La unidad didáctica se desarrolla bajo la estructura característica del modelo pedagógico de educación deportiva (fase de práctica dirigida, fase de práctica autónoma, fase de competición formal y fase de reconocimiento fina). Introduciendo diversos puntos en común entre los modelos pedagógicos educación deportiva y aprendizaje cooperativo. Se forman equipos de seis alumnos que se mantienen durante toda la unidad didáctica, dichos alumnos se ayudan los unos a otros para alcanzar los aprendizajes, desarrollando un sentimiento de afiliación. Además, durante el desarrollo de las sesiones los integrantes de cada equipo deben desempeñar diversos roles (observar, corregir, evaluar, informar sobre una tarea...). Por otro lado, en esta unidad didáctica tendrá lugar los dos tipos de técnicas de enseñanza, pues durante las primeras sesiones el profesor empleará la instrucción directa, pero a medida que se desarrolla la unidad didáctica tendrá lugar la indagación. En cuanto a las estrategias de enseñanza, se desarrollará una estrategia de práctica global, pues durante la unidad didáctica se dan juegos de colaboración, juegos de colaboración-oposición o situaciones de juego reducidas o reales. Se emplearán diversos estilos de enseñanza, pues se utilizará la asignación de tareas durante la fase de práctica dirigida junto con los estilos socializadores. Además, durante el resto de la unidad didáctica se emplearán los estilos socializadores, participativos, cognitivos y creativos. Pues durante la fase de práctica autónoma cada integrante debe diseñar un juego de colaboración o de colaboración-oposición con materiales característicos del pádel y un juego de colaboración o de colaboración-oposición cercano a las situaciones reales de juego en pádel, para a continuación exponerlo y llevarlo a la práctica con el resto de su equipo.

Igualmente, durante la fase de práctica autónoma los alumnos deben practicar y entrenar el deporte en equipo obteniendo libertad total para realizarlo.

Actividades de evaluación (criterios y actividades)

La evaluación debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, se propone la evaluación formativa, la cual trata de conectar a los estudiantes con los contenidos, los conocimientos y el aprendizaje que se adquiere, cuando el proceso llevado a cabo le vincula al mundo que le rodea a través de ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante durante las sesiones (Pérez-Pueyo *et al.*, 2020). Por ello, se tratará de realizar la evaluación durante el propio juego a lo largo de varias sesiones y en distintos momentos. Además, se incluirá a los estudiantes a través de procesos de co-evaluación y auto-evaluación. Criterios de evaluación (niveles mínimos de aprendizaje: negrita).

Conceptuales:

1. Conocer el pádel (reglas, puntaje, variantes).
2. Conocer los principios de juego de los deportes de raqueta (nivel mínimo de aprendizaje).

Procedimentales:

1. Resolver situaciones motrices de colaboración o colaboración-oposición, aplicando los fundamentos técnicos, técnico-tácticos y habilidades específicas del pádel, en condiciones reales y adaptadas de juego (nivel mínimo de aprendizaje).
2. Utilizar las nuevas tecnologías para la búsqueda de información sobre el pádel

Actitudinales:

Integrar valores y normas en el desarrollo del pádel.

Cooperar y respetar a los compañeros y adversarios (nivel mínimo de aprendizaje).

Apoyar y valorar el esfuerzo de los compañeros en el transcurso de la unidad didáctica (nivel mínimo de aprendizaje).

- Instrumentos de evaluación

Conceptuales:

1. Exámenes escritos donde se pregunte por contenidos vistos de manera teórico-práctica en el aula (Tabla 7):

Tabla 7 – Examen escrito de pádel

-
1. Desarrolla un juego de colaboración.
 2. Desarrolla un ejercicio de colaboración-oposición cercano a situaciones reales de juego en pádel donde se vea el golpe de derecha con pared de fondo.
 3. Señala las claves de la volea de revés de pádel.
 4. Señala las diferencias entre la posición defensiva y ofensiva en pádel.
 5. Nombra tres normas reglamentarias del pádel.
-

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

2. Estudio de situaciones de juego.

- ¿Dónde debo enviar el saque? Lo más cercano posible a la línea de fondo y al cristal, al cuerpo o a la T.
- ¿Cómo puedo recuperar la posición ofensiva? A través de un globo.

Procedimentales:

1. Instrumento de evaluación GPAI desarrollado por Oslin *et al.* (1998), adaptándolo para poder usarlo en el pádel, igual que ha sido adaptado para el bádminton (Fernández-Río, 2011).

2. Rúbricas:

- Rúbrica de autoevaluación de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo (Pérez-Pueyo *et al.*, 2020).
- Rúbrica para la evaluación de la ejecución durante el juego de pádel (basada en Fernández-Río, 2011):

Tabla 8 – Rúbrica para la evaluación de la ejecución durante el juego de pádel

HABILIDAD	SOBRESALIENTE	NOTABLE	BIEN	REGULAR
Selección de golpes	Muy variada, precisos, en el momento justo y según el contrario	Variada, sin total precisión y sólo a veces	1-2 golpes, con poca precisión y fáciles de devolver	1 golpe, en todas las situaciones y a veces inconsciente
Ejecución de golpes	Impredecible, gran variedad y los oculta al contrario	Buena, sólo algunos y comienza a ocultarlos	Parabólica, trayectorias en curva	Fallona, sólo a veces es continua
Toma de decisiones	Inteligente, usa la información sobre la posición y los golpes del contrario	Controlada, usa información sobre el contrario, pero los golpes no son siempre los que quiere	Imprecisa, usa reacciones en vez de acciones planificadas, duda y reacciona tarde	Mala, se concentra en contactar con la pelota y usa pocos golpes
Envío de la pelota	Inteligente, ajustado a las líneas, usa ángulos en función del contrario	Buena, lo envía a espacios no cubiertos, pero sin buscar las líneas	Impreciso, pocas veces busca un lugar en función del contrario	Malo, sólo intenta que la pelota vaya al otro lado
Movimiento en la pista	Muy buenos, se mueve por toda la pista para estar bien situado	Buenos, a veces sus movimientos no son tan fluidos	Regulares, su posición la determinan los golpes del contrario	Estático, se sitúa en una posición y golpea desde ella
Anticipación	Siempre, se anticipa al siguiente golpe del contrario observándole	A veces, no anticipa bien el siguiente golpe del contrario	Pocas veces, sólo alguna vez anticipa, golpes defensivos	Poca/ninguna, reacciona a los golpes del contrario

Fuente: Elaboración de los autores (2021).

Actitudinales:

1. Registro anecdótico del profesor.
2. Registro anecdótico del alumno sobre sí mismo y sobre sus compañeros.

Atención a la diversidad

Es difícil prever de antemano las adaptaciones que se van a realizar sin conocer los problemas concretos que presenta cada estudiante. Por ello, en función de las necesidades que se detecten en cada caso se harán las oportunas modificaciones y adaptaciones para posibilitar la máxima participación de todos los estudiantes, pudiendo ser éstas no significativas o significativas.

Educación en valores

- Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos: los equipos realizados para el desarrollo de la unidad didáctica serán mixtos.
- Educación moral y cívica: durante toda la unidad didáctica se forman equipos, donde los integrantes deben conseguir objetivos comunes, fomentándose conceptos como el respeto, la afiliación o la colaboración.
- Educación para la salud: realizar ejercicio o actividad física conlleva una mejora de la salud física. Además, el realizar juegos o actividades en grupo puede llevar al disfrute, a la diversión y a una mejora de la salud mental.
- Educación del consumidor: el material y las instalaciones necesarias para el desarrollo de la unidad didáctica se pueden adaptar según las posibilidades. Por ejemplo, la calidad, el precio o la marca de las pelotas y las palas de pádel. Además, se pueden adaptar las actividades en función de la instalación utilizando saltómetros y cinta de balizamiento para formar una red.
- Espíritu emprendedor: los alumnos deben tener la suficiente autonomía como para diseñar, exponer y llevar a cabo las actividades de la fase de práctica autónoma.

Interdisciplinariedad

- Departamento de inglés: términos del pádel de lengua inglesa como lob, volley, smash...
- Departamento de geografía e historia: origen, historia y antecedentes del pádel.
- Departamento de biología y geología: principales lesiones en pádel.

TICs

- Búsqueda de información en internet sobre el origen, la historia y los antecedentes del pádel.
- Uso de Apps como PadelTrain para analizar el pádel.
- Uso de redes sociales para conocer información sobre estudios realizados en pádel (Por ejemplo, perfiles de Instagram con monográficos que incluyen contenidos científicos y estadísticas de pádel como @padelmba.science o @padeltrain).

Fomento de la lectura

- Para conocer el origen, la historia y los antecedentes del pádel.
- Lectura y comprensión de estudios sobre contenido científico y estadísticas de pádel.
- Lectura de apuntes de pádel.

CONCLUSIONES

Para diseñar la propuesta de una unidad didáctica novedosa donde se empleen conjuntamente modelos pedagógicos es necesario tener un conocimiento profundo de los modelos implicados. Por lo tanto, aparte de conocer las características fundamentales de cada uno de ellos es imprescindible saber pasar de la teoría a la práctica, teniendo en cuenta las ideas que se pueden considerar clave para poder llevar a buen término la incorporación de los modelos pedagógicos al aula de Educación Física. Además de conocer los puntos que tienen en común los modelos pedagógicos utilizados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes de raqueta puede ser muy enriquecedor tanto en el ámbito escolar como en el ámbito recreacional o deportiva. Pues con creatividad e imaginación son muy diversas las posibilidades: juegos de colaboración, juegos de colaboración-oposición, situaciones de juego reducidas, situaciones de juego real... donde aparecen conceptos como la diversión, el respeto, la cohesión social, la deportividad, la salud... etc.

REFERÊNCIAS

CALDERÓN, A. *et al.* El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza: una experiencia en bachillerato. **Tándem**: Didáctica de la Educación Física, v. 41, p. 93-98, 2013. Disponível em: https://www.benarabi.org/wp-content/uploads/2013/02/art_modelo_educacion_deportiva.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

CALDERÓN, A.; MARTÍNEZ DE OJEDA, D. Unidad didáctica de balón-tiro en una temporada de educación deportiva. In: MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (org.). **Modelos de enseñanza en Educación Física**: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared. Madrid: Editorial Grupo 5, 2014. p. 101–120.

CAMPOS, M. C.; CASTAÑEDA, C.; GARRIDO, M. Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. **Revista Pedagógica ADAL**, v. 23, 31-36, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3815374>. Acesso em: 17 out. 2024.

CERVANTES, C. M. *et al.* Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 78, n. 7, p. 45-50, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598057>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2007.10598057>. Acesso em: 14 out. 2025.

DEL VALLE, P.; FERNANDEZ-RÍO, J. Aprendizaje cooperativo y educación deportiva: hibridación a través del deporte del Ringo. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS*, 10., 2016. **Actas**, 2016. p. 1–10

FERNÁNDEZ-RÍO, J. El modelo de Aprendizaje cooperativo: conexiones con el modelo comprensivo. *In: MÉNDEZ, A. (org.) Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen, 2009. p. 75-99.

FERNÁNDEZ-RÍO, J. La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de aprendizaje cooperativo, táctico y educación deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. *In: MÉNDEZ, A. (org.) Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen, 2011. p. 193-234.

FERNÁNDEZ-RÍO, J. Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. *In: VELÁZQUEZ, C.; ROANES, J.; VAQUERO, F. (org.) Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza, 2014. p. 18–32.

FERNÁNDEZ-RÍO, J. Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. *In: VELÁZQUEZ, C.; ROANES, J.; VAQUERO, F. (org.) Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza, 2014, p. 18-32.

FERNÁNDEZ-RÍO, J.; ALCALÁ, D. H.; PÉREZ-PUEYO, Á. Revisando los modelos pedagógicos en Educación Física. Ideas clave para incorporarlos al aula. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 423, p. 57-80, 2018. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>. Disponible em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>. Acesso em: 14 out. 2025.

FERNÁNDEZ-RÍO, J. *et al.* Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 413, p. 55-75, 2016. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>. Disponible em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425>. Acesso em: 14 out. 2025.

FERNÁNDEZ-RÍO, J.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para Educación Física. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 29, p. 201-206, 2016. Disponible em: <https://portalinvestigacion.uniovi.es/documentos/5e57af4d2999527d991b28ed>. Acesso em: 03 fev. 2022.

FERNÁNDEZ-RÍO, J.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 400, p. 38-53, 2013. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.vi400.38>

doi.org/10.55166/reefd.v0i400.140. Disponível em: <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/140>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, S. *et al.* Hibridación de tres modelos pedagógicos: aprendizaje cooperativo, Educación Física relacionada con la salud y educación deportiva, innovando en crossfit. *In: FERNÁNDEZ-RÍO, J.; SÁNCHEZ GÓMEZ, R.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (org.). Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, 2018. p. 603-612.

GRINESKI, S. **Cooperative learning in Physical Education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1996.

HAERENS, L. *et al.* Toward the development of a pedagogical model for health-based Physical Education. **Quest**, v. 63, p. 321–38, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2011.10483684>. Acesso em: 14 out. 2025.

HOPPER, T. F. Four Rs for tactical awareness: applying game performance assessment in net/wall games. **Teaching Elementary Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 16-21, 2003. Disponível em: <https://web.uvic.ca/~thopper/WEB/TeachElemPE/Hopper%202003%20TGfU.pdf> Acesso em: 04 abr. 2024.

JEWETT, A. E.; BAIN, L. L. **The curriculum process in Physical Education**. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1985.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **Cooperation in the Classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company, 2013.

JOYCE, B.; WEIL, M. **Models of teaching**. London: Prentice-Hall International, 1972.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Unidad didáctica sobre ringo con material autoconstruido. combinando los modelos de educación deportiva, táctico y cooperativo. *In: MÉNDEZ, A. (org.). Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen, 2011. p. 95-124.

METZLER, M. W. **Instructional models for Physical Education**. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 2000.

MOSSTON, M. **Teaching Physical Education: from command to discovery**. [S.l.]: MacMillan Publishing Company, 1966.

OSLIN, J.L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. the game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, p. 231-243, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>.

Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/17/2/article-p231.xml>. Acesso em: 14 out. 2025.

PÉREZ-PUEYO, Á.; ALCALÁ, D. H.; FERNANDEZ-RÍO, J. Evaluación formative y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 428, p. 47-66, 2020. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>. Disponível em: <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/881>. Acesso em: 14 out. 2025.

PÉREZ-PUEYO, A. *et al.* **Rúbrica para actividades cooperativas** [documento de descarga]. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eZRHOfVWAAIzc6ibLWMXl75Yn e7_9mr6/view. Acesso em: 21 out. 2025.

RAMOS, M. A.; HERNANGÓMEZ, A. Actividades rítmicas (batuka y zumba) aplicadas al ámbito educativo de primaria y/o secundaria mediante metodología cooperativa. *In*: VELÁZQUEZ, C.; ROANES, J.; VAQUERO, F. (org.). **Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas**. Valladolid: La Peonza, 2014. p. 468-475.

SCHWAMBERGER, B.; SINELNIKOV, O. Connecting Physical Education to out-of-school physical activity through sport education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 86, n. 9, p. 39-44, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1085344>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07303084.2015.1085344>. Acesso em: 14 out. 2025.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; VAN DER MARS, H. **Complete guide to sport education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; VAN DER MARS, H. **Complete guide to sport education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.

CAPÍTULO VIII

Unidade Temática

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA E URBANO

ATIVIDADES DE AVENTURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

ADVENTURE ACTIVITIES AT SCHOOL: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES

*Lais Mendes Tavares
Samara Escobar Martins
Maria Eduarda Tomaz Luiz
Alcyane Marinho*

INICIANDO A AVENTURA

A Educação Física Escolar, em uma perspectiva histórica, vem influenciando e sendo influenciada por diferentes concepções didático-pedagógicas, higienista, militar, biopsicossocial e esportista, que, por sua vez, também, influenciam diretamente seus objetivos. Essas distintas abordagens deixam uma herança cultural que, devido suas características, representam desafios a serem superados, para ampliar a ação efetiva da Educação Física como componente curricular, bem como para contemplar um conceito de saúde que vá além dos aspectos biológicos, entendendo o ser humano em toda a sua complexidade (Guedes, 1999). Assim, por muito tempo, a Educação Física Escolar vem se baseando no “quarteto fantástico”¹⁶ ou orientando-se por questões positivistas. No entanto, embora estas ainda sejam fortes influências, cada vez mais, outras práticas corporais como as atividades de aventura, vêm conquistando espaços e se apresentando como possibilidades alternativas aos métodos tradicionais (De Araújo; Rocha, Bossle, 2017).

Nesse sentido, a valorização de práticas corporais alternativas, como parte do currículo da Educação Física Escolar, começou a surgir em documentos oficiais que organizam a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCNs são diretrizes que orientam a ação da escola e do professor a partir de objetivos gerais e temas transversais, sugeridos para serem desenvolvidos em todas as etapas da educação básica (Brasil, 1997). Por outro lado, a BNCC é um documento normativo e atual, que define e unifica os conteúdos dos currículos escolares, tanto em escolas públicas como privadas, da educação infantil até o ensino médio, e que deve ser implantada

¹⁶ Termo comumente utilizado na área para se referir às quatro modalidades coletivas mais ensinadas nas aulas de Educação Física: voleibol, futebol, handebol e basquetebol (Darido, 2016).

obrigatoriamente nas escolas até 2022 no ensino infantil e fundamental e, até 2024, no ensino médio.

Ambos os documentos abrem espaço para as atividades de aventura na escola, com os temas transversais nos PCNs, principalmente relacionados ao lazer e à educação ambiental, e diretamente na BNCC, como conteúdo a ser desenvolvido em algumas etapas da educação básica. Na BNCC, mais especificamente, as práticas corporais de aventura aparecem no 6º e 7º anos, com as práticas corporais de aventura urbanas; e 8º e 9º anos, com as práticas corporais de aventura na natureza. Podendo, ainda, se estender ao ensino médio, pois não foram determinadas as unidades temáticas desse ciclo (Brasil, 2017).

Neste estudo está sendo utilizado o termo atividade de aventura por acreditarmos ser o que melhor define a ampla vivência das atividades que possuem como características o risco controlado, a vertigem e a imprevisibilidade, com particularidades inovadoras, criativas, lúdicas e educativas. Assim, diferindo-se das atividades tradicionais, devido as suas condições de práticas, objetivos e motivação, não requerendo treinamentos intensivos prévios, podendo ser desfrutados por pessoas de diferentes idades e limitações (Marinho, 2017).

Nestes últimos anos, as atividades de aventura vêm aparecendo nas aulas de Educação Física, tanto nas escolas da rede pública como privada, reconhecendo este conteúdo como de elevado poder formativo, devido à transmissão de valores, atitudes e normas, bem como por fomentar o desenvolvimento integral do educando, principalmente por meio de reflexões de temas transversais, apontados nos PCNs. Para Farias *et al.* (2016), a reestruturação curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física tem contribuído para a divulgação e a expansão das atividades de aventura, mesmo que timidamente, alterando uma realidade, na qual, até então, essas atividades eram desenvolvidas por uma parcela reduzida da população.

Nos temas transversais apontados pelos PCNs estão: **educação ambiental**, por intermédio da conscientização e conservação ambiental; ética, pelo respeito mútuo, justiça e solidariedade; **orientação sexual**, com o empoderamento da classe feminina e as relações de gênero; **saúde**, com o autocuidado e cuidado do próximo; **pluralidade cultural**, trazendo as diversas culturas do Brasil; e **trabalho e consumo**, por se tratarem de práticas que, na maioria das vezes, são desenvolvidas no tempo de lazer (Brasil, 1997). Dessa forma, podendo contribuir com a reflexão deste “novo mundo”, no qual o capitalismo reina, e não é mais rotineiro dar o devido valor ao ordinário da vida, como a contemplação da natureza e as relações entre amigos e família.

Além disso, outro aspecto exaltado nos trabalhos que investigam as atividades de aventura no âmbito escolar é a motivação dos alunos. Apesar de se tratar de um conteúdo novo, os alunos possuem interesses diversificados para participar mais efetivamente nas aulas de Educação Física. Os motivos vão desde as sensações e emoções inerentes à prática até a percepção de liberdade e do risco controlado - características intrínsecas das atividades de aventura. Assim, acredita-se que trabalhar com conteúdos inovadores nas escolas possa estimular os alunos a conhecerem e praticarem atividades diversas, expandindo o repertório da cultura corporal de movimento (Tahara; Carnicelli Filho, 2012).

Em 2011, Tahara e Darido realizaram um diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física Escolar em Ilhéus (BA), e encontraram viabilidade de pensar estratégias de ensino para o desenvolvimento das atividades de aventura nas escolas. Os professores que desenvolviam estes conteúdos utilizavam de recursos audiovisuais para mostrar fotos e vídeos das modalidades, criatividade para adaptar os materiais necessários, bem como usavam seus próprios materiais e/ou pediam emprestado de conhecidos. Assim, embora exista a necessidade de mais estudos e investimentos que contribuam para a efetivação dessa temática na escola, não se pode negar que, mesmo em passos curtos, os profissionais têm diversificado a sua prática pedagógica inserindo as atividades de aventura como: escalada, skate, entre outras modalidades (Farias *et al.*, 2016).

Por outro lado, no estudo de Tahara e Darido (2011), as barreiras apontadas pelos próprios professores que não ministravam este conteúdo relacionavam-se à carência de recursos, formação inicial insuficiente, vontade dos alunos, risco e perigo nas práticas, entre outros. Os professores tendem a ministrar os conteúdos que possuem maior facilidade e domínio, e com materiais adequados, por isso recorrem às modalidades esportivas tradicionais, visto que muitas escolas possuem bolas, cones, traves de futsal e voleibol, cestas (Tahara; Darido, 2011). Da mesma forma, os espaços são destinados a desenvolver esses esportes, facilmente notados nas demarcações das quadras que, normalmente, são as salas de aulas na Educação Física.

A partir desses apontamentos, esse estudo possui como objetivo refletir sobre as dificuldades e as possibilidades da inserção das atividades de aventura como conteúdo escolar, bem como identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Educação Física no desenvolvimento destas atividades em contextos educacionais diversos.

Trilha metodológica

Para o desenvolvimento deste trabalho foram escolhidos, por conveniência e por atuarem com as atividades de aventura na escola, duas professoras e um professor de Educação Física de realidades escolares diferentes: 1) uma professora de uma escola pública da rede municipal, que teve experiência com as atividades de aventura durante a sua graduação, porém, o seu contato com a natureza fez com que ela desenvolvesse este conteúdo em suas aulas; 2) uma professora de uma escola de aplicação de uma universidade federal, que teve seu primeiro contato com as atividades de aventura na natureza durante a disciplina “Lazer” (que ministrou em um curso de graduação) e trabalha com este conteúdo seguindo o plano de ensino da escola; e 3) um professor de uma escola privada, com significativa proximidade com este conteúdo. Os três professores possuem pós-graduação: a primeira professora possui mestrado em Ciências do Movimento Humano, a segunda doutorado em Educação e o professor possui especialização em Educação Física com a temática “Esporte de Aventura na Escola”.

Os três professores foram convidados a responder uma entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (2012), este tipo de entrevista pode combinar questões fechadas e abertas, em que a pessoa entrevistada pode dissertar sobre as perguntas sem se prender as mesmas, sendo considerada mais flexível.

A entrevista semiestruturada foi confeccionada especificamente para este estudo, tendo como intencionalidade identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física no desenvolvimento das atividades de aventura em seus respectivos contextos. O teor das questões envolveu: a experiência com o conteúdo e a motivação para ensiná-lo, a organização das aulas e as dificuldades/facilidades encontradas durante o desenvolvimento delas, bem como os resultados que os professores conseguem atingir com esse conteúdo.

Os participantes foram informados que tinham o direito de não responder às questões, ou, até mesmo, retirar-se do estudo sem qualquer tipo de constrangimento. As entrevistas aconteceram de acordo com as datas disponibilizadas pelos professores, sendo realizadas no horário e local que lhes fossem mais convenientes. Foi utilizado um gravador de áudio para registro das mesmas e as transcrições das entrevistas duraram cerca de três horas. A identidade dos participantes foi preservada, uma vez que eles são aqui identificados por nomes fictícios.

As respostas obtidas nas entrevistas foram transcritas no *software Microsoft Word* e organizadas com auxílio do *software Qualitative Solutions Research NVivo*, versão 12. Posteriormente, foram analisadas por meio de elementos da técnica de análise de conteúdo,

proposta por Bardin (2009), tendo surgido duas categorias de análises: Prática pedagógica; Dificuldades e possibilidades.

Refletindo e discutindo sobre os achados da trilha

O tempo de docência dos participantes (duas mulheres e um homem) varia entre seis e 22 anos. Estas características, que auxiliarão na identificação dos participantes do estudo, estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 – Características dos professores participantes

Nome fictício	Idade (anos)	Anos de docência	Escola de atuação
Mario	42	22	Particular
Joana	31	6	Pública
Maria	36	8	Aplicação

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os professores investigados, que trabalham com as atividades de aventura em diferentes níveis de ensino, desenvolvem principalmente as atividades terrestres, como: skate, parkour, *slackline*, arvorismo, caminhada; estando mais evidentes no decorrer das aulas práticas. Todavia, demais atividades também são ensinadas na teoria. O professor da escola particular mencionou que trabalha com *rafting* e atividades aéreas, conduzindo os alunos em um aeroclube, para assistir palestras sobre paraquedismo e outras modalidades aéreas.

Apesar das limitações presentes em cada um dos cenários apresentados pelos entrevistados, como a falta de materiais e a pouca infraestrutura, foi possível constatar que os três professores conseguem obter bons resultados com as atividades de aventura na escola, ainda que com diferentes abordagens, seja pela questão do acesso e do conhecimento das atividades, pelo contato e cuidado com a natureza, pelo cuidado e respeito que se aprende a ter com o colega, ou, até mesmo, pela aceitação do conteúdo. Assim, destaca-se a motivação e a aceitação dos alunos com as atividades de aventura, apontada positivamente pelos professores, como um dos motivos de se trabalhar este conteúdo nas aulas de Educação Física. Este elemento também foi evidenciado em outro estudo, apontando estas atividades como geradoras de motivações e interesses distintos, uma vez que estas podem propiciar sensações e emoções como a percepção de liberdade e controle dos riscos (Tahara; Carnicelli Filho, 2012).

Especula-se que as sensações proporcionadas pelas atividades de aventura estimulem a curiosidade dos alunos, desembocando na aceitação do conteúdo. Nesse sentido, de acordo

com Marinho (2008), as atividades de aventura envolvem o brincar com um risco, mesmo que controlado, tendo fim em si mesmo, apresentando um forte componente lúdico, produzindo subjetividades de modo singular para a construção de um imaginário coletivo. Assim, essas atividades proporcionam experiências e significados pessoais únicos para cada praticante, que podem influenciar positivamente na sua aceitação (Franco, 2011).

Destaca-se, ainda, a importância deste conteúdo nas aulas de Educação Física, tendo em vista que as atividades de aventura, segundo Tahara e Carnicelli Filho (2012), podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras, questões culturais e/ou interesses competitivos, ou seja, aumenta as possibilidades de um aluno menos habilidoso participar das aulas sem se sentir excluído. Além disso, o desenvolvimento dessas atividades na escola, partindo da Educação Física, mas interagindo com as outras disciplinas, contribuem para democratização dessas práticas, que foram no Brasil, por algum tempo, restritas às classes média alta e alta (Franco, 2011). Contudo, para que isso aconteça, torna-se necessário que professores qualificados planejem suas aulas e utilizem práticas pedagógicas que auxiliem nesse processo, de modo a trabalhar com as dificuldades e necessidades que podem surgir durante o desenvolvimento das aulas.

Prática pedagógica

Os professores dos três contextos analisados utilizaram formas distintas para desenvolver o conteúdo de atividades de aventura em suas aulas. As principais estratégias de ensino utilizadas por eles estão apresentadas na tabela 2.

Tabela 2 – Estratégias de ensino utilizadas pelos professores investigados de acordo com o contexto

Contexto	Estratégias de ensino
Escola de aplicação	- Apropriação dos espaços de lazer onde vivem
Escola pública	- Discussões e reflexões sobre políticas públicas de lazer
Escola particular	- Aluno como construtor das aulas

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Ao analisar as experiências relatadas pelos três professores participantes do estudo, pode-se evidenciar a relevância da formação profissional na atuação docente. Sobre isso, Martins *et al.* (2020) mencionam a relevância das experiências proporcionadas pelo estágio curricular supervisionado (ECS) na formação docente, contribuindo significativamente para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, o ECS pode ser um momento

interessante de aplicação prática das atividades de aventura pelos futuros docentes, uma vez que os três professores investigados destacam a importância de uma bagagem sólida de conhecimentos para o sucesso do desenvolvimento dos seus trabalhos na escola.

Para Franco (2011), desenvolver as atividades de aventura na escola depende, além da ação do professor e dos seus conhecimentos prévios, dos espaços e equipamentos disponíveis, do interesse no assunto e das relações que se estabelecem com a escola, com os alunos e com a comunidade. Igualmente, Farias *et al.* (2012) apontam o conjunto de saberes de diferentes naturezas, adquiridos durante a formação inicial, ou fora dela, como importantes fatores para a aquisição de competências, que influenciam na atuação profissional e na prática pedagógica dos professores, assim como nos ajustes e reajustes necessários na atuação docente.

Para a professora Maria, da escola de aplicação, as atividades de aventura são um conteúdo que podem “*ser melhor sistematizados a partir da realidade dos alunos; o que eles conhecem, como que eles vão fazer isso, qual é a acessibilidade que eles têm para isso*” (Maria, 36 anos). A partir disso ela desenvolve discussões e reflexões que esbarram nas questões das políticas públicas, do lazer e do acesso, questionando os alunos sobre em “*quais espaços eles podem praticar as atividades de aventura, qual acessibilidade possuem em espaços públicos e incentivos para isso, e, caso não tenham, como reivindicar esses espaços*” (Maria, 36 anos). Compreendendo a escola como um espaço, no qual se busca a formação integral de cidadãos críticos e autônomos, cabe à Educação Física também esse papel, oferecendo informações e experiências que contribuam para essa formação (Franco, 2011).

Melo (2002) defende a importância de se trabalhar com as reflexões críticas sobre o acesso a espaços de lazer, criticando não apenas a baixa oferta de espaços destinados ao lazer no Brasil, mas, também, a má otimização desses espaços. O autor ressalta a necessidade de políticas públicas que ampliem seu alcance, as quais devem ser construídas pelo estado, mas com ampla participação popular. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor pode influenciar positivamente a formação crítica dos alunos, contextualizando as atividades de aventura a sua realidade social, dando ferramentas para que eles se tornem pessoas ativas física e socialmente, conhecendo seus deveres e direitos no meio em que vivem.

O professor Mario, na escola particular, incentiva os alunos a participarem da construção das aulas, a partir de projetos em que eles devem pensar em adaptações das atividades de aventura no contexto escolar. Assim, “*a partir dos temas transversais, eles escolhem um esporte de aventura terrestre e apresentam, veem a possibilidade de adaptar na escola*” (Mario, 42 anos). Inicialmente, os alunos precisam fazer uma pesquisa para aprender sobre determinada

modalidade e, depois, pensando em sua realidade, desenvolvem adaptações para a escola. De acordo com Mario, os alunos ficam muito satisfeitos por participarem da construção das aulas e algumas adaptações, frutos desse trabalho, viraram tradições na escola. Como exemplo ele cita o *AirSoft* adaptado pelos alunos em formato de jogo, com duas equipes, que acontece em um terreno de lama ao lado da escola, utilizando balões de água como munição. De acordo com o professor, quando tem Airsoft “*é um evento na escola, todos pedem e querem ver, participar*” (Mario, 42 anos).

A iniciativa do professor Mario está em sintonia com a utilização de jogos na educação, bem como a participação das crianças na sua construção, sendo importantes fatores capazes de influenciar positivamente os processos educativos, valorizando a criança e sua cultura lúdica (Kishimoto, 2001). Para Farias *et al.* (2016), o contato com a natureza, juntamente com a opção pelas atividades de aventuras, é uma combinação favorável para o despertar de sentimentos como prazer, leveza e emoção. Assim, pode-se considerar que as atividades de aventura que propiciam contato com a natureza, atrelada a uma prática pedagógica que valoriza o conhecimento do aluno e a sua criação, pode possibilitar um ambiente fértil para a formação integral dos alunos.

Também pensando nos temas transversais, para a professora Joana, na escola pública, o aspecto reforçado nas aulas com as atividades de aventura refere-se aos atitudinais, que influenciam a socialização e o estar em grupo, como o respeito com o meio e com o outro, a cooperação e a responsabilidade pessoal e coletiva. Ou seja, “*do tanto que eles ajudaram o outro e o quanto isso foi significativo para eles, com uma conversa do porquê e no que a gente vai evoluindo, ou não, refletindo para que eles se tornem também responsáveis por aquilo que aprendem*” (Joana, 31 anos).

Nesta perspectiva, Marinho (2008), discute sobre a vivência coletiva de emoções e sensações proporcionadas pelas atividades de aventura representarem um importante elemento da vida social, na qual o lúdico se apresenta como efeito e consequência de toda sociabilidade vivida. Desta forma, ressalta-se a importância de reconhecer a escola e a ação pedagógica do professor, bem como o protagonismo infantil nesses processos, como elementos fundamentais para a preservação, produção e ressignificação da cultura lúdica da criança, que influencia esse espaço e é por ele influenciada (Gonçalves; Pereira, 2015; Martins *et al.*, 2020).

Destaca-se, portanto, a importância de os conteúdos serem adaptados à realidade dos alunos, dando espaço para eles participarem ativamente da construção das aulas. Nesse

sentido, as atividades de aventura são apontadas pelos professores investigados como uma rica possibilidade, que pode ser usada como conteúdo e como método para desenvolvimento de outros conteúdos. Assim, as estratégias pedagógicas são selecionadas e vão ganhando forma com as especificidades de cada escola, como foi possível observar por meio das experiências relatadas pelos professores nos diferentes contextos.

Dificuldades e possibilidades

As atividades de aventura estão se consolidando como um conteúdo da Educação Física. Portanto, para que sua aplicabilidade e suas estratégias pedagógicas sejam repensadas, deve-se reconhecer as dificuldades e possibilidades para seu desenvolvimento no âmbito escolar. Os professores entrevistados possuem uma vasta experiência com a docência, e para orientar e preparar os professores que pretendem trabalhar com as atividades de aventura, apontaram os principais limites que, de certa forma, comprometem o desenvolvimento de suas aulas.

As principais facilidades e dificuldades apontadas por cada um dos professores apresentam especificidades para cada um dos contextos. Estas informações, que auxiliarão na compreensão do desenvolvimento das atividades de aventura na escola, estão apresentadas na tabela 3.

Tabela 3 – Facilidades e dificuldades apresentadas pelos professores investigados, de acordo com o contexto

Contexto	Facilidades	Dificuldades
Escola de aplicação	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação e gosto dos alunos por essas atividades. • Discussão sobre educação ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de reparo e manutenção dos equipamentos. • Inexperiência do professor com as atividades de aventura.
Escola pública	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação dos alunos que motiva o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação do conteúdo pelos pais e/ou responsáveis. • Legislação municipal que proíbe saídas técnicas para locais com água.
Escola particular	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação dos alunos e da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de espaços e materiais adequados. • Preocupação da escola e pais e /ou responsáveis com a segurança dos alunos.

Fonte: Elaboradas pelos autores (2021).

A falta de infraestrutura e material apropriado, bem como de reparação dos espaços e equipamentos nas escolas Brasileiras não é nenhuma novidade e, quando envolvem as atividades de aventura, isso se torna uma dificuldade ainda maior, visto que os materiais, na maioria das vezes, possuem um valor elevado (Freitas *et al.*, 2016). Os espaços e equipamentos,

quando existem, estão esquecidos e recebem pouca, ou quase nenhuma manutenção. De acordo com Melo (2002), para além da quantidade de espaços e equipamentos, a qualidade da programação oferecida deve ser primordial, pois não basta ter o espaço e o equipamento se forem desconhecidos e as pessoas não os procurarem e os valorizarem. A importância do professor deve ser reconhecida nesse processo, pois a escola precisa possuir materiais e infraestrutura, além de professores que desenvolvam suas aulas visando à apropriação destes espaços e equipamentos.

A escola de aplicação possui materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades de aventura. No entanto, a professora Maria relata que estes materiais não são suficientes para atender à demanda de alunos e que, além disso, não possuem manutenção adequada. Segundo a mesma professora, o espaço físico da escola e seu entorno também são importantes fatores, pois uma escola arborizada, ou que possua áreas verdes, auxilia positivamente no desenvolvimento de diversas atividades. Essa facilidade dos espaços na escola de aplicação possibilitou o desenvolvimento de diversas atividades de aventura em suas aulas, porém, Maria admite que essa não é a realidade da maioria das escolas públicas que conhece. Além disso, a professora relata que a falta de experiência com tais atividades compromete a realização de adaptações em todas as modalidades. Fator que vai ao encontro com os achados de Copaverde, Medeiros e Alves (2012), autores que apontam a falta de materiais e a qualificação do professor como alguns dos principais limites para desenvolver as atividades de aventura na escola.

Os professores das escolas particular e pública, que trabalham com as atividades de aventura há alguns anos e possuem experiência prática anterior, apontaram outros desafios que não envolvem diretamente os materiais, como reportado também no trabalho de Franco, Tahara e Darido (2018); ou seja: os professores contam com a solidariedade de outros praticantes para emprestar os materiais, e/ou utilizam os seus próprios, bem como dos alunos, além de reconhecerem a importância da adaptação do professor.

Mario relata que, em determinado período, houve uma chuva que derrubou uma árvore na escola, tornando-se um espaço para fazer o arborismo e outras atividades. Maria e Joana, por sua vez, utilizam o próprio espaço da escola, para fazer o *parkour*; visando conscientizar os alunos sobre a importância de cuidar do espaço escolar que frequentam. De acordo com Franco (2011), todo conteúdo que é inovador encontra dificuldades para ser implementado e, para tanto, necessita de adequações. No caso das atividades de aventura, existem diversas possibilidades de adaptação e para dar início a esse processo o professor precisa estar interessado, estudar os protocolos de segurança, conhecer os equipamentos envolvidos, bem

como a estrutura da escola e o perfil dos alunos. Assim, posteriormente, podem ser encontradas maneiras para a realização das possíveis adaptações, podendo acontecer em conjunto com os próprios alunos, como retratado neste estudo.

Joana aponta a aceitação dos pais como maior dificuldade, por se tratar de atividades que envolvem riscos e desafios. Entretanto, após a professora apresentar o seu planejamento e demonstrar que possuía um aporte teórico, mostrando o porquê, para quê e como desenvolve essas atividades, a direção da escola dava suporte quando os pais questionavam a iniciativa. A direção também foi fundamental para as visitas técnicas, colaborando com os trâmites burocráticos. A maior limitação, envolvendo essas saídas, foi a Secretaria de Educação, uma vez que esta limita as escolas a saírem para lugares que possuam água, logo, as trilhas e demais atividades aquáticas são prejudicadas.

A professora da escola de aplicação iniciou seu trabalho com as atividades de aventura, com os sétimos anos da escola em questão, motivada pelo planejamento anual da escola que contempla esses conteúdos no ensino fundamental II. Durante seu planejamento pessoal, na tentativa de suprir algumas inseguranças decorrentes da pouca experiência no assunto, a referida professora buscou informações sobre as atividades de aventura na escola. Ao expandir seu conhecimento acerca deste conteúdo e, após uma ótima experiência com os alunos dos sétimos anos, a professora passou a desenvolver o conteúdo também com suas turmas do ensino fundamental I, que não têm a mesma exigência curricular. A partir da experiência relatada por essa profissional, pode-se refletir sobre a importância de as atividades de aventura estarem presentes na BNCC. Talvez, não apenas restritas a alguns anos do ensino fundamental II, mas ampliando seu alcance aos demais níveis de ensino, democratizando esse conteúdo e legitimando sua importância no contexto escolar.

Na escola particular, a maior dificuldade foi a aceitação da direção da escola, tendo sido superada ao ser defendida como uma atividade responsável, executada de forma segura e com inúmeras potencialidades para os alunos. Atualmente, após esta superação, as atividades de aventura são o motivo de alguns alunos ingressarem na escola em questão, uma vez que ela possui infraestrutura e equipamentos adequados. Além disso, a direção faz propagandas destas atividades, utilizando-as como um diferencial em relação a outras escolas particulares da região.

Com base nos apontamentos dos três professores, a aceitação dos alunos foi a maior facilidade para desenvolver esse conteúdo nas aulas de Educação Física, como pode ser observado na afirmação de Joana: [...] *aquele brilho no olho do aluno é a facilidade, é aquilo que*

motiva (Joana, 31 anos). Nesta mesma perspectiva, no estudo de Freitas *et al.* (2016), os alunos se mostram interessados e motivados a participarem das aulas, principalmente por contemplar outras atividades além dos esportes coletivos tradicionais desenvolvidos na Educação Física.

Final da trilha - início de um novo percurso

As atividades de aventura na escola são uma rica possibilidade não só como conteúdo da Educação Física, mas, também, como tema transversal, o qual pode ser utilizado em diferentes projetos multidisciplinares. Suas características possibilitam uma diversidade de abordagens que favorecem a sua utilização nos diferentes contextos, além de ser muito bem recebido pelos escolares. Assim, cabem reflexões sobre a possibilidade de expansão dessa temática na BNCC a fim de democratizar e legitimar sua prática na escola.

No contexto investigado, os professores veem os alunos como autores e construtores das aulas, que participam efetivamente tanto na escolha dos conteúdos, como criando as possibilidades de prática, o que colabora com a autonomia e criticidade deles. Para isso, mesmo que indiretamente, utilizam as dimensões do conteúdo atitudinal e conceitual, indo além da prática pela prática, fomentando reflexões críticas a respeito do lazer, da educação ambiental e da sociedade como um todo. Nesse sentido, destaca-se a importância do professor no ambiente escolar, pois este, por meio da sua prática pedagógica e dos métodos empregados, tem a possibilidade de dar diferentes significados aos conteúdos, enriquecendo o ambiente de ensino e favorecendo a aprendizagem.

Os espaços e materiais, quando adequados para a prática das atividades de aventura, apresentam-se como importantes facilitadores do trabalho. Contudo, estes não são decisivos para o desenvolvimento desse conteúdo na escola. Assim, com criatividade e suporte da escola, muitas atividades podem ser desenvolvidas com adaptações e materiais alternativos. No entanto, ainda assim, à luz da democratização dessas práticas, ressalta-se a importância de identificar meios e/ou parcerias para que os alunos tenham, também, em algum momento, acesso aos materiais e espaços específicos e apropriados.

A formação dos professores e o interesse deles pelas atividades de aventura parecem ser fundamentais para o desenvolvimento dessas atividades, visto que os três professores investigados possuem uma pós-graduação. Formação esta que, em momentos de dificuldades, destacou-se como primordial, uma vez que estes estavam amparados teoricamente. Como no caso de Maria, quem não possuía experiência anterior com as atividades de aventura no ensino

fundamental, no entanto, após trabalhar com este conteúdo, e conhecer suas possibilidades e potencialidades, mostrou-se interessada, indo além do que estava estipulado no cronograma da escola, desenvolvendo essa temática com outras turmas onde não há uma obrigatoriedade curricular.

Entre os facilitadores do desenvolvimento dessa temática, destacam-se a aceitação e a participação dos alunos, associadas à curiosidade deles pelo assunto, impulsionada pela escassez de oportunidades de vivências anteriores com essas atividades. Por outro lado, entre as dificuldades, salienta-se a resistência da escola e dos próprios pais em relação a esse conteúdo, que se justifica, principalmente, por uma preocupação com a segurança dos alunos, motivada por uma possível falta de informações sobre essas práticas e por serem novidades na escola. No entanto, essas questões apresentaram algumas diferenciações nos distintos contextos investigados.

Na escola pública, a falta de materiais e infraestrutura não foi um fator limitante para o desenvolvimento das atividades de aventura. Contudo, a professora desse contexto possuía um amplo repertório teórico e prático com esse conteúdo, facilitando as adaptações necessárias para a realização das aulas. Na escola de aplicação, onde as atividades de aventura estão previstas no currículo para o ensino fundamental II, a inexperiência prévia da professora com estas atividades não fez com que ela não atendesse essa exigência curricular; ao contrário, ela ampliou o alcance para contemplar o ensino fundamental I. Se, por um lado, a falta de experiência dificultou adaptações das modalidades para a escola, por outro, essa não era uma exigência tão requisitada, visto que a escola possuía espaços e materiais favoráveis à prática das atividades de aventura. Na escola particular o professor possui experiência e interesse nas atividades de aventura, iniciando um trabalho com adaptações das modalidades, que, pela aceitação dos alunos, despertou o desejo da escola em trabalhar com estas atividades. Com apoio financeiro da escola, o professor adquiriu materiais e infraestrutura para desenvolver variadas modalidades.

Assim, as atividades de aventura possuem ampla possibilidade de utilização na escola nas diferentes etapas da educação básica, especialmente como conteúdo da Educação Física. Seu desenvolvimento na escola pode ser influenciado positiva ou negativamente por diversos fatores, principalmente no que se refere à infraestrutura e aos materiais adequados. No entanto, esses elementos, embora importantes, não são determinantes do sucesso do trabalho, tendo o professor e a própria escola um importante papel para a efetivação desse conteúdo nesse ambiente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAPAVERDE, M. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. Esporte de aventura nas aulas de educação física: uma alternativa ao alcance dos profissionais? **Revista Vento e Movimento**, v. 1, n. 1, p. 51-62, 2012.

DE ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 205-221, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p205>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p205>. Acesso em: 14 out. 2025.

FARIAS, G. O. *et al.* Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 656- 666, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/GPs7kQJxbHfgksgr448vC4C/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

FARIAS, G. O. *et al.* Formação inicial em educação física e a intervenção profissional no segmento das atividades de aventura. *In*: FUMES, N. L. F. *et al.* (org.). **Educação Física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras**. 2016. v. 4, p. 37-53.

FRANCO, L. C. P. A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola. *In*: PEREIRA, D. W. *et al.* **Entre o urbano e a natureza: a inclusão na aventura**. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. São Paulo: Lexia, 2011. p. 89-101.

FRANCO, L. C. P.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. práticas corporais de aventura nas propostas curriculares Estaduais de Educação Física: relações com a Base nacional comum curricular. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 66-76, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022>. Acesso em: 22 out. 2025.

FREITAS, T. A. *et al.* Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9262>. Acesso em: 22 out. 2025.

GONÇALVES, M. A. R.; PEREIRE, V. O. Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 74-90, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p74-90>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/107187>. Acesso em: 14 out. 2025.

GUEDES, D. P. Educação para saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-15, 1999. DOI: <https://doi.org/10.5016/6619>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.Unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em: 14 out. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de educação física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 448-461, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i2.33201>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33201>. Acesso em: 14 out. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.5756>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5756>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARINHO, A. **Atividades físicas e esportivas e meio ambiente**: produção de background paper para o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do PNUD. ONU: Brasília, 2017.

MARTINS, S. E. *et al.* Estágio curricular supervisionado: um olhar sobre o protagonismo infantil nas aulas de Educação Física. In: DE ARAÚJO, R. D; DE ARAÚJO, N. A. (org.). **Estágio supervisionado: configurações e análises na formação de professores**. Parnaíba: Acadêmica editorial, 2020. p. 101-111.

MELO, V. A. **Manual para otimização da utilização de equipamentos de lazer**. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio, 2002.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de ciências do esporte**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 60-69, 2012. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245>. Acesso em: 22 out. 2025.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física escolar em Ilhéus/BA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 973-986, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75302>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/75302>. Acesso em: 14 out. 2025.

CORRIDA DE ORIENTAÇÃO E ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ORIENTEERING RUNNING AND TEACHING SPORTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

CARRERA DE ORIENTACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

*Nairana Cristina Santos Freitas
Rogerio Campos
Rodrigo de Souza Poletto
Gisela Arsa da Cunha
Miguel Junior Sordi Bortolini
Luis Carlos de Oliveira Goncalves
Patrícia do Socorro Chaves de Araújo
Marly Augusta Lopes de Magalhães
Aníbal Monteiro de Magalhães Neto*

INTRODUÇÃO

A corrida de orientação é considerada uma prática de aventura na natureza e, como prática esportiva, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto de conhecimento. Temos como principal objetivo apresentar uma proposta para o ensino do esporte de orientação nas aulas de Educação Física Escolar. Como unidade temática/objeto de conhecimento, oferecem inúmeras possibilidades de experiências corporais e de articulação com diferentes áreas de conhecimento (interdisciplinar).

Com esta proposta, esperamos conseguir apoiar iniciativas para o desenvolvimento do esporte de orientação nas aulas de Educação Física escolar. Além do baixo custo, o esporte de orientação consegue mobilizar estudantes em diferentes papéis sociais, conteúdos e explorar diferentes espaços, dentro ou fora da escola.

Caracterização da corrida de orientação

A corrida de orientação é um esporte individual, realizado tanto em contatos com ambientes da natureza quanto urbanos¹⁷. O principal objetivo está na ação do praticante dessa modalidade esportiva em realizar, no menor tempo possível, um percurso desconhecido ao longo de uma série de pontos de controle sequencialmente marcados em um mapa. Bem como os pontos, demarcados fisicamente no terreno, no menor tempo possível. O esporte envolve uma grande concentração mental, uma vez que não há rotas marcadas e somente o mapa fornece as informações necessárias sobre o tipo de terreno (colinas, ravinas, etc.), vegetação (florestas, bosques, pomares, etc.) e os obstáculos existentes (cercas, muros, rios, lagos, Estradas, trilhas, etc.). Cabe ao participante tomar as decisões sobre a melhor rota a seguir, lançando mão de um conhecimento técnico previamente adquirido (uso da bússola, avaliação de distâncias, topografia, etc.) (Campos, 2013). A corrida de orientação exige do praticante esforço físico, tomada de decisão, autocontrole, além do contato com a natureza. Os participantes das práticas de aventura na natureza identificam sensações como diversão, adrenalina, satisfação, dentre outras, seja nos momentos que antecipam, bem como, depois dessa prática pré, durante e pós-prática.

Conforme Mood, Musker e Rink (2012), a corrida de orientação foi criada em 1900, na Noruega, pelo Clube Tjalve que, pela primeira vez, rotulou uma atividade com esta designação. A modalidade ganhou impulso na Suécia a partir de 1919, tendo seu primeiro campeonato distrital em 1922, e a sua inclusão nos programas de Educação Escolar daquele país em 1942 (Campos, 2013). Para Campos e Poletto (2021) a corrida de orientação oferece desafios interessantes, o que proporciona um processo de ensino-aprendizagem com inúmeros possibilidades pedagógicas.

Importa pontuar que, segundo Dornelles (2010) a corrida de orientação é um esporte competitivo que oferece condições iguais para todos os participantes e que é praticado em todo o mundo, o que proporciona ao competidor conhecer novos lugares e desfrutar das belezas naturais existente em diversas modalidades, como o esqui, mountain bike, dentre outras. Outro ponto que merece destaque nesta modalidade esportiva é que ela pode ser praticada por pessoas com deficiência e pedestre. Vinculada ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e a Federação Internacional de Orientação (IOF), possuiu um quadro de técnicos, mapeadores e, também, juízes controladores. Importa destacar que conta com um Superior Tribunal de

¹⁷ A BNCC (2018) inclui o conteúdo Corrida de Orientação apenas nas Práticas Corporais de Aventura “na natureza”, mas a evolução do esporte, fez com que ele se apropriasse também dos espaços urbanos das cidades, dando origem a uma variação conhecida como corrida de orientação *Sprint*.

Justiça, conforme a legislação esportiva nacional. Por essa virtude tem despertado a atenção de pessoas com faixa etária diversificada e de ambos os sexos. Salientamos ainda que a prática desse esporte não faz distinção de sexo ou idade, tornando-se um esporte mais justo, tendo em vista que os competidores desempenham suas atividades com igualdade.

Os participantes dessa modalidade esportiva são chamados de orientistas. Para a execução de uma tarefa é essencial o recebimento de um mapa do local da prova com pontos demarcados e um cartão controle. O orientista deve fazer uso de uma bússola e, assim, deverá passar por todos os pontos de controle demarcados no mapa. O itinerário é de livre escolha e o participante deverá passar por todos os pontos de controle, bem como, na sequência correta para que sua participação seja válida.

Cumpramos ressaltar que, cada ponto de controle é sinalizado no terreno por um prisma com as cores amarelo e branco. Em cada prisma existe um picotador que serve para marcar o cartão controle, o que comprova que ele passou corretamente em todos os pontos. Os mapas de uma forma geral, contêm detalhes e características óbvias do terreno, como formações rochosas, tipos de superfície, relevos, vegetações, casas, redes elétricas, todo e qualquer tipo de informações relevantes para o atleta (Aires *et al.*, 2011).

No Brasil, a partir das reformas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 90, a corrida de orientação foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, mais recentemente, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como objeto de conhecimento na unidade temática Práticas Corporais de Aventura (Brasil, 1996; Brasil, 2018). A inclusão da temática da Educação Física Escolar, foi gerada não só uma grande demanda em formação para atender ao ambiente escolar, mas também por uma bibliografia específica sobre o tema. Contudo, conforme Darido *et al.* (2008, p. 388) alertam, a produção bibliográfica em Educação Física é muito pequena e, no caso específico da corrida de orientação, praticamente não existe, por se tratar de uma modalidade pouco difundida no Brasil. E, acrescentamos a isso as poucas iniciativas no âmbito dos cursos de formação inicial de Educação Física em oferecer disciplinas/conteúdos com a temática de práticas corporais de aventura.

A partir desse cenário, considerando o fato de ser uma modalidade esportiva e estar presente na BNCC como objeto de conhecimento da Educação Física Escolar, é fundamental pensar sua inserção no contexto escolar. Somamos a isso, a inúmeras possibilidades que emergem na modalidade a partir de uma abordagem interdisciplinar.

O ensino da Corrida de Orientação na escola e a interdisciplinaridade

O processo curricular de uma disciplina na escola é uma tarefa desafiadora para toda a comunidade escolar. Dada a complexidade das práticas escolares, é necessário garantir a aprendizagem dos estudantes e, para tanto, é fundamental que estes estejam interessados em aprender. O desafio de tornar a prática educativa interessante e divertida, exige decisão na escolha do método, planejamento, uso adequado dos recursos didáticos disponíveis e articulação com os objetivos propostos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dessa forma, inovar não é uma tarefa fácil. Requer planejamento, visto que é necessário saber onde, como e qual a efetividade das inovações educacionais a serem realizadas.

É fundamental destacar que a temática atividades físicas e esportivas praticada nessa modalidade nas aulas de Educação Física são raramente incluídas no plano de ensino, uma vez que a maioria necessita de equipamentos e materiais que muitas vezes não são disponibilizados pela escola. No entanto, o esporte de orientação pode ser realizado com baixo custo, além da possibilidade de articulação com outras áreas de conhecimento. Segundo Santos *et al.* (2014), ao aplicar de forma adequada os conteúdos da Educação Física em atividades variadas, pautadas em propostas transversais, os professores podem atender as expectativas dos estudantes, oferecendo um conhecimento que irá além do desenvolvimento de habilidades motoras e de repetição de gestos técnicos isolados das modalidades tradicionais.

Rodrigues e Darido (2006) frisam a importância de aulas envolvendo o meio ambiente. Olhar o ecossistema e toda a sua complexidade a partir de aulas de Educação Física, consiste em uma tarefa extremamente delicada, uma vez que exige abrangência e profundidade nas temáticas. Algumas temáticas e discussões se sobrepõem e, ao invés de considerarmos negativas, podem ser mais um instrumento para o enfrentamento da realidade social. As atividades físicas de aventura praticadas na natureza são temáticas que oferecem aos professores novas possibilidades de experiências corporais aos estudantes nas aulas de Educação Física, uma vez que envolve a superação de um risco controlado, diferentes ambientes e níveis de habilidades. E, consequentemente, possibilita a ampliação da cultura esportiva.

Por estar ligado diretamente à natureza, para Dornelles (2010), o esporte de orientação se destaca pelo seu potencial interdisciplinar, com conhecimentos e saberes que podem ser impulsionados em várias outras disciplinas. Segundo Marinho (2004), ao pensar a necessidade de preservar a natureza e o meio ambiente, podemos dizer que tudo que causa menos ou nenhum impacto ambiental merece ser estudado. Por esse prisma, com relação a interdisciplinaridade

e esporte de orientação, apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996) da Educação Física, encontramos a valorização do processo interativo – Educação Física e educação ambiental, tratadas de forma transversal e interdisciplinar, inserindo o meio ambiente na realização pedagógica contínua e prolongado (Domingues; Kunz; De Araújo, 2011). O esporte de orientação preenche os requisitos como uma modalidade a ser trabalhada na escola, proporcionando conhecimentos/habilidades, saberes e valores importantes para a humanidade (De Oliveira; Barroso; Junior, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com intuito de contribuir no ensino aprendizagem propõe as práticas de aventura na natureza em que são caracterizadas por explorar e experimentar a nova vivência, como a corrida orientada, corrida de aventura, rapel, tirolesa, arborismo etc (Brasil, 2018, p. 218-219).

Fundamentados nas habilidades do ensino da Educação Física, a BNCC (2018) propõe que a prática de aventura na natureza busque identificar riscos, formular estratégias, observar normas, experimentar, usufruir, identificar características e transformações possíveis por meio do esporte. Assim sendo, na perspectiva da interdisciplinaridade, sua prática pode se tornar algo inovador e fascinante. Por meio de diferentes disciplinas, os projetos poderão explorar cores, desenhos, símbolos (Educação Artística), velocidade, energia, aceleração (Física), vegetação e relevo (Geografia), leitura, interpretação, novas palavras (Língua Portuguesa), ângulos, distâncias e cálculos (Matemática).

Ensino da Corrida de Orientação nas Aulas de Educação Física: análise pedagógica do percurso metodológico

A par de todo o exposto, percebemos que na BNCC o ensino das práticas corporais de aventura na Educação Física, busca desenvolver atividades desafiadoras, explorando ambientes urbanos e na natureza. A corrida orientada como um esporte praticado na natureza, deverá ser adaptado ao ambiente escolar nas suas respectivas condições. As práticas corporais de aventura estão previstas nos anos finais do ensino fundamental, valorizando as habilidades de experimentar e usufruir o esporte, respeitando o ambiente em que estará inserido, ou seja, o patrimônio natural.

Pensando no desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza, a adaptação será o ponto inicial para que professor de todas as áreas possam desenvolver o ensino em suas aulas. Para a prática original utilizamos mapa, bússola, prismas, picotador, cartão controle. Todavia, sabemos que o desenvolvimento das modalidades esportivas












no âmbito escolar, normalmente requerem adaptações; e com as práticas corporais de aventura na natureza não seria diferente. Com base no exposto, buscamos apresentar alguns procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento dessa modalidade esportiva na escola.

Em primeiro lugar, compreendemos que para iniciar a proposta de conhecer esse esporte resulta, sobretudo, da percepção humana, pois o processo envolve individualidades, histórias, sentimentos, valores e modos de ver essa modalidade esportiva, que provoca mudanças na maneira de sentir, pensar e agir, não só na esfera social, mas, sobretudo, na forma de perceber o ecossistema. Partindo dessa premissa, chegamos ao ponto que gostaríamos de trazer à reflexão: o formato das aulas expositivas.

A adoção dessa medida propicia apresentar aos estudantes o conceito de prática corporal de aventura na natureza, a corrida orientada ou esporte de orientação, além das diferenças em relação as outras modalidades esportivas, uma vez que é visto como uma prática diferente dos esportes tradicionais (voleibol, futsal, basquetebol e handebol). Vivemos em um mundo de intensa transformação, em que as pessoas estão cada vez mais envolvidas com as atividades físicas, tanto nas academias como em espaços envolvendo a natureza. Dessa forma, no decorrer de uma aula, são explorados os conceitos de prática de aventura na natureza e o esporte de orientação, e, assim, discutir suas características, formas de execução e categorias. Nesse contexto, poderão ser utilizadas como fontes teóricas os artigos, livros, além de materiais didáticos da federação internacional de orientação e da confederação Brasileira de orientação. Por fim, analisar e discutir com os estudantes, a fim proporcionar-lhes uma nova dimensão das questões presentes na realidade de suas práticas no âmbito escolar.

Como segunda etapa para o ensino das práticas corporais de aventura na natureza, sugerimos como arte total de liberdade participativa o desenho de um mapa, uma vez que ele é considerado como um instrumento capaz de auxiliar os praticantes desta modalidade esportiva, provocando reflexões comportamentais. Nesse cenário, as atividades de desenho serão realizadas após o conhecimento de sua modalidade, bem como, de suas características. Assim, tendo em vista todo o contexto histórico, julgamos necessário apresentar, em seguida, as características do esporte e o reconhecimento dos símbolos (Figura 1).

Figura 1 – Símbolos presentes nas corridas de orientação

	Partida
	Ponto de controle
	Chegada
	Percurso balizado
	Área interdita
	Área Perigosa
	Posto primeiros socorros
	Reabastecimento
	Passagem interdita
	Passagem obrigatória
	Trajeto proibido

Fonte: Clube de Orientação de Natal¹⁸.

Os símbolos na prática esportiva são uma forma de sinalizar, como critérios de prioridades, os locais em que precisam de maior atenção, por exemplo, área interdita, buracos, passagem obstruída e, também, como forma de apoio para os praticantes chegarem mais próximos ao ponto controle, que significa os locais do percurso que cada um tem que executar, de modo a lhes permitir mais competitividade nesta modalidade esportiva. Após o conhecimento prévio dos símbolos, os professores podem definir quais serão os desenhos que poderão representar os símbolos. Nesse aspecto, vale lembrar que a utilização de alguns desses símbolos segue uma linha de prioridade, devendo ter em mente que o triângulo sempre será o início, um círculo será o ponto controle e os dois círculos a chegada.

Figura 2 – Modelos de símbolos



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

¹⁸ Disponível em: https://www.cona.com.br/assets/gerenciador/CONA/Secretaria/Apostila/CONA_APOSTILA.pdf.

Com base no desenvolvimento dos símbolos propostos, no atual cenário, torna-se imprescindível dar sequência na construção do mapa escolar, que poderá ser feito em papelão, em folha A4, no caderno ou com outro material disponível. Inicialmente, o professor apresenta cada ponto da unidade escolar, fazendo uma passagem de vistoria na instituição de ensino, identificando pontos de risco, controle de segurança, locais em que não se pode realizar a prática, para então começar a engendrar o desenho da escola, em que os estudantes podem calcular e anotar todas as características, como: quantidade de salas, banheiros, direção, coordenação, verificação de escadas, buracos, elevações etc.

Figura 3 – Exemplo de mapa simples de representação da escola



Fonte: Planos de Aula (2021)¹⁹.

Procuramos integrar os estudantes nos vários ambientes da escola. Logo após o reconhecimento do local, caracterização, contagem e definições de locais, principalmente, àqueles que não se podem ser utilizados na prática, começamos o desenho do local onde se deve praticar a modalidade esportiva, que poderá ser realizada de forma individual, trios ou coletivamente. Enfocamos, todavia, que o desenho do mapa pode ser realizado em um local específico ou na unidade escolar completa, conforme exemplos a seguir.

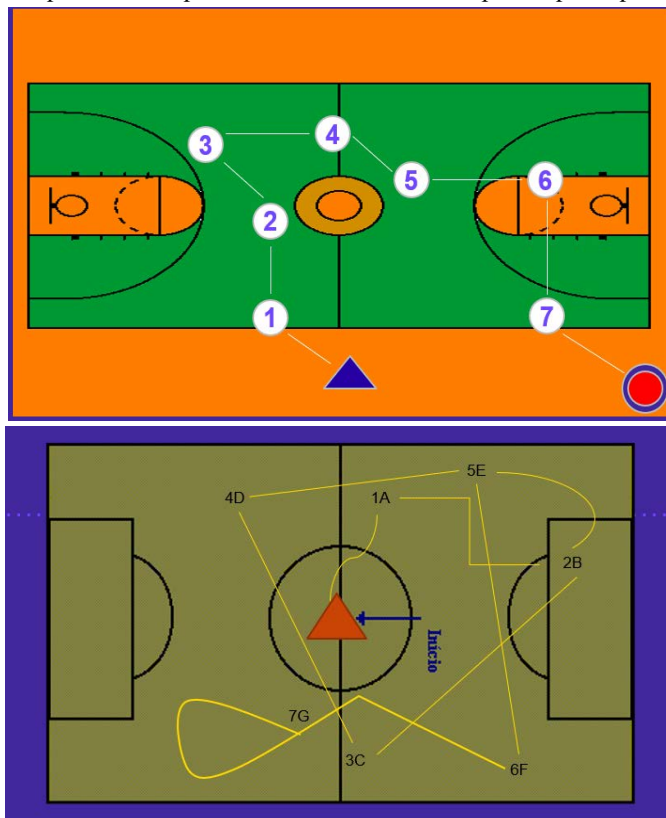
¹⁹ Disponível em <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/1ano/geografia/mapas-simples-o-uso-de-representacoes-para-orientacao-e-localizacao/6131>.

Exemplo 1 – A prática sendo realizada na sala de aula



Fonte: *Blog Geografalando*²⁰.

Exemplo 2 e 3 – A prática sendo realizada em quadra poliesportiva



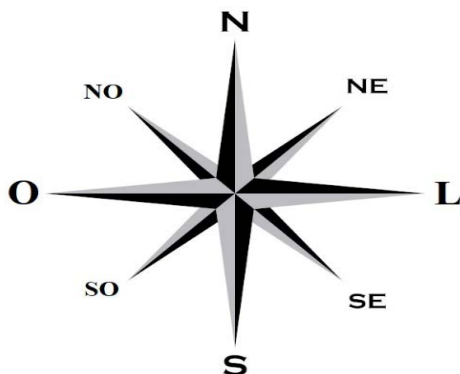
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

²⁰ Disponível em: <http://geografalando.blogspot.com.br/2013/02/1-serie-em-3-bimestre>.

Diante disso, iniciamos a terceira etapa que é uma proposta voltada para o ensino dos pontos cardeais. Podendo ser utilizado o tempo de uma ou mais aulas para a realização do evento, o professor deverá mostrar aos estudantes a noção de direção, espaço e como funciona uma bússola. Apesar das características peculiares dessa prática é importante dar aos estudantes meios para que possam trabalhar com a diversidade, oferecendo aos envolvidos um ambiente de cooperação.

Visualizamos assim, como possibilidade interdisciplinar, o professor pode desenvolver o ensino da bússola em colaboração com outras disciplinas. No caso, especificamente, com a de geografia, como parte de orientação de seu uso durante o percurso, possibilitando aos estudantes a apropriação das relações entre diferentes disciplinas, descortinando os possíveis caminhos a serem percorridos. Com isso deverá ser feita uma breve explicação do que são os pontos cardeais, apresentando a rosa dos ventos, para que em seguida seja realizada as atividades de fixação.

Figura 4 – Rosa dos ventos. Pontos cardeais



Fonte: Escola Kids²¹.

Uma das formas de se trabalhar a orientação espacial dos pontos cardeais por meio de estratégias alternativas é a contagem dos passos, que são definidas para realizar a distância do percurso. Por exemplo, o professor determina uma distância de 100m e que, a partir desta distância os estudantes realizarão uma atividade de contagem dos passos duplos. Nos 100m determinados, irá definir quantos passos duplos cada individualmente realiza. Após essa contagem e registros das quantidades de passos, se realizará a média, para então identificar quantos passos são necessários para realizar em 100m. Uma informação importante no momento da atividade é lembrar que um passo duplo é igual a dois passos normais, ou

²¹ Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/pontos-cardeais.htm>.

seja, o passo é contado sempre que o mesmo pé toque ao solo. Em que isso irá ajudar nas próximas etapas? A partir do momento em que cada estudante define o seu número de passos, os professores podem determinar a distância dos pontos de controle por metros, o que significa que no mapa ele apresenta a dica de que o próximo ponto está ao leste em 200m. Como o estudante já determinou a quantidade dos seus passos em 100m, ele identificará que realizando a quantidade de passos duas vezes ao leste, chegará no seu ponto controle e, assim, sucessivamente.

Ao chegamos a quarta etapa, percebemos que o esquema nos possibilita um processo de experimentação, uma vez que todo deslocamento passa a ser um campo de aprendizado. Temos a consciência de que não vamos encontrar todos os materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades. Assim, a construção de materiais alternativos deverá ser considerada no desenvolvimento da proposta, a fim de despertar os estudantes para a ação e a reflexão sobre a realidade desta nova modalidade esportiva. E, sobretudo, servir como fontes inspiradoras para a conscientização, pois sabemos que a existência do desafio é o principal caminho para a busca de aprofundamentos necessários ao exercício do esporte de orientação.

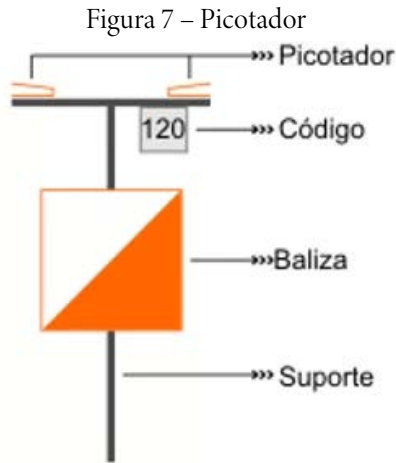
Instalamos, assim, o desafio de como construir os materiais que auxiliam os estudantes na construção das atividades relacionadas ao esporte de orientação. Algumas opções foram descritas, porém, o profissional pode inovar e criar alternativas, visando sempre a prática do esporte de aventura na natureza.

Quadro 1 – Materiais alternativos

Equipamentos para prática	Materiais Alternativos
Mapa	Folha A4 plastificado / cartolina
Bússola	-
Triângulo	Cone
Círculos	Bambolês
Cartão Controle	Folha A4 / cartolina
Picotador (códigos numerados no ponto controle)	Folha A4
Prisma	Cone / cartolina

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A bússola poderá ser confeccionada de forma alternativa, usando imã, agulha, rolha de cortiça ou um pedaço de isopor, fita adesiva e recipiente com água (Figura 5). O mapa poderá ser confeccionado em um papel A4 ou cartolina, elaborado pelos estudantes e, posteriormente, plastificado (Figura 6).



Fonte: Gd 4 caminhos²⁴.

O cartão controle (Figura 8) poderá ser desenhado, assim como o mapa. O cartão é a comprovação de que o participante passou pelo picotador/ local de controle. Em cada ponto será anotado o código ou a resposta da pergunta relacionada a passagem dos participantes no ponto de controle.

Figura 8 – Cartão de controle
Cartão de Controle

Cat. Nº	Categoria		CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO												
Número	Nome:														Partida Nº
	Clube:														Chegada
19	20	21	22	R3	R2	R1									Partida
															Tempo
10	11	12	13	14	15	16	17	18							
1	2	3	4	5	6	7	8	9							

The map shows a grid of points numbered 1 to 22. A path is marked with arrows, starting from point 8 and moving through points 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, and 22. The word 'picote' is written next to point 22.

Fonte: Dia a dia educação²⁵.

24 Disponível em: <https://gd4caminhos.wixsite.com/gd4c/o-que-e-a-orientacao>.

25 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2326-6.pdf>.

E, por último, o material de identificação para se chegar ao local do ponto, que é o prisma (Figura 9). Esse objeto precisa ser elaborado de forma chamativa, ou seja, para sua confecção os estudantes devem utilizar cores que destacam, geralmente, a cor alaranjada. Pode ser utilizado um cone ou mesmo um produto elaborado pelos estudantes com folha de papel A4. Por fim, os números podem ser desenhados e colados, a fim de dar maior destaque aos participantes.

Figura 9 – Prisma



Fonte: Portal do Professor²⁶.

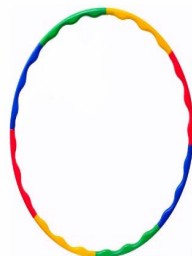
Nesse contexto, cumpre citar que, superadas as etapas de desenvolvimento do mapa, elaboração dos materiais, noção de espaço e direção, entramos na proposta de realização do percurso (Figura 10). Inicialmente esta prática pode ser realizada individual ou até mesmo coletivamente, em trios ou duplas. O professor deverá determinar o espaço em que será colocado os pontos de controle.

²⁶ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13284>.

Figura 10 – Início do percurso e linha de chegada



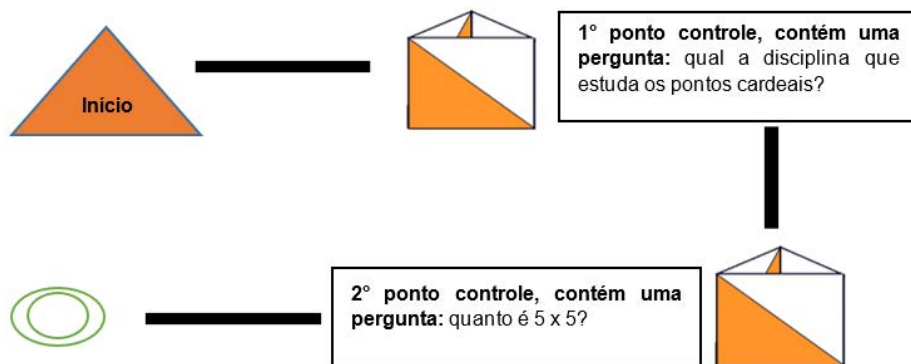
Fonte: Equipe Minas²⁷.



Fonte: ISP Saúde²⁸.

Para execução da tarefa (Exemplo 4), será entregue um mapa aos estudantes, com os pontos de controles que deverão encontrar durante o percurso. A melhor forma de iniciar é realizando em espaços pequenos, aos poucos aumentando gradativamente, de acordo com a evolução dos estudantes. Por fim, com objetivo de desenvolver um projeto interdisciplinar, é possível associar e explorar temas objeto de conhecimento de outras disciplinas, por exemplo, a cada ponto controle explorar a relação entre a atividade esportiva com o tema de outra disciplina.

Exemplo 4 – Percurso



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A partir dos procedimentos pedagógicos apresentados, buscamos demonstrar para os professores de Educação Física que é possível desenvolver o esporte de orientação na escola. Ainda, poderá mobilizar diferentes disciplinas e objetos de conhecimento, explorando recursos disponíveis na própria escola. Nesse contexto, proporcionar aos estudantes a

27 Disponível em: <https://equipaminas.com.br/produto/cone-sinalizacao-lj-br-refletivo-75cm-nbr15-071emb/>.

28 Disponível em: <https://www.ispsaude.com.br/bambole-desmontavel-88cm-liveup-p-ME03828A>.

oportunidade de assumir um papel ativo na construção do conhecimento e reconhecimento do seu protagonismo.

CONCLUSÃO

A corrida de orientação pode ser aplicado com inúmeras possibilidades, quando tratado de forma pedagógica e alinhado aos objetivos do contexto escolar. A modalidade pode contribuir para ampliar as possibilidades de experiência corporal na Educação Física e, conseqüentemente, da cultural esportiva. No contexto escolar, a corrida de orientação poderá mobilizar habilidades de tomada de decisão, interpretação, escolha da melhor rota, além do desenvolvimento das condicionantes físico-motoras. Também, em relação as dimensões psicossociais, como cooperação, autoeficácia e superação.

Dentro do que foi exposto e, considerando o fato das aulas acontecerem em um ambiente aberto, existe um rico potencial para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As práticas de aventura na natureza propõem formas de aprendizagem que reconhecidamente podem inovar os saberes profissionais e educacionais dos estudantes, orientando-os para um percurso maior com a bússola do ensino, valorizando o fenômeno esportivo como objeto de conhecimento da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

AIRES, A. *et al.* **Orientação desporto com pés e cabeça**. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1371>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

CAMPOS, R. Corrida de Orientação. *In*: BERNARDES, L. A. (org.). **Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 125-139.

CAMPOS, R; POLETTTO, R. S. A perspectiva de atletas novatos em corrida de orientação durante um evento esportivo. **Revista Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, n. 15.1, p. 174-188, 2021.

DARIDO, S. C. *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139482>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139482>. Acesso em: 14 out. 2025.

DARIDO, S. C. *et al.* **A construção de um livro didático na Educação Física escolar**: discussão, apresentação e análise. São Paulo: Unesp, 2008 (Núcleos de Ensino).

DE OLIVEIRA, F. S.; BARROSO, J. S.; JUNIOR, O. M. C. A Corrida de Orientação enquanto conteúdo da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 13, n. 119, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/corrida-de-orientacion-conteudo-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; DE ARAÚJO, L. C. G. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 559-571, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/RpzKY583BgpKP7ZbkqFH9kM/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

DORNELLES, J. O. F. **Prospecto de apresentação do esporte**. Santa Maria: Confederação Brasileira de Orientação, 2010.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 22, p. 47-70, 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>. Acesso em: 22 out. 2025.

RODRIGUES, L. H.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 100, 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd100/ma.htm>. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, J. *et al.* Esportes e atividades de aventura como conteúdo das aulas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 190, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd190/atividades-de-aventura-como-conteudo-das-aulas.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TENFEN, D. N. Editorial: Base nacional comum curricular (BNCC). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 1-2, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p1>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p1>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAPÍTULO IX

Unidade Temática

NOVAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ESPORTIVAS

ENTRE A TRADIÇÃO E O NOVO: DESAFIOS DE ALGUNS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

BETWEEN TRADITION AND NEW: CHALLENGES OF SOME SPORTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

*Eliana de Toledo
Alessandra Nabeiro Minciotti
Gabriel de Andrade
Érico Paulei Pirollo*

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz propostas temáticas esportivas, e algumas delas não são tão mencionadas, justamente por estarem num “lugar” entre a tradição e o novo. Considerando-se que a cultura esportiva é um direito do cidadão e do aluno na escola, o presente capítulo tem por objetivo trazer a luz práticas corporais não tradicionais, como a Ginástica Aeróbica (GAE) e o *Parkour*.

Nascida de um movimento chamado Aerobismo, e tendo muito sucesso nas Academias de Ginástica, a GAE rapidamente se tornou um esporte competitivo, influenciando toda uma geração na busca da qualidade de vida integral. Já o *Parkour*, é uma manifestação recente, influenciada pelas práticas utilitárias-guerreiras, e que se desenvolve num contexto de liberdade e apropriação do espaço urbano, interagindo com ele (desafiando obstáculos) e criando possibilidades.

Concluimos que ambas as práticas são possíveis de serem desenvolvidas no ambiente escolar, e não necessitam de local específico para a prática, não utilizam aparelhos específicos, inclusivas e com possibilidade de trabalho com turmas mistas, adequada a diferentes faixas etárias, e, além do mais, são práticas democráticas sem exigência de gestualidade técnica complexa e/ou de grande condição física (embora isso possa ocorrer, em ambas as modalidades, no alto rendimento).

A Ginástica Aeróbica

Temos no atual contexto esportivo, muitas modalidades que fazem parte do grande universo da Ginástica (Souza, 1997), sendo que praticamente todas elas foram influenciadas

por movimentos que se iniciaram a dois séculos atrás. Mais precisamente, esse movimento se fortalece no século XIX, quando surgiram quatro linhas que demarcaram distintas formas de encarar os exercícios físicos, são elas: a Escola Inglesa, a Escola Sueca, a Escola Francesa e a Escola Alemã, sendo as inspiradoras dos principais tipos de ginástica da atualidade (Langlade e Langlade, 1970) e que muito influenciaram todo o mundo, inclusive o Brasil (Soares, 2012).

Essas escolas preconizavam uma proposta de Ginástica com um grande objetivo de condicionamento do corpo, para servir a propósitos militares, educacionais e de saúde (Soares, 2012). Ao longo do tempo houve o desdobramento desses movimentos internacionais, que, combinados a fatores sociais e culturais, como o esportivismo, propiciaram a criação dos esportes ginásticos (Coletivo de Autores, 1992).

A primeira modalidade gímnica foi a Ginástica Olímpica, que, de acordo com Federação Internacional de Ginástica (Fig, 2020), fez parte de todos os Jogos Olímpicos da Modernidade, desde 1896, e a partir de 1985 ela passa a ser denominada de Ginástica Artística (Numomura; Nista-Piccolo; Eunegi, 2004). A segunda modalidade gímnica foi a Ginástica Moderna, em 1928 (Fig, 2020; Toledo, 2016), que já passou por outras denominações (como Ginástica Rítmica Desportiva), sendo atualmente tratada como Ginástica Rítmica.

Depois destas, vieram outras como a Ginástica Acrobática, Ginástica de Trampolim, e, mais recentemente, a Ginástica Aeróbica (GAE), por muito tempo denominada de Ginástica Aeróbica Esportiva, que com o termo “esportiva” objetivava estabelecer o formato esportivizado da então Ginástica Aeróbica, que tinha como maior objetivo o condicionamento físico, legitimada num ambiente construído por um novo ideal de corpo e de uma nova ordem social, as Academias de Ginástica, sobretudo no final da década de 1970 e toda a década de 1980 (Toledo, 2010).

Aspectos históricos e caracterização da Ginástica Aeróbica

Há indícios de que o movimento chamado Aerobismo se originou nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 60, cujo seu maior protagonista foi o Dr. Kenneth Cooper (Federação Internacional de Ginástica, 2020), teve forte vinculação com o movimento da Ginástica Aeróbica, que viveu seu ápice na década de 80, que por sua vez, teve forte influência na criação na década de 90 do esporte chamado Ginástica Aeróbica.

Foi no ano de 1968, que o médico e tenente coronel das forças armadas americanas, o Dr. Kenneth H. Cooper, lança ao mundo o termo Aeróbico, agora reutilizado para um tipo

de atividade física, e publica sua primeira e importante obra chamada *Aerobics* (Cooper, 2013). Além disso, em 1970, para adaptar seus trabalhos às pessoas com mais de 35 anos de idade, ele publica *The New Aerobics* e, no mesmo ano, publica *Aerobic for Women*. Por fim, em 1977, publica *The Aerobic Way*, no qual faz uma síntese de todos seus trabalhos anteriores se utilizando de esquemas visuais para facilitar a compreensão, colocando o método ao alcance de todos (Pollock *et al.*, 1977).

Também em meados da década de 70, a Dra. Phyllis C. Jacobson elaborou a obra chamada *Hooked on Aerobics*, fundamentando melhor os aspectos fisiológicos e pedagógicos do condicionamento físico, objetivando melhorar a condição física total dos praticantes (Monteiro, 1996). Esse método era descrito como movimentos-exercícios, movimentos de locomoção e passos de dança realizados com música (Guiselini, 2007).

Em 1979, a ex bailarina, Jackie Sorensen, casada com um oficial americano, inspirada nos estudos do Dr. Cooper, cria a *Aerobic Dance*, adicionando acompanhamento musical e alguns movimentos de dança aos programas de atividade física já adotados pelos militares (Ceragioli, 2008). A música tornava o exercício menos monótono e isso possibilitava aumentar o número de praticantes, permitindo ainda desenvolver nos indivíduos um sentido do ritmo e uma coordenação que não se verificava no *Jogging* (Ceas *et al.*, 1987).

Na década de 80, a atriz americana e estrela de cinema Jane Fonda teve uma enorme importância na divulgação da Ginástica Aeróbica para mundo (Ceragioli, 2008), tendo sido a pioneira lecionar essa prática em videoaula (VHS) e *long play* (disco de vinil, obra que ela denominou de *Workout* (Fonda, 1981). Este modo de divulgação ampliou o status da Ginástica Aeróbica, agora ela estava caracterizada não somente como um meio para melhorar o condicionamento físico, mas também de controle do peso corporal, contribuindo para o aperfeiçoamento da beleza física (Franco; Santos, 1999).

Assim, creditam-se a Dra. Phyllis C. Jacobson e a ex bailarina Jackie Sorensen o “título” de precursoras da Ginástica Aeróbica, conhecida naquela época com *Aerobic Dance* (Guiselini; Barbanti, 1993). Duas americanas entusiastas do exercício aeróbico preconizado pelo Dr. Cooper, que tiveram seu reconhecimento pela adição de música a uma atividade já conhecida (Swanson, 1996) e que muito influenciaram o Brasil, principalmente a partir da década de 1980.

De acordo com Toledo (2010), no Brasil a colaboração do Dr. Cooper no treinamento da seleção Brasileira de futebol, vitoriosa na Copa do mundo de 1970, fez com que os Brasileiros

denominassem as corridas e as caminhadas de *Cooper* ou dissessem “fazendo *Cooper*”. E ainda segundo a autora, esse método claramente influenciou a ginástica, tendo sua forte presença, tanto no sistema dos exercícios como em sua denominação, fortalecendo o nome ginástica aeróbica. O que parecia uma moda passageira, rapidamente se propagou por todas as academias de Ginástica do país, em especial na região Sudeste (Poli, 2005). Aos poucos essa atividade foi sendo incorporada em clubes, centros esportivos e academias de Ginástica e rapidamente foi difundida para diversos países de todo o mundo (Mattos; Poli, 2016).

Foi na capital paulista que a modalidade se desenvolveu e ganhou destaque por meio dos praticantes e atletas. Academias paulistas como a Marathon, Olímpia Park, Training Club, Companhia Athletica e Runner se destacaram nos anos 80. Neste período, os meios de comunicação passaram a dar maior importância àquela nova forma de se exercitar. Junto às aulas de Ginástica Aeróbica reaparece também a esquecida musculação, só que agora com um novo olhar sobre a prática e aparelhos (Novaes, 1991).

Quadro 1 – Breve histórico da Ginástica Aeróbica (GAE)

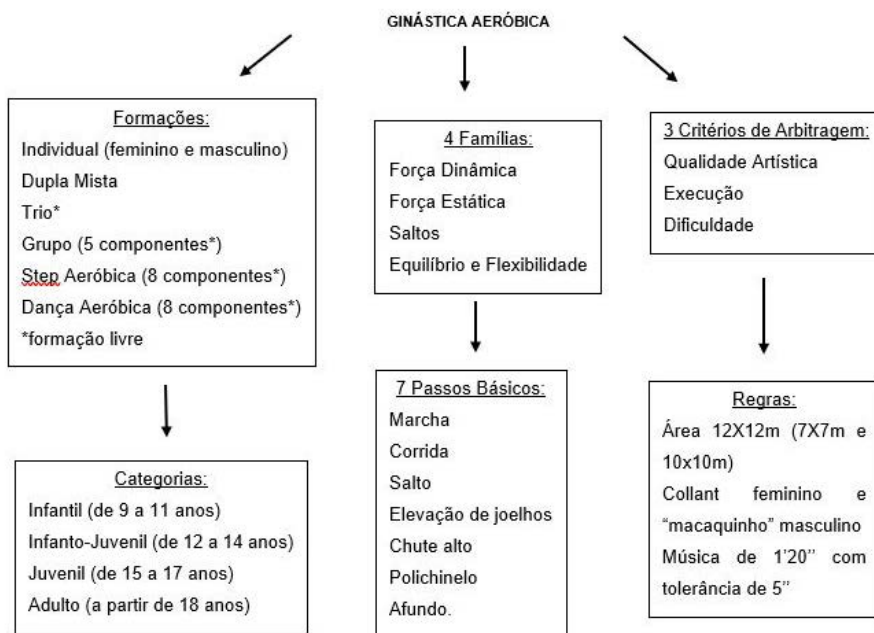
ANO	FATOS	OBSERVAÇÕES
1980	Primeiros campeonatos mundiais nos EUA.	Ainda sem código de pontuação e estrutura esportiva bem definida.
1989	Surgem as primeiras federações pelo mundo.	IAF - <i>International Aerobic Federation</i> (Japão); ICAF - <i>International Competitive Aerobic Federation</i> e ANAC – <i>Association of National Aerobic Championships</i> (EUA); FISAF – <i>Federation International Sports Aerobics end Fitness</i> (Austrália).
1993	Primeira aproximação com a FIG.	As federações já existentes, solicitaram oficialmente ao Comitê Executivo da FIG a introdução da GAE como disciplina oficial do programa de competições.
1994	O presidente da FIG convidou os delegados a aceitarem a instalação de uma Comissão de Esportes Aeróbicos.	Durante o Congresso da FIG em Genebra na Suíça.
1995	Primeiro Curso de Juízes e Técnicos em GAE.	Realizado em março na Suíça.
1995	Primeiro Campeonato Mundial de GAE organizado pela FIG.	Realizado em dezembro no <i>Stade de Coubertin</i> , em Paris, com a participação de 34 países.
1996	A FIG reconheceu oficialmente a GAE como uma modalidade participante de seu quadro gímnico.	Na época com vistas para se tornar um esporte olímpico.

Fonte: Elaborado pelo autores (2021).

Nascida na explosão do condicionamento físico nas décadas de 1970 e 1980, a Ginástica Aeróbica funde as principais sequências de exercícios aeróbicos, incluindo os sete passos

básicos combinados com movimentos dos braços e elementos de dificuldade, transições originais e criativas, colaborações e interações entre os ginastas e elevações. As rotinas são inspiradas na música, executadas em sincronia com o ritmo e frases musicais¹ (Federação Internacional de Ginástica, 2020). A seguir um organograma da Ginástica Aeróbica (Figura 1), apontando as principais características da modalidade:

Figura 1 – Características principais da modalidade Ginástica Aeróbica (GAE)



Fonte: Adaptado do Código de Pontuação de Ginástica Aeróbica 2017-2020 (Federação Internacional de Ginástica, 2020).

A Ginástica Aeróbica na escola e a BNCC

A Ginástica como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar, é considerada como um saber instituído dentro da escola, contudo, a literatura indica que ela se encontra ainda majoritariamente ausente ou subaproveitada (Ayoub, 2004; Schiavon; Nistapiccolo, 2007; Pizani; Barrosarinaldi; Pizani, 2017). Embora sua presença venha sendo legitimada, conforme apresentado pelos autores do capítulo 6, dessa obra.

¹ Citação original em inglês: "Born in the fitness explosion of the 1970s and 1980s, Aerobic Gymnastics fuses mainstream Aerobic exercise sequences, including its seven basic steps combined with arm movements and with Gymnastics difficulty elements, original and creative transitions, collaborations and interactions between members, and lifts. The routines are inspired by the music, performed in sync with a driving beat and phrases".

Como uma alternativa para minimizar este cenário, De Oliveira; Barbosa-Rinaldi; Pizani (2020) apontam que os estudos com o foco na Ginástica deveriam promover uma reflexão crítica de modo aprofundado, para que possam contribuir com o desenvolvimento da Ginástica no contexto escolar e com a formação integral do aluno. Para eles, o melhor caminho perpassa pela construção de um conhecimento científico sólido do que é a área da Ginástica, quais seus desafios, contribuições e sobretudo, quais suas possibilidades para a escola.

Assim, por meio das aulas de Educação Física, a GAE busca legitimar sua presença na escola, oferecendo uma vasta vivência de ações corporais, além da vivência rítmica característica da modalidade. É uma prática vantajosa, pois ao ser adequada à realidade da escola, pode ser aplicada na quadra ou pátio.

Algumas das vantagens da inserção da GAE na escola seriam:

- Não necessita de local específico para a prática;
- Não utiliza aparelhos específicos;
- Possibilidade de trabalhos com turmas mistas;
- Adequada à diferentes faixas etárias;
- Prática democrática, sem exigência de gestualidade técnica complexa e/ou de grande condição física;
- Utilização de músicas, incluindo as da atualidade (o que pode ser um atrativo para as aulas);
- Baixo custo para início imediato;
- Desenvolvimento do sistema cardiovascular (dependendo da metodologia utilizada em relação à frequência e duração);
- Promoção da saúde (respeitando-se as medidas de segurança e a limitação dos alunos);
- Contribui para a formação pessoal do aluno (assim como outros esportes);
- Valoriza as capacidades físicas e as experiências individuais;
- Favorece o trabalho em grupo;
- Estimula o trabalho colaborativo e a socialização;
- Propicia a descoberta de novas possibilidades de movimento (individualmente ou de forma coletiva).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica, independentemente de onde este aluno more ou estude (Brasil, 2017). Por muitas vezes, é na escola que as crianças têm o acesso pela primeira vez ao esporte organizado e sistematizado, seja nas aulas de Educação Física ou em

atividades extracurriculares. Essa vivência além de favorecer a ampliação de uma cultura corporal de movimento e o próprio desenvolvimento motor, pode despertar o interesse do aluno em outras práticas corporais (dentro e fora da escola).

Respeitando cada etapa do processo de maturação biológica e escolar, as práticas esportivas, de acordo com a BNCC, estão sistematizadas como conteúdo das aulas de Educação Física já a partir dos anos iniciais do ensino fundamental-I, seguindo uma lógica interna que permitirá o acesso a diferentes práticas esportivas subsequentes. Os Conteúdos das aulas de Educação Física na BNCC estão organizados em Unidades Temáticas (UTs), e a Ginástica Aeróbica, foco deste estudo, se enquadra em duas UTs descritas a seguir:

1) Como parte da Unidade Temática “Esporte”:

De forma explícita no documento, a GAE faz parte da UT “Esporte”, pois a GAE está sendo concebida a partir de seu viés competitivo, portanto, como um esporte ginástico, que está alocado no grupo dos “Esportes técnicos-combinatórios”. Desta forma, esse esporte pode fazer parte das aulas dos anos finais do Ensino Fundamental, como uma prática esportiva regulamentada, juntamente com outras ginásticas que já foram abordadas nesse livro (acrobática, artística e rítmica), nos capítulos 5 e 6.

2) Como parte da Unidade Temática “Ginástica”:

Como apresentado anteriormente, a GAE foi influenciada pelos movimentos europeus de Ginástica, e a partir da influência do movimento do Aerobismo (*Cooper*), configurou-se como uma prática inicialmente de ginástica, com foco no condicionamento físico, sendo amplamente difundida no contexto das Academias de Ginástica, com diferentes nomenclaturas (*Workout*, *Aerobic Dance*, Ginástica Aeróbica), e mesmo depois de ter sido transformada em Esporte Competitivo, suas bases pedagógicas/técnico-didáticas ainda permanecem com características voltadas para promoção da saúde, ou seja, enquadramos a prática da GAE dentro da Temática Ginástica, mais especificamente na Ginástica de Condicionamento, direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Propostas de Atividades

1) Uma rotina/série de GAE é composta por alguns elementos obrigatórios, que devem mostrar um equilíbrio entre Padrões de Movimentos Aeróbicos e Elementos de Dificuldade.

Dentre os Padrões de Movimentos Aeróbicos, podemos destacar os 7 passos básicos. Desta forma, a seguinte proposta está voltada a introdução do aluno aos elementos básicos da GAE.

Atividade 1- SETE PASSOS	
Objetivo	Introdução aos passos básicos da GAE
Descrição	Dividir a sala em 7 grupos. Cada grupo ficará responsável por 1 passo básico da GAE (Marcha, Corrida, Salto, Elevação de joelhos, Chute alto, Polichinelo e Afundo). Cada grupo terá 10 minutos para elaborar um “8” utilizando apenas o passo básico indicado ao seu grupo. Ao final dos 10 minutos, cada grupo além de se apresentar para a sala, deverá ensinar a todos os alunos seu “8”, e assim, todos os grupos farão da mesma forma. Por fim, teremos uma rotina de GAE elaborada e executada com a participação de todos.
Competências	8. Usar das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
Habilidades	(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.
Ano(s) escolar(es)	Fundamental I e II

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

2) As Elevações são uma parte importante e obrigatória das rotinas/séries. Na Elevação um ginasta é totalmente apoiado por seu parceiro ou companheiros de equipe e elevado ao nível do ombro ou superior. Elas podem e devem ser bastante criativas. A proposta a seguir, introduz o aluno as Elevações, elemento em que a cooperação é fundamental.

Atividade 2 – JUNTOS SOMOS MAIS FORTES	
Objetivo	Executar uma Elevação.
Descrição	Em grupos de 5 pessoas (formação livre). Os grupos deverão criar e executar uma Elevação (um integrante deverá ser elevado ao nível do ombro ou superior) por toda a equipe. A Elevação deverá ser a mais criativa e colaborativa possível. Os alunos terão o tempo de 20 minutos para criar a Elevação, e em seguida, o grupo deverá apresentação sua Elevação para todos. Após a primeira criação, os alunos poderão se redividir e criar outra Elevação.
Competências	10- Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
Habilidades	(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
Ano(s) escolar(es)	Fundamental I e II

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

3) Na GAE o acompanhamento musical é fundamental para trabalhar qualquer tipo de Padrão de Movimento Aeróbico, os movimentos de braços devem ser executados de acordo com as características da música para criar sequências dinâmicas, rítmicas e contínuas. A proposta a seguir, está voltada para o desenvolvimento do Ritmo e Criatividade.

Atividade 3 – FAMÍLIA GAE	
Objetivo	Elaborar uma rotina gímnica.
Descrição	Em grupos de 4 pessoas (formação livre). Os grupos deverão elaborar uma rotina de GAE apoiados numa única música escolhida pelo professor com 4 oitos, cada 8 contemplará uma Família da GAE (Força Dinâmica; Força Estática; Saltos; Elementos de Equilíbrio e Flexibilidade), acordado entre o próprio grupo. Os grupos terão um tempo para criação, ensaio e apresentação, que deverá acontecer tudo na mesma aula. Importante a organização do tempo pelos grupos.
Competências	2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
Habilidades	EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
Ano(s) escolar(es)	Fundamental II

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Assim a Ginástica Aeróbica caracteriza-se por ser uma atividade alegre, que se utiliza de movimentos e expressões corporais diversificados e dá grande ênfase para o acompanhamento musical, favorecendo a participação de todos e o interesse pela prática esportiva.

O PARKOUR

O *Parkour* é definido como uma disciplina não competitiva que desenvolve a habilidade de se mover livremente em meio ao ambiente utilizando apenas o corpo, através da corrida, salto, escalada e quadrupedia, é um método de treinamento físico que trabalha a habilidade de ultrapassar obstáculos tanto físicos quanto mentais, apoiando-se em bases filosóficas altruístas, de longevidade, do autoaperfeiçoamento e do auto entendimento (*Parkour Earth*, 2017)

Sua projeção histórica se inicia por princípios das práticas utilitário-guerreiras, desenvolvendo-se a partir do preceito dos humanos utilizarem-nas para o endurecimento do corpo, da energia física e espiritual (Oliveira; Nunomura, 2012). Pode-se encontrar também vestígios destes princípios na educação militar francesa, citando diretamente Georges Hébert, uma importante figura para o desenvolvimento da educação militar em seu país e criador do Método Natural, um método forjado através do princípio de utilidade em relação a força

humana, com finalidades de servir a coletividade, apresentando como ideia fundamental para a construção de seu método ginástico (Jubé, 2019). Parece haver conexões entre Método Natural e o *Parkour*, a partir do contexto da educação militar francesa, mais não foi possível encontrar ainda evidências diretas sobre as mesmas, especialmente durante o surgimento do *Parkour* (Angel, 2016).

Em meio ao ambiente hostil dos subúrbios parisienses de 1986/1987, de uma capital que assim como outras, tentou criar novos meios urbanos que acabaram se transformando em zonas de violência, um grupo de jovens influenciados diretamente por suas famílias e amigos são encorajados a tornarem-se indivíduos fortes e altruístas (Daniels, 2006). Segundo este mesmo autor, como forma de tentativa de fuga desses subúrbios, esses jovens buscavam se manter ativos fisicamente, realizando e criando diversos tipos de desafios que os deslocava para a vivência de movimentos incomuns. Em 1997, este grupo de jovens se denomina *Yamakasi* e intitula essa prática de *Art du Déplacement*, definida resumidamente como uma busca da reapropriação de um ambiente por meio do seu corpo, estimulando sua mente a interagir com o espaço e reviver os instintos primitivos humanos (ADD, 2020). Devido a conflitos dentro do grupo, há o rompimento do mesmo e o surgimento de mais duas práticas: *Parkour* e *Freerunning*, tendo como fundadores David Belle e Sebastien Foucan, respectivamente.

Tomando um caminho voltado para a mídia internacional e ganhando destaque utilizando-se da produção de filmes e conteúdos televisivos, o *Parkour* e o *Freerunning* alcançam grande visibilidade muito rapidamente e, conseqüentemente, um maior número de adeptos, mas por outro lado ambas as práticas acabam se diluindo e perdendo alguns de seus princípios fundamentais (Ascarino; Marechal, 2013).

Um desdobramento desses movimentos, motivado por interesses tanto de determinados membros conectados com essas comunidades, quanto de certas empresas, é a criação das primeiras competições de *Parkour* e *Freerunning* entre os anos de 2007 e 2010, patrocinados pela Urban Freeflow e a *RedBull*. Exclusivamente no caso da *RedBull*, esta acaba por patrocinar o evento denominado *Art of Motion*, fomentando esta competição em diversos meios midiáticos, gerando várias repercussões e conflitos dentro da comunidade (Santandreu; Novo, 2018).

Mesmo com fortes iniciativas contra a esportivização, como o *Pro Parkour Against Competition* (Germain; Le Corre, 2007), este movimento esportivo se fortalece nos anos seguintes. Dado o aumento de sua visibilidade na mídia, de novos praticantes e da pressão advinda da esportivização. O *Parkour* é reconhecido como um *sport* em janeiro de 2017, pelo

Reino Unido, e se legitima, por conseguinte a *Parkour UK*, como *National Governing Body* (NGB), em outras palavras, uma Federação Nacional de *Parkour* (Minogue, 2017).

No mesmo ano, há uma planificação de uma nova modalidade para a Federação Internacional de Ginástica (Novo; Toledo, 2017), que aos poucos se transformou numa apropriação do *Parkour*, com o aval inicial de David Belle, que, mesmo sendo o fundador da prática, ficou anos sem participar ativamente da comunidade de praticantes (Shieff, 2014). Os registos existentes sobre este movimento de esportivização apresentado pela FIG podem ser encontrados tanto no *site* da Federação Internacional de Ginástica, quanto em cartas abertas no *site* da *Parkour Earth*, reconhecida como a atual Federação Internacional de *Parkour*, *Freerunning* e *Art Du Déplacement*. Embora algumas dessas cartas evidenciem grande parte dos conflitos envolvendo a esportivização do *Parkour* e a abordagem não autorizada da denominação da prática pela FIG (*Parkour Earth*, 2018), não foi possível encontrar outros registos que pudessem mostrar demais aspectos de como esse processo foi constituído e juridicamente legalizado (ou não).

Desta forma, mais uma vez assistimos a uma segmentação da prática e de seus adeptos, que, de um lado foram a favor dessa fusão com a FIG, por vislumbrarem a possibilidade de tornarem o *Parkour* um esporte olímpico (já em 2024 em Paris); e de outro lado contra essa fusão, por meio da ação adotada mundialmente denominada como *We are not Gymnastics*, fomentado inicialmente pela *MUV Magazine* e ganhando destaque no cenário internacional (*MUV Magazine*, 2017).

Em relação ao cenário do *Parkour* no Brasil, ele se desenvolve com maior intensidade no início de 2004, com a estruturação de fóruns e grupos em redes sociais, como intenção de melhor conectar os praticantes dos diferentes Estados que, devido ao escasso acesso à informação, dependiam dos praticantes/adeptos mais experientes. Numa tentativa de organizar o *Parkour* no país, houve a ascensão da Associação Brasileira de *Parkour* (ABPK) em 2006, que por meio do *Manifesto Parkour* (de 2011), defendeu e promoveu essa prática no Brasil (Fernandes; Pimentel, 2016). No ano de 2014, um ano após a saída oficial do presidente Eduardo Rocha da ABPK, houve a primeira competição Brasileira de *Parkour*, denominada como “Desafio Urbano”, fomentado pela academia *Tracer Parkour* e pela Rede Globo, havendo fortes manifestações de praticantes durante o evento repudiando a competição e degradando as estruturas (Santandreu; Novo, 2017).

Embora ainda houvesse diversas manifestações contra a esportivização da prática no Brasil (ainda num crescente processo de fortalecimento), academias de *Parkour* no país

passam a fomentar eventos esportivos cada vez maiores e que consomem uma já estabelecida cultura de encontros de *Parkour*. Os registros ainda são incipientes, mas parece haver um comportamento atual da comunidade nacional referente à prática, que traz a sensação de uma queda nas organizações de *Parkour* e de certos princípios e valores da prática, podendo ser analisados principalmente pela diminuição dos Encontros Regionais (Geração *Parkour*, 2018).

No âmbito acadêmico Brasileiro, os estudos sobre o *Parkour* parecem ainda incipientes, com destaque para os trabalhos monográficos em nível de graduação (Pirollo, 2015; Novo, 2019; Araújo, 2021) e resumos em Congressos Científicos (Novo; Toledo, 2017; 2021), faltando ainda haver mais artigos científicos e trabalhos em nível de pós-graduação.

Sobre o *Parkour* e a BNCC

O *Parkour* se apresenta dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na unidade temática (UT) denominada como “Práticas corporais de aventura”, que por sua vez se divide em duas possibilidades dependendo do ambiente no qual é praticado: natural e urbano. Independente desse ambiente apresentam características comuns, nas quais:

[...] exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos [...] (Brasil, 2017, p. 218).

Deste modo, a BNCC aborda a temática do *Parkour* seguindo a lógica de uma ultrapassada definição, apresentada no Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura (Pereira; Carceroni; Menezes, 2008). Embora os pesquisadores possam atribuir diferentes sentidos e classificações para as práticas, situados em seu tempo e a partir de seus referenciais teóricos e reflexões, essa abordagem do *Parkour* como um esporte de aventura praticado em meio urbano, acaba por desconsiderar, na atualidade, sua abordagem histórico-cultural, densamente estudada por Angel (2016).

O *Parkour*, como uma prática corporal de aventura, como determinado pela BNCC, é pré-estabelecida especialmente para os grupos de crianças dos 6º e 7º anos, sendo que o documento ainda prevê que a partir do 6º ano é possível um maior aprofundamento das práticas corporais e a realização das mesmas dentro e fora da escola, o que oferece uma grande possibilidade para a utilização do *Parkour* como caminho para exploração da cidade e do entorno escolar.

Apesar de sua apresentação como um esporte “radical”, o *Parkour* dentro do ambiente escolar, ainda sofre grandes sanções. Muitos não consideram que a exposição ao risco e ao desafio é algo controlado e que o indivíduo pode ser conscientizado para tal, gerando por meio dessa interpretação uma resistência deste contexto educacional a esta prática corporal (Armbrust; Silva, 2010). Alguns apontamentos das prováveis causas desta resistência são: a dificuldade de encontrar informações de boa qualidade sobre a prática e o consequente preconceito que essa falta de acesso pode gerar. Além da frágil capacitação dos professores para o ensino do *Parkour* (pelos mais diversos motivos), ainda há o desafio por parte do corpo diretivo da escola de como lidar com possíveis processos advindos de lesões nestes tipos de atividades, como em outras de maior risco na Educação Física Escolar.

Um grande exemplo é a atual reportagem sobre o 11º Encontro Feminino de *Parkour*, realizado em Taubaté, no qual parte da população pouco aproveitou ricas informações que estavam sendo compartilhadas para transformar esta reportagem num alvo de zombaria devido às habilidades técnicas de algumas praticantes (G1, 2020). Não se pode negligenciar que o *Parkour* é, principalmente, uma prática corporal cooperativa e inclusiva, mesmo havendo em paralelo o movimento de esportivização da prática, pois, o que devemos considerar acima de tudo é a potencialidade que o *Parkour* tem como uma manifestação da cultura corporal, com grande apelo pedagógico no contexto escolar:

A inclusão do PK nas aulas de Educação Física, pode ser percebida como uma conquista que será de fundamental importância na inovação pedagógica. Pereira e Armbrust (2010) argumentam que o PK utiliza gestos motores já conhecidos, mas recria de forma desafiadora, criativa e inovadora esses movimentos. Vale ressaltar a importância da contemporaneidade, reorganizando e modificando o velho numa verdadeira reconstrução do novo (Alves; Corsino, 2013, p. 254).

Apesar de sua classificação como prática corporal de aventura, após a apropriação e regulamentação de alguma das formas do *Parkour* pela FIG, é importante levantarmos alguns questionamentos. Considerando a unidade temática de esportes, onde segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 215):

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.

Seria possível ainda abordar o *Parkour* na UT Esportes, como um esporte que, independentemente de estar vinculado à FIG ou não, possui um caráter esportivizado, conforme exposto anteriormente, inclusive no Brasil. Assim, sua presença, em práticas corporais de aventura e como uma modalidade esportiva técnico combinatória, que pela BNCC se definiriam como:

[...] modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

Na contramão do que determina a BNCC, é possível encontrar alguns relatos acadêmicos de trabalhos de iniciação com o *Parkour* para grupos de crianças a partir do ensino infantil, considerando que, um dos aspectos fundamentais da prática está na capacidade de atingir a natureza humana do movimento independente da faixa etária, de classe social ou gênero:

[...] sem esgotar os argumentos que defendem a importância da inclusão do PK na rotina curricular da escola, Uvinha (2001) acrescenta que o PK foge das atividades físicas padrão, podendo ser ministrado em todas as categorias, desde a educação infantil até o ensino médio, desde que se adapte e se respeite as características físicas e cognitivas de cada faixa etária (Alves; Corsino, 2013, p. 254).

Mesmo sendo uma temática pouco abordada dentro da BNCC, é importante ressaltar que o *Parkour* na Educação Física Escolar tem uma presença extremamente significativa, trazendo uma proposta que não busca suprir ou suprimir as demais atividades do sistema escolar, mas de ser um esporte que compõem e pode enriquecer este ambiente apesar das dificuldades e barreiras do mesmo em aceitá-lo como parte do currículo escolar. Dentre os principais pontos relevantes que o trabalho com o *Parkour* pode propiciar na escola encontram-se:

- O desenvolvimento da capacidade de adaptação ao ambiente e sua independência de aparelhos específicos para a prática (Angel, 2016).
- Ser uma prática inclusiva (Alves, Corsino, 2013).
- Seu potencial do trabalho de “criatividade como jogo” (Pirollo, 2015).
- O desenvolvimento de um trabalho do enfrentamento do protecionismo demasiado, da fuga dos problemas e da abstenção das situações de risco (Armbrust; Silva, 2010).

- Possibilidade de trabalho em ambientes urbanos como em ambientes naturais. (Pirolo, 2015).
- O potencial do *Parkour* como forma de apropriação e cuidado com o espaço (Add, 2020).
- Ofertar a vivência do risco e de uma conscientização para adquirir uma autonomia para com ele lidar.
- Poder obter maior interesse e motivação dos alunos, dado que é uma tendência mundial, especialmente entre os jovens.

Após a análise dos documentos e do trajeto histórico-cultural do *Parkour*, dentre todos os pontos talvez o mais relevante seja que ele é, principalmente, uma prática corporal cooperativa e inclusiva, e grande parte de suas potencialidades vem deste grande senso de comunidade humana que seu trabalho pode gerar. Sua presença na BNCC e no trabalho escolar se mostram como uma atual e potente ferramenta de ensino da linguagem, expressão do corpo e autoconhecimento.

Propostas de Atividades

Buscando unir a essência da prática que é a exposição à situações desconfortáveis e a resolução dos problemas junto com as possíveis abordagens pedagógicas baseadas na cultura do jogo, propusemos resumir o desenvolvimento das atividades para esta temática em dois focos diferentes ao serem abordados no ambiente escolar: desafios que envolvem se adaptar a um obstáculo específico e desafios que envolvem a conexão de obstáculos por meio do movimento.

Com relação aos obstáculos específicos, alguns dos fatores intensificadores do desafio serão relacionados às suas características intrínsecas (altura, comprimento, qualidade do material) e fatores extrínsecos (onde esse obstáculo se localiza e o clima local).

Já com relação à conexão de obstáculos, o que pode se intensificar em cada desafio intrinsecamente são as seguintes variáveis: o número de obstáculos, a distância entre eles e as próprias características de cada obstáculo, enquanto os fatores extrínsecos se mantêm como localização do percurso e clima local.

Atividade 1 – O Chão é lava	
Objetivo	Trabalhar com os alunos a exploração e ressignificação de seu ambiente cotidiano.
Descrição	De forma coletiva, deve se escolher um ponto inicial e um ponto final. Esses pontos podem ou não ter elementos no caminho (Cadeiras, muretas, corrimões e etc). É interessante que entre os dois pontos existam bastante obstáculos, o que aumenta a gama de possibilidades do jogo. A partir daí, todos os participantes se posicionam no ponto inicial e cada um de sua própria maneira, deve chegar ao ponto final sem pisar no chão (Caso faltem obstáculos, o professor pode desenhar com giz no chão algumas pequenas ilhas para tornar o percurso possível para todas e todos). É importante ressaltar que não existe solução única e todas as tentativas devem ser encorajadas (elas cumprindo o objetivo ou não). Conforme o desafio for ficando fácil, é possível convidar quem se sente confortável a pular alguns obstáculos ou aumentar a velocidade com a qual realiza a tarefa.
Competências / Habilidades	(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.
Ano(s) escolar(es)	Para todos os anos, sempre respeitando os limites físicos e cognitivos de cada faixa etária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 2 – Visão Parkour	
Objetivo	Mostrar aos alunos quantas possibilidades cada obstáculo possui trabalhando assim a sua criatividade, autonomia, limitações e a visão do <i>parkour</i> .
Descrição	Coletivamente, o professor proporá ao grupo de alunos, que juntos e de forma democrática, identifiquem algum elemento cotidiano que possuem na escola que apresenta possibilidades de movimentação (Por exemplo: uma arquibancada, um banco, uma trave, uma linha desenhada no chão ou qualquer outro elemento que faça sentido ao grupo.) A partir deste momento, o professor convida cada aluno a interagir com o elemento, buscando uma forma de transpô-lo. Não existe forma correta ou forma errada, desde que se transponha o obstáculo. É essencial que o professor mostre sua própria forma. Essa transposição pode ser experimentada algumas vezes e os alunos podem repetir e buscar aperfeiçoar seu gesto ou seguir buscando novas formas. Após estarem um pouco mais confortáveis com o obstáculo proposto, o professor pode propor pequenos desafios do tipo: Agora tentaremos fazer o mesmo movimento, porém apoiando somente uma das mãos, ou somente um dos pés, usando os dois pés mas nenhuma mão, com apoio das costas, ou com qualquer variação desejada. É essencial que o professor escute atentamente a necessidade do grupo. Todos os exercícios relacionados ao <i>Parkour</i> devem ser construídos coletivamente.
Competências / Habilidades	(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
Ano(s) escolar(es)	Para todos os anos, sempre respeitando os limites físicos e cognitivos de cada faixa etária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 3 – Os 10 desafios	
Objetivo	Trabalhar diferentes exposições a desafios que compõem a adaptação do indivíduo a obstáculos e fortalecimento do mesmo.
Descrição	Em um contexto em que os alunos precisam trabalhar em conjunto para superar as adversidades de 10 desafios compondo habilidades envolvendo salto, escalada, travessias e diferentes técnicas quadrúpedes dentro de qualquer tipo de ambiente, o professor se apresenta como intermediador da atividade, acompanhando os alunos em um contexto de uma jornada em busca da finalização dos desafios, sempre frisando a importância de todos terminarem e passarem pela atividade, podendo haver sempre a ajuda dos colegas e dos demais alunos para a finalização das tarefas. Ao final da atividade o intermediador ressalta a importância da união do grupo e abordar as dificuldades como uma unidade, levantando os possíveis problemas que enfrentaram para chegar até ali, os momentos mais difíceis e o como poderiam resolver próximos problemas de uma forma mais útil e eficiente.
Competências/ Habilidades	(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.
Ano(s) escolar(es)	Para todos os anos, sempre respeitando os limites físicos e cognitivos de cada faixa etária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 4 – Acrescente um movimento	
Objetivo	Exercitar as habilidades técnicas dos indivíduos em relação a capacidade de conexão das técnicas de ultrapassagem de obstáculo.
Descrição	Esta atividade pode ser realizada com 1 ou até 5 alunos, caso haja mais de uma pessoa, o grupo escolhe quem será o responsável por começar o jogo e mostrar uma técnica de ultrapassagem de obstáculo dentre habilidades envolvendo salto, escalada, travessias e diferentes técnicas quadrúpedes. O aluno seguinte precisa realizar a mesma técnica e no mesmo local em que o aluno anterior realizou, adicionando em seguida outra técnica. O jogo apenas termina quando um dos participantes não lembrar mais a sequência, precisando reiniciar a atividade. Para reiniciar é aconselhável que seja uma outra pessoa para começar, não podendo refazer a mesma técnica de ultrapassagem de obstáculo utilizada anteriormente ao dar o início do jogo.
Competências/ Habilidades	(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
Ano(s) escolar(es)	Para todos os anos, sempre respeitando os limites físicos e cognitivos de cada faixa etária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 5 – Jogo das precisões	
Objetivo	Trabalhar com cada aluno, sua competência específica em realizar e se auto desafiar nos limites de seus saltos de precisão.
Descrição	Este é um jogo individual. Cada aluno recebe um giz de lousa. Individualmente cada um deve riscar no chão 2 Quadrados: O Ponto inicial do salto e seu ponto de aterrissagem. A proposta é que cada aluno consiga saltar do ponto inicial para o ponto de aterrissagem 10 vezes sem cair ou se desequilibrar, zerando a contagem toda vez que isso ocorrer. Durante a atividade, o aluno deve ser provocado pelo professor a aumentar a distância todas as vezes que conseguir completar a contagem de 10 saltos. A fim de trabalhar também a técnica de aterrissagem, o professor pode provocar os alunos a chegarem no ponto de aterrissagem como “ninjas”, fazendo o mínimo de barulho possível.
Competências/Habilidades	(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
Ano(s) escolar(es)	A partir do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Atividade 6 – Quantos saltos você precisa? Pliometria na escada	
Objetivo	Trabalhar com cada aluno a técnica de saltos pliométricos, passadas e a competência específica em realizar/perceber seus limites em saltos verticais.
Descrição	O grupo deve procurar por uma escada, quanto maior o número de degraus melhor. O desafio é: Quantos saltos eu preciso para chegar ao topo da escada? É importante que cada aluno tenha um grande volume de tentativas, podendo - se trabalhar com tempo. Por exemplo: Vocês têm 10 minutos para experimentar e tentar diminuir o número de saltos para completar todos os degraus. Dentre as variações possíveis, podem ser realizados Saltos com as pernas “coladas” e “passadas”. É muito importante reforçar a importância de que cada aluno busque conectar cada um dos saltos com o salto anterior, tornando assim o caminho mais fluido e utilizando de fato a força pliometrica.
Competências/Habilidades	(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. (EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.
Ano(s) escolar(es)	A partir do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com suas diferenças, a GAE e o *Parkour* são práticas corporais atualmente pertencentes ao Universo da Ginástica, embora tenham tido trajetórias bem distintas, mas com influências dos Métodos Europeus de Ginástica, seja na concepção, seja no objetivo, e até mesmo em relação ao caráter utilitário militar. Uma diferenciação no início desta trajetória de ambas reside nas classes sociais e nos contextos culturas de seus protagonistas, ou seja, enquanto a GAE tem como seu fundador o Dr. Kenneth Cooper, um médico de classe social mais elevada e alinhado com o meio acadêmico estadunidense, o *Parkour* tem sua origem nos

subúrbios parisienses, tendo como fundadores jovens que se apresentavam num contexto de marginalização social.

É interessante também perceber a chegada de ambas as práticas no Brasil, enquanto a GAE estava próxima dos grandes clubes e das academias de alto padrão (embora posteriormente se disseminasse para outros contextos, e atendendo diferentes classes sociais), o *Parkour* chegava e se desenvolvia de forma marginalizada em meio a cultura de rua. E estes aspectos nos fazem refletir sobre a situação de ambos que mesmo apresentando suas similaridades se enraízam e tomam forma em mundos distintos, tendo no Universo da Ginástica um encontro.

Ambas as práticas compartilham uma situação de divisão entre suas linhas esportivas e não esportivas, sendo que ambas atualmente co-existem, havendo hoje pouca oferta da ginástica aeróbica nas academias (com esta denominação) e uma maior incidência do formato esportivizado; ao passo que o *Parkour* possui um cenário invertido, tendo na prática não competitiva ainda sua maior adesão e visibilidade, sendo fortalecida pela atual Federação Internacional *Parkour Earth* (PKE), e o formato competitivo em ascensão, seja pelas empresas ou por outras federações vinculadas a prática como a Academia Ponto B e a *World Freerunning Parkour Federation*, seja pela Federação Internacional de Ginástica (e suas federações nacionais), o que ainda traz uma tensão na gestão da modalidade, conforme apontado por Novo e Toledo (2020). De modo geral, ambas as práticas se apresentam como excelentes temas e conteúdos a serem abordados na Educação Física Escolar, trazendo possibilidades para o melhor desenvolvimento do repertório motor das crianças e jovens, mas, sobretudo, conhecimentos e experiências de manifestações da cultura corporal ainda pouco trazidas no ambiente escolar, embora sejam muito acessíveis e de baixo investimento.

Por fim, consideramos que estas práticas se situam entre a tradição e o novo, dado suas respectivas trajetórias históricas, e que podem representar esta co-existência na escola, sendo muito versáteis e sedutoras para diferentes perfis de alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

ADD. **Practice and ADD Founders**. 2020. Disponível em: <https://www.add-academy.com/en/practice-and-add-founders/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ANGEL, J. M. **Breaking the jump**: the secret story of parkour's high-flying rebellion. [S.l.]: Aurum Press, 2016.

ALVES, C. S. R.; CORSINO, L. N. O parkour como possibilidade para a Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 247-257, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p247>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p247>. Acesso em: 14 out. 2025.

ARAÚJO, V. F. **Parkour na cidade de Vitória**: história e desdobramentos da prática. 2021. 37 f Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. S. Esportes Radicais como conteúdo da Educação Física escolar. In: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR: UNIVERSIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL, 14., 2010, São Paulo. São Paulo: USJT, 2010. v. 16.

ASCARINO, L.; MARECHAL, J. **Esprit es tu là?** 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Tow3qxjbO8>. Acesso em: 22 abr. 2020.

AYOUB, E. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Saberes necessários à educação física na escola: a ginástica em foco. In: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica para todos**: um encontro com a coletividade. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 67-85.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

CEAS, B. *et al.* **Ginástica aeróbica e alongamento**. São Paulo: Manole, 1987.

CERAGIOLI, L. **Ginástica aeróbica**. Cascais: Arte Plural Edições, 2008.

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

COOPER, K. H. **Aerobics program for total well-being**: exercise, diet, and emotional balance. New York: Bantam Books, 2013.

DANIELS, M. **Geração Yamakasi**. 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PwFhq3dZ_u8. Acesso em: 19 abr. 2020.

DE OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, v. 26, e26017, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95122>. Disponível em: <https://seer.ufgrs.br/Movimento/article/view/95122>. Acesso em: 14 out. 2025.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Ginástica aeróbica**. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/discipline.php?disc=9>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERNANDES, A. V.; PIMENTEL, G. G. A. Desenvolvimento do parkour no Brasil. *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, DO LAZER E DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O I INTERNATIONAL CONGRESS OF SPORTS HISTORY, 14., 2016, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016. v. 1, p. 133-134.

FONDA, J. **Jane Fonda's workout book**. New York: Simon & Schuster, 1981.

FRANCO, S.; SANTOS, R. **A essência da ginástica aeróbica**. Rio Maior: Edições ESDRM, 1999.

G1. **Grupo de parkour de Taubaté se manifesta após virar meme**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2020/01/28/grupo-de-parkour-de-taubate-se-manifesta-apos-virar-meme-na-web.ghtml>. Acesso em: 21 de abr. 2020.

GERAÇÃO PARKOUR. **O parkour morreu?** Confl. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s4CvEEcykqY&feature=youtu.be>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

GERMAIN, D.; LE CORRE, E. **Pro parkour, against competitions manifest**. 2007. Tradução: Eduardo Rocha. 2010. Disponível em: <http://pontob.com/a-favor-do-parkour-contra-competicao/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GUISELINI, M. **Exercícios aeróbicos: teoria e prática no treinamento personalizado e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2007.

GUISELINI, M.; BARBANTI, V. J. **Fitness: manual do instrutor**. São Paulo: Balieiro, 1993.

JUBÉ, C. N. O método natural de Georges Hébert: princípios e primeiras influências (1905-1914). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 42, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.05.001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/QLDP5pT7Gh6Y5QJSPSSWkVK/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoría general de la gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

MATTOS, P. S.; POLI, M. E. O. Fundamentos da ginástica aeróbica esportiva. *In*: NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das ginásticas**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2016. p. 107-147.

MINOGUE, E. **Parkour UK issues open letter to Fédération Internationale de Gymnastique (FIG) re: the enchoachment and misappropriation of Parkour/ Freerunning**. 2017. Disponível em: <https://parkour.uk/parkour-uk-issues-open-letter-to-federation->

internationale-de-gymnastique-fig-re-the-encroachment-and- misappropriation-of-parkourfreerunning/. Acesso em: 30 abr. 2020.

MONTEIRO, A. G. **Ginástica aeróbica**: estrutura e metodologia. Londrina: CID, 1996.

MUV Magazine. **We are not gymnastics**. Disponível em: <https://www.facebook.com/muvmag/photos/a.804631506281977/1383693025042486/?type=3&theater>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NOVAES, J. S. **Ginástica em academia no Rio de Janeiro**: uma perspectiva histórico-descritiva. Rio de Janeiro: Sprint, 1991.

NOVO, G. A. **Conceitos e concepções de parkour**: diálogos entre a literatura e seus praticantes. 2019 76 f Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências do Esporte) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2019.

NOVO, G.A.; TOLEDO, E. Análise do movimento inicial para a constituição de uma nova modalidade da Federação Internacional de Ginástica inspirada no Parkour. *In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA ARTÍSTICA E RÍTMICA DE COMPETIÇÃO (SIGARC)*, 5., 2017. **Anais [...]**. Vitória, 2017. v. 1, p.151-151.

NOVO, G. A.; TOLEDO, Eliana. Parkour e a disputa de regulamentação e gestão da prática entre duas Federações Internacionais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DO ESPORTE (CBGE)*, 11., 2021, Juíz de Fora. **Anais [...]**: Juiz de Fora: Abragesp, 2021. p. 69-71.

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L.; EUNEGI, G. Ginástica olímpica ou ginástica artística? Qual a sua denominação? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 14, p. 69-74, 2004. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v12i4.589>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/589>. Acesso em: 14 out. 2025.

OLIVEIRA, M. S.; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**, Campinas, v. 10, p. 80-97, 2012. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v10i0.8637663>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.Unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637663>. Acesso em: 14 out. 2025.

PARKOUR EARTH. **Memorandum of Association of Parkour Earth**. 2017. Disponível em: <https://parkour.earth/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

PARKOUR EARTH. **Parkour earth issues an open letter in response to the meeting with the Fédération Internationale de Gymnastique (FIG) on 7th November 2017**.

2018. Disponível em: <https://parkour.earth/parkour-earth-issues- an-open-letter-in-response-to-the-meeting-with-the-federation-internationale-de- gymnastique-fig-on-7th-november-2017/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PEREIRA, D. W.; CARCERONI, D. S.; MENEZES, E. O skate em São Bernardo do Campo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA*, 3., 2008. **Anais [...]**. Espírito Santo: ESFSA, 2008.

PIROLLO, É. P. **Princípios norteadores de uma proposta de ensino do parkour**. 2015. 58 f Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2015.

POLI, M. E. Aeróbica Esportiva (AER). *In: DA COSTA, L. (org.). Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 227-228.

POLLOCK, M. *et al.* Effects of frequency and duration of training on attrition and incidence of injury. **Medicine Science Sports**, v. 9, n. 4, p. 31-36, 1977. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/870782/>. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTANDREU, F.; NOVO, G. A. Esportivização do parkour: o projeto de uma nova modalidade da Federação Internacional de Ginástica. *In: BRUNO, M. (org.). Deporte y sociedad: encontrado el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte*. Montevideo, 2019. p. 71-94.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 131-150, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3572>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3572>. Acesso em: 14 out. 2025.

SHIEFF, Tim. **FULL David Belle Interview: the founder of parkour and star of District B13**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXVvtG2H8c>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163 f Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TOLEDO, E. **A legitimação da ginástica de academia na modernidade**: um estudo da década de 1980. 2010. 257 f Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOLEDO, E. Fundamentos da ginástica rítmica. *In*: NUNOMURA, M. **Fundamentos das ginásticas**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2016. p. 149-179.

SWANSON, B. S. **A history of the rise of aerobic dance in the United States through 1980**. 1996. Thesis (Master of Arts) - San Jose State University, San Jose, 1996.

MODELO DE ENSINO DA PELOTA VALENCIANA A PARTIR DO *TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING*: A MODALIDADE DO RASPALL

PELOTA VALENCIANA FROM THE MODEL *TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING*: THE RASPALL MODALITY

*Robert Tejero Pastor
João Alves de Moraes Filho*

INTRODUÇÃO

Quando falamos de Pelota Valenciana (PV), fazemos referência a um esporte tradicional da região de Valencia (Espanha) que engloba diferentes modalidades de esporte com bola na mão. E traz junto um pouco da cultura e algumas palavras do vocabulário/dialeto local, o valenciano. A PV provém da evolução de diversos esportes mais antigos.

Os jogos com pelota são praticados desde os tempos imemoráveis por povos tão diversos como os maias, os egípcios ou mesmo os japoneses. Os utensílios esféricos sempre foram um elemento lúdico dentro das culturas. Por exemplo, os esquimós realizavam bolas com a pele de focas, os indonésios com folhas de palmeiras, os astecas com látex vegetal (Bauset *et al.*, 2002).

Para encontrar a origem do jogo da PV tal e como se conhece, atualmente, devemos remontar a cultura greco-romana. A chegada a Valencia é fruto da invasão do império romano, os quais criam variações do jogo greco-romano que eram praticadas por toda a população, desde os mais jovens até os mais velhos, indistintamente da classe social a que pertenciam. Júlio César ou inclusive o mesmo Marco Aurélio, eram praticantes de pelota na mão da época (Bauset *et al.*, 2002).

A França foi o país com maior documentação registrada sobre a Pelota na Mão (*Jeu de Paume*). Esporte que se praticou de maneira extensa em toda cultura francesa durante a idade média. Praticando sobre as mesmas paredes das muralhas, salas das catedrais, o nos vales dos castelos. Devido ao clima chuvoso da França, se experimentou um crescimento na construção de coberturas para proteger o público das condições meteorológicas. O chão do terreno do jogo (30mx12m) começou a ser revestido de azulejo para favorecer o jogo. Em 1427, Luiz XI regulamentou a própria bola do jogo, caracterizando-a por ser construída em 8 triângulos de couro de ovelha.

Em 1599 se editam as regras do jogo, onde o *Jeu de Paume* (Jogo da palma), seria praticado nos *Trinquetes*, nome dado aos espaços utilizados para jogar a PV, com a condição de não blasfemar em nome de Deus. A influência francesa na Europa propaga a terminologia do jogo como é a de: restar, trinquete, volea, etc.

A Pelota Valenciana na região de Valência

O Jogo da PV se propaga de norte a sul, segundo vai evoluindo as invasões. Em 14 de junho de 1391 a justiça proíbe em toda cidade de Valência o jogo de pelota. As pessoas com mais de 10 anos de idade, devido as blasfêmias, com multas de 20 *morabatins* de ouro (Moeda da época), ou no caso de não poder pagar a dívida, com a prisão e chicotadas ao longo da cidade.

No século XVI a nobreza sofria a proibição posta que se construíram trinquetes privados. A finalidade do jogo era recreativa, sendo os jogadores joviais e cortesês com a finalidade de se distanciar das brigas e blasfêmias. Fruto destes fatos, a PV se caracteriza por ser um esporte de cavalheiros cortesês na vitória e na derrota.

No século XIX, se destaca pela decadência da pelota na Espanha. Os valencianos a consideram como própria e exclusiva da cultura valenciana por todo o auge que teve em terras valencianas. Se multiplicam a construção de trinquetes em toda Valência. Só na cidade de Valência, havia cinco trinquetes, destacando o da Rua Pelayo (considerado como a Meca da Pelota Valenciana). Os *pelotaris* (jogadores de PV) eram famosos e aclamados nas vilas e nas cidades para as feiras e festas regionais. O jogo de PV era praticado principalmente nas ruas onde se aglutinava a gente para ser entretida.

No fim do século XIX, com o crescimento linguístico do castelhano, a burguesia menosprezava a PV, considerando como um esporte rústico e que contraria a modernidade. O jogo da PV sofre uma serie de proibições por parte das admirações que pareciam ter o objeto de acabar com a PV. Não ia ser fácil acabar a PV das ruas e a expectativa social era muito alta.

Os desafios dos jogadores do princípio do século XX, gerava uma ilusão as pessoas que realizavam travesses (apostas) e viviam as partidas de uma maneira muito emotiva. Na cidade de Valência, decaia a prática e com ela o desaparecimento dos trinquetes, bem pela pressão urbanística ou a mesma ideologia burguesa, que pretendia que a classe trabalhadora não se distraísse de suas obrigações laborais.

Após a guerra (1940) e com o aparecimento da televisão nos anos 60, além da promoção de outros esportes tão estranhos para a época, como o tênis, o basquete ou o futebol, agravou-se a situação da PV. Os carros enchiam as ruas juntos com as novas construções e edifícios com grandes frágeis parreiras e as mudanças laborais pelo auge dos setores secundários e terciários distanciam a PV das ruas. Se fecham os trinquetes e se abrem os primeiros poliesportivos municipais (Pérez Bernabeu *et al.*, 2018).

Com a chegada da democracia e da promulgação do Estatuto de Autonomia, a população valenciana se reencontra com sua cultura e promove a revitalização da PV. Se impulsiona a Federación Valenciana de Pelota Valenciana (1985). Se estabeleceu uma relação com o mundo universitário, a relação com a televisão e publicações na imprensa. Fomentou a criação de clubes e instalações em escolas de PV. O jogo de PV seguiu na região de Valencia, enquanto desapareceu em quase todo continente (Pérez Bernabeu *et al.*, 2018).

O Jogo da Pelota Valenciana (PV)

A PV é um esporte que engloba diferentes modalidades, sendo:

1 - *Jogo direto:*

- De invasão: Modalidades a rallas (os Llargues, la Perxa e a Palma) e o *Raspall*.
- De quadra dividida: Escala e Corda, Galotxa e a Pilota Grossa.

2 - *Jogo indireto:*

- Frontón valenciano.
- Frares.

Entre todas as modalidades de PV, destacamos as duas mais praticadas e que disfrutaram da honra de serem profissionais: o *Raspall* e a Escala e Corda. Os seguintes códigos QR (Imagem 1; Imagem 2) mostram 2 vídeos das modalidades citadas anteriormente descritas para que o leitor possa visualizar. Neste capítulo nos centraremos na modalidade de *Raspall*, por ser um esporte menos técnico, e mais dinâmico e com maior facilidade de aprendizagem que as outras modalidades de PV. Assim, na continuação, vamos explicar a modalidade do *Raspall* para poder praticá-lo.

Imagem 1 – Partida de *Raspall* 3 v. s. 3



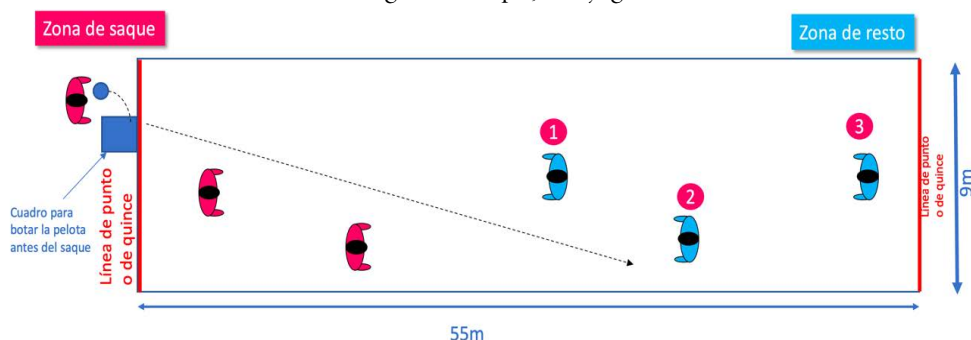
Imagem 2 – Partida de Escala e Corda 3 v. s. 3



O espaço do jogo do Raspall

É possível jogar na rua ou no trinquete. O espaço deve estar demarcado obrigatoriamente nos extremos por duas linhas (linhas de ponto ou linha dos quinze). A longitude média dos trinquetes oscila entre os 55 metros (cumprimento) e 9 metros (largura). A zona onde se inicia o jogo se chama ‘Zona de Saque’. A zona oposta se chama ‘Zona de Resto’. Na zona de saque encontramos, no caso da rua, um quadro de louça ou de pedra, onde se deve quicar a pelota antes de golpeá-la. No trinquete temos um quadrado chamado ‘Dau’ (ver imagem 3).

Imagem 3 – Espaço de jogo



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Com a finalidade de favorecer a dinâmica do jogo e a adaptação pedagógica, a Federación de Pelota Valenciana propõe as seguintes dimensões para o espaço de jogo:

- Meninos/as de 14 a 15 anos: 50 metros x 8-9 metros de largura.
- Meninos/as de 12 a 13 anos: 50 metros x 8-9 metros de largura.
- Meninos/as de 10 a 11 anos: 50 metros x 8-9 metros de largura.
- Meninos/as de 8 a 9 anos: 40 metros x 8-9 metros de largura.
- Meninos/as de 5,6 a 7 anos: 20-30 metros x 8-9 metros de largura.

O equipamento do Raspall

A vestimenta consiste em calça ou bermuda e camiseta curta. Os jogadores locais vestem camiseta da cor vermelha, enquanto os visitantes vestem camisetas de cor azul.

Imagem 4 – Uniforme dos jogadores de *Raspall*



Fonte: David Sarasol. Museo de la pelota del Genovés (2022).

Número de jogadores

O *Raspall* pode ser jogado 1x1, 2x2, 3x2 ou 3x3. No caso de 3x2, são em situações em que a dupla tenha um desempenho similar ou superior aos outros 3. O jogador mais avançado se chama 'punter' (n1), o do meio (n2) 'mitger' e o que está mais recuado (n3) 'resto' (ver imagem 3).

Pontuação no Raspall

Se joga 5 sets (25 pontos: 5-10-15-20-25). Após cada sets do jogo se muda de lado do campo, os da zona do saque vão a zona do resto e a do resto vão a zona de saque. Antes de começar a partida se sorteia a equipe que vai a sacar com o lançamento de uma moeda. Os pontos de cada jogo são: 15, 30, *Val-Juego* (Vale o Jogo), ou o *match point* do tênis. Terá que ganhar o

jogo por diferença de dois pontos. Se estão em *Val* e a equipe rival faz ponto, voltam ao 30. A pontuação é muito similar à do tênis.

Como se joga *Raspall*?

Início do jogo (O saque)

O jogador (resto) que vai sacar, se situa atrás da linha de ponto, na Zona de Saque. Com o braço levantado comunica a seus rivais que vai realizar o saque. Logo após receber a confirmação e aprovação do rival (jogadores da zona do resto), inicia a corrida em direção do quadro de saque e quica a pelota dentro do mesmo. Após quicar, e antes de que de um segundo, golpeia a pelota com força para a zona contrária (Zona de Resto).

Desenvolvimento do jogo após o saque

Uma vez efetuado o saque, a equipe contrária deve devolver a pelota golpeando a mesma, mas sem que seja golpeada duas vezes seguidas pela mesma equipe. Para isso só será válido com a mão ou antebraço e em nenhuma parte do corpo mais. No caso de tocar a pelota em outra parte do corpo será considerado ponto para a equipe contrária. Em nenhum caso a pelota será segurada, sempre será golpeada.

O jogador deve ser honesto e se tocar a pelota, mesmo sendo um toque sutil com uma superfície que não seja a mão, ou o antebraço, deve levantar a mão e dizer em voz alta *Quince* ou *Punto*. Por isso chamam “Jogo de Cavalheiros”. O jogo se converte em um intercâmbio de golpes. Normalmente fazendo a pelota passar rente ao chão. A pelota se move em alta velocidade pelo solo, mudando de direção devido as paredes laterais. O jogo é vivo e contínuo até conseguir o ponto.

*Como conseguimos o *Punto* (Ponto) ou *Quince* (Quinze)?*

Se a pelota passa a linha de ponto ou também chamada linha de *Quince* (Quinze) pelo chão da quiques atrás dessa linha.

- Quando a pelota para na mesma linha de ponto.
- Quando o jogador tenha a pelota com as duas mãos juntas.
- Quando a pelota este fora do trinquete.
- Em caso de que as linhas de ponto ou 15 sejam muros.
- Se a pelota quica, toca a parede e não se joga para o alto.

- Se a pelota golpeia diretamente sobre a parede.
- Se a Pelota sai pela lateral do trinquete, se considera parada e se golpeará desde o centro da quadra, na altura na que saiu a pelota.

Tipos de golpes

Os tipos de golpes (Imagem 5) ou gestos técnicos que podemos encontrar na modalidade do *Raspall* segundo a classificação de Soler, Moragues, Navarro e Campos (s.d.), são:

1. Golpes por cima do ombro (é o mais reproduzido pelos jogadores mais avançados):

- a. O saque (golpe do 'resto' para iniciar o jogo).
- b. Volea
- c. Bote e Volea
- d. Bote e braço
- e. Palma
- f. *Manró*

2. Golpes na altura da cintura (gestos mais reproduzidos por jogadores mais recuados ou próximo a linha de ponto):

- a. Raspada
- b. 'Carxot'
- c. *Sobaquillo* ou *Braguetilla*

Imagem 5 – Vídeos dos principais golpes do *Raspall*



A pelota (Bolinha)

A pelota própria do jogo é chamada 'Pelota de Vaqueta' (Bola de Vaca). É chamada assim pela sua confecção. Se trata de uma pelota confeccionada em couro animal, especificamente do pescoço do animal. É formada por 8 triângulos costurados a mão com muito cuidado, assim, formando a esfera. No seu interior, é forrada com estopa (pedaços de tecido). A pelota se destaca por sua extrema rigidez, obrigando aos *pelotaris* a proteger suas mãos com luvas feitas com placas metálicas (Bauset *et al.*, 2002).

Mas para o ensino se dispõe de pelotas mais suaves e adequadas para cada faixa etária. A Federação de Pelota Valenciana regulamenta o uso das pelotas da seguinte maneira:

- Meninos/as de 14 a 15 anos: pelota de couro 38-40g.
- Meninos/as de 12 a 13 anos: pelota de couro 36-38g.
- Meninos/as de 10 a 11 anos: pelota de couro 34-36g.
- Meninos/as de 8 a 9 anos: pelota de couro de ovelha de 32g.
- Meninos/as de 5, 6 e 7 anos: pelota de couro de ovelha 22-27g.


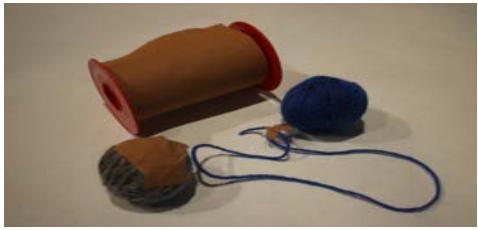
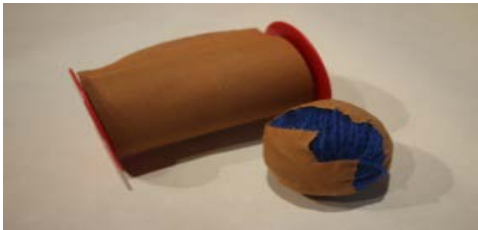

A pelota de badana (Imagem 6) é uma pelota elaborada com couro de cordeiro ou de ovelha, que reveste uma bola de plástico pequena envolvida por tecido. Atualmente estão muito aperfeiçoadas e são ideais para o ensino da PV ou para o treinamento dos próprios *pelotaris*.

Imagem 6 – Pelotas de badana



Sempre teremos a possibilidade de elaborar a pelota de jogo de uma maneira totalmente artesanal. Para isso, necessitaremos dos seguintes materiais (Quadro 1):

Quadro 1 – Etapas e descrição da construção da pelota

<p>1</p>		<p>Necessitaremos uma bolinha de borracha pequena, tesoura, esparadrapo e lã.</p>
<p>2</p>		<p>Com o esparadrapo colamos a ponta do fio de lã na bola de borracha e a continuação, enrolaremos a bolinha com a lã dando várias voltas com a linha bem esticada, para deixar a pelota bem compacta.</p>
<p>3</p>		<p>Quando atingirmos o tamanho ideal e a qualidade do quique adequado, cortamos o fio e começamos a cobrir com tiras quadradas de esparadrapo.</p>
<p>3</p>		




Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Elaboração da luva para jogar Raspall

O jogo da modalidade do *Raspall* se destaca pelo gesto técnico da raspada. Se trata do golpe que aparece com maior frequência durante o jogo. Será necessário para os jogadores proteger as mãos para evitar lesões nos dedos ou as mãos. É por esse motivo que o docente deverá dedicar um tempo das suas aulas para a elaboração da luva de jogo. As luvas são elaboradas de maneira artesanal por parte dos alunos e com ajuda de um adulto supervisionando o processo.

A luva de jogo é um elemento de proteção fundamental para que o aluno/jogador se sinta confortável e seguro durante o jogo (Imagem 7; Imagem 8). Na continuação, explicaremos brevemente como se confeccionar e quais são os materiais necessários para a elaboração das luvas.

Quadro 2 – Etapas e descrição da construção da luva

<p>1</p>		<p>Para a elaboração da luva necessitaremos: Luvas de EPI (Equipamento de Proteção Individual), tesoura, esparadrapo (5cm de largura) e fita para o isolamento de janelas (também pode ser utilizado cartas de baralho dobradas).</p>
<p>2</p>		<p>Após colocarmos a luva, vamos colocar as proteções que recortamos previamente com a forma anatômica da palma da mão. Iremos tapando com esparadrapo para cobrir e fixar a luva.</p>
<p>3</p>		<p>Cortaremos tiras de esparadrapo e fita adesiva para proteger os dedos, desde o dedo indicador até o dedo mínimo. Não devemos apertar muito as proteções para poder ter algum movimento nas articulações das falanges e metafalanges.</p> <p>As proteções devem ser o mais uniforme possível sem rugas e sem estar muito apertado.</p> <p>O polegar será feito por último.</p>

4



Após ter as proteções dos dedos, colocaremos os dedais (podem ser elaborados de maneira artesanal com fita adesiva) (ver imagem 8).

5



Ir cobrindo os dedos com as proteções das falanges e os dedais.

6



Cobrir todos os espaços. Realizar flexões e extensões com a palma da mão e os dedos.

7



Proteger o polegar e cobrir com esparadrapo.

Fonte: Elaborado pelo autores (2021).

Imagem 7 – Vídeo da elaboração da luva



Imagem 8 – Vídeo de explicação das proteções da mão



Proposta de Modelo de Ensino e Aprendizagem

Sabemos que as metodologias que são utilizadas para ensinar uma disciplina esportiva na escola, deverá responder aos interesses educativos (Peña, 2013). No momento em que o docente planeja e elabora sua metodologia, deve ter em conta que o valor educativo será priorizado sobre os alunos. A escolha da metodologia será um fator fundamental na iniciação da disciplina esportiva que será aprendida pelo aluno, evitando que a finalidade do esporte seja meramente a prática da atividade, mas que o esporte tenha um papel educativo (Monjas, 2006).

Segundo Blázquez (1998), devemos considerar quatro fatores na escolha da metodologia na iniciação esportiva:

1. Características do indivíduo que aprende;
2. Características da atividade (estrutura e função);
3. Os objetivos que serão alcançados;
4. Planejamentos pedagógicos ou métodos didáticos.

O docente deve ter em conta as inquietudes, as curiosidades e as capacidades de seus alunos. Fomentando o pensamento crítico e a reflexão sobre a práxis, com a finalidade de conhecer, compreender e vivenciar as experiências que estão sendo oferecidas na prática esportiva (Blázquez, 1998).

A proposta de metodologia para a iniciação da PV que se propõe neste capítulo, se distancia das metodologias clássicas. Entendemos por metodologias clássicas aquelas que se baseiam na busca de um ideal e domínio técnico, propostos por exercícios isolados, mecanicistas e descontextualizados, cujas práticas ocasionam poucos progressos e baixa implicação dos

alunos, provavelmente, porque não compreendam como se joga e porque se joga dessa maneira (Devís; Peiró, 1992). O aluno se torna dependente do docente ou treinador para poder praticar uma determinada atividade.

Nossa proposta de metodologia se baseia no modelo compreensivo, caracterizado por ter uma orientação mais tática que técnica. Para isso, se utilizará os jogos modificados como ferramenta fundamental de ensino-aprendizagem. Jogos que tem semelhanças táticas com o esporte que será ensinado, com a finalidade de que o aluno se converta em sujeito ativo e consciente de sua aprendizagem, mediante a compreensão e reflexão, ajudando desta maneira a assimilação dos princípios existentes em cada um dos jogos propostos (Devís, 1996).

O *Raspall* é uma modalidade de PV de invasão e jogo direto. O objetivo é que a pelota passe a linha de ponto. Se trata de uma modalidade básica e fundamental da PV, visto que engloba todos os golpes das outras modalidades e os próprios do *Raspall*. O benefício de ensinar a jogar o *Raspall* será atingido com o planejamento de unidades didáticas que tenham relação com os problemas táticos entre os diferentes jogos de invasão, ainda que requeiram habilidades técnicas diferentes.

O processo de ensino é variável e não-linear. O professor se converterá em um facilitador de contextos de aprendizagem favoráveis para que o aluno adquira significado e compreensão global das experiências que está vivendo nos jogos. Jogos com desenvolvimento de táticas similares ao do jogo real, sendo adaptados e modificadas as possibilidades de tomada de decisão, de execução e de compreensão dos jogadores.

O aluno, o ambiente e a tarefa, formam uma configuração importantíssima no desenvolvimento e aquisição das diferentes habilidades motoras (Chow *et al.* 2007; Newell, 1996; Renshaw *et al.*, 2010). As interações dinâmicas que se produzem entre aluno, ambiente e tarefa, e ao mesmo tempo favorecidas pelos desafios, constroem a situação de aprendizagem, dirigindo ao aluno para a busca de atitudes funcionais, com a finalidade de alcançar o objetivo de cooperação durante a própria aprendizagem (Chow *et al.*, 2009).

A pedagogia não-linear considera o aluno como um ser autónomo ativo, que constroem sua aprendizagem em função de seus conhecimentos. Este será o protagonista do processo educativo. O significado da aprendizagem do aluno, estará ligada a utilização dos conhecimentos aprendidos (Novack, 1982). Fomentaremos os processos de tomada de decisão, interação social e compreensão cognitiva, ajustando as tarefas ao desenvolvimento do aluno (Peiró; Clemente, 2015).

Priorizamos a compreensão das exigências táticas sobre a aquisição e domínio das habilidades técnicas (Sánchez, 2017). O modelo de aprendizagem da PV se fundamentara no *Teaching Games For Understanding* [Ensino dos jogos pela compreensão] (TGfU) (Bunker; Thorpe, 1982). Um modelo de ensino-aprendizagem cuja ferramenta se centra no jogo modificado como referência central do processo de aprendizagem. Se propõe o contexto de aprendizagem mediante a seleção de jogos modificados e adaptados para as habilidades dos alunos (Light; Fawns, 2003). O TGfU, através de jogo modificado, utiliza um problema tático no foco do ensino (Dyson; Griffin; Hastie, 2004). Se desenvolve a compreensão da modalidade em questão.

O modelo se fundamenta em quatro princípios pedagógicos (Thorpe; Bunker; Almond, 1986). Belando e Estero (2017) descrevem estas fases através de sua proposta de formação de professores da seguinte maneira:

1. Forma de jogo: O objetivo é transferir a aprendizagem tática entre diferentes contextos de jogo com semelhanças táticas (Thorpe; Bunker; Almond, 1986). Se expõe aos estudantes mediante os diferentes jogos modificados, bem sejam por representação ou exagero, características táticas similares. Serão feitas algumas perguntas para desenvolver a reflexão dos alunos e gerar a compreensão tática. Quanto mais se aproxime o contexto do jogo ao jogo real, maior será a probabilidade de que tenha lugar a uma transferência efetiva (Rink; French; Graham, 1996).

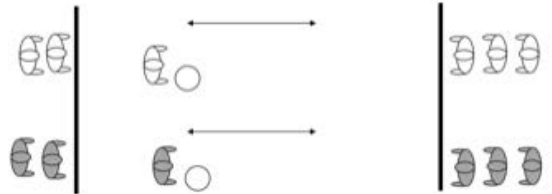
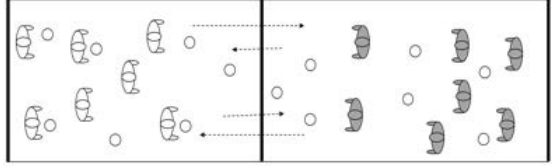
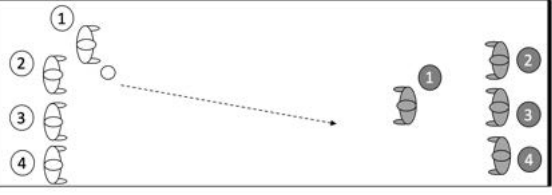
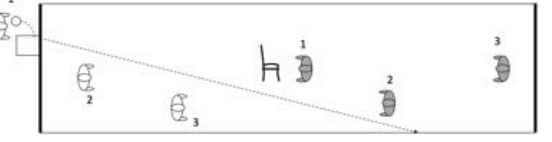
2. Ensino para a compreensão: as tarefas propostas devem ser adaptações do esporte que se vai ensinar, conservando as estruturas táticas que o caracterizam. Se farão umas perguntas reflexivas com a finalidade de gerar relações entre o jogo e os objetivos táticos.


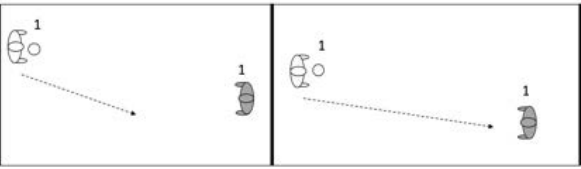
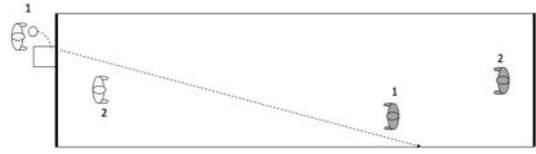
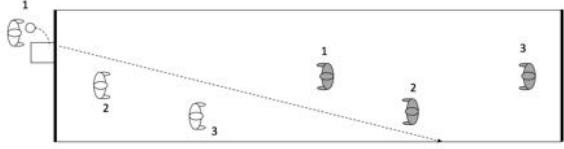
3. Habilidades para o desenvolvimento técnico: São trabalhadas as habilidades técnicas sobre o conhecimento tático adquirido nas tarefas previas.

4. Volta a forma de jogo: Se realizarão adaptações do jogo para aproximar o aluno ao jogo real. Deve se possibilitar ao aprendiz a integração dos conhecimentos técnico-táticos adquiridos nas fases anteriores.

Reflexão e conclusão: após a sessão se realizara uma reflexão e conclusão com os alunos sobre os aspectos técnico-táticos adquiridos.

Quadro 2 – Recursos para o ensino do *Raspall*

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	DESCRIÇÃO	PERGUNTAS
	<p>FORMA DE JOGO: 2 equipes realizam uma competição de passes com uma bola de <i>Fitball</i>. A bola sempre deve estar rolando pelo chão e acompanhando a bola com golpes contínuos. Podemos progredir reduzindo o tamanho da bola ou incorporando obstáculos.</p>	<p>Qual é a melhor superfície da mão para acompanhar a bola? Para onde olhavas enquanto conduzia a bola?</p>
	<p>FORMA DE JOGO: Duas equipes divididas por um espaço intermediário que não se poderá cruzar. Depois do apito os jogadores devem copiar pelo solo o máximo de número de Pelotas enviando as ao outro campo. Após um 1 minuto o professor apita e contara o número de Pelotas em cada Campo. Ganhar equipe e menos Pelotas tenha dentro de seu próprio Campo.</p>	<p>Para onde dirigia o seu golpe? O que acontecia se golpeavas longe da linha divisória? Confiavas na posição dos teus companheiros?</p>
	<p>ENSINO PARA A COMPREENSÃO: Duas equipes são enumeradas de forma aleatória. O jogo consiste em que os jogadores golpeiem a pelota seguindo a ordem estabelecida. Ganha aquela equipe que consiga cruzar a pelota pela linha de ponto na sequência correta.</p>	<p>Golpeavas a pelota para qualquer lado ou para o teu oponente? Era melhor buscar a pelota para golpear-la ou estar parado atrás?</p>
	<p>ENSINO PARA A COMPREENSÃO: Partida 3x3, mas com uma cadeira no meio do espaço e entre as equipes. Se jugará <i>Raspall</i> mas adicionando uma cadeira. A pelota poderá tocar a cadeira mudando a direção da pelota ou parando ela. O objetivo é que os jogadores busquem jogar pelos lados de seus adversários.</p>	<p>O que a cadeira nos obrigava a fazer? Era melhor golpear pelos lados da cadeira ou por cima? Era mais fácil golpear a pelota em linha reta ou perpendicular?</p>

	<p>HABILIDADES TÉCNICAS: Os alunos de maneira individual e aproveitando uma parede, praticam diferentes golpes que o professor vai indicando. Começaremos com o golpe mais fácil, a raspada.</p>	
	<p>VOLTA A FORMA DE JOGO: Mini-partidas 1x1. Em um espaço muito reduzido, se jogará 1x1. A pelota será de goma ou espuma, favorecendo desta maneira os golpes e a recolocação dos jogadores.</p>	<p>QUE ESTRATEGIA UTILIZAVAS para que teu adversário tivesse dificuldades para devolver a pelota? Utilizavas diferentes tipos de golpes?</p>
	<p>VOLTA A FORMA DE JOGO: Mini-partida 2x2. Em um espaço mais reduzido e com uma pelota mais dura, jogaremos 2x2.</p>	<p>Onde estavas situado quando teu companheiro ou rival sacava? Ter dois rivais dificultava fazer ponto?</p>
	<p>VOLTA A FORMA DE JOGO: Partidas 3x3. Cada ponto os jogadores mudam de posição.</p>	<p>Quando a pelota ficava parada, a equipe voltava para defender a zona de ponto? Durante o jogo: Era importante a comunicação de grupo para determinar quem golpeava a pelota?</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

REFLEXÕES

O grande desafio que encontramos em dar sequência nos jogos modificados para que respeitem os princípios da complexidade tática, centrando mais na tomada de decisões, é sustentar a coerência com a habilidade técnica e a conscientização dos comportamentos táticos dos jogadores. Para planejar os modelos compreensivos exigira-nos compreender a lógica interna do *Raspall*, para dar sentido didático ao ensino desta modalidade. Moldamos a lógica interna do esporte com a finalidade de aprender as habilidades técnicas dentro de um sentido contextual, mas especialmente para compreender o jogo.

Cada nível de aproximação ao jogo real será um desafio até que deixe de ser, então deveremos passar ao nível seguinte. Daremos tempo para aprender e aplicar o que aprendemos (Gómez, 2011), conectando de forma compreensiva todos os conteúdos táticos, técnicos e regras a cada nível de aproximação do jogo.

REFERÊNCIAS

BAUSET, F. L. *et al.* **La pilota valenciana**: unitat didáctica. Valencia: Generalitat Valenciana, 2002.

BELANDO, M.; ESTERO, J. L. A. Propuesta de formación del profesorado en el enfoque teaching games for understanding. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 419, p. 99-107, 2017. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.vi419.612>. Disponível em: <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/612>. Acesso em: 14 out. 2025.

BLÁZQUEZ, D. **La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: Inde, 1998.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, p. 5-8, 1982. Disponível em: <http://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

CHOW, J. Y. *et al.* Dynamics of multi-articular coordination in neurobiological systems. **Nonlinear Dynamics Psychology and Life Sciences**, v. 13, n.1, p. 27-52, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19061544/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CHOW, J. Y. *et al.* The role of nonlinear pedagogy in Physical Education. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 3, p. 251-278, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430305615>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430305615>. Acesso em: 14 out. 2025.

DEVÍS, J. D. **Educación física, deporte y currículum**: investigación y desarrollo curricular. Madrid: Viseira, 1996.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. **Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física**, p. 161-184, 1992. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2222540>. Acceso em: 10 set. 2025.

DYSON, B.; GRIFFIN, L. L.; HASTIE, P. Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. **Quest**, v. 56, n. 2, p. 226-240, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>. Disponible em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2004.10491823>. Acceso em: 14 out. 2025.

GÓMEZ, R. S. La enseñanza del Voleibol por niveles de complejidad táctica mediante el enfoque comprensivo. In: MÉNDEZ, A. **Modelos actuales de iniciación deportiva**: Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida. Sevilla: Wanceulen, 2011. p. 153-192.

LIGHT, R.; FAWNS, R. Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. **Quest**, v. 55, n. 2, p. 161-176, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491797>. Disponible em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2003.10491797>. Acceso em: 14 out. 2025.

MONJAS, R. **La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo**. Madrid: Miño y Dávila, 2006.

NEWELL, K. M. Change in movement and skill: Learning, retention, and transfer. In LATASH, M.; TURVEY, M. (org.). **Dexterity and its development**. Hillsdale: Erlbaum, 1996. p. 393-429.

NOVACK, J. D. **Teoría y práctica de la educación**. Madrid: Alianza, 1982.

PEIRÓ VELERT, C.; JULIÁN CLEMENTE, J. A. Los modelos pedagógicos: un desafío para la Educación Física. **Tándem**: Didáctica de la Educación Física, v. 50, p. 6-8, 2015. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5258494> Acceso em: 22 out. 2025.

PEÑA, C. **Análisis de la aplicación de un modelo de enseñanza comprensiva en la enseñanza deportiva en educación primaria**. 2013. 120 f (Trabajo de Fin de Master) - Escuela Universitaria Magisterio de Segovia, Segovia, 2013.

PÉREZ BERNABEU, V. *et al.* **Unitat didàctica**: la pilota valenciana. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 2018.

RENSHAW, I. *et al.* A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and Physical Education praxis? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 2, p. 117-137, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408980902791586>. Acesso em: 14 out. 2025.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E.; GRAHAM, K. C. Implications for practice and research. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, n. 4, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.490>. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/15/4/article-p490.xml>. Acesso em: 14 out. 2025.

SÁNCHEZ GÓMEZ, R. Planificar en el modelo TGfU. **Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física**, v. 57, p. 7-14, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050901>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOLER, S. *et al.* **Estudio descriptivo de una partida de pilota valenciana en la modalidad de raspall**. Disponível em: <https://www.pilotaviu.com/documents/estudi-de-una-partida-de-raspall.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

TAN, C. W. K.; CHOW, J. Y.; DAVIDS, K. 'How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 4, p. 331-348, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582486>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2011.582486>. Acesso em: 14 out. 2025.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. [S. l.]: Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology, 1986.

MAS-WRESTLING, A LUTA DOS POVOS NÔMADES: ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MAS-WRESTLING, THE FIGHT OF NOMAD PEOPLES: TEACHING, EXPERIENCE AND LEARNING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

*João Alves de Moraes Filho
Vilmar de Oliveira*

INTRODUÇÃO

No mundo existem inúmeras manifestações de práticas corporais reconhecidas como lutas e/ou artes marciais. Contudo, infelizmente, o acesso a manifestação das lutas/artes marciais ainda é restrito nas aulas de Educação Física Escolar. Os motivos são inúmeros, indo da ausência ou acesso limitado na formação inicial do/a professor/a à necessidade de espaços e equipamentos específicos para o desenvolvimento de algumas modalidades. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as lutas estão previstas como uma unidade temática, com objetos de conhecimentos do contexto regional/comunitário, do Brasil e do Mundo, e, ainda, como unidade temática de esportes de combates. Assim, considerando a diversidade que caracteriza o objeto de conhecimento lutas/artes marciais e esportes de combate, nosso objetivo nesse capítulo é apresentar possibilidades para o ensino, vivência e aprendizagem do *Mas-Wrestling* (MW) nas aulas de Educação Física.

Para alcançar o objetivo proposto, realizamos a contextualização da modalidade (história, geografia, curiosidades), análise da sua lógica interna, desenvolvimento de materiais e possibilidades para serem exploradas nas aulas de Educação Física. Nossa expectativa é que seja um material de apoio ao professor de Educação Física (e de outras disciplinas), logo, oferecendo aos alunos a oportunidade de acesso à cultura corporal de movimento e o reconhecimento de suas diversas finalidades.

Jogos Mundiais Nômades

Por acaso já ouviram falar de *Alysh, Cirit, Kunan Chabysh, Mongol Bokh, Kok-boru, Oware, Mangala, Burkut saluu, Ashyrtmaly Aba Gureshi, Ordo, Dalba* ou, *Mas-Wrestling*? Possivelmente não, pois esses são algumas modalidades esportivas entre as 32 disputadas

nos Jogos Mundiais Nômades (Walker, 2016). Este evento é uma competição internacional de esporte étnicos praticados na Ásia Central. Os esportes baseiam-se nas tradições destes povos. Cerca de quarenta países estão participando deste evento, alguns dos quais com longas histórias nômades. Outros estão pela diversão dos jogos.

A logotipo (Figura 1) dos Jogos mundiais Nômades consiste em um círculo, que representa nosso universo, e um cavalo, como o principal símbolo e meio de transporte dos nômades, mais um cavaleiro. No centro da cabeça do cavaleiro tem uma cruz, que divide o espaço nas quatro partes. Este é um símbolo universal das bênçãos celestiais. Os triângulos apontando para fora, servem para dar a ideia do sol, que é considerado um símbolo de limpeza e igualdade para os nômades. O azul representa o céu e a água, o verde as montanhas e as terras, e o amarelo o trigo, o ouro e o sol (WNG, 2018).

Figura 1 – Logotipo dos Jogos Mundiais Nômades



Fonte: *World Nomad Games*².

Os esportes incluem Falcoaria, Arremesso de ossos, luta livre, e um jogo hipnotizante, que envolve dois competidores tentando obter o controle de um pequeno bastão (Walker, 2016), conhecido por, *Mas-Wrestling* (MW). O *Mas-Wrestling* (Mas= bastão na língua Yakut) é um esporte antigo, tradicional da República de Sakha, também conhecida como Iacútia, que ocupa cerca de 40% da área do círculo polar ártico (Figura 2). A capital, Yakutsk, que pertence ao território da Rússia, está situada a 8mil quilômetros ao oeste de Moscou.

² Disponível em: <http://worldnomadgames.com/en/page/Logo/>.

Figura 2 – Localização da cidade de Yakutsk (Yacutia) (Rússia)

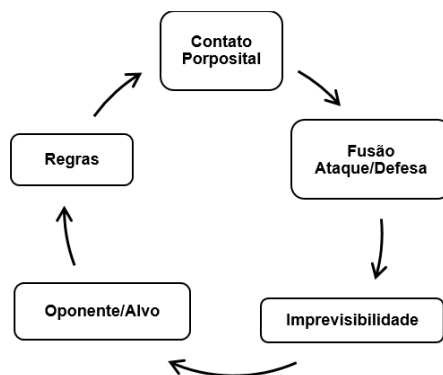


Fonte: Wikipédia³.

A luta *Mas-Wrestling* (MW): lógica interna e princípios condicionais

Segundo os critérios que caracterizam uma modalidade como Lutas, definidos por Gomes (2010) e Rufino (2017), a lógica interna do MW estão de acordo com todos os Princípios Condicionais das Lutas, podendo ser assim, considerado como uma Luta ou Esporte de Combate.

Figura 3 – Princípios condicionais das lutas



Fonte: Gomes (2010).

Para Gomes (2010), o contato proposital, ou o enfrentamento físico direto, segundo Rufino (2017), ocorre de diversas maneiras, podendo ser com as mãos, com os punhos, com os braços, com as pernas, com o corpo inteiro ou com algum implemento; de forma contínua ou intermitentemente, podendo variar de acordo com a modalidade. Esse princípio requer que

³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yakutsk>.

os participantes se toquem, de forma intencional ou proposital, utilizando se alguma (técnica-tática) para conquistarem o objetivo da luta e obter êxito sobre os adversários. No caso do MW, o contato ocorre entre os participantes, através de um implemento, por meio um bastão de 50 centímetros por 2,5cm de circunferência.

No que se refere ao Ataque/Defesa, Gomes (2010) explica que assim como nos jogos coletivos e de oposição, tem de haver ataque e defesa em uma luta. Essas ações são simultâneas, acontecendo a todo instante para ambos os atletas (Rufino, 2017). Na medida em que é raro observá-las separadamente, tanto que em alguns momentos é difícil saber se os lutadores estão realizando ações de ataque ou de defesa. No MW, enquanto um participante está flexionando o tronco, não quer dizer que ele este em desvantagem, mas sim, buscando uma outra estratégia para controlar o bastão, ou seja, o que parece ser uma defesa, em realidade é um ataque.

Para a Imprevisibilidade, Rufino (2017) justifica que a simultaneidade das ações ofensivas ou defensivas, são responsáveis da imprevisibilidade. Gomes (2010), afirma que não existem estratégias sequenciais previsíveis numa luta, pois as ações de um lutador podem ou não condicionar as ações do adversário, já que as estratégias de ação, anteriores à técnica, também podem ser realizadas ao mesmo tempo. Por mais horas de treino e planejamento que sejam implicadas para uma atuação na hora da luta, apenas a relação entre os atletas irá determinar a nova organização ou reestruturação do planejado a cada momento durante a disputa. Essa imprevisibilidade faz com que o pensar a luta seja tão importante quanto o realizar a ação da Luta, segundo Gomes (2010). Se tratando do MW, a imprevisibilidade é bem significativa, exigindo que a estratégia adotada por cada atleta responda a circunstância da fusão ataque/defesa, somando-se ao fato dos movimentos técnicos desta modalidade não serem tão complexos como de outras modalidades de Luta.

O objetivo centrado no corpo da outra pessoa, implica dizer que o alvo, além de ser móvel, pode ser o corpo do outro atleta, que também pode executar ações de ataque e defesa (Rufino, 2017), caracterizando o princípio oponente/alvo (Gomes, 2010). É essa condição que justifica o contato como uma exigência e que fundamenta a imprevisibilidade das Lutas em relação as outras práticas corporais. Os alvos sendo os próprios lutadores, o contato é o meio pelo qual deverão atingi-los, além de poder ser um fim à medida que determinadas técnicas dependem do objetivo. Com o objetivo personificado no adversário, a luta torna-se incondicionalmente imprevisível.

Para Gomes (2010) e Rufino (2017) devem existir regras claras e bem-organizadas para o bom entendimento da modalidade e reproduzir as diversas práticas das lutas, zelando pela

segurança dos participantes. Saber o que é permitido ou proibido determinarão as técnicas e táticas usadas pelos lutadores, evitando qualquer tipo de mal-entendido ou lesões. O MW tem algumas regras para a obtenção dos pontos, e cada ponto é conquistado cumprindo com os objetivos, seja ele tendo a posse do bastão ou fazendo com que o oponente tenha contato com a plataforma que separa os participantes.

A Federação Internacional de MW disponibiliza o manual de regras em dois idiomas, em russo e em inglês, com 34 artigos e 18 anexos (IMWF, 2020). Esses artigos e anexos fundamentam a lógica interna que são claras e definidas, para atingir com êxito os objetivos desta modalidade. Em algumas modalidades, deve-se utilizar as mãos, as pernas ou com o uso de implementos para vencer o adversário. Se a regra exige que os lutadores utilizem o implemento, cabe aos atletas organizarem estratégias/táticas (razões do fazer) aliadas às técnicas (como fazer), para concluir com sucesso os objetivos propostos na modalidade em questão. Outra característica dos esportes de combate é que grande maioria deles são divididos em categorias, de peso, idade e gênero, as quais serão apresentadas a seguir.

Assim, a partir dos princípios condicionais, podemos afirmar e legitimar o MW como Luta (Figura 4), o que amplia a possibilidade com esta modalidade de ser ensinada em escolas, clubes ou projetos sociais, não somente por meio de suas especificidades, mas principalmente por todas as características que se têm em comum com as Lutas.

Figura 4 – Dois atletas em uma disputa de MW nos Jogos Mundiais Nômades



Fonte: *World Nomad Games*⁴.

⁴ Disponível em: <http://worldnomadgames.com/en/sport/Mas-wrestling/>.

A luta *Mas-Wrestling* na Educação Física Escolar: ensino, vivência e aprendizagem

Após a classificação do MW como uma Luta, surge a possibilidade de implantar esta modalidade nas aulas de Educação Física Escolar. Os estilos, embora de raízes e variações diversificadas, guardam um eixo comum, que é a reflexão sobre si mesmo. Ainda, fortalecendo a afirmação de Reverdito, Scaglia e Montagner (2013), que o esporte é um fenômeno sociocultural, sendo cada modalidade esportiva um registro histórico da humanidade, suas tradições, cultura, religiosidade, entre outros aspectos que constituem esse fenômeno chamado esporte.

Na BNCC as lutas entram como unidade temática na Educação Física, onde preconiza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando com ações de ataque e defesa (Brasil, 2017). Para Rufino e Darido (2012), por mais que as Lutas e a Educação Física pareçam estar distantes, elas se contextualizam na perspectiva pedagógica por ambas terem um caráter educacional. O primeiro fato que aproxima tais questões é o momento histórico em que a sociedade parece perder os limites entre a escola e seus princípios de educação disciplinar. As Lutas podem ser um exercício muito apropriado para aproximar esses conteúdos, e isso só é possível pelo fato de o conteúdo pertinente às lutas apresentar um aspecto singular na disciplina. O segundo ponto é que o que está sendo ensinado na escola não agrada a todas as crianças. Dessa forma, apresentar novos conteúdos pode gerar motivação e interesse por parte dos alunos.

Franchini e Del Vecchio (2012) apontam que em uma visão filosófica das Lutas, existem alguns princípios que podem contribuir no desenvolvimento social do indivíduo, e podemos destacar três delas. A primeira, as Lutas buscam em seus diferentes estilos, reconstruir o indivíduo diante das possibilidades de escolha, o seu próprio eu. Em seguida, o maior desafio nas Lutas é lutar consigo mesmo, tendo como barreira os aspectos que provocam ou que sustentam os conflitos pessoais internos. E, por último, a prática dos estilos de Lutas, após um período de treinamento, requer que o indivíduo aprimore suas técnicas, num momento solitário, ou seja, uma autorreflexão sobre os anos de prática.

Com o tempo de prática é possível observar a melhora da técnica dos jovens, adquirindo maior confiança em si, sendo constante as vitórias sobre seus limites. As vitórias alcançadas e os fracassos obtidos provocam mudanças positivas no que diz respeito ao medo, à desconfiança, à preguiça e à indecisão (Cartaxo, 2010). Assegura ao aprendiz a apropriação de conhecimentos

sobre a corporeidade humana e as implicações destes nas atitudes de tomada de decisão na vida diária (Rufino; Darido, 2012; Rufino; Darido, 2015; Breda *et al.*, 2010). Ao conhecer as raízes dos fundamentos de cada estilo, aquele que ensina e aquele que aprende conhecem um pouco mais de uma modalidade e de si mesmos.

Os diversos estilos de luta ensinados nas aulas de Educação Física, por exemplo, podem ser contextos de múltiplas aprendizagens e fator motivacional para aprender “a ser e a viver”. Conhecer-se e saber-se responsável de suas decisões, compreender o outro indivíduo em suas habilidades e fragilidades, vivenciar valores e conceitos morais de outras culturas, em outros momentos históricos, e aprender a expressar sentimentos e emoções utilizando valências físicas e cognitivas, tornando-as assim, práticas essenciais ao longo da vida.

Segundo Molari (2016), para incluir as Lutas na escola é necessário ter perseverança e determinação de um ideal educativo perante a realidade encontrada com as crianças. O autor sugere quatro aspectos básicos, sendo:

1. O conhecimento do professor a respeito da história de vida das crianças. Esse aspecto é fundamental, pois para que seja possível ter conhecimento da realidade do aluno.
2. Capacitação do profissional, sendo fundamental para que o processo de ensino ocorra de forma eficiente.
3. A criação de projetos multidisciplinares para que o professor de Educação Física consiga relacionar os seus conhecimentos com outras áreas.
4. Não atuar apenas com a técnica, mas principalmente deixar as crianças exporem seus medos, seus sonhos, suas dúvidas a respeito daquilo que as cercam.

Nesses cenários, alguns pontos acabam por atrapalhar esse processo educacional, como no caso de dificuldades nas escolas públicas por falta de materiais para executar as atividades, tendo que improvisar nas aulas. Outro fator seria a infraestrutura que prejudica a prática de algumas atividades propostas. No entanto, devemos considerar que a ação pedagogia pode superar todas essas dificuldades. Atividades esportivas, com regras simples e com contextos históricos como o MW, contribuem com a ampliação do conhecimento das Lutas e oportuniza novas experiências corporais.

Elaboração da plataforma de MW: construindo o espaço da luta

Como exposto anteriormente e levando em consideração as dificuldades das escolas no acesso a recursos para aquisição de materiais, procuramos elaborar uma solução prática e de baixo custo para a construção de uma plataforma para a prática do MW (Quadro 1).

Quadro 1 – Materiais e procedimentos para construir uma plataforma de *Mas-Wrestling*

1



2 tábuas de 0,50x0,20cm, 1 tábua com mais de 0,70cm, até 2m x0,20cm, 4 ripas de 0,20cm, 1 bastão de madeira de 1 polegada de diâmetro com 0,50 de comprimento (pode ser utilizado um galho de árvore), 8 parafusos com 6 cm de comprimento, serrote, esquadro, lixa chave de fenda ou parafusadeira.

2



Na tábua de 0,50x0,20cm, marque 20cm na borda longa e 10 cm na borda menor, repita a operação no outro lado da tábua e faça o mesmo na outra tábua e faça o corte perpendicular.

3



Parafuse as ripas na madeira, deixando um espaço para passar uma tábua (dica 1: coloque 3 ripas juntas e parafuse apenas as das laterais; dica 2: marque no lado que for parafusar duas linhas para ter como guia na hora de parafusar).

4



Repita a mesma operação para a outra base, lixe para tirar farpas e dar um melhor acabamento.

5



Com o bastão de madeira, está pronta sua plataforma de *Mas-Wrestling*.

6



Caso queira fazer sua plataforma parecer com a oficial de MW, pode pintar as laterais com as cores azul, branco e vermelho. Mas cuidado com a ordem das cores para não as trocar.

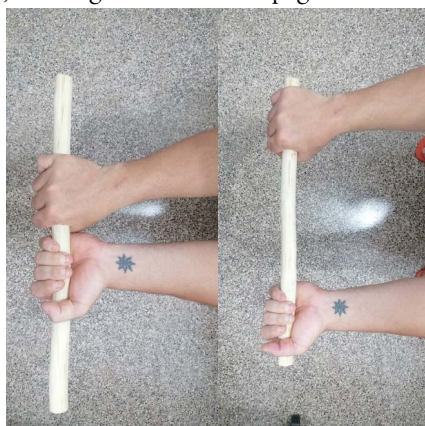
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A vivência do *Mas-Wrestling*: desenvolvimento da luta na aula de Educação Física Escolar

Como apresentado no Manual de Regras pela IMWF, a lógica interna do MW é bem simples. O primeiro aspecto que deverá ser observado é o sorteio para decidir quais dos atletas irá iniciar a partida do lado vermelho – lado direito do árbitro. Decidir o lado é importante devido o tipo do agarre que será realizado no bastão. Antes de entrar na área de combate, os atletas fazem a saudação. Em seguida, sentados um de frente para o outro, com os pés apoiados completamente na plataforma (desde o hálux, até os calcanhares), os atletas fazem a pegada mista no bastão, ou seja, uma mão em pronação, e outra em supinação. As mãos devem estar separadas no mínimo 1cm de distância da mão do adversário.

Na segunda partida o jogador que perdeu o sorteio faz o agarre pelas extremidades, e caso haja uma terceira partida, o atleta que venceu a segunda partida escolhe o agarre. Essa alternância na escolha do agarre acontece porque a posição das mãos pode influenciar no resultado da disputa (Zakharov, 2017).

Figuras 5 e 6 – Representação das agarres no bastão - pegada mista: externa (esq.) e interna (dir.)



Fonte: Elaboradas pelo autores (2021).

Podem ser realizadas até três disputas, e vencerá quem obtiver duas vitórias. Na primeira disputa, o atleta do lado vermelho faz o primeiro agarre pelas extremidades do bastão. Na segunda disputa, o atleta azul decide como fará o agarre. Caso haja a terceira disputa, escolhe o agarre quem venceu a segunda disputa.

Na partida existem quatro comandos, sendo:

- 1 - *Olor* = Sentar
- 2 - *Belem* = Atenção
- 3 - *Che* = Combate (Tche)
- 4 - *Stop* = Parar

Para vencer uma disputa o atleta deverá:

- 1 - Tirar o bastão de uma ou das duas mãos do oponente;
- 2 - Puxar o oponente sobre a plataforma;
- 3 - Forçar o oponente tocar a plataforma com outra parte do corpo que não seja os pés (ex. cabeça, joelho, quadril, cotovelo);
- 4 - Fazer o oponente encostar o pé no apoio lateral da plataforma.

No MW não há a possibilidade do contato físico durante as disputas entre os atletas. Quando ocorre propositalmente, o atleta que tocou perde a disputa. Porém, caso o atleta puxe o outro por cima da tabua, neste caso, ocorrendo o contato físico pelo fato do outro atleta passar por cima da plataforma sem domínio do corpo, o atleta que puxou vence a partida. Essa regra, torna esse esporte peculiar também por essa condição, de não haver o contato físico direto.

Vale lembrar que o MW possui divisão de categorias de idade (Quadro 2), peso e sexo, porém não tem nenhum tipo de graduação de nível ou graduação, como habitualmente tem em algumas outras modalidades de Luta. As regras oficiais do MW estão disponibilizadas na página web da Federação Internacional de *Mas-Wrestling* (<https://www.mas-wrestling.com/en/mas-wrestling/rules>).

Quadro 2 – Categoria das divisões de idade do MW

Grupo	Idade
Junior Boys	12-13 anos
Sênior Boys, Sênior Girls	14-15 anos
Boys, Girls	16-17 anos
Junior, Junior (Girls)	18-21 anos
Masculino Adulto e Feminino Adulto	18 anos ou mais
Veteranos Masculino (Master I)	40-49 anos
Veteranos Masculino (Master II)	50 anos ou mais
Veterano Feminino	40 anos ou mais

Fonte: Federação internacional de *Mas-Wrestling*.

Quadro 3 – Categoria das divisões de peso do MW

Junior Boys	Sênior	Boys	Girls	Junior Boys	Junior Girls	Adulto Masc	Adulto Fem	Veteranos		
								Master I	Master II	Fem.
40	50	50	50	60	50	60	55	65	70	65
50.	60	60	60	70	60	65	65	75	70+	65+
60	70	70	70	80	70	70	75	85		
70	80	80	70+	90	80	75	85	85+		
70+	80+	80+		105	80+	80	85+			
				105+		90	Absoluto			
						100				
						125				
						125+				
						Absoluto				

Fonte: Federação internacional de *Mas-Wrestling*.

Como possibilidade para ampliar as oportunidades de aprendizagem e vivência no desenvolvimento das atividades nas aulas de Educação Física, os alunos poderão assumir diferentes papéis sociais, como árbitros, atletas, treinadores, dentre outros, favorecendo uma participação ativa e autoral. Ainda, o processo de ensino poderá mobilizar outros componentes curriculares, conectando inúmeros objetos e dimensões do conhecimento, que podem estar relacionados a cultura, geografia, linguagem, dentre outras temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Lutas são práticas corporais que, de forma geral, são importantes no desenvolvimento de mecanismos de movimento corporal fundamentais para as tarefas rotineiras num universo global. Do ponto de vista do fenômeno, trata-se de uma manifestação esportiva carregada de saberes, valores e conhecimentos que foram construídos ao longo da história da humanidade. Logo, a Educação Física Escolar consiste em um espaço fundamental para o acesso as lutas.

Uma opção didática para se trabalhar as lutas no contexto escolar é por meio de jogos/brincadeiras de lutas. O MW possibilita ampla oportunidade de experiência para aprendizagem dos movimentos das lutas, como no desenvolvimento das capacidades físicas, dos movimentos naturais e dos domínios do comportamento humano, como, correr, puxar e pular, os quais estão presentes no contexto de diferentes esportes de combate. Assim, segundo Rufino e Darido (2015), na Educação Física Escolar, por meio das atividades físicas e, em particular, as lutas e os esportes de combate, ampliar a cultura corporal de movimento e garantir o acesso às inúmeras possibilidades e funções. Por fim, buscamos nesse capítulo apresentar uma modalidade de Luta pouco conhecida no Brasil, e, assim, oferecer a oportunidade de conhecer e vivenciar uma nova manifestação de luta na escola.

REFERÊNCIAS

ARGUNOVA, A. P. Example of activity of additional professional education. Development of Physical Culture and Sport in the North-east of Russia. **Materials of the international scientific and practical**. Conference dedicated to the 35 Anniversary of the higher sport education in the Republic of Sakha (Yakutia), 2017.

BOROKHIN, M. I.; FEDOROV, M. A. The reveal, save the traditions of ancestors and improvement of National Sports of indigenous peoples of Yakutia. Development of Physical Culture and Sport in The North-East of Russia. **Materials of the international scientific and practical**. Conference dedicated to the 35 Anniversary of the higher sport education in the Republic of Sakha (Yakutia), 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

CARTAXO, A. C. **Jogos de combate**: atividades recreativas e psicomotoras: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. **Ensino de lutas**: reflexões e propostas de programas. São Paulo: Editora Scortecci, 2017.

International Mas-Wrestling Federation (IMWF). **International Rules of Mas- Wrestling**. Moscow, 2020.

MOLARI, M. **Metodologia do ensino das lutas**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte Editora, 2013.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia das lutas: em busca de aproximações. **Revista Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/WCKk4pM4SxXcQVs3BVSÝpJH/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação Física. Porto Alegre: Editora Pensa, 2015.

WALKER, S. **Welcome to the World Nomad Games**: 'If Genghis Khan were alive, he'd be here' World news The Guardian, 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2016/sep/04/welcome-to-the-world-nomad-games-if-genghis-khan-was-alive-hed-be-here>. Acesso em: 12 maio 2020.

WIKIPEDIA. **Iakutsk**. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Iakutsk> Acesso em: 12 maio 2020.

ZAKHAROV, A. A. Changes of parameters of draft force depending on the position of capture of hands and angle of slope in Mas-Wrestling. Development of Physical Culture and Sport in The North-East of Russia. **Materials of the international scientific and practical**. Conference dedicated to the 35 Anniversary of the higher sport education in the Republic of Sakha (Yakutia), 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Organizadores

RILLER SILVA REVERDITO

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF/Unicamp), na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte. Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (FACIS/Unimep), na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação. Atualmente é docente da Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEF/UFMT). Atua na área de Educação Física e Esporte, na linha de pesquisa Movimento Humano, Esporte e Educação, com ênfase em Pedagogia do Esporte, Educação Física Escolar, Desenvolvimento Positivo dos Jovens no Esporte e Avaliação de Impacto Social.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0556-9151>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3357837391641002>

 E-mail: rsreverdito@unemat.br

LARISSA RAFAELA GALATTI

Doutora. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE), docente do Curso de Ciências do Esporte da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/Unicamp). Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/Unicamp). Suas pesquisas são centradas na Pedagogia do Esporte, desenvolvimento de atletas e de treinadoras e treinadores esportivos. É membro do Comitê Científico do *International Council for Coaching Excellence* (ICCE). Tem formação como *International Master Coach Developer* pela Nippon Coach Developer Academy (NCDA, Tóquio, Japão). Tem experiência como professora visitante, palestrante e formadora de treinadores/as em países das Américas, Europa, África e Ásia.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1743-6356>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3409947437523352>


 E-mail: lgalatti@unicamp.br


ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

Livre Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo pela Universidade Estadual de Campinas (2019), Doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Tem experiência na área de Educação Física e Esportes, desenvolvendo estudos, projetos e pesquisas

nas áreas da: Educação Física Escolar, Jogo e Pedagogia do Esporte, com ênfase em metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos coletivos de invasão, futebol da iniciação ao treinamento e pedagogia do jogo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-Unicamp) no curso de Ciências do Esporte da Unicamp, líder do grupo de pesquisa LEPE-FUT. Docente pleno no programa de pós-graduação, mestrado e doutorado da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-1783>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6052868681786447>

 *E-mail*: scaglia@unicamp.br

Autores

ADRIÁN ESCUDERO-TENA

Doctorado en Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte. Miembro del grupo de investigación GOERD (Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7196-5606>

 *E-mail*: adescuder@alumnos.unex.es

ALCYANE MARINHO

Graduada em Educação Física pela Unesp de Rio Claro (SP) em 1995. Mestre (2001) e Doutora (2006) em Educação Física pela Unicamp (Campinas, SP). Realizou Pós-doutorado pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2010; e pela University of Technology Sydney (UTS), Austrália, em 2020. Atua como professora no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) e no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano do CEFID/UDESC da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordena o Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF) do CEFID/UDESC. Os estudos atuais focam o lazer em suas diferentes formas de manifestação na sociedade. O lúdico, o brincar e os direitos humanos têm sido estudados, qualitativamente, em diferentes populações.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2313-4031>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7175741856017621>


 *E-mail*: alcyane.marinho@hotmail.com


ALESSANDRA NABEIRO MINCIOTTI

Doutora em Educação Física pela Unicamp, mestre em Educação Física pela USP, graduada na mesma área, com especialização em Ginástica. Desde 2001 vinculada a Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS. Lecionando no curso de Educação Física, no curso de Psicologia, no curso de Pedagogia e na Universidade Aberta da Terceira Idade - UNISENIOR E UNIMAIS.

Responsável de 2008 a 2015 pela Escola de Iniciação Gímnica da USCS. Membro do Grupo de Pesquisa do LAPEGI - Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica da FCA-Unicamp e do GPG - Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5330-9720>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6482534483899063>

 *E-mail*: alessandra.minciotti@online.uscs.edu.br

ANÍBAL MONTEIRO DE MAGALHÃES NETO

Graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1999), mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2002), Mestre em Genética e Bioquímica pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Doutor em Genética e Bioquímica pela Universidade Federal de Uberlândia (2011). Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso. Tenho experiências na área de Educação Física, com ênfase em Atividade Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Biomarcadores Salivares, Diabetes, Obesidade e Exercício Físico. Atuei como membro do Time Brasil durante os Jogos Olímpicos de Verão na cidade do Rio de Janeiro em agosto de 2016. Também na Educação Física Escolar, com as práticas corporais de aventura (Esporte de orientação) e suas nuances nas habilidades cognitivas de alunos em diversas fases do ensino básico, fundamental e médio.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4887-5936>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5023174064373373>

 *E-mail*: professoranibal@yahoo.com.br

ANTONIO ANTÚNEZ

Profesor Titular en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Doctor por la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación de la Universidad de Extremadura GOERD (Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo).


 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7451-4448>

 *E-mail*: antunez@unex.es

CAIO CORRÊA CORTELA

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Treinamento Esportivo para crianças e jovens pela Universidade de Coimbra. Atua com a modalidade Tênis em diferentes vertentes, e nas áreas da Pedagogia do Esporte e do Desenvolvimento Profissional de Treinadores.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4827-1638>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4422777088160990>


 *E-mail*: capacitacao@cbtenis.com.br

CAMILA SANCHEZ MILANI

Mestra em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ginástica desde 2017 e do Grupo Ginástico Unicamp desde 2009. Atualmente é professora de Educação Física em duas escolas da rede particular da cidade de Campinas.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1773-0267>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4430563675287640>

 *E-mail*: cah_milani@hotmail.com

CÁSSIA MARIA HESS

Possui doutorado em Educação Física pela Unicamp (2020). Mestrado em Educação Física pela USJT (2012). Especialização em Educação Física Escolar na UNIFMU, Fisiologia do Exercício na UNIFESP e Esportes e Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência na UFJF. Licenciatura em Educação Física pela Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista (2005) e Pedagogia (2009). Participa do Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica (LAPEGI - FCA - Unicamp). Bolsista Programa Santander para intercâmbio em Madrid- Espanha na Universidad Politécnica de Madrid, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2019). Atualmente é professora efetiva na Rede Municipal de São Paulo.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3970-8746>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0740564552564560>


 *E-mail*: cassiahess@gmail.com

CLÁUDIO BENITES DA SILVA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva (GEPEFI). Participou do Programa de Educação Tutorial - PET/Educação Física – UFMS, entre 2015 e 2017. Possui Interesse nas áreas de Educação Física Adaptada e Esportes de Aventura. Desenvolveu a pesquisa Esportes de Aventura para Pessoas com Deficiência Visual. Guia e instrutor de Esportes de Aventura (Rapel, Cachoeirismo, Escalada, Tirolesa, Trekking). Atualmente integra a Trilha Extrema Turismo de Aventura.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5247-1996>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0179942556341093>

 *E-mail*: claudio.benites81@gmail.com

CRISTIAN EDUARDO LUARTE ROCHA

Doctor en Educación Física, área de concentración de estudios en Educación Física Adaptada por la Universidad Estatal de Campinas, Brasil (2015). Magíster en Ciencias del Deporte por la

Universidad Estatal de Campinas (2002). Profesor de Educación Física por la Universidad de Concepción (1991) Licenciado en Educación de la Universidad de Concepción (1991), Diplomado en Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos de los Aprendizajes en el Contexto Universitario por la Universidad San Sebastián (2008). Posee experiencia en investigación actuando en las siguientes áreas: Metodología de la Educación Física, Actividad Motora Adaptada, Didáctica de los Deportes, Desarrollo, Crecimiento y Maduración. Profesor de la Universidad San Sebastian, Concepción, Chile.


 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-8692>

 *E-mail*: cristian.luarte@uss.cl

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO

Cursou o Bacharelado, a licenciatura, o mestrado e o doutorado em Educação Física na Universidade São Judas. Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, docente colaborador do Mestrado Profissional em Educação Física do IFSULDEMINAS e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Tem como linha de pesquisa os seguintes temas: Educação Física Escolar; Teoria crítico-libertadora da Educação Física; Políticas Educacionais; Currículo; Formação de Professores e Pesquisa Qualitativa.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5911977104843227>

 *E-mail*: danielmaldonado@yahoo.com.br

DANIELA BENTO-SOARES

Docente dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus Rio Claro. Docente permanente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT), do Instituto de Biociências de Rio Claro/Unesp (Mestrado e Doutorado acadêmicos). Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp). Mestre em Educação Física e graduada em Educação Física (modalidades bacharelado e licenciatura) pela mesma instituição. Estuda e pesquisa nas áreas de Formação de Professores(as) e Treinadores(as), Ginástica, Estratégias Pedagógicas, Educação Física Escolar e Teoria Histórico-Cultural.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2557-5583>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0492564613604118>

 *E-mail*: danibsoares@hotmail.com

ELIANA DE TOLEDO

Formada em Licenciatura em Educação Física e Bacharel em Treinamento em Esportes pela FEF/Unicamp (1995), mestre em Educação Física pela FEF/Unicamp (1999), doutora em História pela PUCSP (2010) e pós doutora em Sociologia pela FFLCH-USP (2018). Possui experiência em diferentes áreas da Educação Física e Ciências do Esporte, com ênfase em: Ginástica (principalmente Ginástica para Todos, Rítmica e de Academia) e História (da Ginástica). Atualmente é coordenadora do LAPEGI - Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica e docente do Curso de Ciências do Esporte, ambas da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-Unicamp); membro fundadora e ainda pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp, e docente do Programa de Pós Graduação da FEF-Unicamp desde 2016.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0430-8040>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0987782639429253>

E-mail: eliana.toledo@fca.unicamp.br

ELSON APARECIDO DE OLIVEIRA

Graduado em Educação Física, com atuação plena (Licenciado e Bacharel), é Especialista em Educação Física e Esporte. Possui Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - Unemat, e docente do curso de Educação Física do UNIVAG (MT); pesquisador colaborador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) e Treinador Nível C da CBF Academy. Dedicar-se a estudos aplicados a Pedagogia do Esporte, com foco em currículo de formação de jovens no esporte e desenvolvimento de treinadores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5652-7109>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2109830550356968>

E-mail: elson12oliveira@gmail.com

ÉRICO PAUELI PIROLLO

Graduado em Ciências do Esporte (2015) pela Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA//Unicamp). Atua no Projeto Raiz- Corpo, criatividade e movimento - São Paulo-SP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-6967>


E-mail: erico.pirollo@gmail.com

EVANDO CARLOS MOREIRA

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André, mestrado e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é Professor Titular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. É Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na Universidade Federal de Mato Grosso. É líder do GEEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação Profissional e Educação Física Escolar.


 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561814544149415>

 E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp de Rio Claro (2000), mestrado em Ciências da Motricidade pela Unesp de Rio Claro (2005) e doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela mesma universidade (2012). É professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro, responsável pelas disciplinas de Tendências da Educação Física e Educação Física Escolar I, II e III. É docente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (mestrado e doutorado) e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede. Coordena o grupo de estudos LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Escolar). Desenvolve pesquisas principalmente na área de Educação Física Escolar e Pedagogia do Esporte.

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0463-0125>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8235194832537824>


 E-mail: fe_moreto@yahoo.com.br


GABRIEL DE ANDRADE

Bacharel em Ciências do Esporte na Faculdade de Ciências Aplicadas/Unicamp (2019) e Mestrando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Atual). Participou do programa de intercâmbio da Gymnastikhojskolen i Ollerup, Dinamarca (2019) e lá realizou um curso de verão sobre *Parkour* e Liderança Não-Governamental. Possui experiência em diferentes áreas de Ciências do Esporte, com ênfase em *Parkour* e na Arte do Deslocamento, tendo atuado na organização e realização de diversos eventos e participado de organizações não-formais dentro

da comunidade de *Parkour*, *Freerunning* e Art du Déplacement no Brasil. Atualmente faz parte da equipe de professores do SESI CAT Limeira, impulsionando a Cultura do Deslocamento.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5662-7932>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1901345568828466>

 *E-mail*: gan.pk@outlook.com

GELCEMAR OLIVEIRA FARIAS

Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física (1996) e Especialização em Educação Física Escolar (1998) pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Doutorado na área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Pós-doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa Estudos Sociocomportamentais. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, prática pedagógica, didática, atividade física, qualidade de vida, recreação e lazer e docência.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3437>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2157963864937275>

 *E-mail*: fariasmgel@hotmail.com

GIOVANA RASTELLI

Licenciada em Educação Física (2017) e Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). É professora de Educação Física efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis atuando em um Núcleo de Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente com os seguintes temas: crianças, infâncias e Educação Física na Educação Infantil.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7274-3407>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1809833045877968>


 *E-mail*: giorastelli@hotmail.com


GISELA ARSA DA CUNHA

Possui pós-doutorado em Cardiologia pela UNIFESP-SP e doutorado em Educação Física na Universidade Católica de Brasília (DF). Graduada em Educação Física (licenciatura plena) pela Universidade de Mogi das Cruzes (SP). Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato

Grosso. Ministra aulas no curso de graduação em Educação Física - licenciatura e bacharelado e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3586-3749>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487458312770368>


 *E-mail*: gisarsa@gmail.com

GUY GINCIENE

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Mestre e Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Unesp Rio Claro/SP. Professor Adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta instituição atuo com ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Pedagogia do Esporte, prática pedagógica, esportes de rede/parede, esportes de invasão e atletismo. Também sou professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFID/UFRGS, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Coordeno e oriento pesquisas qualitativas nas seguintes temáticas: Pedagogia do Esporte, prática pedagógica, trabalho docente, relações pedagógicas, a constituição de professores e professoras, esporte e diversidade. Também coordeno o Grupo de Estudos Pedagógicas e Pesquisa em Esporte.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9709-4223>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4920258823233058>

 *E-mail*: guy.ginciene@ufrgs.br

JESÚS MUÑOZ-JIMÉNEZ

He desarrollado mi docencia universitaria entre el curso 2001-02 y la actualidad, impartiendo en Licenciaturas, Diplomaturas, Grados y Máster Oficial en Universidad de Extremadura, de carácter público. Tengo continuidad en las asignaturas de mi especialización, en concreto vinculadas a la Actividad Física y el Deporte Adaptado, las Actividades Gimnásticas y Acrobáticas. Investigador del Grupo de investigación GOERD, Grupo de Optimización del Entrenamiento y del Rendimiento. Diplomado en Terapia Ocupacional por la UEX, Máster Europeo en Actividad Física Adaptada por la Universidad de Lovaina y Lleida, Máster en Docencia en el EEES por la UEX. Actualmente ocupo el cargo de Director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1283-5227>

 *E-mail*: suliwan@unex.es

JOÃO ALVES DE MORAES FILHO

Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002), mestrado em Treino de Alto Rendimento pela Universidade do Porto (2007) e doutorado em

Deporte Actividad Fisica y Salud - Universitat de València (2016). É auxiliar - Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu, organização - Arenal Sound Festival e auxiliar da Federação Portuguesa de Jiu-jitsu Brasileiro. Diretor Técnico/Científico da Confederação Brasileira de *Mas-Wrestling*. Atuando principalmente nos seguintes temas: Core, Instability, Electromyography, Esportes de Aventura, Educação, Artes Marciais, Pedagogia do Esporte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8466-8865>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5417629420844844>

E-mail: kimoxi.br@gmail.com

JOÃO CARLOS MARTINS BRESSAN

Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Rio Claro/SP (2021). Mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Graduado em Educação Física pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí/PR (2006). Atualmente é coordenador do curso de Educação Física da DEAD/Unemat; docente da Faculdade de Ciências da Saúde no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Lavras (PPGEFI/UFLA). Coordenador do PROAT/Unemat (projeto de atletismo).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6975-1174>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3086689843781690>

E-mail: bressan@unemat.br

JOSÉ M. GAMONALES

Ph. D. Physical Activity and Sport Sciences at University of Extremadura Cáceres, Spain. Sport and disability.


ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2444-1535>

E-mail: martingamonales@unex.es / josemartin.gamonales@ufv.es


JUNIOR VAGNER PEREIRA DA SILVA

Graduado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar (*Lato Sensu*), Mestre e Doutor em Educação Física, sendo esta última pela Universidade Católica de Brasília. Tem experiência como docente na Educação Básica e Ensino Superior, com regência de aulas, coordenação de projetos de extensão e de pesquisa, orientação de iniciação científica, iniciação à docência e gestão administrativa em cultura e esporte. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Esporte, Lazer e Saúde (GEPPPELS), professor/orientador do Programa de Mestrado e Doutorado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro Oeste e Mestrado em Ciências do Movimento, com pesquisas relacionados as Políticas Públicas de Esportes, Lazer e Promoção da Saúde e Dupla Carreira Esportiva

no contexto de universidades federais. Atualmente é docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, Brasil.

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4098-9664>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3944964980856605>

 *E-mail*: jr_lazer@yahoo.com.br

KARINE SILVA BOZOKI

Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/2021). Especialização em Psicologia e Desenvolvimento Infantil pela faculdade Metropolitana (2023). Atualmente mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis. Bolsista CAPES/CNPq. Integrante do projeto de ensino do conteúdo atletismo (PROAT-ESCOLA). Membro do Centro de Inovação em Educação e Saúde (CIES/Unemat). Membro no Laboratório de Estudos em Pedagogia do Jogo (LEPEJ/Unemat). Tem interesse em Educação Física Escolar, teoria do jogo, formação de professores, infância, desenvolvimento infantil.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4278-3424>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753698359694014>

 *E-mail*: karinebozoki@hotmail.com

KATIANE T. O. L. CALADO

Possui Graduação em Nutrição pela Universidade Católica Dom Bosco (2009), Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017). Formação no Método Pilates (Solo, Acessórios e Aparelhos) em 2016, pela Escola Sul-Mato-Grossense de Pilates. Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial - Educação Física (2013 a 2017). Foi árbitra de Natação pela Federação de Desportos Aquáticos de Mato Grosso do Sul, FEDAMS (2005 a 2016).


 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9161-7772>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6540637097513189>

 *E-mail*: katianecalado@gmail.com

LAIS MENDES TAVARES

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora de Educação Física da Secretaria do Estado de Santa Catarina - SED/SC. Área de interesse: Educação Física, com ênfase em: Atividade Física Adaptada; Políticas Públicas, Gestão Esportiva e Inclusão.

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1687-4242>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6147318817755382>

 *E-mail*: laismtavaress@gmail.com

LAURA C. L. DE SOUZA

Graduada (Licenciatura) em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017) e em bacharelado pela UNIGRAN CAPITAL (2019). Especialista em Pedagogia do Esporte pela UNINTER (2020). Atualmente atua como professora de tênis na Escola Guga Campo Grande, com crianças, adolescentes e adultos, e na Prefeitura Municipal de Campo Grande como professora de Educação Física Escolar na Educação Infantil.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3527-6480>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8577913438462674>


 *E-mail*: lauravolei12@gmail.com

LAURIANO CECCHIN WARTH

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2007) Especialização Exercício Físico aplicado à grupos especiais (UFG). Especialização Atividade Física Desempenho Motor e saúde (UFMS). Mestre em Educação Física (UFSC). Atualmente é professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7221-6140>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7453722212866614>

 *E-mail*: laurianowarth@gmail.com

LAURITA MARCONI SCHIAVON

Livre Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp/Campinas-SP na área de Ginástica. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação Física/Estudos da Ginástica (2003) pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação Física /Pedagogia do Esporte (2009) pela mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp (Área: Educação Física e Sociedade), com ênfase em estudos sobre a Ginástica, atuando principalmente nos seguintes temas: ginástica artística, ginástica rítmica e ginástica para todos.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-8311>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9214608426553939>

 *E-mail*: lauritas@unicamp.br

LAYLA MARIA CAMPOS ABURACHID

Licenciada e Bacharel em Educação Física e Especialista em Treinamento Esportivo pela UFMG. Mestrado e doutorado em Ciências do Esporte pela UFMG. Docente permanente do Programa

de Pós-Graduação em Educação Física da UFMT. Membro do Núcleo de Ciências do Esporte da Confederação Brasileira de *Badminton*. Líder do Grupo de Estudos em Metodologias de Ensino e Psicologia do Esporte (GEMEPE). Tem experiência nos temas: Métodos de Ensino-Aprendizagem-Treinamento Técnico e Tático dos Esportes, Avaliação de Processos Cognitivos Relacionados ao Esporte e Validação de Testes Psicométricos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0116-9014>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8307738208768434>

E-mail: laylabur@hotmail.com

LEILA MAIRA BORRÉ

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade FASIPE (2012), especialização em Educação Física Escolar FASIP (2014) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, formação de professores e esporte educacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-1960>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3335670731912398>

E-mail: leilamayra@gmail.com

LEILANE ALVES DE LIMA

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Adventista de São Paulo, Faculdade Adventista de Hortolândia - FAH/UNASP. Mestra (2018) e doutora (2024) em Educação Física na área Biodinâmica do Movimento e Esporte pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp). Atualmente é docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), pesquisadora colaboradora no Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte (LEAPE-Unemat) e do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Desenvolve pesquisas e atividades nas áreas de Educação Física, Esporte e Educação, com foco em Educação Física Escolar, Pedagogia do Esporte, Desenvolvimento de atletas e Esporte Escolar.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7866-4152>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5949245089655580>


E-mail: leilane.alima@gmail.com


LETICIA FERREIRA CONTI

Graduação em Educação Física pela Faculdade FASIPE em 2016. Em 2022 obteve o título de Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atuei como professora de

Educação Física Escolar em diversos níveis da educação básica, tanto em âmbito estadual quanto municipal. Atualmente, meu comprometimento se estende a atividades voluntárias no Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte (LEAPE) e no Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF), na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9830-746X>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4544687671395054>


 *E-mail*: leticia.96snp@hotmail.com

LUCIANO SANTOS ALVES

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2020). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Pedagogia do Esporte, jovens atletas, voleibol, índices antropométricos, Esportes Coletivos e Avaliação. É membro do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esportes e Exercício Físico (CIPEEF/Unemat-MT).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1500-2562>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4658850012696840>

 *E-mail*: lucianolsa2@gmail.com

LUIS CARLOS DE OLIVEIRA GONCALVES

Graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e Farmácia (Bacharelado), e Graduando em estatística (Bacharelado). Mestre em Ciência da Motricidade Humana (Bioquímica) e Doutor em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da UFMT (Fisiologia e Bioquímica). Professor de Bioestatística, Bioquímica, Biologia Celular, Imunologia, Farmacologia, Fisiologia, Biomecânica e Treinamento Desportivo (UNIMSB/UNIRJ/UNIESP) 2007-2021. Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Imunologia e Parasitologia Básicas e Aplicadas (PPGIP) UFMT-Araguaia 2022-2023; Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Genética e Bioquímica (UFU) 2024-2025; Professor colaborador do mestrado (PPGEF) UFMT-Cuiabá.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5368-1194>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7324099711580259>

 *E-mail*: luisogoncalves@yahoo.com.br

LUIS FELIPE CASTELLI CORREIA DE CAMPOS

Bacharel e Licenciado em Educação Física - FEF/Unicamp. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação Física Adaptada FEF/Unicamp. Foi professor concursado Assistente A da escola de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del

Bío-Bío/Chile (2018-2024). No campo prático, é tri-Campeão Mundial (2010, 2014 e 2018), Campeão dos Jogos Paralímpicos (2016) e Bi-Campeão dos Jogos Parapanamericanos (2011 e 2015) como Preparador Físico da Seleção Brasileira de Futebol de Cegos (2010-2018). Foi Preparador Físico da Seleção Brasileira de Goalball Feminino (4o lugar Jogos Paralímpicos de Paris 2024). Atualmente Coordenador Administrativo de Seleções da Confederação Brasileira de Desporto de Deficientes Visuais - CBDV. Seu campo de estudos concentra-se na área de Educação Física, com especial ênfase em Atividade Física Adaptada, principalmente em temas relacionados ao Esporte Paralímpico e Atividade Física para pessoas com deficiência.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-6486>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3330201850631225>

E-mail: pluisfelipe@gmail.com

LUÍS GUSTAVO DE SOUZA PENA

Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Adaptada e Esporte Paraolímpico e Esportes Coletivos. Atua com processos de iniciação esportiva e treinamento de alto rendimento. Integra a comissão técnica da seleção brasileira de *rugby* em cadeira de rodas, desde 2013 e, atualmente atua como técnico da seleção brasileira de base do *rugby* em cadeira de rodas. Possui participação nos Jogos Parapanamericanos de Toronto, em 2015, como técnico e nas Paralimpiadas do Rio de Janeiro, em 2016, como auxiliar técnico. Possui experiência com as seguintes modalidades: basquetebol, *rugby* em cadeira de rodas, handebol em cadeira de rodas, voleibol sentado, goalball e basquetebol.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0695-0739>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8462413127969235>

E-mail: luis.gustavo@drummond.com.br


LUIS GUSTAVO BONATTO RUFINO

Bacharel (2010) e Licenciado (2013) em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp Rio Claro e em Pedagogia (2020). Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2012). Doutor (2018) em Ciências da Motricidade pela Unesp Rio Claro, com estágio de pesquisa na Université de Montréal - UdeM - Canadá. Atualmente é professor doutor vinculado ao Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada - DEAFA, na Faculdade de Educação Física - FEF, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. No ano de 2019 foi Vencedor do Prêmio Educador Nota 10 - 2019 (Fundação Victor Civita, Globo, Editora Abril e Fundação Roberto Marinho). Pesquisa e atua principalmente nos

seguintes temas: processos de ensino e aprendizagem e da formação profissional em lutas, artes marciais e esportes de combate, Educação Física Escolar, prática pedagógica.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487007919923228>

 *E-mail*: gustavo_rufino_6@hotmail.com

LUIZ GUSTAVO TEIXEIRA FABRICIO DOS SANTOS

Doutor e Mestre pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas na área Atividade Física Adaptada, linha de pesquisa em atividade física para pessoas com deficiências. Formado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, com obtenção dos títulos de Bacharel e Licenciado em Educação Física. Estudos direcionados principalmente para o esporte paralímpico, com foco nas seguintes modalidades: Paracanoagem, Esgrima em Cadeira de Rodas e *Rugby* em Cadeira de Rodas. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação Motora Adaptada da Universidade Estadual de Campinas - GEPAMA/Unicamp. Professor da Academia Paralímpica Brasileira e Fisiologista da Seleção Brasileira de Paracanoagem. Integrante técnico que conquistou a 1 medalha Paralímpica de Paracanoagem nos Jogos Paralímpicos Rio 2016.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3762-551X>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2189668031742926>


 *E-mail*: luizgustavo.unicamp@gmail.com

MARCOS PAULO VAZ DE CAMPOS PEREIRA

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2022). Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2018). Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Módulo Centro Universitário (2011). Pedagogo pelo Centro Universitário Internacional (2020). Membro do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, ensino superior e esportes. Atualmente é Professor Especialista de Educação Física na EMEIEF Márcia Aparecida Della Colleta Sillmann da Prefeitura Municipal de Limeira - São Paulo; e Professor dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e de Pedagogia na Faculdade de Americana (FAM).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1102-4713>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3591275810968880>

 *E-mail*: marcosp.pereira46@gmail.com

MARIA EDUARDA TOMAZ LUIZ

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui graduação em Educação Física pelo CEFID/UDESC (2019). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CEFID/UDESC/CNPq). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas de atuação: lazer, educação, direitos humanos, esportes e jogos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3757-6647>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1314540907522849>

E-mail: maria_e.t.l@hotmail.com

MARINA AGGIO MURBACH

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2015), Mestre em Ciências da Motricidade - Área: Pedagogia da Motricidade Humana (2017). Atua principalmente nos temas: Ginástica, Educação Física Escolar e Extensão Universitária. Membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG) - FEF/Unicamp.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4498-0018>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4430563675287640>

E-mail: marinaggio@hotmail.com

MARLY AUGUSTA LOPES DE MAGALHÃES

Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1986), Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1990). Tem experiência na área de Letras, Linguística, Sociolinguística, Didática Desenvolvimental Ensino Funcionalista e interculturalidade, com ênfase em Cultura e Língua Xavante na perspectiva do ensino e aprendizagem dos estudantes xavante em escolas públicas urbanas. Lidera o Grupo de pesquisa: Fronteiras, Culturas, Identidades: um espaço de diálogo com povos indígenas do Araguaia/Xingu (CNPq). Atua na Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, MT, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9063>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0193075755864121>


E-mail: professoramarlyaugusta@gmail.com


MATEUS HENRIQUE DE OLIVEIRA

Bacharel em Ciências do Esporte pela Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Unicamp, em Limeira, Mestre em Educação Física, e atualmente Doutorando em Educação Física pela Faculdade

de Educação Física (FEF) da Unicamp. Membro pesquisador do Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica - LAPEGI/FCA-Unicamp e do Grupo de Pesquisa em Ginástica - GPG/FEF-Unicamp. Atualmente, é docente do curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein, árbitro internacional de Ginástica Artística Feminina pela Federação Internacional de Ginástica e membro do Comité Técnico de Ginástica Artística Feminina da Federação Paulista de Ginástica.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-8029>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4697561017764630>

 *E-mail*: matthenri0@gmail.com

MAYARA DE ALMEIDA TAVARES

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Bacharel em Educação Física. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT). Atua como Pesquisadora no Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte (LEAPE - Unemat/Cáceres-MT) e no Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF - Unemat/Cáceres-MT).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2805-4276>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5210341623824070>


 *E-mail*: mayara_tavares273@hotmail.com

MIGUEL JUNIOR SORDI BORTOLINI

Professor Dedicção Exclusiva, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde na Amazônia Ocidental (PPGCSAO). Tutor do PET - Educação Física (2019/julho - outubro de 2024); Coordenador PET GraduaSUS/ Educação Física (2016 a 2018); Coordenador do Laboratório de Imunologia Translacional (LABIT); Coordenador da LAMED - Liga Acadêmica Acriana de Medicina Esportiva, Nutrologia e Imunologia do Exercício. Trabalhou em Saúde Pública como Preparador Físico (Palestras e Grupos de Atividade Físicas Práticas) junto a Unidade de Atendimento Integrado (UAI/UPA).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0778-1164>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2116849281501332>


 *E-mail*: bortolinimjs@gmail.com

NAIRANA CRISTINA SANTOS FREITAS

Graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018), pós graduação em Educação Física Escolar pelo Instituto de Ciência e Tecnologia de Votuporanga (2018). Bacharelado em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior de Piracanjuba EIRELI

EPP - CESUP (2019). Mestra em Educação Física pelo PPGEF na Universidade Federal de Mato Grosso (2021-2023). Atualmente docente no Instituto Federal de Mato Grosso, campus Barra do Garças (2024).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6125-1431>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217471279453216>

 *E-mail*: naihfreitas_@hotmail.com

OLGA CALLE

Graduada en Educación Primaria. Mención Educación Física. Máster en Educación Digital. Estudiante de doctorado en el grupo de investigación “Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo” (GOERD) de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Sus principales líneas de investigación son el Análisis de efectos sobre el alumnado del aprendizaje de prácticas motrices y deportes alternativos frente a los deportes tradicionales en Educación.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6757-0161>


 *E-mail*: olcallem@unex.es

PABLO JUAN GRECO

Graduado em Educação Física no Instituto Nacional de Educação Física (INEF), de Buenos Aires, Argentina (1973). Entrenador Nacional de Handball pelo Instituto Nacional de Deportes (IND) de Buenos Aires, Argentina (1975). Mestrado em Ciências do Esporte, realizado no Institut für Sport und Sportwissenschaft (ISSW) (Instituto de Esportes e Ciências do Esporte) da Ruprecht-Karls Universität (Universidade de Heidelberg) (1986), Alemanha. Doutorado em Educação na área de concentração Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-Brasil) (1995). Professor Titular na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do Centro de Estudos de Cognição e Ação (CECA) na EEFFTO UFMG. Conferencista da Federação Internacional de handebol (IHF) desde 1987.

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2607-5935>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4651135192327539>


 *E-mail*: pablojgreco@gmail.com


PATRÍCIA DO SOCORRO CHAVES DE ARAÚJO

Doutorado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (UEM / 2023). Mestrado em Motricidade Humana pela Universidade do Estado do Pará (UEPA / 2004). Possui Graduação (licenciatura Plena) em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA - 1994), Graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA - 2000).

Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará (Adjunto). Atua na coordenação do Núcleo de Desporto e Cultura da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Belém 01. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos do Lazer. Corpo e Cultura, Educação Decolonial e Educação Física na Amazônia Paraense, Prática Corporal de Aventura, Metodologia de Pesquisa e Ensino, Educação e Corporeidade.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5342-5331>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0687166007300703>


 *E-mail*: patriciadaraujo@hotmail.com

PAULA SIMARELLI

Doutora e Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano e do Esporte, pela Faculdade de Educação Física, na Universidade Estadual de Campinas, SP. Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Atua como docente em ensino superior e pós-graduação. Atua também como consultora esportiva e treinadora na formação esportiva. É pesquisadora do grupo de pesquisa em Pedagogia do Esporte (GEPESP), da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Principais temas de estudo: Pedagogia do Esporte; aprendizagem; reflexão; estágio; aprendizagem de treinadores esportivos.

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2527-7367>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9378123927796564>

 *E-mail*: paula.simarelli@gmail.com

ROBERT TEJERO PASTOR

Estudie la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el INEFC de Lleida. Entrenador UEFA PRO en fútbol. Máster Profesional en Alto Rendimiento en Deportes de Equipo, INEFC-Barcelona [2009-2011]. Máster Universitario en Rendimiento y Salud, UHM-Elche [2012-2013]. Máster Universitario en Investigación e Intervención en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, FCAFE-UV [2020-2021]. Preparador Físico de Fútbol Primera División y Ex-Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia. También he trabajado con equipos de baloncesto, pelotaris profesionales y en el área de la readaptación deportiva.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0702-8466>

 *E-mail*: robert.tejero@uv.es

ROBERTO RODRIGUES PAES

Possui Graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é Professor Titular pela Universidade

Estadual de Campinas. Líder do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) Foi Diretor Executivo da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp-FUNCAMP (2008-2010); Prefeito do Campus da Universidade Estadual de Campinas e Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário da Universidade Estadual de Campinas. Vice-reitor Executivo de Administração; Diretor Executivo de Administração da Unicamp. Atua principalmente nos seguintes temas: Pedagogia do Esporte, esporte, basquete, educação física e jogos coletivos. Atualmente é membro (facilitador) da Academia Brasileira de Treinadores do Instituto Olímpico Brasileiro (a partir de 2013-2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-4362>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8646834864326813>

E-mail: paes@unicamp.br

RODRIGO DE SOUZA POLETO

Sua graduação é de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp de Assis, mestrado e doutorado em Ciências Biológicas (Botânica) pela Unesp de Botucatu. Atualmente é professor na graduação em Ciências Biológicas e no Curso de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino e no Mestrado em Agronomia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Possui experiência na área de Botânica (Fisiologia Vegetal, Germinação de sementes e crescimento vegetal) e na área de Produção Agropecuária Sustentável (Agroecologia, Compostos Naturais e Alelopatia). Trabalha também com o ensino de Educação Ambiental, ensino de Resíduos Sólidos Urbanos, ensino de Ciências e Biologia, ensino do esporte Corrida de Orientação na Escola.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7034-7865>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8774064317309922>

E-mail: rodrigopoletto@uenp.edu.br

ROGERIO CAMPOS

Possui graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998); graduação em Educação Física (Bacharelado) pela Universidade Paulista (2015); Mestrado em Ensino pela universidade Estadual do Norte do Paraná (2023). Tem experiência profissional nas áreas de Educação Física Escolar e no ensino superior de Pós-Graduação, além de atuar no treinamento de atletas e na Gestão do Esporte. Em relação à pesquisa, tem interesse principalmente nos seguintes temas: Ensino da Educação Física Escolar e das práticas corporais de aventura; Gestão esportiva. Atualmente é doutorando na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio, UENP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2063-7178>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8901129201529946>


E-mail: rogcam50@gmail.com

ROSILANE DE SOUZA SILVA

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2014). Pós-graduada em Educação e Escola em Tempo Integral: Desafios e Perspectivas pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) (2017). Atuou como professora monitora de Dança do Programa Mais Educação na Escola Estadual Esperidião Marques em Cáceres- MT (2015). Atuou como docente no Colégio Salesiano Santa Maria na disciplina de Educação Física na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio no período de 2015- 2021.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-8079>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2640170637339913>

 *E-mail*: souzasilvarosilane5@gmail.com

RUBENS VENDITTI JÚNIOR

Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Bauru) -Departamento de Educação Física/ Faculdade de Ciências (DEF-FC). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrado e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas -Unicamp. Pós-doutoramento finalizado na Unesp Rio Claro, em Autoeficácia, Motivação e Estados Emocionais, no Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2017). Os temas relacionados a seu escopo de pesquisa são: desenvolvimento humano e tecnologias, formação profissional, Educação Física adaptada, Pedagogia do Esporte adaptado, aspectos motivacionais, autoeficácia e atividade docente. Gestor e coordenador do Núcleo de Estudos, Ensino e Pesquisa em Motivação, Aspectos Psicológicos e Pedagógicos do Esporte (NEMAPPE).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0341-2767>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5024374872735878>

 *E-mail*: rvenditti-junior@unesp.br

SAMARA ESCOBAR MARTINS

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Cefid), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc/2022). Licenciada em Educação Física (Udesc/2020). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (Laplaf/CNPq/Cefid/Udesc). Professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, atuando no município de Florianópolis. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas de atuação: lazer, capoeira, educação, cultura, lúdico, jogos e brincadeiras.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-6959>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3284626903058255>


 *E-mail*: samara.escobaar@gmail.com

SHELYNE RIBAS

Professora Adjunta no Departamento de Educação Física da FEF- UFMT e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF-UFMT. Doutora em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Membro pesquisador do Grupo de Estudos em Métodos de Ensino e Psicologia do Esporte GEMEPE- UFMT. Atua na Área do Desenvolvimento Motor, Psicologia do Esporte e Métodos de Ensino-Aprendizagem-Treinamento Técnico e Tático dos Jogos Esportivos Coletivos, Coordenação Motora e Avaliação de processos cognitivos relacionados ao esporte.

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7408-7784>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7097732627026723>

 E-mail: schelys@hotmail.com

SEBASTIÁN FEU

Doctor y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Maestro Especialista en Educación Física. Profesor Titular de la Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias de la Educación. Líneas de Investigación: Análisis del rendimiento en el deporte; Pedagogía del Deporte; Formación de docentes y técnicos Deportivos; Modelos de enseñanza del Deporte. Miembro del grupo de investigación GOERD (Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-5960>

 E-mail: sfeu@unex.es

Sergio José Ibáñez

Licenciado en Educación Física. Catedrático de la Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte. Educación Física y Deportiva. Líneas de investigación: Coaching Science. Performance Analysis in Sport (Análisis del Rendimiento Deportivo). Sport pedagogy. Líder del grupo de investigación GOERD (Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo).

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6009-4086>

 E-mail: sibanez@unex.es

VILMAR DE OLIVEIRA

Confederação Brasileira de *Mas-Wrestling*, Brasil. Vice-presidente para América do Sul da IMWF.

 E-mail: vilmaroliveira_urso@hotmail.com

GRUPOS DE PESQUISA



Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte

Link de acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2533356929069923



Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte

Link de acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1372564136730992



Grupo Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo

Link de acceso: opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ018

O **esporte** é um dos fenômenos socioculturais mais relevantes do século XXI, refletido pelo número de participantes, pelo espaço que ocupa no cotidiano das pessoas, por sua presença constante nos meios de comunicação e pela variedade de modalidades existentes, além de seus diversos significados e finalidades. Ele representa uma expressão singular da relação entre o ser humano, sua corporeidade e o movimento, carregado de conhecimentos e valores que foram construídos ao longo da história da humanidade.

No contexto da Educação Básica, a escola assume o papel de mediar o contato dos alunos com a cultura produzida pela humanidade, incluindo o esporte. No Brasil, a escola é o principal espaço de acesso sistematizado às práticas esportivas. Sendo um fenômeno sociocultural, o esporte deve ser tematizado tanto nas aulas de Educação Física quanto nos programas extracurriculares. Para isso, é essencial que haja um tratamento pedagógico adequado, alinhando os objetivos da escola, as etapas de desenvolvimento dos estudantes e a formação esportiva.

Assim, este livro busca oferecer nossas perspectivas para o desenvolvimento do esporte no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física. A partir da ótica da Pedagogia do Esporte, reunimos tanto contribuições acadêmico-científicas quanto propostas pedagógicas. A intenção é oferecer subsídios aos profissionais de Educação Física para desenvolverem práticas esportivas de qualidade na escola. Em última instância, trata-se de “tornar o esporte possível” na escola, promovendo experiências significativas de ensino, vivência e aprendizagem para todos/as.



**Escola de Formação
em Esporte e Lazer
de Mato Grosso**

faespe

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

25
anos
EDITORA
UNEMAT

SECEL
Secretaria de
Estado de Cultura,
Esporte e Lazer



Governo de
**Mato
Grosso**