

# EDUCAÇÃO FÍSICA E MODELOS DE ENSINO DOS ESPORTES:

conceitos, características e aplicações



Luciane Cristina Arantes  
Marcos Roberto dos Santos

Matheus Frota  
Marcia Aparecida Avelino Barbosa de Holanda

EDUCAÇÃO FÍSICA E  
MODELOS DE ENSINO DOS  
ESPORTES: conceitos,  
características e aplicações

Luciane Cristina Arantes

Marcos Roberto dos Santos

Matheus Frota

Marcia Aparecida Avelino Barbosa Holanda

(Organizadores)

JUNHO 2021

Todos os direitos reservados

Corpo Editorial

Ma. Élide Maria Barison da Silva  
Dra. Ana Paula Evaristo Guizarde Teodoro  
Dr. Omar Cléo Neves Pereira  
Dr. Ricardo Luís Fernandes Guerra  
Dr. Nilson Roberto Moreira

Projeto e revisão técnico-pedagógica

Dra. Luciane Cristina Arantes  
Me. Marcos Roberto dos Santos  
Me. Matheus Frota  
Esp. Marcia Aparecida Avelino Barbosa de Holanda

Capa

Mariane Nalim Caputti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

E24 Educação Física e Modelos de Ensino dos Esportes: conceitos, características e aplicações [Recurso eletrônico] / Luciane Cristina Arantes ... [et al.] ; organização de Marcos Roberto dos Santos ... [et al.]. 1. ed. – Recife: Even3 Publicações, 2021.  
1 livro digital

DOI: 10.29327/536081  
ISBN: 978-65-5941-254-9

1. Educação Física. 2. Modelos de ensino. 3. Esportes. I. Santos, Marcos Roberto dos (org). II. Título.

CDD 796  
CDU 796.01



Elaborado por Amanda Rodrigues – CRB-4/1241

A proposta de elaboração deste livro nasceu da iniciativa voluntária e coletiva de acadêmico(a)s matriculado(a)s na disciplina “Fatores psicopedagógicos aplicados aos esportes”, do Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, ministrada no ano de 2020 pela Professora Doutora Luciane Cristina Arantes.

Os direitos autorais e o trabalho de todos os envolvidos na idealização e confecção deste livro foram cedidos voluntariamente à Associação de Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (AEEFEL), entidade sem fins lucrativos que contribuiu com o processo de elaboração, registro e custeio desta obra de distribuição livre e gratuita.

Os textos propostos em cada um dos capítulos deste livro são de inteira e exclusiva responsabilidade de seus respectivos autores.

**Parceria e apoio cultural**



Dedicamos este livro a todos aqueles que vivem o momento atual, com muita tristeza. Vivemos em uma das maiores epidemias mundiais. A Covid 19 chegou e nos afastou fisicamente... das pessoas, da nossa família, dos nossos colegas de trabalho, mas nos uniu “nas janelinhas” para estudarmos juntos e permitir a elaboração esta obra!

Nossa vida mudou... e por isso dedicamos esta obra especialmente aqueles que passaram por esta existência... acreditamos que as milhões de pessoas que perderam suas vidas não nos deixaram, mas se foram para uma nova experiência, um novo aprendizado!

Os autores.

Agradecemos à Universidade Estadual de Maringá (UEM) por mais uma vez fazer parte do nosso processo de formação pessoal, acadêmico e profissional.

A todas alunas e alunos da disciplina “Fatores psicopedagógicos aplicados aos esportes”, do Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (PEF), ministrada pela professora doutora Luciane Cristina Arantes, pela iniciativa e dedicação durante todo o processo de idealização, elaboração e finalização deste livro, bem como pelo desprendimento e altruísmo no sentido de compartilharem o produto do processo de leitura, estudo, pesquisa e reflexões inerentes a prática pedagógica e profissional no campo da Educação Física e dos esportes de modo gratuito e voluntário.

Aos professores doutores Omar Cléo Neves Pereira e Nilson Roberto Moreira, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), ao professor doutor Ricardo Luís Fernandes Guerra, coordenador do Laboratório de Ciências do Esporte (LaCE) do Programa de Pós graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde e Programa de pós Graduação em Ciências do Movimento Humano e Reabilitação (UNIFESP - Baixada Santista), à professora mestra Élide Maria Barison e à professora doutora Ana Paula Guizarde Teodoro, representantes da Coordenadoria Técnico-científica da Associação de Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (AEEFEL), por participarem gratuita e voluntariamente do corpo editorial responsável pela avaliação deste livro.

Marcos Roberto dos Santos

Marcia Aparecida Avelino Barbora de Holanda

Matheus Frota

## SUMÁRIO

	<b>Apresentação</b> – <i>Luciane Cristina Arantes, Matheus Frota, Marcia Aparecida Avelino Barbosa de Holanda e Marcos Roberto dos Santos</i>	6
<b>1</b>	<b>MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA (MID): principais características e contribuições</b> – <i>Carla Eloise Costa, Guilherme Futoshi Nakashima Amaro e Vanessa Guandalini Gasparin</i>	10
<b>2</b>	<b>MODELO PERSONALIZADO DE ENSINO DOS ESPORTES (MPE)</b> – <i>Ana Cláudia Cesário Marchiotto e Ana Flávia Lopes Freitas da Silva</i>	18
<b>3</b>	<b>MODELO DE ENSINO ENTRE PARES (MEP): um modelo de aprendizagem e desenvolvimento esportivo</b> – <i>Bianca Caroline Dezordi, Caroline Cordeiro Xavier e Luana Caroline Contessoto</i>	29
<b>4</b>	<b>MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA (MAC): reflexões e contribuições no âmbito da Educação Física e esportes</b> – <i>Daniele das Neves Baio, Luana Biembengut Biato e Marcos Roberto dos Santos</i>	42
<b>5</b>	<b>MODELO ESPORTIVO EDUCACIONAL (MEE): da conceituação à aplicação</b> – <i>Ademir Faria Pires, Claudiana Marcela Siste Charal e Matheus Frota</i>	61
<b>6</b>	<b>MODELO DE ENSINO POR MEIO DA COMPREENSÃO DO JOGO (MEC)</b> – <i>João Paulo Melleiro Malagutti, Marcia Aparecida Avelino Barbosa de Holanda e Matheus de Oliveira Jaime</i>	77
<b>7</b>	<b>PARA ALÉM DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS ESPORTES: um caminho possível</b> – <i>Luciane Cristina Arantes e Marcos Roberto dos Santos.</i>	96
	Informações sobre os organizadores e agradecimentos finais.	98

## Apresentação

Luciane Cristina Arantes  
Matheus Frota  
Marcia Aparecida Avelino Barbosa de Holanda  
Marcos Roberto dos Santos

Entre as mais tradicionais abordagens pedagógicas das práticas corporais aos mais modernos modelos para o ensino da Educação Física e dos esportes, há uma história de mais de um século. Neste intercurso ocorreram inflexões, continuidades e mudanças, avanços e retrocessos, deixando evidente atualmente que os modelos de ensino da Educação Física e dos esportes expressam perspectivas e entendimentos diversificados do seu papel na formação das habilidades humanas, especialmente, no que se refere ao trato com as crianças e adolescentes.

Por esta razão, entende-se que cada vez mais há a necessidade de orientações adequadas e atualizadas para se trilhar os caminhos do ensino dos esportes e nas diversas áreas e campos de atuação e intervenção da Educação Física.

Em meio a diferentes pontos e perspectivas desses diversos caminhos, cientistas, psicopedagogos e estudiosos da área buscam constantemente evidenciar e explicar a importância de se implementar modelos de ensino integrados a uma abordagem harmônica com desenvolvimento humano global.

Considerando que um dos objetivos primordiais deste livro intitulado “Educação Física e modelos de ensino dos esportes: conceitos, características e aplicações” consiste em clarificar conceitos, definições e terminologias, bem como identificar as características e os princípios de alguns dos principais modelos de intervenção pedagógica que o professor que atua no ensino dos esportes e, inclusive, de outros relevantes conteúdos da Educação Física, visualizaram-se inúmeras oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento profissional de docentes, técnicos, pedagogos, estagiários que manifestem interesse pelos diversos conteúdos da chamada cultura corporal de movimento, dentro os quais historicamente se destaca o esporte.

Devido às reconhecidas limitações quanto às absolutas definições sobre os diferentes modelos de ensino, sejam eles relativos à Educação Física, ao esporte ou a própria educação, evidencia-se, já nestes parágrafos iniciais deste livro, que tais conceitos e aplicações não serão considerados aqui absolutos. Desta forma, podem ser interconectados, reinterpretados e adaptados conforme as circunstâncias e motivações do ambiente de ensino da Educação Física e do esporte, ficando, entretanto, igualmente consubstanciado que a prática esportiva deve ser realizada ou mesmo pensada com cientificidade, de modo a respeitar e garantir que os sujeitos da aprendizagem possam possibilitar progressivamente altos níveis de acesso e desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos não somente físicos, motores e/ou técnicos e táticos, mas também cognitivos, afetivos, sociais e, sobretudo, educacionais.

Significa dizer que, a partir dos estudos e experiências na área, percebendo possíveis dificuldades e limitações inerentes a prática de ensino no campo da Educação Física no Brasil – ainda sob significativa influência das metodologias de ensino mecanicistas e fragmentárias – o livro ao mesmo tempo que aborda modelos de ensino mais sistêmicos, busca valorizar as interações possíveis dos diferentes modelos de ensino apresentados, bem como estimular a reflexão sobre a variedade e a variabilidade do contexto e das motivações inerentes ao ensino da Educação Física e dos esportes, como uma medida de profilaxia contra a defesa, muitas vezes abstrata e nem sempre isolada, de um padrão exclusivo de abordagem pedagógica.

Nesse sentido, o conjunto da abordagem aqui proposta, em síntese, expressa a ideia de um sistema mais ecológico que requer a interdependência dos variados sistemas trabalhando simultaneamente durante o processo de ensino-aprendizagem dos mais variados esportes e atividades, sejam elas individuais e/ou coletivos, inclusive.

As abordagens, os modelos aqui mencionados e as considerações gerais sobre a proposta deste livro, foram organizadas em sete capítulos e resumidamente conceituam, caracterizam e exemplificam os modelos propostos e algumas de suas respectivas possibilidades de aplicação.

O primeiro capítulo aborda o *Modelo de Instrução Direta (MID)*, um modelo pertinente ao ensino de modalidades mais técnicas, sobretudo na fase de iniciação; requer linguagem clara e não ameaçadora do técnico/professor, não deve ser imposta, mas, antes, sugerida aos alunos conforme seus estados motivacionais, todavia é o mais diretivo dos modelos, mas nem por isso, deve ser compreendido como desnecessário ou não recomendado.

No *Modelo Personalizado de Ensino (MPE)*, discutido no capítulo dois, o ensino dos esportes é adequado a cada aluno, tanto em ritmo quanto nas necessidades que apresentam; para tanto, não há necessidade de atendimento exclusivamente individual; é um modelo que pode ser implementado em



turmas grandes; o modelo inclui tanto aqueles que têm domínio do conteúdo quanto aqueles que ainda não o possuem, sendo efetivo principalmente em turmas heterogêneas.

O *Modelo de Ensino entre Pares (MEP)*, abordado no capítulo três, tem como base estimular o processo de ensino e aprendizagem dos esportes por meio da interação entre os pares ou grupos de praticantes; o modelo favorece principalmente o incremento da aprendizagem de valores educacionais do esporte; a ação de ensinar dos pares promove ao aluno “professor” uma ação de responsabilidade, possibilita maior cooperação e empatia, além de conhecimentos técnicos e táticos dos jogos.

No capítulo quarto, acerca da *Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)*, é elaborado e exemplificado em atividades e estratégias que estimulam a aprendizagem dos conteúdos pertinentes ao esporte e a Educação Física de uma forma mais espontânea, alegre e, sobretudo, promotora de maior socialização entre os participantes alunos ou atletas. Isto não significa que o modelo de ensino não se preocupa com o conteúdo. Fica, antes, evidenciado que a proposta é apresentar uma poderosa ferramenta para professores e/ou treinadores que buscam fomento na participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

No quinto capítulo, é apresentado o *Modelo Esportivo Educacional (MEE)* como possibilidade pedagógica renovadora no trato do ensino das modalidades esportivas, sobretudo no contexto da Educação Física escolar. Tendo sido construído com foco nas experiências esportivas que integra e viabiliza a satisfação das necessidades psicológicas básicas - autonomia, competência e relacionamento - o objetivo do modelo é a aprendizagem efetiva, onde o aluno desenvolve autonomia suficiente para praticar e re-significar o esporte para além dos muros da escola. Assim a utilização e implementação deste modelo requer tempo, planejamento e busca promover a motivação autodeterminada para a prática esportiva.

No sexto capítulo, sobre *Modelo de Ensino por meio da Compreensão do Jogo (MEC)*, é realizada uma inversão lógica do ensino e aprendizado da técnica esportiva descontextualizada, ao se propor o ensino por meio da tática. A tática, neste contexto, pressupõe a capacidade do praticante de compreender e tomar decisões mais autônomas durante o jogo. Isto porque, segundo o modelo, o aluno deve ser apresentado às situações de jogo para, posteriormente, aprimorar o desempenho técnico; aprende-se a jogar, jogando. O modelo, fundamentado na psicologia construtivista, baseia-se na premissa de que é ineficiente aprender técnicas que estão desconectadas da dinâmica do jogo.

Por fim, no último capítulo intitulado *Para além do ensino da Educação Física e dos esportes: um caminho possível*, é proposta uma última e sintética reflexão acerca da intenção fundamental deste livro.

Assim, como mencionado inicialmente, este livro pretende, não somente compartilhar os conhecimentos, conceitos e características anteriormente elaboradas por seus autores originais de cada um dos métodos de ensino aqui abordados, mas sobretudo, por meio deste compartilhamento, suscitar nos leitores, professores, técnicos, pedagogos, estudantes e nos mais diversos apoiadores e amantes do ensino da Educação Física e dos esportes, a reflexão e, sobretudo, o incentivo e estímulo para o aperfeiçoamento e a construção de outras propostas e modelos de ensino que possibilitem não somente o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências diretamente relacionadas aos esportes, mas sobretudo ao próprio processo de desenvolvimento humano, considerando, as mais diversas perspectivas e os mais variados campos de intervenção da educação, da Educação Física e do próprio esporte no mundo na atualidade.

# **1 MODELO DE ENSINO INSTRUÇÃO DIRETA (MID): principais características e contribuições**

Carla Eloise Costa  
Guilherme Futoshi Nakashima Amaro  
Vanessa Guandalini Gasparin

## **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento da sociedade em geral, bem como a própria evolução do esporte, tem influenciado a forma como as crianças participam nas atividades esportivas (MESQUITA; BENTO, 2012). Com o advento das novas tecnologias, bem como seu impacto e as novas configurações da sociedade, influenciadas inclusive por acontecimentos mundiais, como por exemplo a recente pandemia da COVID-19, são exemplos bastante recentes e eloquentes. Desta forma é de extrema relevância, buscar metodologias, estratégias de ensino focadas no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, sejam eles praticantes iniciantes ou mesmo integrantes de processos de formação esportiva de médio ou alto rendimento. Lopes (2012) ainda ressalta que a procura da melhor forma de conduzir uma situação de ensino e aprendizagem deva ser uma preocupação constante do professor que deseja ser eficaz, proporcionando aprendizagens significativas aos seus alunos e, neste contexto, essa recomendação deve ser atendida em todo e qualquer ambiente onde a meta seja o ensino da Educação Física ou dos esportes.

Sob o mesmo ponto de vista, a necessidade de investigações sobre a importância e a eficácia das metodologias de ensino, podem contribuir definitivamente para otimização das práticas de ensino e aprendizagem principalmente no âmbito da educação esportiva. Em geral, percebe-se uma variedade de perspectivas, metodologias no ensino dos esportes, sempre buscando as melhores ações, os melhores conceitos, pretendendo potencializar a aprendizagem do aluno ou atleta e adequando as necessidades atuais da sociedade. Assim, pode-se dizer que na Educação Física, tal como nas outras disciplinas curriculares, tem-se assistido a uma alteração da estruturação da intervenção do professor conducente à aprendizagem. (LOPES, 2012, p. 3).

Em meados na década de 1980, as reformas nas estruturas do ensino da Educação Física, propuseram um movimento de abordagens menos centradas no professor, tendo como base, teorias construtivistas e sociais de aprendizagem. (CHANDLER; MITCHELL, 1991).

Apesar disso, autores como Bessa, Silva, Rosado e Mesquita (2017) percebem que no ensino da Educação Física e em outras disciplinas curriculares, as diferentes abordagens de ensino focadas no professor têm impacto direto nos níveis de competência e na formação direta dos alunos. Deste modo, durante largos anos, prevaleceram os modelos de ensino explícitos, prescritivos e formais nas quais se requer a explicitação de todas as fases do processo de ensino e aprendizagem, designando como Instrução Direta, centrado no professor, que controlava todas as decisões. (LOPES, 2012, p.3).

Para Metzler (2011), o Modelo de Instrução Direta (MID) caracteriza-se por centrar na ação do professor a tomada de praticamente todas as decisões diante de todo processo de ensino aprendizagem, mas também no envolvimento da participação dos alunos nas tarefas. A Instrução Direta se apresenta como um exemplo de modelo de ensino que põe em primeiro plano os professores como líderes institucionais, ou seja como o “centro do palco” e, por consequência, responsáveis pela maioria das decisões, sobre o desenvolvimento de conteúdo e gerenciamento da classe. (PEREIRA *et al.*, 2013).

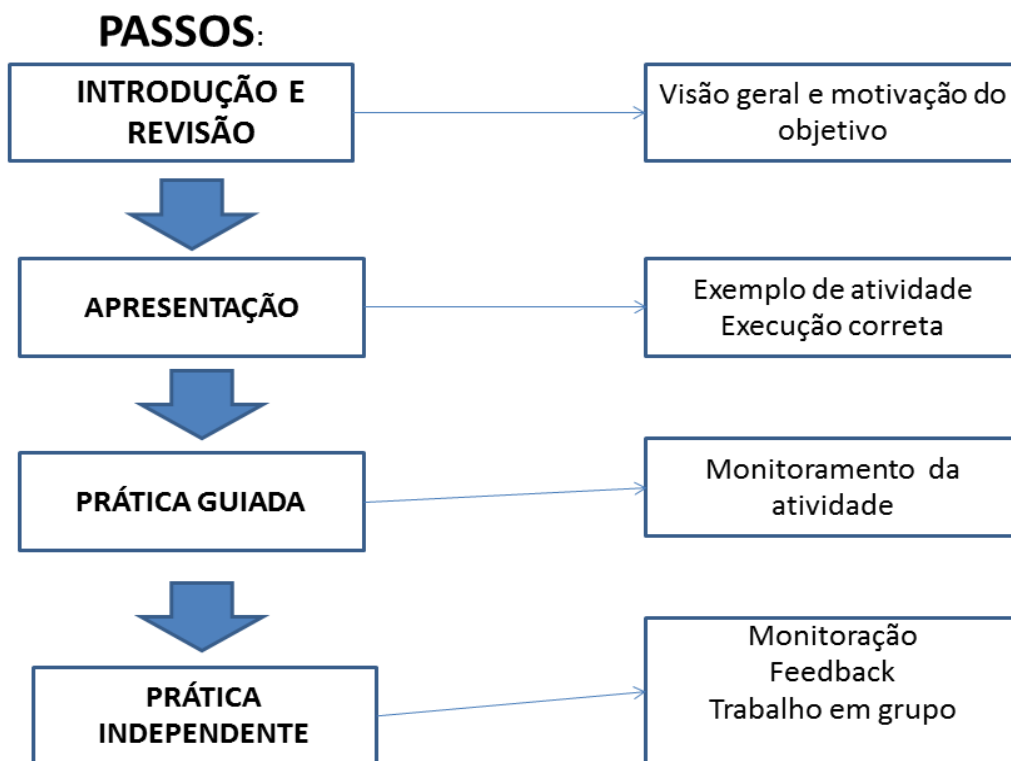
Neste contexto, a realização do MID parece revelar-se como vantajosa numa fase inicial de abordagem de determinado conteúdo pelo fato das tarefas serem estruturadas em pequenos passos, o que permite um domínio elementar dos elementos, podendo, posteriormente, possibilitar melhores níveis de desempenho. (ALEIXO; MESQUITA, 2016).

Todavia, é importante destacar que há dois objetivos bem explícitos no MID: 1) A aprendizagem genuína: onde o aluno entende as regras da modalidade e; 2) Desenvolvimento de competências: sendo o aluno capaz de executar corretamente um gesto técnico de alguma modalidade. Assim, nesse modelo de ensino o professor seleciona e controla diretamente as tarefas a realizar pelos alunos, o ambiente encontra-se altamente estruturado para manter os alunos trabalhando ativamente nas tarefas determinadas (LOPES, 2012).

Para Blomqvist, Luhthanten e Laasko (2001), o MID é dividido em um formato de aula que compreende: atividade introdutória, uma fase prática (direcionada ao desenvolvimento e melhoria da técnica), seguido por um jogo oficial. O principal objetivo deste modelo de ensino é desenvolver a proficiência técnica da modalidade. Porém, alguns autores observaram em suas pesquisas pontos negativos com relação a utilização deste método. As aulas de Educação Física centradas no MID resultaram em altos níveis de inatividade, pois grande parte da aula estava sendo direcionada pelo

professor, muito tempo destas sendo centrado na habilidade e exercício prático e o uso excessivo de jogos oficiais (regras e quantidade de atletas), além de que alguns alunos foram deixados de lado na execução da tarefa. (ROBERTS; FAIRCLOUGH, 2011).

Este modelo, segundo Gaspar (2008) *apud* Lopes (2012), considera cinco fases de ensino. Na primeira fase, o professor motiva o aluno, explicitando a técnica a ser aprendida, apresenta os objetivos e sua importância. Na segunda fase, o professor expõe à execução correta e nessa fase questiona os alunos na compreensão do movimento. Na terceira fase, o professor proporciona, uma prática orientada e bem estruturada, podendo ser individual ou em grupos. Na quarta fase, o aluno cria autonomia e praticam sozinhos, porém com a supervisão do professor, realizando uma avaliação formativa com relação ao desempenho. E por fim a quinta fase, a prática independente o aluno realiza a tarefa de maneira autônoma. Desta forma adaptamos um quadro demonstrativo com o passo a passo do MID:



Fonte: os autores a partir de Gaspar (2008) *apud* Lopes (2012).

Com o intuito de contribuir com a formação de professores e treinadores, MID poderá contribuir com o desenvolvimento da proficiência técnica das modalidades a serem ensinadas.

Porém é de extrema importância que não sejam negligenciados os possíveis processos que podem possibilitar uma abordagem que propicie a aprendizagem das habilidades mais simples às mais complexas, de acordo com as habilidades, potencialidades e até dificuldades de cada aluno.

Dessa maneira, no presente trabalho, pretende-se problematizar a utilização do MID, apresentando suas características, importância, bem como exemplificando sua aplicação nas aulas de Educação Física ou nos treinamentos dos esportes.

## **1. PROBLEMATIZANDO O MID**

Principalmente no âmbito escolar quando falamos sobre o ensino da técnica esportiva ocorre certa polêmica, como se o professor que trabalhasse este tipo de conteúdo não estivesse preocupado com o aspecto crítico de seus alunos, sendo o chamado professor tecnicista, deixando de lado outros domínios da cultura corporal de movimento. Possivelmente esta visão pode ter sido originada em equívocos quanto à compreensão das tendências sócio-culturais.

De Andrade Rodrigues e Darido (2008) e Bracht (2000) salientam que as propostas pedagógicas com enfoque crítico, nunca negaram o ensino da técnica esportiva, mas sim, propõem outros sentidos, objetivos e finalidades. “O que se criticou e se critica então, é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço”. (BRACHT, 2000, p. 17).

Neste contexto, é importante pensar os contextos do esporte na sociedade. Como evidenciam Tani, Bento e De Souza Petersen (2006), o esporte como um fenômeno que modela um protótipo de corpo para atender determinadas exigências inerentes à ação e que a finalidade do corpo desportivo está ligada a conceitos culturais e necessidades sociais.

Para estes autores, nas últimas décadas nas sociedades industriais e pós-industriais, tem aumentado a procura de experiências e práticas corporais, o que possibilita uma consciência geral de saúde e também uma forma de celebrar o carnal, e assim nos sentirmos humanos, onde experimentamos o que o corpo é capaz, suas potencialidades, pois a sociedade nos restringe a ser contidos, enquanto o desporto tem o poder de liberar isso, tanto no ato da prática, quanto na torcida, por exemplo. Em último lugar, o ponto mais importante para a nossa presente reflexão, é apontado o valor da técnica como uma ferramenta para nós humanos em diversas áreas, e pensando que com ela pode-se atingir a eficácia e economia de tempo.

Desta maneira, a técnica pode preceder e possibilitar o desenvolvimento da criatividade e a inovação, ou seja, quando bem trabalhada a técnica não nos deixa robotizados para as ações, mas pode possibilitar criações e também qualidade, ritmo, perfeição e estética, que são componentes encantadores dos desportos, trazendo espanto, admiração e pode tornar seu praticante mais humanos.

Diante disso, deve-se refletir se na atuação docente (principalmente escolar) durante o processo de ensino de aspectos técnicos do esporte não ocorrem equívocos na abordagem técnica, mesmo quando se objetiva somente o simples ensino das habilidades específicas de cada esporte aos alunos. É neste contexto, ou em contextos mais complexos é que o MID pode oferecer importantes contribuições.

## **2. O QUE OS ESTUDIOSOS DO *MID* VÊM PESQUISANDO NO BRASIL?**

Para responder a esta pergunta neste artigo foi proposto uma busca na base de dados do no Google acadêmico, por meio das buscas utilizando os termos: “direct instruction”, “educação”, “direction instruction no brasil”, “modelo de instrução direta”, “modelo de instrução direta” AND “Brasil”, “modelo de instrução direta” AND “educação”.

Considerando que os estudos na língua portuguesa que envolvem o *MID*, parecem apresentar comparações entre este e outros modelos de ensino nos quais o aluno se torna centro desse processo, foram, para a elaboração deste texto, selecionados os estudos na língua portuguesa e que tinham associada a sua temática principal a Educação Física. Os principais estudos encontrados são apresentados nos parágrafos a seguir.

No estudo realizado por Silva, Queirós e Mesquita (2017), foi examinado o modo como os alunos representam o significado e preferência atribuída a quatro modelos de ensino durante aulas de EF. O estudo foi realizado entre os anos de 2014 e 2015 com 25 alunos (13 meninas e 12 meninos) que integravam uma turma de 10º ano de uma escola na zona norte de Portugal. Foram realizadas entrevistas de grupos focais, com três blocos temáticos: (1) Legitimação da entrevista; (2) Revisão do percurso ao longo do ano; (3) Conhecer a opinião dos alunos sobre os modelos. Sobre os resultados, quando questionados sobre o MID, os feedbacks constantes não foram considerados negativos, por conta dos alunos se sentirem apoiados e ajudados em relação às suas dificuldades. A proatividade da professora em iniciar as atividades, foi percebida pelos alunos e considerada importante para a participação dos alunos nas aulas, os alunos valorizaram a abordagem por sentir um controle da turma.

Em outro estudo, Camilo (2018) identificou os modelos e métodos de ensino utilizados pelos treinadores de futebol da cidade de Fortaleza na categoria de base sub-15. Foi realizada com quatro treinadores do sexo masculino por meio de um questionário semiestruturado com 21 questões. Os modelos e métodos de ensino mais utilizados pelos participantes foram os modelos de competência dos jogos de invasão e método recreativo (17%) e o modelo de instrução direta (5%).

Já os autores Pereira *et al.* (2013) nos apresentam um estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o Modelo Instrução Direta (MID) objetivando analisar a eficácia no ensino do atletismo em aulas de Educação Física. Neste estudo participaram 47 alunos do sexto ano de duas turmas de uma escola localizada no norte de Portugal com idades entre 11 e 13 anos. Uma turma com 21 alunos seguiu o modelo de educação desportiva e a outra com 26 alunos foi aplicado o MID, em ambas foram realizadas 20 aulas de 45 minutos. Foram aplicados testes em três distintos momentos: pré- teste (antes da primeira aula), pós-teste 1 (realizado após ao final das 20 aulas) e um pós-teste 2 (realizado 15 dias após a aplicação do primeiro pós-teste). Em relação aos resultados, tratando-se das habilidades técnicas-motoras, verificou-se que no pré-teste que houve mudanças significativas no somatório total das habilidades, lançamento do peso, salto-triplo e corrida com barreiras, mais favoráveis aos alunos do MID, por se tratar de movimentos que necessitam de técnicas exatas para sua execução.

Outro estudo encontrado, dos autores Bessa, Silva, Rosado e Mesquita (2017), teve como objetivo analisar a percepção de alunos acerca do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, tendo participado de aulas de Educação Física em que experienciaram o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta (MID). Os participantes foram 450 alunos do ensino secundário com idades entre 14 e 21 anos, pertencentes a 18 turmas, em que 9 turmas utilizaram o MID e outras 9 turmas o modelo de educação esportiva. Como resultados os autores apresentam que: ambos os modelos mostraram evolução, apresentando impacto na aprendizagem dos alunos. O MID apresenta estratégias mais explícitas e formais, ou seja, sem a apresentação de ambiguidades acerca do assunto e necessárias para habilidades e práticas mais técnicas.

Como podemos visualizar nos artigos apresentados sobre o MID, quando se trata principalmente de habilidades técnicas no âmbito dos esportes, o modelo apresentado tem inúmeros benefícios, por ser claro e objetivo em suas tarefas. É visto sua maior necessidade para movimentos técnicos, como podemos ver no primeiro artigo, em que o MID foi mais favorável para o lançamento do peso, salto-triplo e corrida com barreiras.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de instrução direta como se pôde compreender anteriormente é centrado nas ações do professor, mas não devem desconsiderar a participação dos alunos, especialmente, nas etapas menos iniciais do processo de ensino-aprendizagem. Como mencionado, este estudo teve como objetivo apresentar as principais características do MID, além de compartilhar alguns dados e informações advindas de outros estudos publicados em língua portuguesa. De acordo com esses estudos a utilização do MID nas aulas de Educação Física possibilita bons resultados quando se utiliza esse modelo para o ensino de movimentos mais técnicos. Também é importante destacar que quando os próprios alunos consideram ser necessário que o professor esteja no “comando”, ou seja, nos momentos de condução da aula, esses resultados tendem a ser mais significativos.

### REFERÊNCIAS

- ALEIXO, I. M. S.; MESQUITA, I. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**. v. 38., p. 349-357, 2016.
- BESSA, C.; SILVA, R.; ROSADO, A.; MESQUITA, I. Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, p. 66-74, 2017.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 6, n. 12, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504/1148> Acesso em: 15 maio 2021.
- BLOMQUIST, M.; LUHTHANTEN, P.; LAASKO, L. Comparasion os two types of instruction in badminton. **Physical Education and Sport Pedagogy**. v. 6. p. 139-155, 2001.
- CAMILO, P. H. F. **Modelos e métodos de ensino utilizados nas categorias de base dos times de futebol da capital cearense**. Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e esportes, curso de Educação Física, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37346/1/2018\\_tcc\\_phfcamilo.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37346/1/2018_tcc_phfcamilo.pdf). Acesso em: 27 out. 2020.
- CHANDLER, T.; MITCHELL, S. Reflections on models of games education. **Journal of teaching in Physical Education**. v. 14, p. 467-477, 1991.
- DE ANDRADE RODRIGUES, H.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 2, p. 137-154, 2008.
- GASPAR, M.; PEREIRA, A.; TEIXEIRA, A.; OLIVEIRA, I. O modelo na relação do ensino e aprendizagem. 2008. Universidade Aberta: Lisboa.

LOPES, M. F. L. R. L. C. **Aprendizagem em Educação Física: análise de dois modelos de ensino em basquetebol – Instrução Direta e Educação Esportiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa – Portugal.

METZLER, M. W. **Instruction Models for physical Education**. Massachusetts: Routledge, 3 ed. 2011.

MESQUITA, I.; BENTO, J. Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão. **Casa da Educação Física**. Belo Horizonte, p. 144-176, 2012.

PEREIRA, J. A.; *et al.* Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física.

**Revista portuguesa de ciências do desporto**. 2013. Disponível em:

[https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2013-2/02.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2013-2/02.pdf). Acesso em: 3 de Nov. 2020.

ROBERTS, S.; FAIRCLOUGH, S. Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teachers interaction during games classes in high school (11-16 years) physical education.

**European physical Education Review**. v. 17, n. 2, p. 255-268, 2011.

TANI, G.; BENTO, J. O.; DE SOUZA PETERSEN, R. D. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Guanabara Koogan, 2006.

SILVA, R.; QUEIRÓS, P.; MESQUITA, I. Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. 2017

## **2 MODELO PERSONALIZADO DE ENSINO (MPE) DOS ESPORTES**

Ana Cláudia Cesário Marchiotto  
Ana Flávia Lopes Freitas da Silva

### **INTRODUÇÃO**

O Modelo Personalizado de Ensino (MPE), do inglês *Personalized System of Instruction*, foi idealizado como uma alternativa ao modelo de ensino tradicional e surgiu de um encontro entre psicólogos brasileiros e estadunidenses no ano de 1963, na cidade de Brasília, mais especificamente no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), construído na época. (CÂNDIDO, 2017).

O MPE pode ser sumariamente descrito a partir de suas diferenças em relação ao ensino tradicional. São cinco suas características principais: domínio sequencial do conteúdo; ênfase na palavra escrita; ritmo próprio; papel indispensável do tutor; e aulas e demonstrações como veículo de motivação (FOX, 2004; MOREIRA, 2004; KELLER, 1968). Keller desenvolveu o método com a ideia de que o papel do professor seria diferenciar o que estava estabelecido atuando como um engenheiro e gestor educacional. (KELLER, 1974).

Deste modo, o MPE tem como objetivos: adaptar o ensino conforme as necessidades de cada aluno a partir de sequências pré-estabelecidas de tarefas definidas pelo professor voltadas para a aprendizagem do aluno que deve progredir, por meio do foco na aprendizagem psicomotora, porém deixando em segundo plano os aspectos cognitivos e afetivos.

Assim as ideias iniciais focam no estabelecimento do conteúdo em unidades, além de que cada aluno pudesse passar por cada etapa em um ritmo próprio, com auxílio de monitores capacitados, sem penalidades em caso de falha, até quando alcançasse o sucesso ou a avaliação máxima. Para passar de uma unidade a outra seria necessário ter domínio da etapa antecessora, na qual a aprendizagem poderia ser verificado por meio de repetição de testes.

No MPE o professor tem papel diferente do modelo tradicional. A meta não é ser detentor do conhecimento e repassá-lo aos alunos, mas sim acompanhar cada indivíduo em sua caminhada, acompanhando, treinando e gerenciando o desenvolvimento de cada estudante (TODOROV; TRISTÃO, 1975).

De acordo com Todorov e Tristão (1975), o professor não tem como tarefa principal transmitir conhecimento, pois os alunos devem buscar as informações por conta das próprias pesquisas e estudos, cabendo ao professor o papel de facilitador do processo. A atuação do professor acontece mais nas esferas afetivas, comportamentais e motoras, estimulando a motivação dos alunos para as tarefas e devido a isto o MPE se destaca como um modelo que otimiza a motivação para o aprendizado, sendo interessante sua aplicação.

Neste aspecto, o MPE rompe com o tradicional e se destaca pelas evidências encontradas de relação com a motivação dos alunos que o utilizam, sendo esta a justificativa para sua utilização nos dias atuais. Com o aumento do ensino à distância (EAD) atualmente o emprego deste modelo de ensino parece tornar-se ainda mais relevante, visto que já existem estudos que relatam o método como adequado e favorável também para este tipo de ensino, reforçando a necessidade dos profissionais atuantes no campo da educação e do esporte dominarem essa ferramenta para saber empregá-la, bem como avaliar o momento mais adequado às turmas para o alcance de objetivos didáticos e pedagógicos.

Também se destaca a importância de que o entendimento e aplicação do Modelo Personalizado de Ensino por parte dos professores poderá possibilitar que os alunos busquem as informações nos meios disponíveis, de modo que o professor atue realmente como um facilitador do processo, e não como detentor de todo conhecimento.

Considerando a sociedade atual, com ampla disponibilidade de todos os tipos de informações e conhecimentos de diversas áreas facilmente encontradas na Internet, desde fontes formais de conteúdos como livros, revistas científicas e até mesmo meios informais como *blogs*, vídeos, redes sociais, este modelo pode, então, contribuir muito neste processo.

## **1. O MPE E AS DIFICULDADES DOS APRENDIZES**

Como mencionado anteriormente, o Modelo Personalizado de Ensino foi desenvolvido por um grupo de psicólogos influentes proposto para ser uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, em que cada indivíduo pode progredir o mais rápido que conseguir ou o mais devagar que precisarem e sem punições em caso de falha.

Dessa necessidade é que surge este modelo que consegue abordar turmas heterogêneas, turmas numerosas ou menores. Além disso, ele também pode possibilitar o desenvolvimento de liderança (monitores), de habilidades em buscar informações, de habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas, bem como resultar em um desenvolvimento integral do aluno.

Este modelo oferece ainda a oportunidade de trabalhar as dificuldades mais específicas de cada aluno já que todo o ensino é personalizado. Entende-se assim que aos professores e aos treinadores é essencial que saibam aplicar adequadamente este modelo de ensino, visando uma orientação compatível com a realidade do aluno, possibilitando fazer o melhor proveito dos recursos disponíveis na atualidade.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo será apresentar o Modelo Personalizado de Ensino aos profissionais, sejam professores ou treinadores, que trabalham com o ensino dos esportes no campo de atuação da Educação Física, bem como exemplificar possibilidades para seu emprego de maneira adequada e eficaz aos diversos públicos e/ou populações que desejam aprender esportes.

## **2. EVIDÊNCIAS PARA A UTILIZAÇÃO DO MPE**

Um estudo conduzido por Lacerda (2008) teve como objetivo evidenciar qual era a tendência no desenvolvimento do Modelo Personalizado de Ensino no período de 1961 a 2007, utilizando um estudo de revisão para cumprir tal objetivo.

A autora encontrou ao todo 93 artigos, nos quais as características que mais apareceram para defender a utilização desse modelo de ensino foram o respeito às aproximações sucessivas ao comportamento final por meio de pequenos passos; progressão dos alunos baseada no alto domínio e respeito ao ritmo do estudante. Já as características menos consideradas foram especificação dos objetivos de ensino em termos comportamentais; feedback imediato; e maximização do reforço.

Em relação às áreas de conhecimento para as quais o programa se destinava eram, em primeiro lugar, a Língua Portuguesa, em segundo lugar a Física, e em terceiro, a Matemática.

Quanto aos níveis de ensino nos quais o MPE foi aplicado, em primeiro lugar apareceu o ensino superior, seguido pelo primeiro grau (ensino fundamental) e segundo grau (ensino médio).

Lacerda (2008) concluiu que os estudos que testaram o procedimento como um todo obtiveram resultados satisfatórios, quando avaliado variáveis como a aprendizagem e a satisfação dos alunos esse modelo de ensino. Destaca-se ainda que quando houve comparação com o método tradicional de ensino,

o Modelo Personalizado obteve melhores resultados, apesar da autora não apresentar em detalhes as variáveis medidas.

Embasados na Análise Experimental do Comportamento, Skinner (1968; 1969) e Keller (1972), defensores do ensino programado, descrevem as características que este deve conter: (1) definição de um objetivo final em forma de comportamento; (2) divisão do material em conteúdos menores; (3) programação do ensino de maneira que respostas mais simples sejam exigidas primeiras para posteriormente avançar para as mais complexas; (4) domínio do conteúdo anterior para progredir para o próximo passo; (5) respeito ao ritmo de cada aluno; (6) respostas ativas por parte dos alunos; (7) consequência (*feedback*) imediata a cada resposta do aluno.

### **3. A UTILIZAÇÃO DO MPE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em relação à implementação do MPE no século XXI, evidenciando o contexto nacional brasileiro acreditamos que uma boa possibilidade é a junção entre MPE e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessa reflexão torna-se clara a estreita relação entre Modelo Personalizado de Ensino e Educação à Distância. Esta união pode ser uma alternativa viável para a disseminação e democratização de um ensino de qualidade, alicerçado em evidências empíricas de sua eficácia.

Nesta perspectiva, com base no que foi exposto até aqui, olhar para essas duas ferramentas metodológicas de ensino pode ser, no mínimo, uma fonte de inspiração para a construção de práticas de ensino significativas, sejam elas presenciais ou à distância. Afinal a personalização do ensino precisa acontecer.

Nos últimos anos, o foco da educação foi à inclusão, mas no Brasil a questão da produtividade continua sendo um desafio. Novas competências, novas habilidades e novos conhecimentos vem surgindo evidenciando que só o diploma universitário, por exemplo é suficiente, sendo preciso também competência e habilidades para a vida e para o desempenho das capacidades exigidas por essa sociedade em constante transformação.

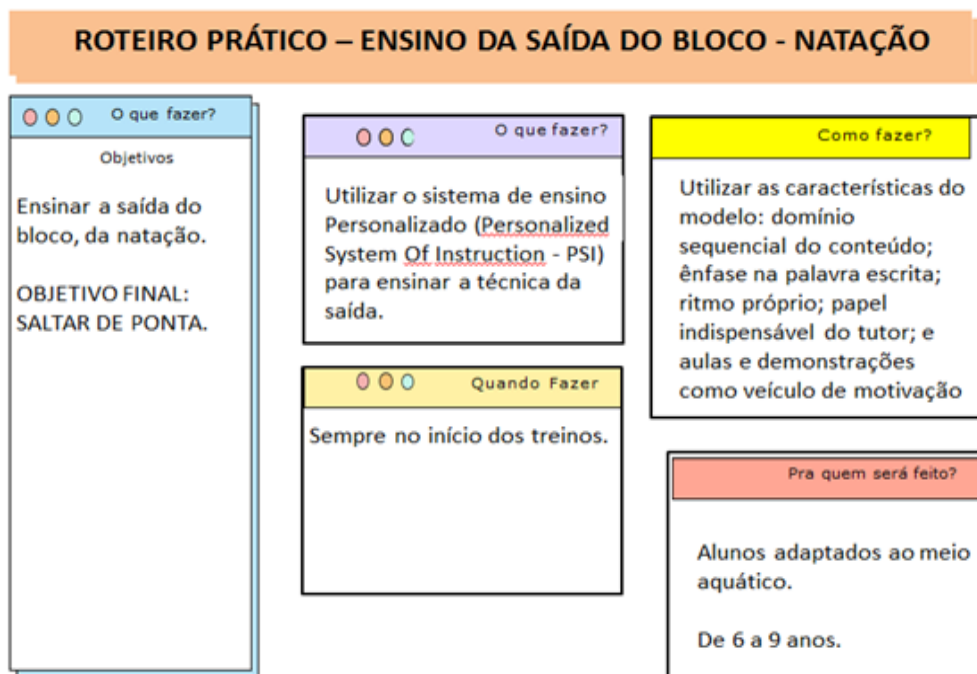
Agora importa, sim, o quanto o aluno aprende nas aulas. O conhecimento e o conteúdo acabam ficando centralizados nas escolas, sendo que o conteúdo está em todo lugar, nos celulares, nos computadores. As instituições de ensino brasileiras precisam, além de serem um local de transmissão de conteúdo, precisam se preocupar, cada vez mais, com o desenvolvimento de competências e habilidades. O desafio é deixar de ser padronizada para ser personalizada. Todavia, são reconhecidos os diversos

desafios que esse intento demanda uma vez que esse modelo de instrução exige um conhecimento aprofundado de sua estrutura e funcionamento para que sua prática seja efetivada com sucesso.

No contexto esportivo, desde a iniciação até aos níveis de alto rendimento o MPE tem muito a contribuir, e até mesmo já é empregado, por vezes sem que necessariamente seja identificado como tal. Este modelo é ideal para ensino de novas habilidades e aperfeiçoamento das já adquiridas, além de ser interessante pela individualização do treinamento, pois possibilita focar em cada praticante ou atleta o que é imprescindível para alcançar as metas estabelecidas pelo professor ou treinador, pelos alunos ou atletas e pela turma ou equipe como um todo.

#### 4. EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS DO MPE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NO ESPORTE

##### Exemplo 1 – Ensino da saída do bloco – NATAÇÃO.

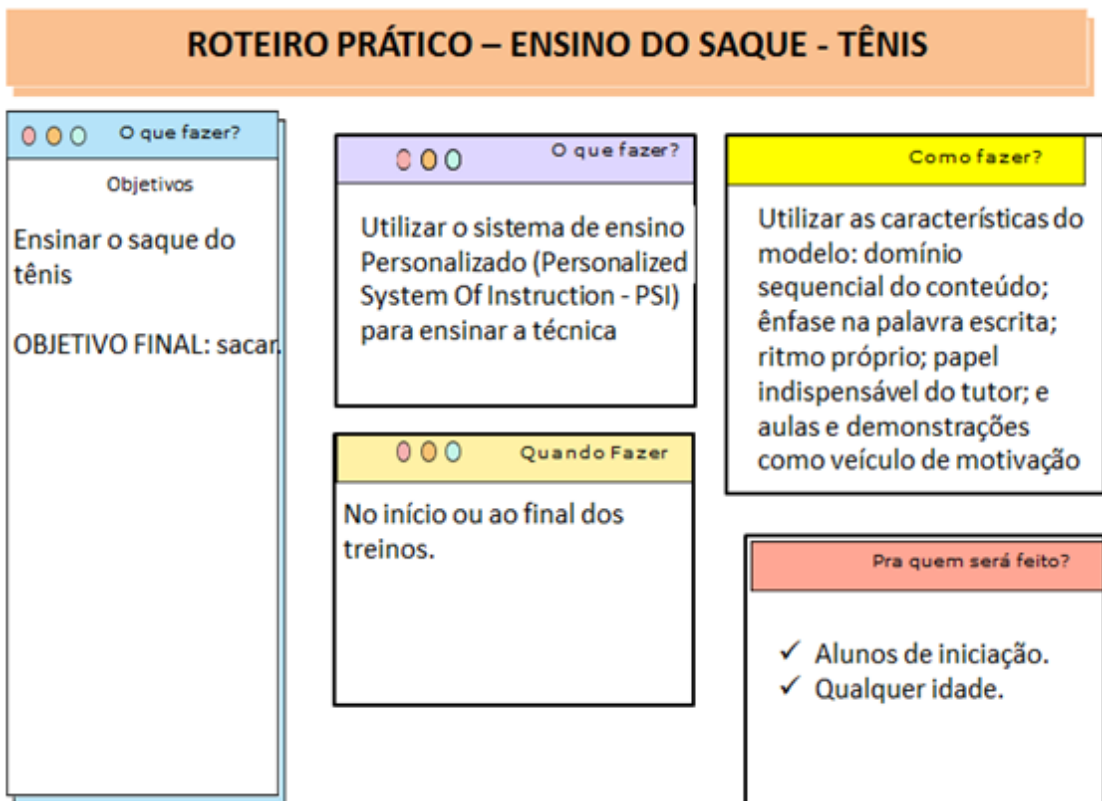


As autoras



As autoras

### Exemplo 2 – Ensino do saque – TÊNIS



As autoras



Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase	Quarta fase	Quinta fase	Última fase
<p>- Treinar o toss na posição de saque, pés afastados um a frente do outro e corpo posicionado de lado, pisada lateral a linha. * a bola deve cair a frente do aluno.</p>	<p>- Treinar movimento do braço oposto que irá bater na bola realizando o movimento com a bola, lançando-a.</p>	<p>- Treinar movimento do braço oposto que irá bater na bola realizando o movimento com a raquete sem bola. - *pegada continental, ou "martelo". - *raquete vai até atrás da cabeça e termina passando ao lado dos quadris e pernas.</p>	<p>- Treinar movimento do toss e da raquete de forma simultânea, mas ainda sem bola, apenas "ensaiando". - *pegada continental.</p>	<p>- Treinar movimento do toss e da raquete de forma simultânea, com bola, finalizando.</p>	<p>- Treinar movimento do toss e da raquete de forma simultânea, com bola, finalizando, buscando acertar a quadra oposta adversária.</p>

As autoras

### Exemplo 3 – Ensino dos malabares – ESCOLA.

#### ROTEIRO PRÁTICO – ENSINO DOS MALABARES - ESCOLA

<p>O que fazer?</p> <p>Objetivos</p> <p>Ensinar malabares na escola.</p> <p><b>OBJETIVO FINAL: DOMINAR A TÉCNICA DOS MALABARES.</b></p>	<p>O que fazer?</p> <p>Utilizar o sistema de ensino Personalizado (Personalized System Of Instruction - PSI) para ensinar a técnica dos malabares.</p>	<p>Como fazer?</p> <p>Utilizar as características do modelo: domínio sequencial do conteúdo; ênfase na palavra escrita; ritmo próprio; papel indispensável do tutor; e aulas e demonstrações como veículo de motivação</p>
	<p>Quando Fazer</p> <p>No período de um mês de aula.</p>	
	<p>Materiais</p> <p>Vídeo do passo a passo. Lenços e bolas de bexigas e alpiste.</p>	<p>Pra quem será feito?</p> <p>Alunos do ensino médio.</p>

As autoras

Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase	Quarta fase	Quinta fase	Sexta fase
<p>Soltar um lenço com a mão direita/esquerda estendida e pegar próximo ao chão. (calibrar o tempo de queda).</p>	<p>Lançamento simples. Mão direita/esquerda. (mantendo a mão que não está trabalhando atrás).</p>	<p>Lançamento cruzado – mão direita para mão esquerda; mão esquerda para mão direita.</p>	<p>Lançamento lateral. Direita/esquerda.</p>	<p>Lançamento com giro 360º. Direita/esquerda  (pés no chão/saltando).</p>	<p>Lançamento por baixo das pernas.  Mão direita de fora para dentro, mão esquerda de fora para dentro.  Mão direita dentro para fora/mão esquerda de dentro para fora</p>

As autoras

Sétima fase	Oitava fase	Nona fase	Décima fase	Décima primeira fase	Décima segunda fase
<p>Lançamento coordenativos combinados.  Lança e recebe com a outra mão e a mão em cima da cabeça. Ou segurando a orelha</p>	<p>Lançamento com dois lenços simultâneos com palmas (uma/duas palmas).</p>	<p>Lançamento com 2 lenços giro 360º. Direita/esquerda  (pés no chão/saltando).</p>	<p>Lançamento com dois lenços com uma mão em colunas.  Mão direita/mão esquerda.</p>	<p>Lançamento em colunas alternadas com três lenços.</p>	<p>Lançamento com três lenços em colunas. Uma pelo centro e duas pelas laterais.</p>

As autoras



As autoras

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método Modelo Personalizado de Ensino deve ser empregado no ensino dos esportes ou mesmo nas escolas devido às características que permitem adequar as atividades a cada aluno, tanto em ritmo quanto nas necessidades que cada um apresenta. Este modelo favorece tanto aqueles que tem algum domínio do conteúdo quanto aqueles que não possuem conhecimento algum da proposta das aulas, sendo efetivo principalmente em turmas heterogêneas. É importante ressaltar o desenvolvimento da motivação que as turmas são sujeitas quando expostas a este método, como evidenciado neste texto.

Quando o aluno recebe *feedback* logo após ter concluído um exercício ou feito uma pergunta, seus efeitos sobre a aprendizagem são muito mais poderosos. Em salas de aula com 40 ou 50 alunos é muito difícil para o professor fornecer *feedback* apropriado a todos os seus alunos. Com o auxílio de tutores, cada aluno pode ter atenção individual sempre que necessário, tornando assim possível a disposição de estratégias adequadas e certas para as necessidades de cada um, como e quando eles precisarem.

Obviamente, sempre que o aluno não conseguir extrair do material escrito as informações e conhecimentos necessários, ele pode – e deve – recorrer ao professor ou um dos tutores para auxiliá-lo. É comum, no MPE, que o aluno participe de uma aula (cuja presença não é obrigatória) apenas após dominar o conteúdo que será tratado naquela aula. Essa característica, em revisões mais recentes do método (FOX, 2004; KOEN, 2002 *apud* TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009), tem sido apontada como secundária.

Uma característica importante das aulas expositivas é produzir no aluno o interesse pelo tema da disciplina. Entretanto, essas aulas não devem apresentar um caráter repetitivo, mas sim, demonstrar ao aluno a abrangência do tema em questão, aprofundando ou extrapolando o escopo da disciplina.

Vale ressaltar também que não é durante essas aulas que o aluno irá esclarecer suas dúvidas em relação à matéria. Como dito anteriormente, as dúvidas deverão ser sanadas nos outros horários previamente disponibilizados para esse fim. A ideia principal implícita neste modelo é a de fornecer consequências reforçadoras ao comportamento dos alunos que dominaram o conteúdo da matéria.

Estabelecer condições para que o comportamento ocorra, significa preparar o aluno com leituras prévias necessárias, esclarecer suas dúvidas, fornecer *feedback* adequado para os mínimos avanços do aluno, evitar (ou minimizar) o contato do aluno com o fracasso e a frustração, dentre outros. Tudo isso é mais fácil de fazer em uma relação direta entre professor, tutor e aluno do que em salas de aula lotadas.

Conclui-se então que apesar do MPE parecer ser mais aplicado em áreas básicas, como matemática, física, ciência, entre outras, também foi evidenciado, conforme nos exemplos de atividades propostas anteriormente, que se pode utilizar inúmeras características desse modelo para a área da Educação Física e esportes, com vistas a facilitar o aprendizado e despertar a motivação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, G. V. Novas perspectivas para a história do Sistema Personalizado de Ensino. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 33, p. 51-67, 2017.
- FOX, E. J. The personalized system of instruction: A flexible and effective approach to mastery learning. In: MORAN, D. J.; MALOTT, R. W. (Org.). **Evidence-based educational methods: Advances from the behavioral sciences**. San Diego: Elsevier Academic Press, 2004, p. 201-221.
- KELLER, F. S.; SHERMAN, J. G. **PSI, the Keller Plan Handbook: Essays on a personalized system of instruction**. Addison Wesley Longman, 1974.
- KELLER, F. S. Adeus mestre! **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 207-217, 1972 [1968].
- KOEN, B. V. **Web-based implementation of the Personalized System of Instruction (PSI) in a mechanical engineering required freshman computer course**, 2002.
- LACERDA, D. F. **Caracterização do ensino programado no Brasil: um estudo com base na análise de periódicos científicos** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.
- MOREIRA, M. B. "Em casa de ferreiro, espeto de pau": o ensino de Análise Experimental do Comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 6, p. 73-80, 2004.
- SKINNER, B. F. **The technology of teaching**. New York: Appleton-Century Crofts, 1968.

SKINNER, B. F. **Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 289-296, 2009.

TODOROV, J. C.; TRISTÃO, G. Sistema personalizado de ensino: bases psicológicas e abordagem administrativa. **Cadernos de Psicologia Aplicada**, v. 3, p. 65-71, 1975.

### **3 MODELO DE ENSINO ENTRE PARES (MEP): um modelo de aprendizagem e desenvolvimento esportivo em pares**

Bianca Caroline Dezordi  
Caroline Cordeiro Xavier  
Luana Caroline Contessoto

#### **INTRODUÇÃO**

Para desenvolver alunos competentes no esporte é de fundamental importância que estes sejam capazes de compreender as habilidades técnico-táticas da modalidade praticada, bem como as estratégias de jogo. Diante disso, surgem os modelos de ensino que visam aumentar e melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, incentivando sua participação ativa, autonomia e tomada de decisões de acordo com as demandas do jogo, tornando-os o centro do processo de ensino e aprendizagem (SIEDENTOP, 1994; MESQUITA *et al.*, 2014; COSTA, 2015).

Os modelos que buscam trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem, tem como objetivo promover o conhecimento de forma autônoma e o trabalho em equipe para encontrar soluções aos problemas que surgem no contexto esportivo. Deste modo, os modelos de ensino são alternativas aos modelos tradicionais de ensino dos esportes, onde os alunos aprendem a técnica descontextualizada e assim acabam, por vezes, não refletindo sobre as habilidades aprendidas, resultando na falta de compreensão do “porquê fazer” e do “quando fazer” em determinadas situações de jogo que exigem tomadas de decisões rápidas, desenvolvendo desta maneira um aluno passivo que apenas recebe e reproduz as informações (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; COSTA; NASCIMENTO, 2004; WARD; LEE, 2005; RIGON; NOVAES; TSUKAMOTO, 2020).

Contrapondo este modelo tradicional, o *Modelo de Ensino entre Pares* (MEP) apresenta como principal objetivo favorecer a construção de conhecimentos e habilidades por meio do ensino por pares, isto é, os alunos fornecem instruções diretas de tarefas práticas pertinentes aos jogos para seus colegas ou para um determinado grupo. Nesse contexto de ensino, o professor da turma seleciona alguns alunos que

se tornarão “professores” e terão a responsabilidade de ensinar aos demais determinadas habilidades táticas selecionadas por ele, e por meio da cooperação, os alunos procuram alcançar um objetivo comum, bem como melhorar o desempenho de todos no jogo, promovendo diversão, maior motivação e envolvimento no processo de aprendizagem (FARIAS *et al.*, 2018). Diante disso, justifica-se a utilização de tal modelo uma vez que estimula o desenvolvimento de alunos ativos e responsáveis, reforça a colaboração, o trabalho em equipe, promove um aumento no nível de motivação por ser um modelo inovador que potencializa a interação entre os alunos.

Ademais, por contemplar alunos na função de “professores”, o professor regente consegue oferecer uma maior atenção e suporte para aqueles que possuem maiores dificuldades, enquanto os alunos “professores” instruem pequenos grupos, e esta colaboração refletirá em resultados positivos, principalmente, em contextos que há um grande número de alunos em uma mesma turma.

Considerando todo o exposto, algumas questões podem ser abordadas envolvendo a temática: **Como é possível aplicar o MEP nas escolas ou fora delas? O que é necessário para inseri-lo no contexto de trabalho dos professores e treinadores? Como motivar mais meus alunos ou meus atletas para a prática e ainda desenvolver pessoas ativas e que possam me auxiliar neste processo?** Pensando nisso, o texto busca encontrar essas respostas com o objetivo de contribuir com os profissionais envolvidos no âmbito esportivo para que possam compreender e aperfeiçoar a sua prática profissional.

Além disso, pretende-se neste capítulo apresentar um roteiro prático utilizando o PT, que estimule a transferência de conhecimentos sobre elementos táticos comuns aos esportes de invasão.

## **1. MODELO DE ENSINO ENTRE PARES (MPE): uma visão de cooperação na aprendizagem esportiva**

A aprendizagem de uma modalidade esportiva é marcada pela construção de conexões de experiências, novas vivências corporais e cognitivas do aluno (RIZZO; MELO; TAQUES, 2020). Dessa forma, modelos de ensino de educação esportiva foram propostos para que este processo ocorra de maneira efetiva, englobando a participação de alunos iniciantes em parceria com os mais experientes, proporcionando momentos de troca de papéis, incluindo todos os alunos ao jogo, além de aumentar a motivação para prática esportiva, beneficiando assim formas de aprendizagem significativas.

Seguindo essas propostas, o MEP é definido como um modelo em que um aluno ensina um conhecimento ou habilidade para outro(s) colega(s) sob a orientação de um professor, com vistas ao

alcance de resultados satisfatórios no desenvolvimento cognitivo e psicomotor de seus educandos. Além destes benefícios, por buscar apoiar as necessidades psicológicas básicas dos alunos, o modelo oferece um clima de aprendizagem favorável a comportamentos mais automotivados, resultando em um maior nível de satisfação, engajamento, desenvolvimento de responsabilidade, comunicação, autoconfiança e socialização (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; MIZEROGLU, 2014; COSTA, 2015).

A base do MEP sustenta-se, principalmente, na teoria do construtivismo social de Vygotsky, a qual aponta que o desenvolvimento de uma criança é facilitado com a mediação de alguém mais velho ou mais experiente. Trata-se de focar no nível de desenvolvimento potencial do aluno, isto é, naquilo que ele pode vir a desenvolver através da mediação de alguém, e esta condição é de extrema importância na teoria de Vygotsky, pois aquilo que a criança consegue fazer com ajuda diz muito mais sobre seu desenvolvimento do que as coisas que ela realiza sozinha (MIRANDA, 2010).

Nesta perspectiva, os alunos trabalham em duplas ou em pequenos grupos, sendo que é dada a função de “professor” a um aluno (preferencialmente aquele que tenha uma certa afinidade com o conteúdo e/ou modalidade). Os alunos na função de professores, por meio das instruções preparadas pelo professor regente e aliados aos seus conhecimentos prévios, buscam auxiliar seus colegas, ou seja, os demais alunos/atletas, a desenvolverem novas habilidades motoras, como formas táticas de jogo ou até mesmo uma técnica de um movimento exigido para uma modalidade específica, caracterizando assim uma troca de experiências e cooperação entre os envolvidos (ALEIXO; MESQUITA, 2016; SILVA; QUEIRÓZ; MESQUITA, 2017).

O modelo de ensino aos pares (MEP), também é conhecido o PT no contexto brasileiro, reforça o compromisso e responsabilidade, uma vez que os alunos na função de professores recebem uma dupla tarefa, a de ensinar e a de aprender, aprimorando suas capacidades de diagnosticar, observar e corrigir as habilidades táticas e técnicas, bem como de estimular sua cognição e ação, isto é, ao passo que o aluno ensina, neste caso uma habilidade prática, ele também aprende (GURVITCH; METZLER, 2010; ALEIXO; MESQUITA; REAL, 2012; ALEIXO; MESQUITA, 2016).

Além dos benefícios já citados deste modelo, outras vantagens que ele apresenta é um elevado envolvimento na tarefa por parte dos alunos, pois todos se tornam protagonistas ativos no processo uma vez que incentiva a compreensão dos movimentos almejados, detecta e corrige as dificuldades e erros, como também reforça a ajuda o encorajamento (ALEIXO; MESQUITA, 2016; SILVA; QUEIRÓZ; MESQUITA, 2017).



Por outro lado, alguns fatores podem influenciar na eficácia deste modelo, entre eles a idade dos envolvidos, o nível de motivação e das habilidades, competência e capacidade de instrução dos alunos na função de professores. Por isso, é sugerido que estes passem por um treinamento antes de instruir os “alunos/atletas”, para que juntos – professor regente e aluno professor –, possam alinhar os objetivos a serem alcançados com a turma e as melhores interações instrutivas para as diversas situações que serão encontradas na prática (WARD; LEE, 2005; MIZEROGLU, 2014).

## **2. O PORQUÊ DA UTILIZAÇÃO DO MEP: o que diz a literatura**

Torna-se necessário modelos de ensino e aprendizagem esportiva como recursos para a melhora do processo de desenvolvimento da iniciação ao esporte tanto na Educação Física escolar quanto nas escolinhas de esportes realizadas no contraturno, além de promover a melhora do desempenho de atletas/alunos experientes, com a finalidade de alcance do sucesso esportivo e maximização de habilidades (cognitivas, físicas e psicológicas) para se atingir resultados cada vez mais positivos.

Nesse sentido, estudos envolvendo o ensino entre pares para o contexto da Ginástica Artística (GA) foram apresentados por Aleixo, Mesquita e Real (2012), que objetivaram avaliar o efeito de três modelos de ensino, o Modelo de Instrução Direta (ID), Modelo de Ensino por Pares (MEP) e Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) para o desenvolvimento das habilidades técnicas elementares de GA. Divididos em dois grupos, no grupo experimental foi aplicado o modelo específico da ginástica (MIEGA) com suporte teórico referente aos três modelos apresentados, já o grupo controle realizou atividades de educação esportiva em geral (danças típicas, brincadeiras populares e jogos pré-desportivos coletivos). Os resultados mostraram que no pré-teste os grupos não apresentaram diferenças significativas no desempenho técnico. Ao final das 24 aulas de GA, o grupo experimental apresentou valores significativamente mais elevados no desempenho técnico quando comparados com os valores do grupo controle (ALEIXO, MESQUITA; REAL, 2012).

Em outro estudo realizado por Aleixo e Mesquita (2016) com a GA, também vinculou o ensino entre pares com a instrução direta e a aprendizagem cooperativa. O objetivo era apresentar o conhecimento declarativo (o conhecimento referente ao “o que fazer”) das praticantes. Perceberam que o grupo experimental teve um aumento significativo no conhecimento declarativo após 24 aulas ministradas, e o grupo controle não apresentou evolução. Os resultados evidenciam a importância de se aplicar modelos de ensino combinados para a eficácia pedagógica do treino de GA.

Em estudo de Silva, Queirós e Mesquita (2017) com o objetivo de avaliar as percepções dos alunos ao vivenciar um modelo de ensino centrado no professor, como é o do MID, e os modelos centrados nos alunos, como o Modelos de Ensino entre Pares (MEP), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) ou o Modelo de Educação Esportiva (MEE), originalmente intitulado *Sport Education*. Ao final da intervenção, os alunos reconheceram que é relevante vivenciar os diferentes modelos de ensino dos esportes, conforme pode ser observado pelo seguinte relato: “Ajudou muita gente (...) senti que as minhas dificuldades não eram uma barreira à prática (...) toda a gente participava, ninguém ficava de parte” (SILVA; QUEIRÓS; MESQUITA, 2017, p. 112). Mas entenderam que foi nos modelos de ensino centrados no aluno que conseguiram se tornar mais autônomos durante a prática, contudo os alunos desenvolveram uma maior responsabilidade pessoal e tiveram aprendizagens mais significativas, como mostra o relato: “Isso, de estar sempre em cima, também não é bom (...) é bom nós termos um bocado, o nosso espaço para pormos as nossas ideias em prática e não apenas aquilo que o professor manda” (SILVA; QUEIRÓS; MESQUITA, 2017, p. 111).

Farias *et al.* (2018) examinaram o ensino e aprendizagem de jogos de invasão em três temporadas de educação esportiva, focando no desenvolvimento tático dos alunos e também nas instruções entre professor-classe, professor-aluno(treinador) e aluno(treinador)-colegas (jogadores). Ao final da intervenção chegaram à conclusão que é importante mesclar a participação dos alunos em jogos que compartilham semelhanças táticas ao treinamento específico de uma modalidade e ainda concluíram que é preciso um preparo prévio dos alunos (treinadores) para passarem as instruções de maneira satisfatória aos grupos que são responsáveis.

Cardoso (2014) em seu trabalho observou que o MEP trouxe inúmeros benefícios e nos próprios relatos dos alunos eles reconheciam as vantagens de se trabalhar em pares, juntamente com o acompanhamento do professor. No início do ano o professor organizava os grupos pensando na afinidade entre eles, nas características e também no melhor aproveitamento da aula/treino e aprendizagem. Dentro destes grupos, os alunos mais velhos ajudavam ensinando os mais jovens, ao passo que o professor além de incentivar os alunos durante as aulas, buscava dar novas instruções aos alunos “professores”, no sentido de melhorar ainda mais a instrução. Ainda neste estudo, o professor constatou que os alunos foram cada vez mais criando gosto, tanto pelo MEP quanto pelo incentivo dos colegas, devido à proximidade que tinham entre eles, pela linguagem utilizada que era de mais fácil compreensão e também por se sentirem mais à vontade entre eles: “O trabalho conjunto promoveu a criação de laços de amizade e de comprometimento entre colegas” (CARDOSO, 2014, p. 198).

O MEP também tem obtido sucesso como estratégia de inclusão na Educação Física escolar apresentando resultados positivos na melhora da aprendizagem e desempenho de alunos com deficiência auditiva, visual e física (WARD; LEE, 2005; MIZEROGLU, 2014).

Contudo, Ward e Lee (2005) apontam em seus estudos que alunos jovens, desde que preparados de maneira eficaz pelos professores, têm capacidades para avaliar o desempenho uns dos outros, dar *feedbacks* aos colegas e participar em atividades colaborativas.

### **3. MEP COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DE HABILIDADES TÉCNICO-TÁTICAS NOS ESPORTES DE INVASÃO**

#### *Sugestões para o contexto brasileiro*

Os jogos coletivos de invasão, segundo Gouveia *et al.* (2018) são caracterizados como modalidades esportivas que são regidas por sistemas de jogo de características ofensivas e defensivas, com objetivo de chegada à meta adversária, juntamente com a proteção de sua própria meta, e buscam criar condições para se chegar a finalização, geralmente sendo um gol, cesta ou *touchdown*. (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Dessa forma, o presente trabalho torna-se necessário para finalidades de propostas de ensino dos esportes coletivos, e tem como objetivo principal auxiliar os professores que atuam tanto no contexto escolar quanto nas atividades desportivas do contraturno e/ou de escolinhas de treinamento, a melhorarem a qualidade do ensino e compreensão tática dos jogos coletivos, principalmente os de invasão, que são os mais praticados tanto dentro quanto fora das escolas, e assim permitir desenvolver alunos competentes e capazes de solucionar problemas impostos pelo contexto de jogo, aliando o “porquê fazer” e “quando fazer” ao “como fazer” (RIGON; NOVAES; TSUKAMOTO, 2020). Assim, o modelo propõe atividades em torno do ensino de algumas habilidades táticas que podem ser aplicadas com indivíduos que estão iniciando a prática dos esportes coletivos de invasão, a fim de contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades e para que compreendam certas funções que poderão ser desempenhadas em todas as modalidades.

Sugere-se que sejam aplicadas as atividades que serão propostas na sequência, a partir dos 8 anos de idade, portanto, nessa faixa etária é necessário que o professor/treinador seja o responsável pelo planejamento e direcionamento dos exercícios, além de instruir seus alunos a maneira que utilizarão o

MEP, ou seja, ele determinará quem será o aluno “professor” e de que forma ele irá auxiliar seus colegas durante a execução prática.

Vale ressaltar, que durante o processo de ensino todos os sujeitos devem participar como alunos “professores” para que experimentem como é ministrar e auxiliar na aula, além disso, essa troca é importante para que os alunos que estejam realizando a função de professores não se desmotivem ao longo do processo por não estarem realizando as atividades práticas como alunos e só terem a responsabilidade de instruir os demais.

#### **4. UNIDADE DE ENSINO UTILIZANDO O *MEP* NOS ESPORTES DE INVASÃO**

A proposta a seguir foi elaborada tanto para o ambiente escolar quanto o não escolar, tendo como base o MEP para o ensino dos esportes coletivos de invasão. Destaca-se aqui, que o principal objetivo desta proposta é fazer com que os alunos sejam capazes de compreender, de maneira significativa, os elementos táticos semelhantes aos esportes de invasão e assim serem capazes de realizar a transferência dos conhecimentos táticos aprendidos, no decorrer das aulas, para outros esportes semelhantes.

Neste sentido, elaboramos uma unidade de ensino de iniciação aos esportes coletivos, se tratando especificamente dos esportes coletivos de invasão, que tem como foco o ensino da marcação, a qual será abordada em diversos contextos por meio do MEP, conforme o roteiro abaixo:

→ **UNIDADE DE ENSINO:** Introdução aos esportes coletivos de invasão

→ **ELEMENTO TÁTICO QUE SERÁ ABORDADO:** Marcação

Segundo Micheline (2007, p. 22), a marcação consiste em “não deixar o oponente jogar, isto é, combatê-lo de forma legal impedindo o mesmo de levar vantagem nas disputas de bola e consequentemente defenderem seu gol contra as investidas adversárias”. Em outras palavras, o jogador da equipe deve ficar entre o jogador adversário e a meta, impedindo que este tome a posse de bola, ou, se estiver com a posse da mesma, impedir que ele prossiga pelo espaço de jogo.

##### **PARTE 1 - TREINAMENTO PREPARATÓRIO DOS “ALUNOS PROFESSORES”:**

**Descrição:** Ao iniciar as aulas com a turma, o professor regente irá **dividir os alunos em duplas, trios, quartetos, ou ainda, em equipes maiores**, de acordo com as necessidades da turma e atividades planejadas sendo que dentro dessas divisões, **um dos alunos terá a função de “professor” e os demais de alunos “atletas”**. Durante as aulas de treinamento preparatório (recomenda-se, no mínimo 3 aulas,

para esta tarefa), o professor regente irá explicar para os alunos “professores” sobre a marcação, **mostrar que este elemento está presente nos esportes de invasão, como abordar isso na prática com seus colegas**, entre outras informações que julgue necessário para que eles possam ensinar/instruir os demais colegas nas próximas aulas.

Estas aulas podem ser realizadas de forma separada da turma, em uma sala com computador, data show, notebook e outros recursos para que o professor possa reproduzir vídeos, fotos, etc.

O aluno “professor” deverá atuar efetivamente nos *feedbacks* e funções destinadas em cada atividade, e ainda seu papel de aluno “professor” pode ser mudado durante a atividade, como também pode acontecer a troca de papel entre os integrantes da equipe dividida, de acordo com a atividade e desenvolvimento das aulas programadas.

A preparação desse aluno deve ser realizado de forma que este possa promover apoio aos seus colegas por meio de indagações de situações de jogo (a finalidade destas ações não é simplesmente dar a resposta ou engessar seus companheiros de aula nas situações promovidas pelas atividades, mas sim aumentar a autonomia de seus colegas e provocar de forma concreta novas possibilidades e criação de novas ações motoras adequadas para tal situação, enriquecendo ainda mais tomadas de decisões). Dessa forma, as intervenções vão além de algo técnico (este papel fica destinado ao professor responsável), e sim de conhecimentos prévios destes alunos à modalidade em questão, com o objetivo de ter uma ação somativa na aprendizagem efetiva de seus companheiros de aula/equipe.

Nesse sentido, a ação de ensinar e se colocar como um professor irá promover ao aluno “professor”, um perfil de ação promotora do um papel de caráter de responsabilidade, possibilitando maior cooperação entre seus pares e companheiros de equipe.

### **PARTE 2 – O MEP NA PRÁTICA:**

**Descrição:** Terminado o treinamento preparatório dos alunos “professores”, estes têm a tarefa agora de instruir os colegas por meio dos exercícios elaborados pelo professor regente. Cada aluno “professor” ficará responsável pela sua dupla, trio, quarteto e/ou equipe (dividido anteriormente pelo professor regente de acordo com as necessidades) e o professor regente dará suporte para que todos consigam realizar os movimentos desejados e compreendam que o elemento tático abordado pode ser aplicado nos diversos tipos de esportes de invasão.

Nesta etapa, o professor pode utilizar quantas aulas ele julgar necessário para desenvolver o conteúdo.

**EXEMPLO DE ATIVIDADE PRÁTICA UTILIZANDO O MEP:**

Posicionamento entre meta e jogador ofensivo: Ao iniciar o conceito de posicionamento defensivo o maior desafio entre os professores é conseguir com que seus alunos visualizem a posição defensiva como um conjunto de ações que, além de defender em função da movimentação da bola, perceba ações como as antecipações e posicionamentos estratégicos de defesa. Nesse sentido, a primeira atividade consiste em exemplificar o posicionamento entre jogador e meta.

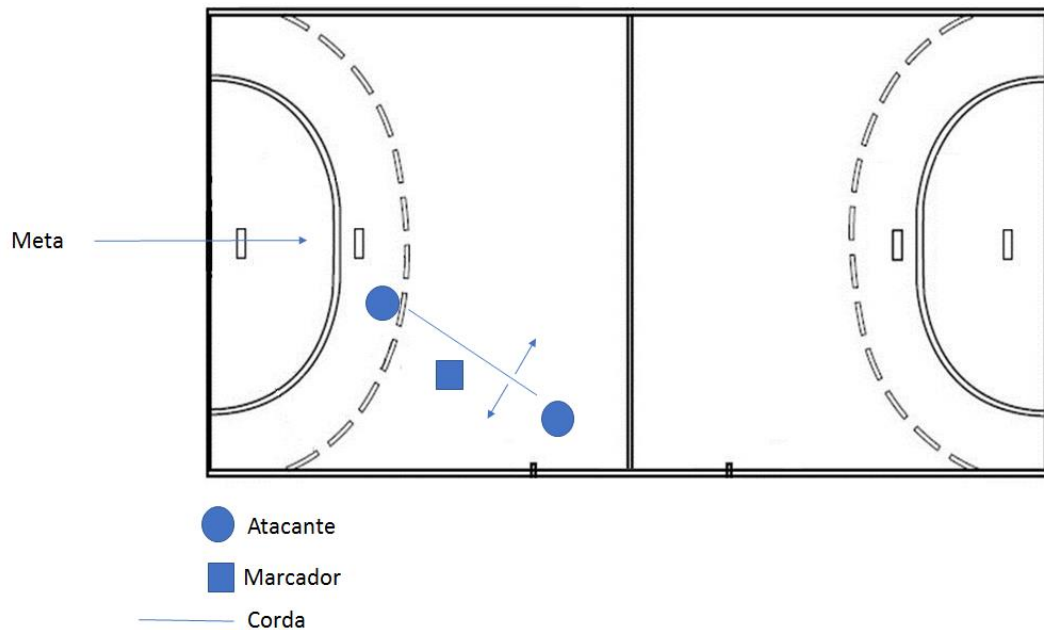
Os alunos serão divididos em grupos mistos e homogêneos de 4 atletas, em um será o aluno “professor”. Dessa forma, estes estarão em posicionamento diagonal à meta, o jogador defensivo (JD) ficará posicionado ao meio de dois jogadores ofensivos (JO) que irão segurar uma corda (escolher uma corda com tamanho considerável para que a movimentação seja possível), demarcando o espaço que o JD deve se manter de distância entre o posicionamento da bola e a meta. A bola será representada pelo JO que estará posicionado a frente, ou seja, o começo da corda), e a meta que irá referenciar uma possível assistência de jogo, ou rebote de uma ação ofensiva, será demarcada como a ponta final da corda caracterizada como um segundo JO. Os dois jogadores ofensivos (JO) deverão se movimentar pelo espaço (esquerda e direita da quadra) em todas as direções e sentidos, e diminuindo a distância entre as pontas da corda simulando uma movimentação e cooperação entre jogadas ofensivas.

A função do aluno “professor” será coordenar as ações defensivas do JD, prestar atenção nas movimentações e principalmente manter o padrão de movimento defensivo “sempre em posição de expectativa”, o deslocamento rápido dessas ações é caracterizado como o principal para estimular a noção de marcação entre a bola e a meta, estimulando uma flutuação de marcação e a visão periférica para uma antecipação efetiva de ações ofensivas que irão ocorrer de forma dinâmica e veloz.

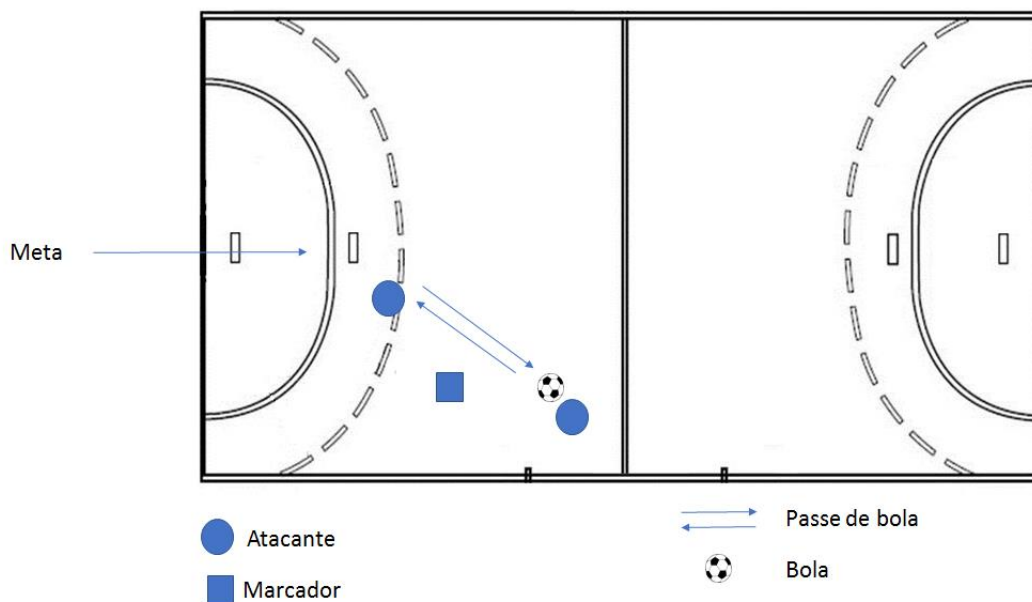
Nesse sentido, a posição correta de marcação é ter um bom posicionamento frente essa situação, de posição de expectativa para realizar um deslocamento entre a bola e a meta, tendo como necessidade a compreensão entre a distância correta para evitar ações ofensivas de jogo, como cortes rápidos (advindos de marcações coladas a bola e mal posicionamento), bloqueios e ajuda ofensiva (bloqueios de um segundo jogador adversário, ou tabelas de passe para entrada a meta), arremessos/chutes de longa e meia distância (posicionamento defensivo em uma distância considerada grande do jogador que contém a posse da bola).

*1ª variação da atividade:* a corda será movimentada apenas para os lados, em que o JD irá se deslocar a lateral, a ação acontecerá sem encostar a corda para realizar o deslocamento lateral. De início o aluno “professor” deve sinalizar o meio da corda com um colete demarcando o posicionamento correto do JD.

2ª variação da atividade: a movimentação da corda agora será feita em sentidos de diminuir e aumentar o tamanho da distância entre as pontas da corda, necessitando de maior noção de posicionamento do JD na ação de marcação, agora o aluno “professor” irá remover a demarcação de posicionamento correto entre a bola e meta, que foi demarcado na ação anterior e estimular desse jogador defensivo a noção correta de marcação efetiva. Ao final de cada ação, o aluno “professor” deve realizar um *feedback* das ações e como posicionamento, distância e visão defensiva.



3ª variação da atividade: a corda será retirada, e agora os dois JO terão a função de realizar passes, fintas e simulações de bloqueio e tabelas para exigir novas ações defensivas dos JD. O aluno “professor” deve estimular as ações do jogador defensivo e conversar com ele durante as situações como o que espera que aconteça com os demais companheiros de equipe que irão conversar e se comunicar a movimentação da bola (avisando sentido da bola, assistências e coberturas). As atividades podem sofrer alterações, cabe ao aluno “professor” mudar as modalidades que serão realizadas, como a decisão de qual ação técnico e tática serão utilizadas como a modalidade em questão, basquete, futsal ou handebol.



A partir do exemplo de atividade e variações, apresentadas anteriormente, professores ou treinadores, certamente poderá propor outros e adequá-los aos seus objetivos, conteúdos e modalidades a serem ensinadas em suas aulas ou treinamentos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo de apresentar um roteiro prático utilizando o MEP, que estimule a transferência de conhecimentos sobre elementos táticos comuns aos esportes de invasão, e com base na literatura consultada, concluímos que o MEP é um método de ensino muito eficaz que pode ser utilizado em diversos contextos esportivos, como as modalidades coletivas de invasão promovendo com maior facilidade a transferência de habilidades que se caracterizam como semelhantes em relação às ações técnicas e táticas na aprendizagem das modalidades de futsal, basquete e handebol.

Considerando o exposto, o modelo de ensino aos pares tem apresentado vários resultados positivos, pois além dos alunos evoluírem técnica e taticamente, eles aprendem a serem responsáveis e a cooperarem uns com os outros, ensinando além de conhecimento técnicos e táticos dos jogos, valores morais, aspectos de educação emocional (ex.: empatia e colaboração) e entendem o papel do professor diante as situações de ensino.

No Brasil, o modelo ainda não é tão utilizado, dessa forma, a elaboração de materiais como este facilitam o entendimento do modelo e podem ser aplicáveis nas situações e contextos tanto das escolas como de treinamento esportivo (escolinhas e esportes no contraturno) encontradas no nosso país.



## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, I. M. S.; MESQUITA, I. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 349–357, 2016.
- ALEIXO, I.; MESQUITA, I.; REAL, A. Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 12, n. 2, p. 12–27, 2012.
- CARDOSO, F. J. **Gimnocerco: um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida**. 2014. 424 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2014.
- COSTA, L. C. A. DA. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- COSTA, L. C. A. DA; NASCIMENTO, J. V. DO. O Ensino da Técnica e da Tática: novas abordagens metodológicas. **Journal of Physical Education/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49–56, 2004.
- RIZZO, D. T.; MELO, R. Z.; TAQUES, M. J. Jogos e/na iniciação esportiva. **Conexões**, v. 18, p. 1-16, 2020.
- FARIAS, C. *et al.* Mediating Peer Teaching for Learning Games: an action research intervention across three consecutive sport education seasons. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 89, n. 1, p. 91–102, 2018.
- GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem Sistêmica do Jogo de Futebol: moda ou necessidade? **Movimento**, v. 5, n. 10, p. 40–50, 1999.
- GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. Maringá: Eduem, 2014.
- GOUVEIA, É. R. *et al.* O ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão segundo uma abordagem tática ao jogo: um estudo quase experimental em alunos do ensino básico. **Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas**, p. 74-86, 2018.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143–150, 2004.
- GURVITCH, R.; METZLER, M. Theory into practice: keeping the purpose in mind: the implementation of instructional models in physical education settings. **Strategies**, v. 23, n. 3, p. 32–35, 2010.
- MESQUITA, I. M. R. *et al.* Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 1–14, 2014.
- MICHELINI, M. C. **Teoria de Esportes Coletivos de Claude Bayer: O Futsal**. 2007. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Revista**, v. 13, n. 1, p. 7–28, 2010.

MIRZEOĞLU, A. D. The effects of peer teaching on the university students achievements in cognitive, affective, psychomotor domains and game performances in volleyball courses. **Educational Research and Reviews**, v. 9, n. 9, p. 262–271, 2014.

RIGON, T. A.; NOVAES, R. B.; TSUKAMOTO, M. H. C. A elaboração de uma matriz de referência para o ensino de jogos esportivos coletivos. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 172–186, 2020.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sports experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, R.; QUEIRÓS, P.; MESQUITA, I. Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, p. 107–114, 2017.

WARD, P.; LEE, M. A. Peer-assisted learning in physical education: a review of theory and research. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 24, n. 3, p. 205–225, 2005.

## 4 MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA (MAC): reflexões e contribuições no âmbito da Educação Física e esportes

Daniele das Neves Baio  
Luana Biembengut Biato  
Marcos Roberto dos Santos

### INTRODUÇÃO

A proposta da abordagem textual aqui apresentada, deflagrada pela leitura e estudo sobre o modelo de ensino *Cooperative Learning* (CL), ou como traduzido aqui para o português como Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), teve como foco contribuir com a atuação dos professores de Educação Física nas aulas, orientações técnicas, didáticas ou pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar. Apesar de audaciosa e desafiadora, esta missão foi considerada alcançável e, igualmente, imprescindível.

Assim o objetivo e proposta deste capítulo foi fomentar a discussão, a reflexão e a elaboração exemplificada de atividades e estratégias que, em última análise, podem estimular não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a interação, alegria e, sobretudo, uma maior socialização para os aprendizes, sejam eles alunos ou atletas, dos quais seus professores ou treinadores são o público-alvo deste texto.

A aprendizagem cooperativa, conforme apresenta Slavin (1985, p. 6) baseado em Casey e Quennerstedt (2020, p. 2, tradução e grifo nosso) é “um **termo abrangente para várias práticas de sala de aula**” e seus métodos “[...] **são estratégias instrucionais sistemáticas e estruturadas.**”

Neste sentido, Johnson e Johnson (1999, p. 72) citados por Casey e Quennerstedt (2020, p. 2, tradução e grifo nosso) sustentaram que o MAC compreende “**o uso instrucional de pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos para maximizar suas próprias aprendizagens, aprendendo uns com os outros**”.

O termo Aprendizagem Cooperativa também foi definida de modo bastante simples por Metzler (2005, p. 257, tradução e grifo nosso) como “alunos aprendendo **com, por e para os outros.**” De modo

complementar, Casey e Dyson (2012, tradução e grifo nosso) afirmaram que a AC é “[...] modelo pedagógico que **vincula aprendizagem, ensino, conteúdo e contexto.**”

É relevante lembrar que “as abordagens instrucionais que se enquadram no termo 'Aprendizagem Cooperativa' [foram] influenciada[s] pela pesquisa e teoria da psicologia social” (SCHMUCK, 1985; SLAVIN, 1985 *apud* CASEY; QUENNERSTEDT, 2020, p. 3, tradução nossa).

Tais destaques, inicialmente propiciados pela disciplina “Tópicos Especiais III - Fatores psicopedagógicos aplicados ao esporte”, proposta e ministrada pela professora doutora Luciane Cristina Arantes, docente do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá/PR, trouxeram importantes reflexões acerca de possíveis contribuições da utilização da abordagem e modelo de ensino aqui propostos.

Neste sentido, este texto se justifica também pela necessidade de apoiar e valorizar abertamente a prática e atuação profissional daqueles que estão na linha de frente, nas escolas, clubes, associações e demais entidades onde a prática e orientação esportiva, muitas vezes esquecidas e negadas, tem lugar de destaque e importância, sobretudo em relação ao seu aspecto social, pedagógico e, por que não dizer, humano.

Outro ponto relevante a ser evidenciado é o quanto a abordagem cooperativa no âmbito da Educação Física e dos esportes podem contribuir tanto do ponto de vista conceitual, quanto metodológico, no sentido de exemplificar e sugerir estratégias de ensino e, até, atividades que podem ser desenvolvidas ou adaptadas nos mais variados ambientes e instituições, públicas ou privadas, e nas mais diversas modalidades e pelos mais diferentes tipos e perfis de profissionais da área.

Assim, com o intuito de vencer todos esses desafios e metas aqui propostos serão apresentados nos próximos parágrafos tópicos que, em seu conjunto, subsidiarão o alcance desta difícil, porém prazerosa, objetiva e útil tarefa. Concomitantemente, intencionou-se que este texto fosse de fácil leitura e dirigida a todo(a)s àquele(a)s que de alguma forma objetivam proporcionar aulas de Educação Física e orientações nos programas de aprendizagem, desenvolvimento ou desempenho esportivo, nos diversos ambientes e níveis, de modo mais cooperativo e, conseqüentemente, mais humano.

## **1. INFLUÊNCIA TEÓRICA E ORIGEM DO CONCEITO APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

De acordo com Casey e Quennerstedt (2020), teoricamente merece destaque uma possível e forte influência da teoria da aprendizagem de John Dewey em relação à origem e ao conceito “Aprendizagem Cooperativa”.

Para esses autores, as ideias de John Dewey, sobre como se dá o processo e a própria aprendizagem da criança, podem, indubitavelmente, serem tomadas como parâmetros para a defesa e proposição de metodologias de ensino por meio da aprendizagem cooperativa.

Complementarmente, em relação ao campo de atuação ao qual se pretende atingir neste texto, é fundamental observar que “desde o início, o **uso do aprendizado cooperativo na Educação Física** foi fortemente influenciado pelos irmãos Johnson [...]” (JOHNSON; JOHNSON, 1975 apud CASEY; QUENNERSTEDT, 2020, p. 3, tradução e grifo nosso).

Orlick (1978), também baseando-se nos dados e informações levantadas por Johnson e Johnson, defendeu a utilização dos jogos cooperativos na Educação Física, justificando, também com base em Johnson e Johnson (1975), “que as crianças cooperativas eram mais capazes de identificar as necessidades dos outros do que as crianças com orientação competitiva”. (CASEY; QUENNERSTEDT, 2020, p. 3, tradução nossa).

Desta forma, é mister refletir sobre as possíveis contribuições acerca da utilização, adequação e, especialmente, proposição de estratégias e metodologias didático-pedagógicas cooperativas, tanto no campo da Educação Física, quanto da própria educação, baseadas em um MAC, com vistas ao desenvolvimento não somente das aprendizagens das crianças, mas também com o objetivo de contribuir com o aprimoramento de seu desempenho e capacidades individuais e coletivas durante todo o processo de ensino.

## **2. O MAC NO CAMPO DA EDUCAÇÃO, DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE**

De acordo com Dyson, Colby e Barrat (2016), com base em Dumont, Instance e Benavides (2010 *apud* DYSON; COLBY; BARRAT, 2016, p. 370, tradução nossa), é “[...] por meio da negociação e cooperação com os outros” que os indivíduos tornam-se capazes de adquirir “novos conhecimentos” e que a aprendizagem é compreendida como “relacional e social”, além de ser inerente à própria configuração cerebral humana.

Tendo como base os trabalhos de Johnson e Johnson (2009) citados por Casey e Goodyear (2015), Dyson, Colby e Barrat (2016) afirmam que dos mais de 1.200 estudos desenvolvidos sobre aprendizagem cooperativa, poucos verificaram o impacto deste modelo dentro da Educação Física. Porém uma destas pesquisas apontou para a possibilidade de melhoria na aprendizagem dos estudantes, especialmente, no campo social. (DYSON; COLBY; BARRAT, 2016, p. 370, tradução nossa).

Originado a partir das teorias socioconstrutivistas, cujo um dos principais representantes é Vygotsky, este modelo teórico busca focar no entendimento “[...] de um aluno engajado, ativo e criativo” (ROVEGNO; DOLLY, 2006, *apud* DYSON; COLBY; BARRAT, 2016, p. 370, tradução nossa).

Deste modo, é possível observar nitidamente esta influência, especialmente pelo fato “[...] de que as interações por meio de atividades cooperativas são a melhor maneira de desenvolver conhecimento e compreensão”. Afinal, aprender é um processo [educativo] eminentemente social, (DYSON; COLBY; BARRAT, 2016, p. 371, tradução nossa).

Apesar disso, Sikora (2016, p. 38), levanta sua preocupação a respeito do conhecimento dos professores sobre a aprendizagem cooperativa. Para ela, já em 1998, alguns autores evidenciaram que ao confrontar a prática docente com este modelo de ensino, “[...] constatou-se que muitos realizavam trabalhos em grupo, e não necessariamente promoviam a aprendizagem cooperativa”. (SIKORA, 2016, p.38).

Nos últimos anos observou-se inúmeras propostas na área da Educação Física. “[...] cujo valor orientador ou objetivo central é a transformação da sociedade mediante a transformação dos indivíduos (crianças e adolescentes) [...], além disso o esporte tem sido abordado de forma hegemônica na escola (LOVISOLO; BORGES; MUNIZ, 2013, p. 130).

Lima (2020, p. 24) ainda salienta que:

[...] Por ser bastante conhecido pelas pessoas, através da mídia ou pelo contato advindo dos jogos populares, por ser prático, vez que na maioria das modalidades, necessita apenas de uma bola e um espaço demarcado (ou não) com as medidas e padrões oficiais, e por ser simples, observando apenas o respeito às regras de valor universal, o esporte acaba se confundindo com a aula de Educação Física [...].

Visando contribuir com o processo dentro do campo de atuação profissional no âmbito da Educação Física e dos esportes, Casey e Goodyear (2015) e Dyson e Casey (2012) identificaram cinco elementos fundamentais do MAC, sendo eles: “[...] i) interdependência positiva, ii) responsabilidade

individual, iii) promoção de interação face a face; iv) habilidades interpessoais e habilidades em pequenos grupos e v) processamento em grupo.” (DYSON; COLBY; BARRAT, 2016, p. 370, tradução nossa).

***Mas afinal, qual a diferença entre o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e Jogos Cooperativos (JC)?***

Neste texto utilizou-se, grosso modo, os conceitos Aprendizagem Cooperativa e Jogos Cooperativos como termos ou definições intimamente inter-relacionadas e, concomitantemente, complementares, afinal se o primeiro parece enfatizar mais as questões teóricas e conceituais, o último aparenta-se bastante relacionado aos aspectos metodológicos e instrumentais. Desta forma, é mister esclarecer que todos estes enfoques serão aqui considerados e exemplificados como conceitos, termos ou procedimentos metodológicos íntima e intrinsecamente interligados. Neste contexto Sikora (2016) assevera que:

Os jogos cooperativos vêm sendo tema de discussões na pesquisa educacional, principalmente em relação às suas contribuições metodológicas para o ensino da Educação Física Escolar e como ambiente propício à aprendizagem cooperativa. Apesar disso, no Brasil existem poucos estudos que abordam essa temática e, em grande parte, os estudos são desenvolvidos em pequenos contextos, com base em estudos já realizados anteriormente, pouco contribuindo para novas perspectivas sobre o assunto. Esse fato demonstra a necessidade de aprofundamento sobre o tema e adesão a novas metodologias de pesquisa sobre Jogos Cooperativos (SIKORA, 2016, p. 42).

Evidenciando tanto a questão da complexidade quanto da complementariedade que envolvem todos estes conceitos, parece contribuir com essa discussão o posicionamento de Callado, Aranda e Pastor (2014, p. 246) ao afirmarem que: “[...] todos os docentes estão de acordo que a aprendizagem cooperativa é uma estrutura metodológica que promove o campo afetivo e social, ao mesmo tempo que possibilita aos alunos alcançarem níveis adequados de aprendizagem motora”, (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 246, tradução nossa).

De acordo com Sikora (2016, p. 30) nos jogos cooperativos de resultado coletivo os jogadores se defrontam primeiramente com o reconhecimento de si mesmos, na medida em que compreendem a importância de seu papel durante o jogo e posteriormente com a importância da cooperação dos outros jogadores e da outra equipe.

Um outro fator destacado por Sikora (2016, p. 22) é a defesa de que “o aluno deve aprender a ganhar e a perder, como também deve aprender a cooperar, pois se uma das funções da escola é preparar

para a vida em sociedade” então vivenciar situações de competição e cooperação deve fazer parte das experiências dos alunos na busca de um equilíbrio e compreensão da realidade.

A autora sinaliza também alguns outros aspectos relevantes relacionados ao contexto de aplicação do MAC, dentre os quais destacamos os três aspectos seguintes elencados:

Primeiro, “nesse ambiente, os jogadores se veem admitidos em um grupo, mas são instigados a perceber a existência de outro grupo e a compreenderem que esses membros não são seus adversários.” (SIKORA, 2016, p. 30).

Segundo, ao elencar “[...] os objetivos do plano de ensino, o professor estabelece [...] quais elementos da cognição, da afetividade, da socialização e da motricidade estarão sendo trabalhados.” (SIKORA, 2016, p.42).

E terceiro, “o Jogo Cooperativo é desenvolvido, em sua maioria, na forma de conteúdo, nas aulas de Educação Física. Porém é importante ressaltar que ele pode ser utilizado como meio metodológico de ensino para outros conteúdos, bem como para outras disciplinas.” (SIKORA, 2016, p.43).

Corroborando com estes três aspectos apontados por Sikora (2016), Ortiz (2008, p. 9) relembra que “o ser humano sempre jogou, em todas as circunstâncias e em todas as culturas. Desde a infância, joga às vezes mais, às vezes menos e, através do jogo, aprendeu normas de comportamento que o ajudaram a se tornar adulto; portanto aprendeu a viver.”

E, ainda defende de forma contundente que “o jogo deve ser utilizado como meio formativo na infância e na adolescência. A atividade lúdica é um elemento metodológico ideal para dotar as crianças de uma formação integral”. (ORTIZ, 2008, p. 9).

Assim, Ortiz (2008) ainda assevera que:

O ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Deve-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que (...) ajudam a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir, é sentir os conhecimentos. (ORTIZ, 2008, p.10).

Além desta análise e defesa proposta por Ortiz (2008), também é salientado que é por meio do jogo que a criança aprende valores humanos e éticos destinados à formação integral de sua personalidade e ao desenvolvimento motor e intelectual. (ORTIZ, 2008, p.10).



E ao se pensar na utilização do jogo e, sobretudo o jogo cooperativo, o posicionamento de Ortiz (2008), ao caracterizá-lo em relação a importância para o processo ensino-aprendizagem, apresenta-se extremamente forte e coerente:

As características do jogo fazem com que ele mesmo seja um veículo de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional da criança. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo. (ORTIZ, 2008, p.10)

É também neste contexto que se torna importante pensar a necessidade de utilização do MAC, de modo a contribuir com o alcance de todas as possibilidades e potencialidades de ensino para o desenvolvimento humano cooperativo na Educação Física e nos esportes.

### **3. MAC: para além do simples trabalho em grupo na Educação Física e nos esportes**

Ao levantar a discussão sobre o MAC e sua distinção de um trabalho em grupo qualquer, Callado, Aranda e Pastor (2014, p. 240) pontualmente definem que aquela se distingue deste por meio da “[...] corresponsabilidade de cada estudante e por sua própria aprendizagem, mas também e muito especialmente, por todos e cada uma de suas competências de grupo.” (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 240, tradução nossa).

Assim, comenta e defende o autor, a imprescindibilidade da presença da “[...] prática motriz [...] enquanto] meio ideal para o desenvolvimento de habilidades sociais e valores e, em consequência, nas aulas de Educação Física que devem se converter em contexto para este desenvolvimento.” (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 246, tradução nossa).

Na utilização dos recursos didático-pedagógicos no modelo da Aprendizagem Cooperativa, os professores devem orientar-se pela ideia de facilitação e, ao mesmo tempo, autonomia no processo de aprendizagem em seus diferentes grupos de alunos. (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 247, tradução nossa).

Além deste importante aspecto levantado, Callado, Aranda e Pastor (2014, p. 247), exemplificam algumas das finalidades dos recursos apresentados pelo professor ao seu aluno, sendo eles:

(1) facilitar los procesos de evaluación entre los estudiantes, y (2) describir las tareas de aprendizaje que deben ser desarrolladas en los grupos. (...) los materiales más frecuentemente introducidos en las clases son instrumentos de autoevaluación y coevaluación, así como fichas de actividad que, en ocasiones, plantean problemas que deben ser resueltos por el alumnado y, en otras, además de describir la tarea que debe ser realizada, incluyen las claves para su aprendizaje en forma de frases cortas o de imágenes. Estos materiales forman parte del día a día de las sesiones de EF desarrolladas con AC (...). (CALLADO; ARANDA; PASTOR 2014, p. 247)

Deste modo, “os docentes que introduzem a aprendizagem cooperativa em suas aulas de Educação Física o concebem como uma importante estratégia metodológica que, além da aprendizagem motora, permite aos estudantes alcançar objetivos sociais e afetivo-motivacionais.” (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 251).

De acordo com o autor, um dos fatores que justificam a utilização deste modelo pelos professores é, a compreensão de que a forma de estruturação do processo de aprendizagem é independente da estrutura da área que deve ser ensinada e, deve promover o aprendizado tanto individual quanto cooperativo, bem como contemplar o trabalho de conteúdos de caráter competitivo (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 252, tradução nossa).

Callado, Aranda e Pastor (2014, p. 253, tradução nossa), por meio desse estudo, apresentam que os docentes valorizam a importância da avaliação nos processos dos MAC, sendo que alguns destacam que a aprendizagem cooperativa é um elemento chave para o acompanhamento de sua eficácia, tanto pelo professor, quanto por seus alunos. Para este autor:

También hay unanimidad a la hora de considerar que deben ser evaluados no solo los logros motores y sociales del alumnado, sino también el proceso de aprendizaje entre iguales a través del cual han sido alcanzados. Esto incluye la evaluación de los elementos cognitivos, actitudinales y afectivos que inciden en los procesos de toma de decisiones en los diferentes grupos. Desde estas premisas, el profesorado introduce diferentes procedimientos para la evaluación, algunos no estructurados, como las reflexiones al final de las sesiones; otros estructurados, como la observación registrada a través de planillas de control o de planillas de autoevaluación y coevaluación del alumnado. (CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014, p. 253).

Interessante salientar que Johnson e Johnson (1994) apresentaram, há décadas, cinco elementos que estruturam cooperativamente esta metodologia que aqui intitulamos MAC. Somente para evidenciar a importância desta contribuição de Johnson e Johnson (1994) para os estudos sobre a aprendizagem cooperativa, encerrar-se-á este tópico com a apresentação dos cinco elementos propostos por Dyson e Casey (2016) citado por Casey e Quennerstedt (2020, p. 3, tradução nossa) e de acordo com as definições de Johnson e Johnson (1994, tradução nossa):

1 – Interdependência Positiva - A interdependência positiva refere-se aos alunos terem sucesso em uma tarefa apenas se os outros companheiros de grupo também a completarem. (JOHNSON; JOHNSON, 1994);

2 – Interação face a face - A promoção da interação face a face preconiza a existência de interação efetiva dos alunos durante a realização das tarefas. (JOHNSON; JOHNSON, 1994);

3 – Responsabilidade Individual - A responsabilidade individual é o elemento que evidencia a ação individual, porém contextualizada e em prol do grupo como um todo. (JOHNSON; JOHNSON, 1994);

4 – Processamento em grupo - Em relação ao processamento em grupo, destaca-se as habilidades de reflexão e diálogo durante todo o processo da atividade. (JOHNSON; JOHNSON, 1994);

5 – Habilidade interpessoal - A habilidade interpessoal é o elemento que é evidenciado em pequenos grupos e pela participação dos alunos por meio de ideias e de um processo de aprendizagem em que se aprende a ouvir e a encorajar uns aos outros. (JOHNSON; JOHNSON, 1994);

Além das contribuições possíveis de serem identificadas ao se descrever, mesmo que brevemente, os cinco elementos propostos por Johnson e Johnson (1994), conforme elencados anteriormente, outras contribuições também são facilmente apontadas por outros autores.

A exemplo disso, Casey e Goodyear (2015) defendem que a modelos baseados na aprendizagem cooperativa contribuem para o alcance de resultados cognitivo, social, físico e afetivo. Desta forma, o MAC auxilia na aquisição de conhecimentos e habilidades estratégicas nos jogos, associa diferentes habilidades desenvolvidas, por meio da interação entre os alunos e/ou praticantes, a valores diretamente ligados ao trabalho em grupo e, conseqüentemente, melhora as suas relações interpessoais e desenvolve aspectos relativos à motivação, à autoconfiança e à autoestima. (CASEY; GOODYEAR, 2015).

Ao investigar 249 alunos e 04 professores, Fernandez-Rio *et al.* (2016, p. 89), concluíram que a aprendizagem cooperativa quando “[...] aplicada de forma sustentada pode aumentar os tipos mais autodeterminados de motivação: motivação intrínseca e regulação identificada.” Desta forma, “[...] a cooperação, o relacionamento e o prazer ao fazer as atividades, foram fatores identificados nos alunos, sentindo-se mais motivados ao executar as tarefas propostas.” (FERNANDEZ-RIO *et al.*, 2016, p. 89, tradução nossa)

Por fim e considerando todos os tópicos e parágrafos redigidos até aqui, serão apresentadas a seguir algumas atividades e jogos de caráter cooperativo que visam ilustrar e contribuir, de forma didática, exemplificativa e simplificada, com o processo de reflexão e proposição de inúmeras e possíveis

intervenções, baseadas em modelos de ensino mais cooperativo no âmbito do ensino na Educação Física e nos esportes, conforme já exposto inicialmente.

#### **4. ATIVIDADES E JOGOS COOPERATIVOS VISANDO FOMENTAR A PRÁTICA, A PROPOSIÇÃO E A APLICAÇÃO DE MODELOS DE ENSINO COOPERATIVOS**

Orlick (1989), posteriormente lembrado por Sikora (2016) e por Gonçalves e Fischer (2007), dentre outros autores, apresenta de modo bastante didático as seguintes possibilidades de Jogos Cooperativos (JC) que em última análise podem auxiliar os profissionais a refletir, analisar e, sobretudo, propor adaptações e adequações de acordo com seus conteúdos e objetivos, sejam eles técnicos, didáticos e/ou pedagógicos. Assim, diferentes tipos de jogos serão elencados a seguir, servindo não como produtos a serem replicados, mas como exemplos de atividades que possam contribuir com a reflexão, crítica e, sobretudo, superação e, em última análise, aperfeiçoamento.

##### **Jogos cooperativos sem perdedores**

Entende-se por jogo cooperativo sem perdedores aquele jogo ou atividade em que a meta principal é alcançar um objetivo comum a todos os participantes, ou seja, a equipe que compete é formada por todos os integrantes do grupo. Assim, ao completar o jogo todos ganham, não havendo desse modo, perdedores. (ORLICK, 1989; GONÇALVES; FISCHER, 2007)

Nome do Jogo: VAZAMENTO

Objetivos da atividade: Agilidade, concentração, coordenação motora, velocidade de reação, trabalho em equipe.

Recursos materiais: 1 bola.

Desenvolvimento: Os participantes deverão ficar posicionados em círculo, com uma distância de aproximadamente 1,5 metro. A bola deverá ser passada de mão em mão, sem deixar cair no chão. O integrante que passar a bola deverá sair do seu local, correr em volta de toda a equipe, retornando para sua posição inicial antes da bola. O objetivo da atividade é fazer com que a equipe consiga realizar passes de bola completando no mínimo três rodadas. (Figura 1).

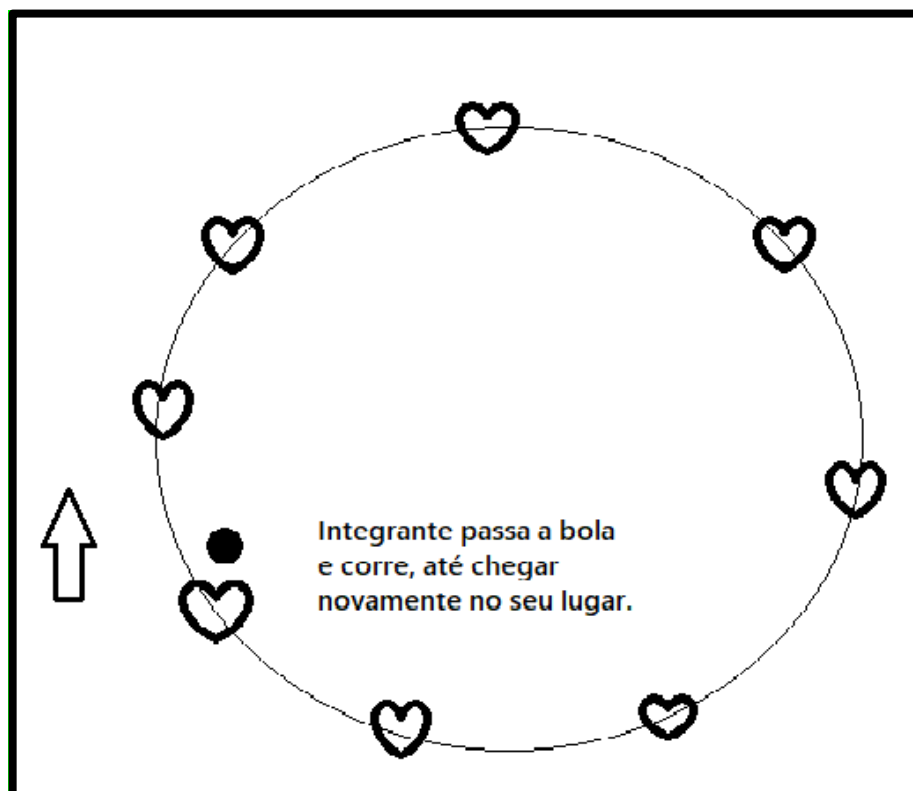


Figura 1 – Jogos cooperativos sem perdedores.

Fonte: os autores

### **Jogos cooperativos de resultado coletivo**

No jogo cooperativo de resultado coletivo o principal intuito continua sendo o alcance de um objetivo comum de todos os integrantes, todavia estes podem ser divididos em equipes menores. Porém o trabalho e o cumprimento das metas de cada equipe possibilitam na prática o alcance coletivo da meta geral. Ou seja, o trabalho das equipes menores, em seu conjunto possibilita o sucesso do grupo como um todo. (ORLICK, 1989; GONÇALVES; FISCHER, 2007).

Nome do Jogo: CORREDOR

Objetivos da atividade: cooperação, agilidade e força

Recursos materiais: Bola

Desenvolvimento: Nessa atividade o professor precisa posicionar as crianças sentadas no chão, uma ao lado da outra e de frente uma para outra, ficando perna encostada com perna, conforme figura abaixo. Será entregue uma bola para a equipe que, deverá ser passada de mão em mão. Quando a bola chegar na última criança a mesma se levanta e ao mesmo tempo as outras crianças devem deitar elevando suas pernas para

cima, simulando abertura de um corredor. A criança que está com a bola deve passar pelo corredor e se sentar no início dando continuidade ao jogo. (Figura 2).



Figura 2 – Jogos cooperativos de resultado coletivo

Fonte: os autores

Orlick (1989) enfatiza que a superação dos desafios e o alcance do objetivo recíproco é o centro e o foco principal dos jogos de resultado coletivo, apesar da existência e formação de equipes, porém sem haver competição entre elas. Ou seja, a relação é baseada na cooperação e não na competição.

### **Jogos cooperativos de inversão**

Para Orlick (1989) e Gonçalves e Fischer (2007), os jogos cooperativos de inversão são caracterizados pela ideia de alteração constante das equipes. Por exemplo, os participantes após serem divididos em duas (ou mais) equipes iniciam o jogo, porém no seu decorrer podem haver trocas de equipes pelos participantes, com o objetivo de equilibrar e balancear, a todo o tempo, as equipes. Para estes autores os jogos de inversão podem ainda ser sub classificados como jogos de: a) rodízio; b) inversão do goleador (ou pontuador); c) inversão do placar; e d) inversão total. (ORLICK, 1989; GONÇALVES; FISCHER, 2007; SIKORA, 2016).

Esta classificação também é compartilhada por Sikora (2016) e Orlick (1989), que salientam que nestes tipos de jogos o participante dificilmente se identifica com uma equipe e sim com um resultado, afinal a cada momento pode trocar de equipe e, conseqüentemente, de membros e pontuação. (SIKORA, 2016).

Nome do Jogo: QUEIMADA PASSARELA

Objetivos da atividade: Agilidade, atenção, inteligência espacial e cooperação

Recursos materiais: Bolas

Desenvolvimento: Em uma área, delimitar linha de fundo e de frente, todos os participantes posicionados atrás da linha de frente deverão ultrapassar a área até passarem a linha de fundo sem serem queimados, pelo participante que estará posicionado na lateral da área. O participante queimado, deverá ir para a linha lateral para ajudar a queimar o restante dos participantes. Variação: queimar apenas utilizando o arremesso do handebol. (Figura 3).

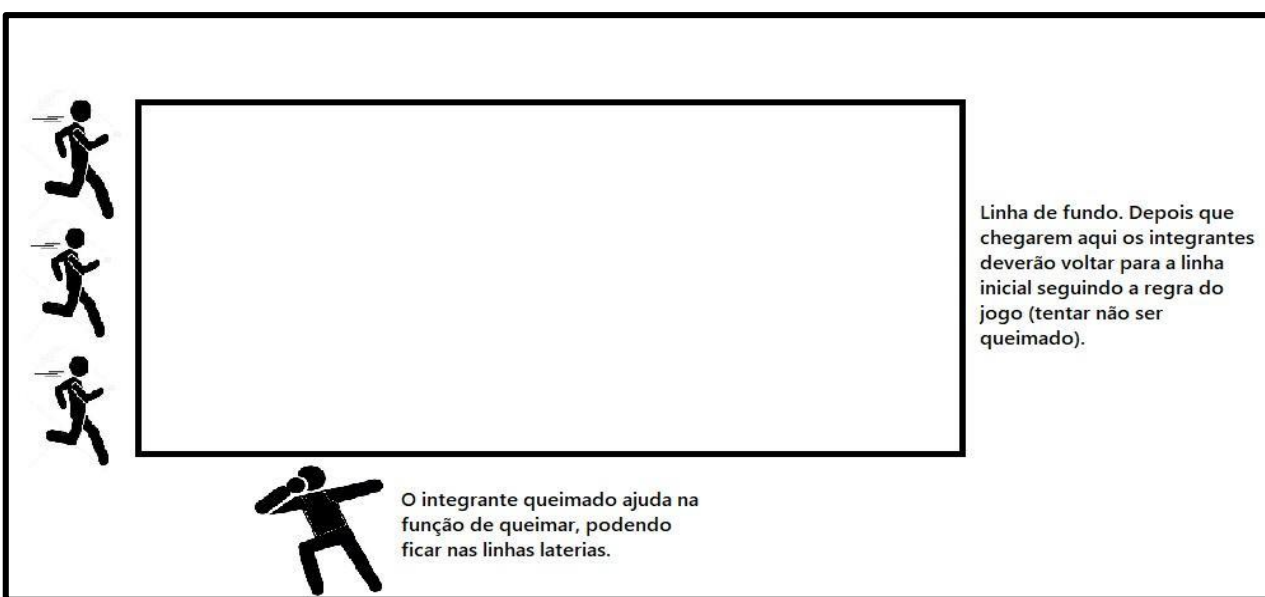


Figura 3 – Jogos cooperativos de inversão

Fonte: os autores

Nome do Jogo: QUEIMADA POR SETOR

Objetivos específicos da atividade: Agilidade, coordenação motora, inteligência espacial e cooperação.

Recursos materiais: Bolas.

Desenvolvimento: delimitar uma área, uma equipe fica dentro da área e a outra fora. A equipe que está fora deverá estar com mais de uma bola tentando queimar os participantes da equipe de dentro. O participante queimado passa a fazer parte da equipe de fora. (Figura 4).

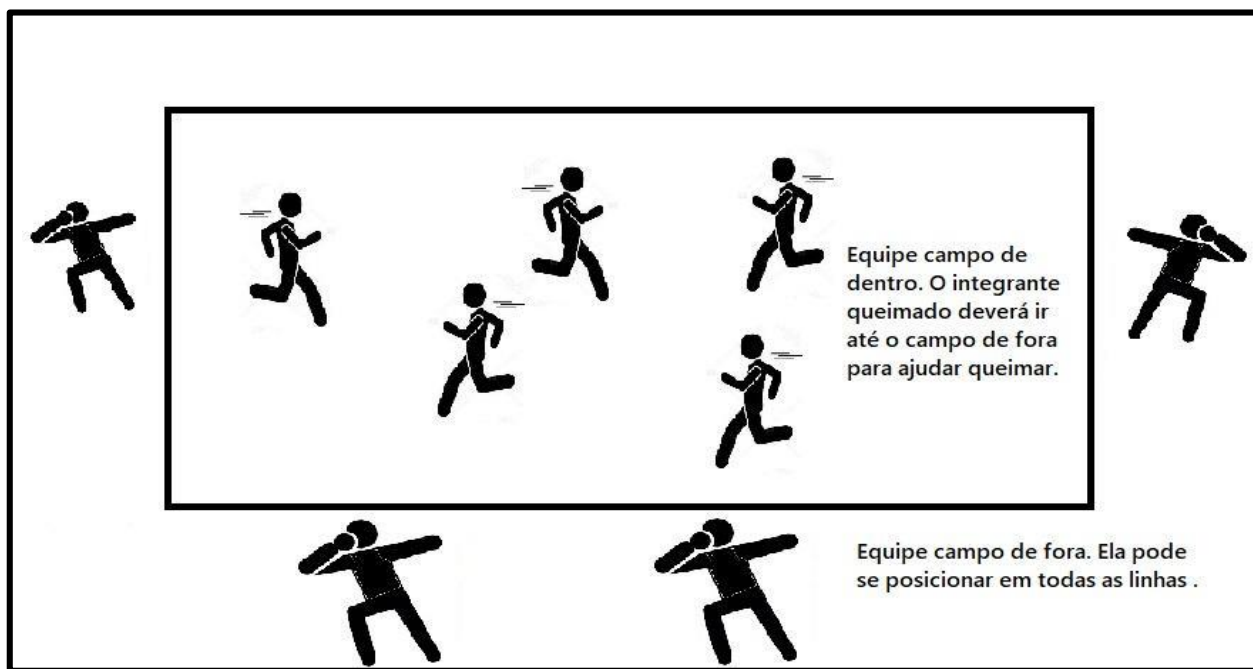


Figura 4 – Queimada de setor

Fonte: os autores

### **Jogos semicooperativos**

Por fim, os jogos semicooperativos, visam dar oportunidade iguais a todos os jogadores, apesar da formação de equipes. Assim a ênfase fica no envolvimento e no prazer de jogar e não exclusivamente na competição. Neste tipo de jogo destacam-se o que Orlick (1989) e Gonçalves e Fischer (2007) chamam de situações de cooperação competitiva.

Nome do Jogo: VÔLEI-LENÇOL (adaptação do VôleiXiga)

Objetivos da atividade: cooperação, coordenação motora, noção espacial.

Recursos materiais: Rede de vôlei, toalha de banho ou lençol, bola de vôlei ou balões cheios de água.

Desenvolvimento: Os integrantes divididos em duas equipes, uma de cada lado do campo ou quadra, deverão ficar em duplas. Cada dupla deverá segurar uma toalha para lançar e receber a bola. A bola deverá ser lançada, utilizando a toalha, para a outra equipe que não deve deixar a bola cair no chão. Cada equipe pode passar a bola até três vezes antes de repassar para a outra equipe. Uma variação interessante é ao invés de utilizar uma bola de vôlei, utilizar balões cheios de água. (Figura 5).



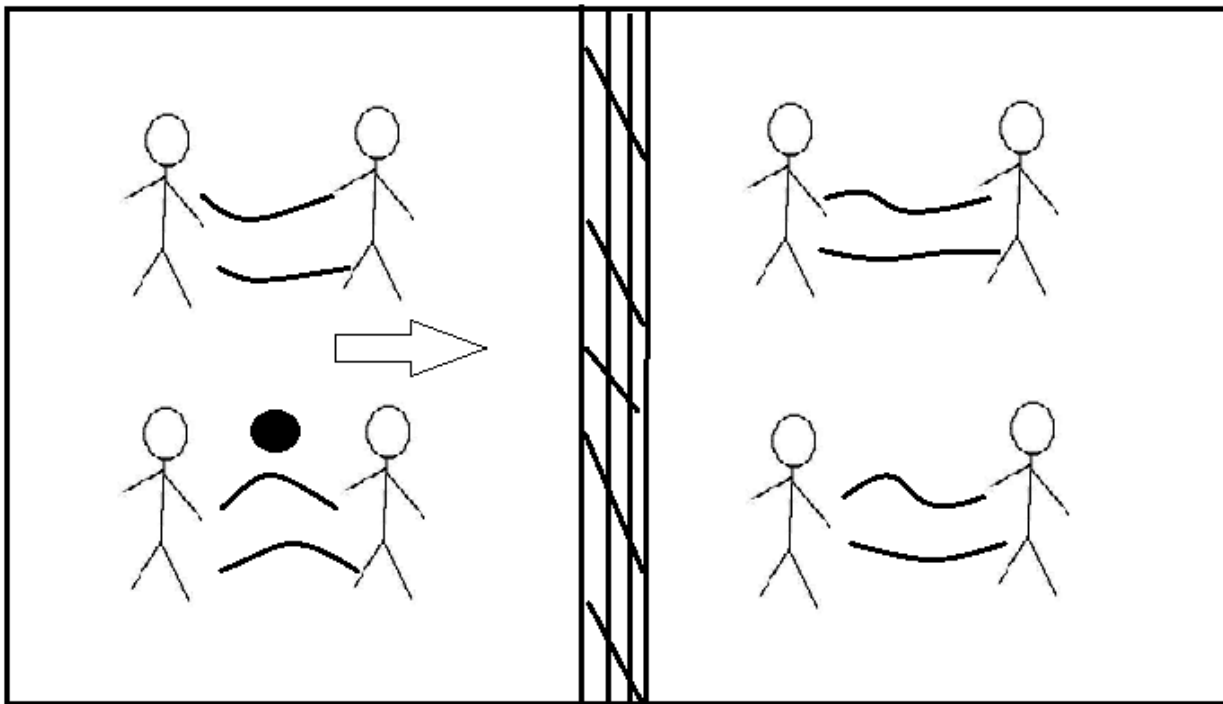


Figura 5 – Jogos semi-cooperativos (vôlei-lençol)

Fonte: os autores

Nome do Jogo: BASE 4.

Objetivos da atividade: Agilidade, concentração, estratégia.

Recursos materiais: bola e material para marcar as bases como por exemplo: arcos ou giz.

Desenvolvimento: Nessa atividade, é preciso serem formadas duas equipes, uma para ficar na defesa outra no ataque, a equipe de defesa deverá se espalhar por toda área, sem ultrapassar as linhas laterais e de fundo da área. A equipe de ataque deverá estar na base 01. Em cada canto da área será uma base. Para marcar pontos, os integrantes deverão passar por todas as bases sem serem queimados pela equipe de defesa. Dentro da área de defesa ficará uma pessoa que pode ser o condutor da atividade. Sua função é lançar a bola para a primeira pessoa que está na base 01 que deverá chutar a bola para frente e correr até a próxima base, ao mesmo tempo a equipe de defesa tentará pegar a bola e queimar o integrante que saiu da base 1 antes dele chegar na base 2. Depois repetir o processo até que todos da equipe de ataque participem. (Figura 6).

Regras importantes:

- 1 – Não pode ficar dois integrantes na mesma base;
- 2 - A bola não pode ser chutada para trás;
- 3 – Três queimados as equipes trocam de posição;
- 4 – Quando queimado o participante volta para a equipe, até chegar sua vez novamente;
- 5 – A troca de equipes também pode ser após todos chutarem a bola ou por quantidade de pontos;
- 6 – Após a equipe de defesa jogar a bola para tentar queimar o adversário não é permitido mais trocar de base.
- 7 - A equipe marca ponto quando o integrante passar pelas quatro bases.

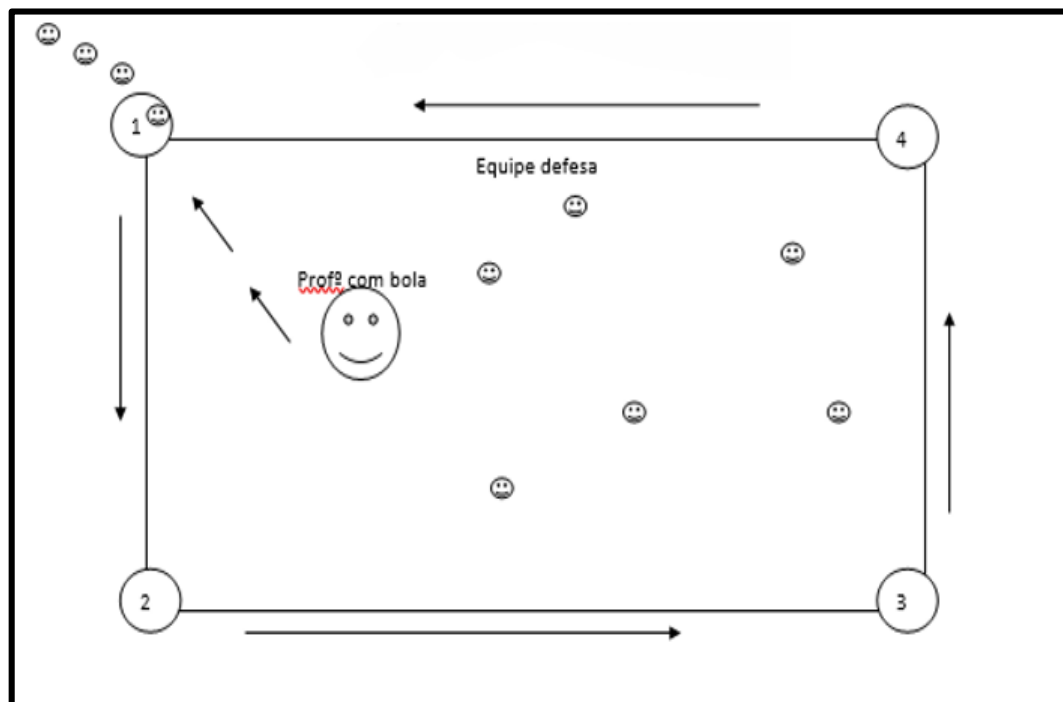


Figura 6 – Jogos semi-cooperativos (Base 4)

Fonte: os autores.

Orlick (1989), destaca ainda que nos jogos semicooperativos pessoas de diferentes idades, sexo e habilidades devem ter as mesmas possibilidades e oportunidades de participação, ou seja, devem ter os mesmos direitos e condições de participarem do jogo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gonçalves e Fischer (2007) salientam ao mencionar os diferentes tipos de jogos cooperativos propostos por Orlick (1989) que:

Atualmente algumas instituições de formação pessoal, voltadas ao setor de treinamento e recursos humanos empresariais, utilizam essas categorias dos jogos cooperativos em seus cursos, buscando uma formação mais solidária e cooperativa das pessoas no ambiente de trabalho. Entretanto, o ideal é que esses jogos sejam também utilizados, com regularidade e sistematização, no ambiente escolar, visando à formação integral do ser humano. (GONÇALVES; FISCHER 2007, p. 61).

Visando finalizar e concluir este tópico e em analogia às palavras de Gonçalves e Fischer (2007) acima expostas, defende-se neste texto que a utilização dos diferentes tipos de metodologias, modelos, jogos ou atividades cooperativas é possível em quaisquer ambientes onde se objetivam o desenvolvimento humano e, não exclusivamente, nesta ou naquela área.

De forma consciente, sabe-se que, ao adotar este posicionamento, se corre o risco de se receber inúmeras críticas, especialmente dos defensores de visões demasiadamente idealistas e, não raramente, equivocadas, as quais avaliam que no esporte, especialmente de alto rendimento, por exemplo, não existem espaços para a cooperação ou para o desenvolvimento ou ênfase de outros aspectos relativos e inerentes ao próprio desenvolvimento humano.

E é justamente, pelo entendimento da complexa realidade e, especialmente, pela necessidade de mudança de paradigmas tradicionais ainda existentes, é que se justifica a defesa de uma visão mais abrangente e ampliada acerca das possíveis aplicações deste, e de outros modelos de ensino, em qualquer ambiente de atuação profissional da Educação Física e do esporte na atualidade. É também neste e em outros contextos, especialmente, mais otimistas da prática educativa que se pretendeu localizar e contribuir por meio da proposição deste texto.

Assim espera-se que, de alguma forma, estes parágrafos possam realmente ter contribuído com a reflexão acerca de possíveis atuações profissionais de todos aqueles que lidam com o ensino da Educação Física e dos esportes nos diferentes espaços, instituições e realidades, sejam elas abastadas ou carentes de recursos físicos ou materiais, mas certamente, ricas de seres humanos e, por esta razão, lidam com potenciais aprendizes das ações cooperativas por meio do movimento, brincadeiras e jogos, sejam eles esportivo ou não.

## REFERÊNCIAS

- CALLADO, C. V.; ARANDA, A. F.; PASTOR, V. M. L. Aprendizaje cooperativo em Educación Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 239-259, jan/mar de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40518>. Acesso em 09 nov. 2020.
- CASEY, A.; DYSON, B. Cooperative Learning in Physical Education. In: CASEY, A.; DYSON, B. **Cooperative Learning in Physical Education: a research-based approach**. London: Routledge. 2012.
- CASEY, A.; QUENNERSTEDT, M. Cooperative learning in education: encountering Dewey's educational Theory. **European Physical Education Review**. v. 26, n. 4, p. 1023-1037, 2020. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X20904075> acesso em 14 nov. 2020.
- CASEY, A; GOODYEAR, V. A. Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? a review of the literature. **Quest**, v. 67, n. 1, p. 56–72, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2014.984733?scroll=top&needAccess=true> acesso em: 31 mar. 2021.
- DYSON, B.; CASEY, A. **Cooperative learning in physical education: a practical introduction**. London: Routledge. 2016.
- DYSON, B; CASEY, A. **Cooperative learning in physical education: a research-based approach**. London: Routledge, 2012.
- DYSON, P. B; COLBY, R; BARRAT, M. The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**.v. 35, n. 4, p. 370-380, 2016. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119> Disponível em <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/35/4/article-p370.xml> acesso em 14 nov. 2020.
- FERNANDEZ-RIO *et al.* Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. **Physical Education and Sport Pedagogy**. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1089/17408989.2015.1123238> Acesso em: 31 mar. 2021.
- GONÇALVES; N. K. R.; FISCHER, J. K. R. Cidadania e jogos cooperativos: vivenciando práticas de cooperação em uma sala do ensino fundamental. **UNAR**, Araras, v.1, n.1, p.55-66, 2007.
- JOHNSON D.W.; JOHNSON, R.T. *Joining Together: group theory and group skills*. **Upper Saddle River**, NJ: Pearson, 2009,
- JOHNSON D.W.; JOHNSON, R.T. Making cooperative learning work. **Theory into Practice**, v. 38 n. 2, 67–73, 1999.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. **Learning Together and Alone: cooperative, competitive and individualistic learning**. New Jersey: Prentice-Hall Inc. 1975.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. **Learning Together and Alone: cooperative, competitive and individualistic learning**. New Jersey: Prentice-Hall Inc. 1994.
- LIMA, L. B. **O uso do esporte como instrumento de cooperação nas aulas de Educação Física na escola estadual Maria Amélia Santos**. 2020. 239 p. Dissertação de mestrado em ciências da educação pela Universidad Autónoma de Asunción e da Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Comunicación, Asunción.
- LOVISOLO, H. R.; BORGES, C. N.F.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2013.

METZLER, M. W. **Instructional Models for Physical Education**. Scottsdale. AZ: Holcomb Hathaway. 2005.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

ORLICK, T. **Winning through Cooperation**. Washington, DC: Acropolic Books Ltd, 1978.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A. M. (Org). **Aprendizagem através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008. p. 09–28.

ROVEGNO, I.; DOLLY, J.P.. Constructivist perspectives on learning. In D. KIRK; MACDONALD, D; O’SULLIVAN, M., **The Handbook of Physical Education** (p. 242–261). London: Sage, 2006, doi:10.4135/9781848608009.n14 Disponível em [http://sk.sagepub.com/reference/hdbk\\_physed/n14.xml](http://sk.sagepub.com/reference/hdbk_physed/n14.xml) acesso em: 31 mar. 2021.

SCHMUCK R. Learning to cooperate, cooperating to learn: Basic concepts. In: SLAVIN *et al.* (Org.) **Learning to Cooperate, Cooperating to Learn**. London: Plenum Press, 1985, p. 1–4.

SIKORA, G. **A concepção docente dos jogos cooperativos na Educação Física escolar: construção de instrumento avaliativo**. 2016. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016\\_Giseli%20Sikora.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016_Giseli%20Sikora.pdf) Acesso em: 06 out. 2020.

SLAVIN, R. E. An introduction to cooperative learning research. In: SLAVIN *et al.* **Learning to cooperate, cooperating to learn**. London: Plenum Press, 1985, p. 5–16.

## **5 O MODELO ESPORTIVO EDUCACIONAL (MEE): da conceituação à aplicação**

Ademir Faria Pires  
Claudiana Marcela Siste Charal  
Matheus Frota

### **INTRODUÇÃO**

O componente curricular Educação Física (EF) é marcado por seu caráter multifacetado e complexo, possui diversas práticas corporais manifestadas ao longo do período escolar, e como atividade humana socialmente construída, reflete os costumes, os valores e até mesmo os modos de relações culturais de uma sociedade (BARROSO; DARIDO, 2006).

Junto aos demais temas constituintes das aulas de EF, o esporte apresenta-se como conteúdo clássico que demarca essa disciplina (TUBINO, 2010). Destaca-se no artigo 1º da Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (UNESCO, 1978) o esporte como direito de todas as pessoas. Ademais, como um dos fenômenos mais marcantes na transição do século XX para o século XXI, o esporte teve, na Carta mencionada acima, um marco de mudança de seu paradigma (TUBINO, 2010). Anteriormente, ele era interpretado apenas na perspectiva do rendimento, reduzindo o humano a mero executante de ações técnicas. A mudança abriu as portas para a conquista do direito à EF e ao esporte para todas as pessoas, bem como incentivou a reflexão crítica sobre a prática esportiva hipercompetitiva, caracterizada pela apreensão do esporte nos conceitos restritos e descontextualizados de aptidão física e de técnica esportiva (TUBINO, 2010).

Não é cabível, tampouco humanamente viável, pela própria complexidade que é o ser humano, abordar o esporte isolado do contexto do aluno em geral; desconhecedor da sua própria prática e carente de sentido para sua aprendizagem. Essa reflexão, por sua vez, guarda uma relação de afinidade com os modelos e estratégias de ensino de esportes que visam quebrar com a monotonia, a desmotivação e o não preparo para as situações reais demandadas pelo jogo e pela vida (RIGON; NOVAES; TSUKAMOTO, 2020). O modo com o qual os esportes são abordados, precisam superar os modelos tradicionais de ensino, focados exclusivamente no ensino da técnica, ou na aprendizagem da tentativa e erro por parte dos alunos.

Costa e Nascimento (2004) verificaram diversas abordagens para o ensino dos esportes coletivos, e afirmam que os modelos que visam superar os paradigmas da técnica e da repetição buscam articular o ensino da técnica e da tática com o contexto da dinâmica esportiva inerente a cada esporte. Estes autores asseveram que uma reflexão deve ser realizada pelos profissionais que atuam, principalmente na EF escolar, buscando sempre por novas abordagens do ensino dos esportes, construindo experiências e vivências recompensadoras para o contexto de vida dos alunos.

Dentre os modelos existentes, apresenta-se o *Sport Education*, aqui traduzido como o Modelo Esportivo Educacional (MEE) e entendido como uma possibilidade pedagógica renovadora no trato do ensino das modalidades esportivas sobretudo no contexto escolar (SIEDENTOP, 1994). Em linhas gerais, o MEE foi construído objetivando proporcionar aos alunos uma experiência esportiva que integre e viabilize a satisfação das necessidades psicológicas básicas - autonomia, competência e relacionamento - e que também estimule a motivação autodeterminada (SINELNIKOV, 2009). Significa dizer que o modelo foca em atividades que promovam a autonomia, na qual aos estudantes são dados um nível considerável de independência nas tomadas de decisões das aulas de EF.

Além do mais, a necessidade de um grau elevado de interação entre os estudantes promove mais oportunidades de estabelecer relações bem como de socialização das habilidades esportivas (CARLSON; HASTIE, 1997; WALLHEAD; NTOUMANIS, 2011). Em suma, como menciona Vargas *et al.* (2018): “o Sport Education é apontado como uma possibilidade para superar a visão reducionista da instituição esportiva [...], e, assim, oportunizar aos alunos uma compreensão sobre e não uma vivência exclusivamente prática do esporte” (p. 736).

A partir dessas premissas, temos como objetivo neste capítulo discutir o modelo proposto como uma importante possibilidade de Modelo Esportivo Educacional (MEE), identificando sua origem, definição dos principais conceitos do método, apresentando estudos e sugerindo exemplos práticos de como e para que a metodologia desse modelo pode ser aplicada ao contexto da EF escolar, especificamente na realidade brasileira. Para cumprir com este objetivo, nos valem da leitura de livros e artigos que tematizam o assunto, bem como o enriquecendo com nossas próprias discussões e reflexões.

## **1. A ORIGEM E AS CARACTERÍSTICAS DO MODELO ESPORTIVO EDUCACIONAL (MEE)**

O MEE foi idealizado por Daryl Siedentop, nos Estados Unidos. O início das formulações do modelo teve como marco a década de 1980 e a consolidação de suas bases conceituais aconteceu em 1994, com o lançamento do livro intitulado “*Sport Education: Quality Physical Education through positive sport*

*experience*”, validando esse modelo de ensino dos esportes como uma ferramenta pedagógica e objeto de investigações científicas (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Segundo Graça e Mesquita (2007), citando Siedentop (1986), o autor buscava ressignificar a prática do esporte escolar, implementando ambientes de prática que permitissem experiências desportivas autênticas, buscava resolver equívocos e mal entendidos no vínculo entre a escola e a prática dos esportes. O modelo ultrapassou os limites territoriais de seu país de origem, alcançando sua aceitação em países como Nova Zelândia, Austrália, Hong Kong, Grécia e Rússia.

Nas palavras de seu criador, o MEE é um modelo curricular e de instrução, organizado para promover uma prática esportiva educacional autêntica e rica para meninos e meninas no contexto da EF escolar. Este modelo de ensino tem uma implicação curricular importante, que não pode ser encaixada em uma pequena unidade de conteúdos, ou num programa curto de atividades. O MEE foi pensado e desenvolvido para ser trabalhado num plano de unidade, e seus objetivos serão melhores alcançados por meio do trabalho conjunto com outros modelos, como o *direct instruction*, *peer teaching*, *cooperative learning*, entre outros (SIEDENTOP, 1994 *apud* SIEDENTOP, 1998).

Para Graça; Mesquita (2007), citando Siedentop (1994), o MEE objetiva a reestruturação do ensino do esporte nas aulas de EF, promovendo características como a competência esportiva, a literacia esportiva e a motivação pelo esporte, tendo como finalidade, a formação de alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Mas afinal, o que seria tornar esses alunos competentes, cultos e entusiastas?

Para o autor, o aluno competente desenvolve as habilidades e a compreensão de uma modalidade esportiva para a execução apropriada de estratégias do jogo, podendo assim, participar como um conhecedor da modalidade. Ser um aluno culto, significa reconhecer e compreender os valores das regras, dos rituais, as tradições do esporte, e saber distinguir entre uma boa e má prática, desenvolvendo a boa vontade de agir no conhecimento para melhorar a prática daquele esporte. E o entusiasta é aquele que adota a prática esportiva como parte de sua rotina fisicamente ativa e diferentes maneiras, objetivando a preservação, proteção e o destaque da cultura esportiva acessível para cada vez mais indivíduos (SIEDENTOP, 1998).

Mais uma vez, é preciso frisar que o MEE não pode ser compreendido como um modelo isolado a ser trabalhado em uma aula de EF, mas sim, uma organização que deve ser previamente planejada pelo professor. Para tanto, Siedentop (1998) organiza o modelo em seis características principais, que direcionam como este modelo deve ser conduzido na comunidade em que se propõe trabalhar, escolar ou não. Essas características são: 1) Época esportiva; 2) Filiação; 3) Competição formal; 4) Registro de



informações/estatístico; 5) Festividade e; 6) Evento culminante. Essas características serão descritas detalhadamente de maneira a explicar o que cada uma dessas particularidades representa no modelo.

A época esportiva corresponde a um período prolongado de aulas que segundo Mesquita e colaboradores, não pode ser inferior a 20 aulas, caracterizada por uma unidade didática desenvolvida pelo professor. É importante que esta unidade tenha duração suficiente para que os objetivos propostos pelo professor sejam alcançados, trabalhando os aspectos concernentes ao modelo de ensino. A quantidade de encontros deve propiciar conhecimentos profícuos aos alunos, de modo que possam se apropriar dessa prática também para além do ambiente escolar. Ou seja, será possível que os alunos desenvolvam um conjunto de saberes corporais e conceituais a respeito da temática trabalhada e ainda, promovam a sistematização corporal dos conteúdos trabalhados ao longo de toda a época esportiva (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018).

No que diz respeito à filiação, Siedentop (1998) ressalta que esta é a característica que torna os alunos partícipes do processo, além de se envolverem como membros dos times de maneira isolada, são responsáveis por planejar, praticar e competir como uma equipe. O autor ressalta que essa característica está intimamente relacionada com as evidências que denotam o significado social proveniente das experiências esportivas, tal como parte do crescimento pessoal regularmente atribuído às experiências esportivas.

Vargas *et al.* (2018) mencionam que a filiação diz respeito a oportunizar aos alunos participantes do processo o reconhecimento de sua importância na realização das aulas. É a partir dessa característica que, de uma maneira ou de outra, todos contribuirão para a construção dos conhecimentos da disciplina. Dessa forma, cada qual de sua maneira, com suas individualidades e potencialidades, desenvolvem funções específicas que tendem a auxiliar na promoção de suas equipes ao longo da época esportiva. “Nesse espaço, cada qual, com o seu acervo de experiências, auxilia no compartilhamento de saberes em prol do melhor desenvolvimento de seu grupo” (VARGAS *et al.*, 2018, p. 737).

A filiação deve ser relacionada diretamente com a época esportiva, uma vez que os alunos desenvolvem este pertencimento prolongado em suas equipes ao longo de toda essa temporada. Tal participação envolve a sensação de pertencimento à equipe, visando o trabalho coletivo para o alcance de objetivos comuns, permitindo assim a implementação da formação integral destes alunos. Ademais, a filiação possibilita que os alunos exerçam diferentes papéis e competências ao longo da época esportiva. Assim, todos os membros da equipe participarão do processo não só como jogadores, mas cumprindo exigências que fazem parte do processo que levará a equipe ao sucesso, como o papel do treinador, do

gestor esportivo, preparador físico, encarregado do material, registro dos dados, juiz, entre outros (LUQUIN; HASTIE; OJEDA PERÓN, 2011).

Para Luquin, Hastie e Ojeda Perón (2011), o cumprimento dessas diversas funções pelos alunos aumenta o entusiasmo, a motivação e desenvolve a união entre os membros da equipe, além de que, gera situações problemáticas intra e inter equipes, que de maneira conjunta, deverão resolver. Os autores mencionam que essa situação posta para as resoluções de problemas estimulará o processo de tomada de decisão e contribuirá para o amadurecimento e conquista de autonomia por parte dos alunos.

A terceira característica do MEE, a competição formal, relaciona-se com a realização de uma prática autêntica para os alunos inseridos no processo. É neste momento que os alunos podem superar alguns elementos do mundo institucionalizado e ser conduzido pelo docente a partir de um planejamento que oportunize situações equânimes de disputa e aprendizagem para todos os alunos. Junto à filiação, combinam-se as oportunidades de planejamento e definição de metas para a equipe, criando o contexto adequado para a busca de resultados importantes significativos para os participantes (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018).

Luquin, Hastie e Ojeda Perón (2011) enfatizam que a competição formal deve ser organizada de acordo com o planejamento da época esportiva como um todo, de modo que os períodos de prática se alternem com os períodos de competição. O formato da competição e a organização do calendário competitivo pode variar de acordo com a modalidade esportiva praticada e de acordo com o que o regulamento de cada uma dessas práticas orienta. Segundo os autores, estes períodos tendem a ressaltar a importância das sessões de prática, uma vez que é ao longo desse processo que há a melhora das habilidades específicas. Além do mais, a vivência da temporada esportiva completa permite que os alunos se tornem conscientes das melhoras em suas dimensões técnica, tática, física, psicológica, etc., para que assim possam competir e aproveitar ainda mais a prática esportiva.

O registro de informações, de dados relacionados aos resultados das competições, da aprendizagem técnico-motora e do comportamento dos alunos (ALMEIDA, 2020), é também parte integrante do MEE. Diz respeito ao sistema de acompanhamento do desempenho dos alunos durante a temporada, onde registra-se os resultados das competições, da execução técnica bem como do comportamento dos alunos. Essas informações são necessárias para a implantação do modelo de ensino; ele fornece informações mais relevantes para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isto, a curto e longo prazo, pode propiciar mais clareza na avaliação formativa e/ou somativa por parte do professor (ALMEIDA, 2020).

Nesse processo, os alunos devem observar os avanços obtidos pela turma, assim como ponderar o alcance das equipes e as individualidades de cada aluno. A partir dos registros realizados, é possível e recomendado que os alunos divulguem o trabalho realizado durante toda a época esportiva, nos murais da escola, redes sociais e outros meios de comunicação utilizados pelos discentes (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018). É o momento oportuno para levar a Educação Física para além das aulas do componente curricular.

Siedentop (1998) assevera que o registro dos eventos durante as competições como, chute ao gol, pontos realizados, tempo, bloqueios, faltas, substituições, etc., viabiliza o *feedback* para os alunos, individualmente e como equipe. Esses registros têm como função definir padrões e são fundamentais para definir e redefinir os objetivos da equipe, como por exemplo: aumentar o tempo de posse de bola, aumentar a vantagem numérica, diminuir o tempo em uma corrida, entre outros. Ainda, Siedentop (1998) menciona que essa característica auxilia no processo de definir a tradição esportiva de um determinado local, uma escola, por exemplo. Junto à divulgação desses dados, os alunos de todas as turmas poderão equiparar seus resultados, por exemplo, verificar que o 7º ano é a equipe que mais fez gols na temporada, ou que o 9º ano é o time com menor número de faltas em uma rodada.

Costa *et al.* (2020) verificaram a partir de uma experiência com alunos do curso de ensino superior em EF que a vivência do MEE proporcionou o sentimento de filiação aos estudantes, garantindo a união dos membros das equipes e o estabelecimento de vínculos que não existiam até então. Também, a partir das atividades pré-estabelecidas no decorrer das aulas, foi notado o envolvimento dos alunos, sem a necessidade de vincular a execução de atividades à nota final da disciplina, o que é muito comum em cursos de formação inicial. A respeito do registro de informações, os pesquisadores verificaram que foi importante para o feedback constante das atividades realizadas nas aulas, proporcionando maior envolvimento dos estudantes. Ou seja, também foi percebido que as experiências do MEE sobrepõem experiências competitivas.

A festividade é outra característica que deve perfazer todo o período esportivo, e não se resume a um evento em específico. Siedentop (1998) considera que competições esportivas sempre são ocasiões para festividades, desde os grandes eventos como os Jogos Olímpicos até os eventos mais modestos, como o festival de esportes coletivos do ensino médio. No MEE, os alunos e professores trabalham juntos para criar um clima festivo durante todos os momentos, celebrando a melhora no desempenho, a busca incessante pelo aperfeiçoamento, tal como o *fair play*. Assim como para os registros estatísticos, a festividade também é uma característica que deve ser promovida para além das aulas de EF, divulgando o trabalho que está sendo realizado durante a unidade esportiva e os eventos realizados para a comunidade

escolar e extra escolar, por meio de pôsteres, cores dos times, regras, cerimônias de premiação, gravações, mídias sociais, etc.

Estes momentos de confraternização, estabelecidos ao longo de toda unidade didática, criam um ambiente agradável no desenvolvimento das tarefas exigidas pelo *SE*. É importante considerarmos que este clima amistoso entre os participantes é estimulante para os alunos e também faz com que se sintam ainda mais participantes do processo. Embora deva ser enfatizado ao longo de todos os momentos, é no final da temporada, em que teremos o evento culminante (sexta e última característica do MEE), que esse item gerará maior ansiedade e motivação nos alunos, visto que pessoas externas às turmas presenciarão sua atuação (LUQUIN; HASTIE; OJEDA PERÓN, 2011; VARGAS *et al.* 2018).

Conforme mencionado, o Evento Culminante é a última característica que denota o modelo aqui retratado. É o momento que se encerra a unidade esportiva, oportunizando a competição entre várias equipes, de uma turma ou entre turmas. Deve-se oportunizar aos alunos o protagonismo de seu trabalho e o compartilhamento de seus conhecimentos, destacando todas as características anteriores (VARGAS *et al.*, 2018); Siedentop (1998) considera que é natural do esporte que tenhamos um evento culminante, será nesse momento que descobriremos quais as equipes se destacaram e de verificar como foi o seu progresso ao longo de toda a unidade. Recomenda-se, de acordo com o nível de maturidade e autonomia dos estudantes, que eles sejam mais ou menos responsáveis pela organização do evento. Cabe ao professor apenas mediar o processo que deve ser ativo entre os alunos. Eles podem: coordenar atividades, em grupos com delegações de líderes estudantis, responsáveis pela estruturação do evento; elaborar coreografias para a abertura; criar nomes para as equipes; buscar patrocínios para a confecção de uniformes. É também uma boa sugestão que os alunos atuem como árbitros, exercitem o fair play (inclusive com os colegas de sua equipe). Além disso, todas as atividades realizadas devem ser valorizadas premiando os alunos pelas tarefas executadas e não apenas o campeão do evento, pois vencedores são aqueles que se esforçaram para que o momento ocorresse.

Destarte, é importante ressaltarmos que, a partir das características supracitadas, o modelo MEE representa muito mais do que uma metodologia ou estratégia de ensino dos esportes a qual abordaremos em uma aula específica ou num curto período. Faz-se necessário que o professor de EF elabore um planejamento sólido e com antecedência, para que possa colocar em prática, junto aos seus alunos, todas as características do modelo, e assim, possam apreciar suas contribuições em sua totalidade.

## 2. O MEE NA PRÁTICA: justificando a utilização do método

Compreendendo como o MEE está organizado e qual o objetivo de cada etapa, buscamos nesse momento exemplificar, a partir de estudos realizados em diferentes contextos, como o modelo pode ser aplicado, tal como, quais os resultados dessas experiências.

No âmbito da Educação Física escolar, o esporte é considerado uma das principais práticas corporais tematizadas, porém constantemente se caracteriza em evidentes repetições esportivas, no qual tem como principal objetivo a competição e a seleção dos melhores participantes ou apenas atividades sem fins pedagógicos, possuindo definições lamentáveis como “não aulas” ou “rola bola” (MACHADO *et al.*, 2010). Como uma das maneiras de superação e não perpetuação dessas (não) práticas, alguns autores adotaram o modelo de ensino do MEE como uma possibilidade, que discorreremos a seguir.

Dessa maneira, a fim de buscar diferentes possibilidades educativas, Vargas *et al.* (2018), em sua pesquisa-ação, (re)formularam aulas de Educação Física em turmas de 1º ano do ensino médio, inserindo o modelo MEE em seu contexto, no intuito de testar as possibilidades educativas do modelo, expondo assim as vantagens e dificuldades que professores e alunos portaram no desdobrar das atividades (VARGAS *et al.*, 2018).

Para o desenvolvimento do estudo, foi necessário que o planejamento escolar fosse revisto, considerando que para a aplicação do modelo uma modalidade deveria ser trabalhada ao longo da época esportiva. Ao longo de um trimestre os professores participantes da pesquisa trabalharam com o futsal, pois na turma escolhida, estavam previstas 24h/a, o que foi considerado suficiente para a execução do modelo, proporcionando aos alunos as oportunidades de conhecer e praticar o esporte segundo o MEE. Foi enfatizado pelos autores a contemplação das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais ao longo de toda unidade, adequando as características do MEE à realidade dos alunos e da escola, para que todos os alunos fossem envolvidos no processo (VARGAS *et al.*, 2018).

Com isso, os autores concluíram que o modelo MEE perante ao ensino do esporte obteve vantagens no qual corrobora com estudos mencionados anteriormente, pois o mesmo foi capaz de reconhecer a importância do papel de cada aluno durante o decorrer das aulas, proporcionando o sentimento de valorização independentemente das habilidade técnicas durante os jogos, a cooperação e comprometimento entre alunos, também foi vantajoso a possibilidade de poder proporcionar a possibilidade e a experiência dos alunos participarem de um evento no qual eles mesmo sistematizaram e organizaram, independente da sua habilidade. Portanto, acredita-se a partir desse estudo, que o MEE é

capaz de motivar alunos e professores na busca pela superação, inovação e satisfação nas aulas de EF (VARGAS *et al.*, 2018).

Cuevas *et al.* (2016), em seu estudo analisaram o impacto do modelo MEE na autodeterminação e motivação, contenção de necessidades psicológicas básicas, relacionando prazer-satisfação, tédio e intenção de ser fisicamente ativos nas aulas de EF de alunos do ensino médio na Espanha a partir da análise de um programa de intervenção baseado no MEE.

Assim, mais uma vez em concordância com estudos anteriores, se comprova que o modelo MEE, promove prazer e bem estar nas aulas de EF, no qual acredita-se que auxilia nos resultados de aprendizagem e desempenho acadêmico, existe maior esforço por parte dos alunos nas aulas quando utilizado o modelo MEE, entretanto, estima-se que o uso do modelo motiva os alunos a decidirem por si só, favorecendo mais participações ativas, elevação no sentimento de diversão, melhoras intrínsecas. Assim, comprova-se os impactos positivos mencionados relacionados ao modelo MEE (CUEVAS *et al.*, 2016).

Para evidenciar os inúmeros benefícios que o modelo MEE proporciona aos alunos durante o ensino nas aulas de Educação Física, Oliveira *et al.* (2020), em uma pesquisa-ação durante a unidade didática de esportes de rede/parede, notou que a partir do momento em que se colocou em prática a didática do modelo MEE no processo de intervenção do ensino-aprendizagem, houve uma diferenciação eficiente nas atividades realizadas. Os alunos expressaram maior motivação nas participações dos jogos e nas competições por equipes sendo imparcial de suas habilidades.

Dessa maneira pode-se notar que a partir de experiências autênticas e participações ativas, no qual os alunos não estavam acostumados a tais responsabilidades, foi possível alcançar novos conhecimentos e uma maior compreensão sobre tudo o que envolve uma competição esportiva (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Em outro estudo realizado por Costa *et al.* (2018) com o modelo, constatou-se que a ação pedagógica híbrida do professor de Educação Física entre os modelos da Educação Física desenvolvimentista e de Educação Esportiva - o Modelo esportivo educacional - favoreceu a ação participativa e cooperativa entre os alunos. Isso incrementou os sentidos de emancipação, autonomia e sentido de responsabilidade no desenvolvimento das atividades propostas.

### **3. MEE: conceitos, princípios, ideias e orientações para implantação na realidade escolar**

Nesse tópico compartilhamos alguns princípios, ideias e orientações para a aplicação da metodologia MEE na realidade escolar. Faz-se necessário, como exposto acima, que haja fomento da motivação autodeterminada dos alunos. Ela é essencial para atingir-se os objetivos do processo de ensino-aprendizagem intentados pela metodologia. Vários estudos confirmam o impacto positivo do MEE na motivação (WALLHEAD; NTOUMANIS, 2011; LUQUIN; HASTIE; OJEDA PERÓN, 2011; PERLMAN, 2011) bem como na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes; isso pode contribuir para desenvolvimento positivo dos jovens (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005). Os princípios, conceitos e ideias abaixo, por isso mesmo, são baseados neste fomento à motivação autodeterminada da aprendizagem do esporte.

#### Aprender jogando e o jogo reduzido

Todo o processo da metodologia do MEE estimula o aluno a aprender os esportes o mais próximo possível da situação de jogo inerente à dinâmica de cada modalidade (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018). Isto não significa que ele jogará o jogo formal aleatoriamente a todo instante. As atividades do jogo reduzido e seus derivados, acreditamos, são também muito pertinentes ao propósito. Aprende-se jogando, não se inventa algo abstrato, fora do contexto da dinâmica do jogo, e tampouco faz-se a repetições isoladas das intenções motoras. Elas aparecem e são aprendidas na própria dinâmica; tem por isso um significado para o sujeito que a pratica (GARGANTA, 1994).

Com o Jogo Reduzido (JR) formam-se os grupos, atribuem-se funções, competências coletivas e individuais, estimula-se a formação de alunos esportivamente competentes, cultos e entusiastas como descrito pela época esportiva da metodologia. No mesmo sentido, as diversas situações problemáticas intra e inter equipes, e um tempo qualitativamente maior da prática de uma habilidade técnico-tática, geradas pelas situações do JR, contribuem para o processo de amadurecimento e conquista de autonomia por parte dos alunos. Esta conquista de autonomia, diga-se, são exigências dos momentos de competição formal e do evento culminante. Não se pode jogar formalmente, ter autonomia, participar de competições e festivais, se não se sabe jogar.

Entende-se que através do JR também pode-se trabalhar a festividade e a filiação, preconizados pela metodologia de Siedentop (1998). O lúdico e as relações humanas positivas se manifestam e devem estar presente em quase todos os momentos da prática. Esta é uma forma onde há ininterrupto fomento à

motivação e à aprendizagem do esporte (BRACHT, 2000 *apud* LUQUIN; HASTIE; OJEDA PERÓN, 2011).

### Materiais utilizados

Os materiais empregados interferem diretamente na motivação para a aprendizagem dos envolvidos; o oferecimento dos materiais em quantidade e qualidade devem ser compatíveis para a melhor eficácia da aprendizagem (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Isto, no entanto, é muitas vezes custoso na realidade das escolas brasileiras, sobretudo nas públicas onde o recurso financeiro é mais escasso. Por isso, em todo caso, deve-se estimular o cuidado com os materiais e conscientizá-los da importância da sua preservação. Neste ponto, identifica-se claramente duas das características da metodologia: a filiação e o registro de informações.

Durante as aulas, mais materiais disponíveis como bolas, redes, quadras, cones etc., oportunizam a prática concomitante em vários grupos estimulando o aumento do contato de cada criança/adolescente com o jogo (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Conseqüentemente, há um maior acervo motor que pode fomentar o *feedback* aprendizagem-motivação-aprendizagem inter e intra grupos da filiação. Significa dizer que mais materiais disponíveis diminuem o tempo de espera para as atividades propostas e planejadas e, por essa razão, estimulam as relações humanas e o aprendizado esportivo (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

O registro de informações aparece no cuidado com os materiais. Além do fomento ao cuidado, ao respeito e ao compartilhamento dos materiais, registra-se mais precisamente o que se tem, o que se precisa ter e o tempo em que os materiais são preservados. Através dos números, os alunos tomam mais consciência da sua realidade. Isto traz um senso de responsabilidade maior da turma com os materiais e proporciona a uma consciência coletiva autocorretiva entre eles.

### Planejamento

A elaboração de um planejamento mais pormenorizado, como supracitado, é fundamental para a metodologia. Por meio dele o professor consegue estabelecer uma sequência adequada de conteúdos que orientam e facilitam o aprendizado do aluno e que também servem como ferramentas para avaliar a direção, construir um ideal futuro e (re)avaliar todo o processo. É, por isso, de caráter contínuo e dinâmico, alterado e reelaborado muitas vezes no processo de implantação da metodologia. Frisa-se: alternando-se



dentro dos fundamentos da metodologia e integrando suas seis principais características (SIEDENTOP, 1998).

Ademais, com o planejamento torna-se o professor mais apto à conquistar seus objetivos de ensino (MORETTO, 2007 *apud* GALLAHUE; OZMUN, 2005). Recomenda-se a utilização de um planejamento anual, mensal e de aula; eles possibilitam uma visualização mais completa de todo o trabalho realizado com cada turma em cada momento (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Outro critério importante para as aulas é o não nivelamento vertical dos alunos para evitar a exclusão e a-motivação nas aulas de EF. O professor deve estimular momentos de atividades conjuntas onde cada um, coletivamente, reconheça sua função e importância (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Por fim, cabe um esclarecimento. Como viu-se, os momentos da metodologia não existem em sua forma pura, fragmentada; pelo contrário, eles estão entrelaçados em várias formas e momentos do planejamento como um todo e isso, muitas vezes, não está expresso no papel (MORETTO, 2007). A necessidade de abranger e integrar ao planejamento os princípios e características da metodologia deve ser, essencialmente, uma organização das ideias e informações, utilizada para a organização na tomada de decisões do professor.

### Estruturação da Aula

Conforme anteriormente mencionado, o desenvolvimento da metodologia ocorre de forma progressiva e continuada durante todo o planejamento escolar, iniciando-se com a época esportiva e cessando somente no evento culminante; não obstante, esse processo não ocorre em uma lógica linear e também pode sofrer inflexões (SIEDENTOP, 1998). Para que as mudanças aconteçam, não basta levar em conta apenas os fatores cronológicos; deve-se considerar principalmente os níveis de interação e competência da turma com o esporte e com a(s) tarefa(s) e experiência(s) vivenciadas por ela. Siedentop (1998) propõe que os resultados do desenvolvimento dos alunos sejam observados na própria reestruturação do ensino do esporte nas aulas de EF, promovendo a competência desportiva, a literacia desportiva e a motivação pelo esporte. A própria estruturação das aulas sofre variações por isso.

Contudo, de maneira geral, e durante o período da época esportiva, sugere-se que as aulas de EF escolar sejam estruturadas conforme o modelo desenvolvimentista da EF escolar proposto por Gallahue e Ozmun (2005). Esta estrutura, acreditamos, potencializa a competência desportiva, a literacia desportiva e a motivação pelo esporte.

Na maioria dos estados brasileiros, as aulas de EF ocorrem duas vezes por semana, com 50 ou 55 minutos de duração. Recomenda-se que elas sejam divididas basicamente em três partes: 1ª parte – (Aquecimento) Duração: 10min para aulas de 50min e 10min para aulas de 55min. 2ª parte – Principal (desenvolvimento das ações e intenções técnicas e táticas do esporte); Duração: 15 min para aulas de 50min e 20 min para aulas de 55min. 3ª parte – Jogo (aplicação das intenções técnicas e táticas na dinâmica do jogo). Duração: 20 min.

Como mencionado, procura-se com essa estrutura, maior tempo de interação e dinâmica com a bola e sistemas de jogo (GALLAHUE; OZMUN, 2005). O objetivo principal dessa estrutura é estimular qualitativamente e quantitativamente o tempo em que o aluno joga; o jogo é o maior fator de motivação para quem pratica o esporte. Não se trata de uma estrutura universal; pronta e acabada. Cada professor deve adaptá-la ao seu contexto próprio, respeitando o princípio de aprender jogando.

### O ensino dos valores

Entende-se com clareza que a distinção entre o ensino de valores humanos e o ensino de esportes é equivocada nessa metodologia. Ambas são categorias mutuamente relacionadas; não se faz um sem o outro. O MEE confere ênfase à prática esportiva com vistas à formação do cidadão crítico, autônomo e consciente de seu papel social. Espera-se que as habilidades primeiramente aprendidas no esporte, em outros momentos, possam ser estendidas a outros contextos da vida dos alunos (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018).

Tratando-se de uma prática pedagógica do esporte, distancia-se da reprodução mecânica de procedimentos técnicos esportivos sem contexto, sem sentido e sem significado. Ademais, há necessidade de se focar a atenção na aprendizagem dos valores educacionais dos alunos. Sugere-se, desse modo, ao longo do planejamento, algumas práticas de intervenção complementar que acrescentem sobretudo o aprendizado de valores. Elas podem ser realizadas antes, durante ou depois da aula; aparecem conforme as circunstâncias de cada turma ou grupo em específico (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018).

Uma roda de diálogos pode levantar questões sobre comportamentos condizentes e não-condizentes com os valores implícitos na conduta esportiva democrática e levam os alunos à reflexão; tais valores, em geral, apresentam-se em forma de respeito, autonomia, responsabilidade, superação, cooperação e empatia. Nas vivências práticas, sobretudo no momento da filiação, o aluno vivencia outras realidades como a do professor e do árbitro, e isso é fundamental para seu senso de respeito (SIEDENTOP, 1998; VARGAS *et al.*, 2018). Sugere-se também um diário de emoções individual do aluno; isto pode

fazer com que passem a se perceber, façam uma autoavaliação mais precisa de si próprio, e consigam visualizar seus potenciais e limitações humanos tanto no contexto esportivo quanto em outros.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o objetivo, os tópicos e os apontamentos aqui apresentados sobre o MEE, diante de sua dimensão e complexidade, não poderiam ter a pretensão de esgotar a temática. Antes, eles servem como reflexão e orientação para a reformulação da prática esportiva escolar bem como para complementar e reforçar tópicos e questões consideradas fundamentais para a prática da EF escolar mais competente, plural e democrática. Nesse sentido, os professores e/ou técnicos, identificados pelos fundamentos e princípios pedagógicos aqui abordados, poderão estender, reestruturar e/ou complementar seus saberes educacionais, sustentados por uma EF consciente de sua função e potencial pedagógico na formação humana.

É importante destacar que, para a aplicação dos preceitos e sugestões discutidas neste capítulo, é necessária uma formação docente que desconstrua a tradição do “ensino” descontextualizado e hierarquizado dos esportes. Para tanto, há exigência de que o professor de EF passe a fundamentar-se tanto em sua área específica, a Educação Física, quanto em áreas correlatas, como a psicologia, a educação, a filosofia, a sociologia e a história. Além do mais, deve-se tomar consciência dos métodos de ensino de esportes existentes na Educação Física; eles são decisivos nos resultados pedagógicos que se almejam. A metodologia de ensino MEE, acreditamos, é uma das que apresentam maior potencial renovador para o ensino de esportes na EF escolar.

Dito de outro modo, a pedagogia do esporte em geral, e a sociologia em particular, devem ser experimentadas e refletidas constantemente no dia a dia da prática esportiva. Para se aprender sobre elas, é imprescindível dar aula. Pois é na aplicação no campo do esporte que os problemas são manifestados, resolvidos e respaldados pela reflexão coerente, continuada, sistematizada e rigorosa. Com efeito, essa construção não é solitária: faz-se com os alunos e com outros professores, visando a uma pedagogia do esporte que contemple os anseios e as necessidades de todos os envolvidos.

Ademais, é importante que seja enfatizado que o modelo discutido neste capítulo não deve ser trabalhado de maneira isolada, sendo necessário que os professores de EF busquem sempre diferentes formas de trabalho em suas aulas. Conforme mencionado, o trabalho com outros modelos, como o *peer teaching*, *direct instruction* e o *cooperative learning*, devem fazer parte da época esportiva, contribuindo para que as seis características fundantes do MEE possam ser trabalhadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliane Maria. **Implementação do modelo de ensino Sport Education nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020, 267f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e esporte: possibilidades pedagógicas. Refeld: **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 6, n. 12, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504/1148> Acesso em: 15 maio 2021.
- CARLSON, B. T.; HASTIE, P. The student social system within sport education. **Journal of Teaching Physical Education**, 1994.
- COSTA, L. C. A. *et al.* O esporte na Educação Física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 4, 1077-1096, 2018.
- COSTA, L. C. A. *et al.* O *Sport Education Model* como possibilidade formativa: uma experiência na formação inicial em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e174985556, 2020.
- COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Journal of Physical Education**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.
- CUEVAS, R.; LOPEZ, L. M. G.; OLIVARES, J. S. Sport Education Model and Self-Determination Theory: an Intervention in Secondary School Children. **Kinesiology**, v. 48, n. 1, p.30-38, 2016.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: em bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed., São Paulo: Phorte Editora, 2005.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 11-25, Porto: CEJD - FCDEF, 1994.
- LUQUIN, A. C.; HASTIE, P. A.; OJEDA PERÓN, D. M. El Modelo de educación desportiva (Sport Education Model) ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? **Revista Española de Educación Física y Deportes** – n. 395, p. 63-79. Octubre-Diciembre, 2011.
- MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, v. 16, n.2, p. 129-147, abr./jun. 2010.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, E. R. *et al.* O modelo do sport education em uma unidade didática de rede/parede. In: **Anais do VIII Congresso Estadual de Educação Física na Escola; II Congresso Estadual de Atividade Física, Saúde e Treinamento e IX Mostra de Trabalhos Acadêmicos dos Cursos de Educação Física Bacharelado e Licenciatura**, Junho/2020.
- PERLMAN, D.J. Examination of self-determination within the sport education model. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, 2, p. 79-92, 2011.
- RIGON, T. A.; NOVAES, R. B.; TSUKAMOTO, M. H. C. A elaboração de uma matriz de referência para o ensino de jogos esportivos coletivos. **Corpoconsciência**, p. 172-186, 2020.

SIEDENTOP, D. **Sport education**: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, D. What is sport education and how does it work? **JOPERD**, v. 69, n. 18, 1998.

SIEDENTOP, D.; MAND, C.; TAGGART, A. **Physical education**: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1986.

SINELNIKOV, O. A. Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. **European Physical Education Review**, v. 15, n. 1, p. 91-114, 2009.

TUBINO, M. **Estudos Brasileiros Sobre os Esportes**: ênfase no esporte e educação. 1. ed. UEM Maringá, 2010.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e Esporte**, 21 de novembro de 1978. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO de Portugal. Disponível em: [http://www.unesco.pt/cgibin/educacao/docs/edu\\_doc.php?idd=19](http://www.unesco.pt/cgibin/educacao/docs/edu_doc.php?idd=19). Acesso em: 1 dez. 2020.

VARGAS, T. G., et al. A experiência do sport education nas aulas de Educação Física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735-748, jul./set., 2018.

WALLHEAD, T.L; NTOUMANIS, N. Effects of a sport education intervention on students motivational responses in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, 23, p. 4-18, 2011.

WALLHEAD, T.L; O'SULLIVAN, M. Sport Education: Physical education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, 10(2), p. 181-210, 2005.

## 6 O MODELO DE ENSINO POR MEIO DA COMPREENSÃO DO JOGO (MEC)

João Paulo Melleiro Malagutti  
Marcia Aparecida Avelino Barbosa de Holanda  
Matheus de Oliveira Jaime

### INTRODUÇÃO

O *Teaching Games for Understanding*, aqui traduzido como o Modelo de Ensino por meio da Compreensão do Jogo (MEC), também conhecido como TGfU, foi desenvolvido inicialmente durante a década de 1980 pelos professores David Bunker e Rod Thorpe na *Loughborough University* no Reino Unido (BUNKER; THORPE, 1982; GRIFFIN; PATTON, 2005; YUK-KWONG, 2010; STOLZ; PILL, 2014).

Tal abordagem de ensino foi originalmente desenvolvida devido a algumas insatisfações acerca do ensino dos jogos centrados apenas na aquisição de habilidades técnicas no contexto escolar, durante as aulas de Educação Física (EF) (BUNKER; THORPE, 1982; CHANDLER, 1996). Para isso, foram apresentadas algumas justificativas, tais como: reduzido sucesso de realização das habilidades técnicas; falta de crítica por parte dos alunos sobre a prática do jogo; método rígido de habilidades técnicas aprendidas; dependência dos alunos referente ao processo de ensino aprendizagem; e conhecimento reduzido sobre o jogo ensinado (WERNER; THORPE; BUNKER, 1996; GRIFFIN; SHEEHY, 2004; COSTA *et al.*, 2010).

Na perspectiva do MEC os autores destacavam a figura dos Jogos como a principal atividade desempenhada e não mais a repetição exaustiva de habilidades técnicas, a fim de desenvolver o processo de iniciação esportiva nas aulas de EF e/ou treinamento esportivo (BUNKER; THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986). Balbino e Paes (2005) e Mitchell, Oslin e Griffin (2003) destacam a importância da variação de atividades realizadas durante as aulas, proporcionando aos alunos uma ampla possibilidade de variações e situações-problemas, iniciando em situações simples até as mais complexas.

De acordo com Graça e Mesquita (2007) a década de 1990 representou um marco importante para a implementação do MEC nas aulas de EF, a partir da influência de novas correntes cognitivas e construtivistas de ensino, com enfoque nas tomadas de decisão, na construção do conhecimento e no

processamento de informação. A proposta da utilização do MEC no Brasil teve como um dos grandes incentivadores o professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Prof. Dr. Juan Pablo Greco, com suas principais obras “*Iniciação Esportiva Universal I*” e “*Iniciação Esportiva Universal II*” (GRECO; BENDA, 1998; GRECO, 1998; GRECO; MORALES; COSTA, 2013; GRECO; MORALES; ABURACHID, 2017; GRECO *et al.*, 2020).

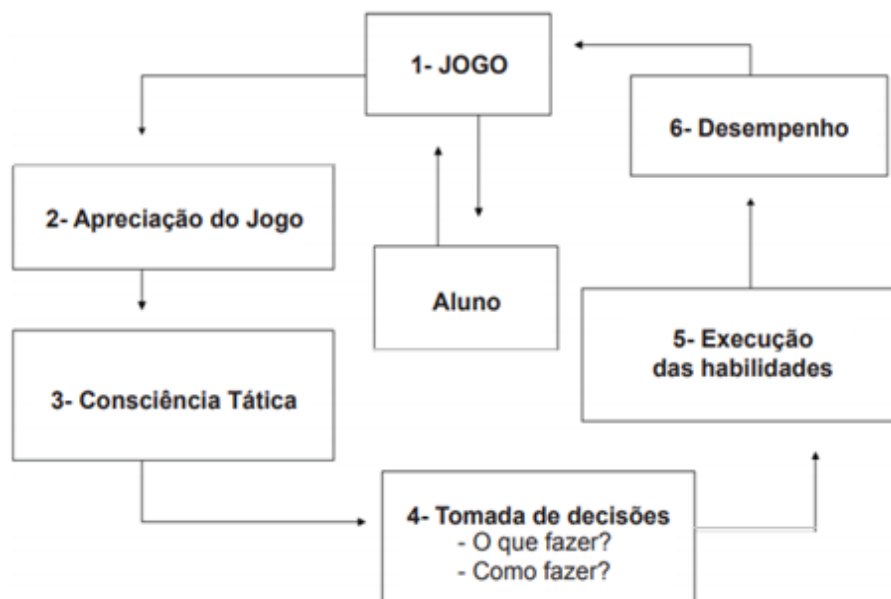
Pensando neste contexto, este capítulo tem como objetivos, apresentar as principais características do modelo de ensino do MEC e evidenciar suas principais contribuições para a EF escolar e para a iniciação e o treinamento dos esportes. Ademais, pretendemos exemplificar por meio de um modelo de unidade de treino e um modelo de unidade de aula em que a abordagem de ensino pode ser empregada.

## **2 MEC: um modelo para o ensino dos esportes**

Como já mencionado anteriormente, o MEC foi desenvolvido no Reino Unido durante a década de 1980, porém suas primeiras manifestações são originadas da década de 1960 com alterações realizadas nas associações de futebol local para a utilização de jogos e jogos reduzidos durante os treinamentos (WADE, 1967; YUK-KWONG, 2010; STOLZ; PILL, 2014; SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014; RENSHAW *et al.*, 2015).

Kirk (2010), ao abordar o MEC e a Educação Física escolar da época em seu livro, realizou uma aproximação com a teoria da “molecularização da Educação Física” de Rovegno (1995). Segundo o autor, o ensino da EF não era completo e representado apenas pela reprodução de gestos técnicos, que em muitas situações não eram utilizados em contexto de jogo, ou seja, o ensino da época não representava a ampla quantidade de conteúdos possíveis a serem desenvolvidos nas aulas de EF (ROVEGNO, 1995).

Ao abordar uma nova perspectiva de ensino nas aulas de EF, os autores da teoria buscaram a combinação de elementos utilizados nas aulas tradicionais, articulando princípios pedagógicos norteadores, suportados na psicologia educacional cognitiva (BUNKER; THORPE, 1982; STOLZ; PILL, 2014).



**Figura 1.** O processo de ensino do TGfU (BUNKER; THORPE, 1982; THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986)

No processo de ensino do MEC apresentado por Bunker e Thorpe (1982) e Thorpe, Bunker e Almond (1986) destacam-se seis passos essenciais, cada um com sua importância dentro do processo de desenvolvimento da abordagem pedagógica. O (1) “Jogo” trata-se da realização do jogo propriamente dito; a (2) “Apropriação do Jogo” é a etapa que exige o conhecimento das regras utilizadas no “Jogo”, podendo ser **modificadas** de acordo com a complexidade da tarefa; a (3) “Consciência Tática” é a etapa de conscientização dos problemas táticos originais do jogo e preconiza o entendimento das táticas mais elementares; a (4) “Tomada de Decisão” incita o aluno a resolver questões (“*O que fazer?*” e “*Como fazer?*”) atribuindo significado ao uso da técnica em função dos problemas táticos originados pela ocorrência do jogo; a (5) “Habilidade de Execução” procura dotar os alunos de um domínio e uma maior eficácia na execução das técnicas; e por fim o (6) “Desempenho” é a união de todos os itens anteriores na consolidação do jogar.

A utilização de questões norteadoras como “*O que fazer?*” e “*Por que fazer?*” permitia ao participante do Jogo novas possibilidades e uma visão ampla da sua realização, pois agora, a tomada de decisão estava diretamente ligada à qual elemento técnico deveria ser empregado de acordo com a tática utilizada pela equipe e não mais, uma mera reprodução de um gesto motor (“*Como fazer?*”) sem nenhuma intenção cognitiva de acordo com o tipo de Jogo.



O modelo do TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor (COSTA *et al.*, 2010, p. 71).

O construtivismo tem suas bases teóricas estruturadas em Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para Piaget o desenvolvimento humano ocorre a partir das estruturas biológicas, através da maturação e da equilibração do organismo com o meio (FOSSILE, 2010). Vygotsky valoriza a interação com adultos e de um sujeito com o outro a partir do qual os processos psicológicos vão tomando forma (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006) Piaget valoriza a produção do aluno, o espaço para testar as hipóteses, além do trabalho em grupo.

A teoria do construtivismo afirma que a interação com o meio é importante no processo de construção do conhecimento. “Para Piaget [...], quando uma criança interage com o mundo a sua volta ela passa a atuar e a mudar essa realidade que a cerca [...]” (FOSSILE, 2010, p. 106).

O MEC distinguiu-se do modelo, até então, tradicional de ensino, devido aos seus princípios pedagógicos norteadores, não abrindo mão de alguns elementos utilizados nas aulas de EF. De acordo com Thorpe, Bunker e Almond (1986, p. 165, tradução nossa) são quatro os princípios utilizados no MEC.

1. Simulação: O uso de jogos e esportes modificados como uma forma de experimentar as versões adultas de jogos;
2. Exagero: alterar as estruturas do jogo, como regras, equipamentos e espaço de jogo, para promover, exagerar, controlar ou eliminar certos comportamentos do jogo para permitir o ensino através do jogo;
3. Representação: jogos modificados de pequeno porte estruturados para se adequar à idade e / ou experiência dos jogadores; e
4. Questionamento: Levar o aluno a pensar e resolver problemas por meio de perguntas para que o conhecimento do que fazer, quando fazer e por que fazer se desenvolve e leva à questão de como para realizar o movimento no contexto do jogo<sup>1</sup>.

É importante destacar que, segundo os autores, os jogos já eram utilizados nas aulas de EF no modelo tecnicista e de reprodução de movimentos. Coube a abordagem do MEC, organizar

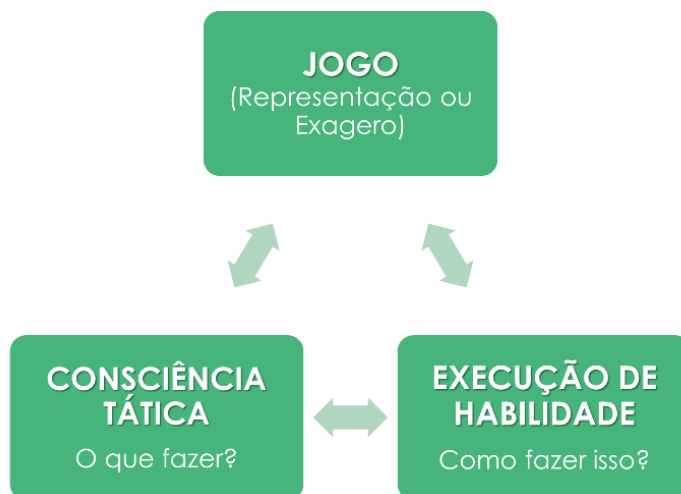
---

<sup>1</sup> (1) **Sampling**: The use of modified games and sport as a way to experience adult versions of games; (2) **Exaggeration**: Changing game structures, such as rules, equipment and play space, to promote, exaggerate, control or eliminate certain game behaviours to enable teaching through the game; (3) **Representation**: Small-sided modified games structured to suit the age and/or experience of the players; and (4) **Questioning**: Prompting student thinking and problem solving by questions so that knowledge of what to do, when to do it and why to do it develops and leads to the question of how to perform movement in the context of play. (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986, p. 165)

pedagogicamente a utilização dos jogos em uma proposta coerente (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986). Alguns autores ainda destacam outros problemas que a utilização da nova abordagem pedagógica do MEC poderia superar, como: (1) ensino direto e isolado (do jogo) de exercícios de habilidade técnicas; (2) percepção de baixos níveis de motivação dos alunos no ensino de jogos; e (3) a ausência de conteúdos relevantes nas aulas de EF e seus resultados educacionais (BUNKER; THORPE, 1982; GRÉHAIGNE; WALLIAN; GODBOUT, 2005; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; LAUNDER, 2001; GARCIA LÓPEZ *et al.*, 2009).

Desde a década de 1980 a abordagem pedagógica do MEC é utilizada de diversas maneiras. Stolz e Pill (2014) destacam alguns deles, tais como: *Tactical Games*; *Game Sense*; *Play Practice*; *Invasion Games Competency Model*; e *Tactical Decision Learning Model*.

O *Tactical Games* alterou o ciclo de ensino e aprendizagem do MEC de seis para um ciclo de três etapas a fim de torná-lo mais fácil para que os professores pudessem entender o processo de aprendizagem (GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2003, MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2006). Tal modelo ainda, de acordo com Mitchell, Oslin e Griffin (2006), introduziram uma progressão estruturada por meio de níveis de aprendizado de habilidades esportivas, durante o processo contínuo de ensino da EF do ensino fundamental ao médio que não era especificado na literatura do MEC.



**Figura 2.** Abordagem do *Tactical Games* (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2006)

O *Game Sense* consiste em atividades que visam o ensino dos jogos por meio de uma avaliação cognitiva. Sua utilização inicial se deu na Austrália sendo descrito com o objetivo de desenvolver o jogador de elite esportiva. Charlesworth (1993) destacou o *Game Sense* como uma estrutura que utiliza a combinação de treinamento técnico, tático e de condicionamento físico específico em uma prática que

simula condições necessárias para desenvolver as habilidades específicas do Jogo no participante. Sendo assim, o modelo *Game Sense* pode ser identificado como uma ferramenta adicional do MEC para o esporte no ensino de algumas habilidades (DEN DUYN, 1997; KIDMAN, 2005; THORPE, 2006).



**Figura 3.** *Game Sense* (DEN DUYN, 1997)

O *Play Practice* consiste em moldar o Jogo a fim de se adequar à experiência dos jogadores, focando no aprendizado de habilidades esportivas e aprimorando o jogar, direcionando a atenção para quaisquer elementos que exijam melhorias (LAUNDER, 2001). Assim como os modelos MEC, *Tactical Games* e *Game Sense*, o *Play Practice* incentiva os professores a adotar uma ampla variedade de estratégias de ensino para atingir os objetivos determinados (STOLZ; PILL, 2014).

No *Invasion Games Competency Model* os jogadores progredem sequencialmente por meio de uma série de formas básicas de jogo (e/ou jogos modificados), aumentando sua complexidade à medida que são dominados os objetivos de cada forma de jogo (STOLZ; PILL, 2014). Uma situação de jogo inicial é o ponto de partida para introduzir elementos táticos e técnicos aos jogadores em uma unidade de aula / treino (TALLIR; MUSCH; VALCKE, 2005; GIL *et al.*, 2014).

E por fim o *Tactical Decision Learning Model*, é desenvolvido por meio da exploração por parte do aluno de várias possibilidades de Jogo e, também, na construção de respostas de movimentos adequados aos jogos de invasão (GRÉHAIGNE; WALLIAN; GODBOUT, 2005). Depois de experimentar o jogo, as equipes propõem planos de ação (planos de jogo) que são experimentados e progressivamente refinados à medida que os jogadores desenvolvem uma compreensão mais sofisticada da relação entre o plano de ação e as regras do jogo (GRÉHAIGNE; GODBOUT, 1995).

O modelo TGfU não é um modelo cristalizado, entendido como algo que atingiu a sua forma perfeita e acabada. É um modelo aberto ao diálogo com diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo, a instrução, a relação pedagógica e a aprendizagem, com preponderância para as diversas perspectivas cognitivistas e construtivistas, mais ligadas às teorias do processamento da informação, às perspectivas construtivistas de pendor mais piagetiano ou radical, de pendor mais vygotskiano, social e cultural, como a teoria da aprendizagem situada (GRAÇA; MESQUITA 2007, p. 404).

As diferentes abordagens do MEC desafiaram a noção de progressão como um processo aditivo apenas de habilidades técnicas, ao propor que os alunos pudessem aprender a jogar versões modificadas de jogos antes de dominar as habilidades maduras. O MEC tem sido frequentemente debatido sobre a “disputa” entre Cognição *versus* Habilidade, se um deve ter prioridade no processo de aprendizagem sobre o outro, destacando que o MEC não renega a habilidade técnica em seu processo de ensino, e sim a utiliza em um processo elaborado a fim de desenvolver no participante sua utilização racional e alinhada com os objetivos da equipe (KIRK, 2010; GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Mediante ao exposto anteriormente, em continuidade a proposta deste artigo, a seguir apresentaremos o MEC enquanto ferramenta pedagógica de dois modelos didáticos distintos, o primeiro direcionado para um ambiente externo a escola, em situação de treinamento de iniciação esportiva, e outro voltado ao ambiente escolar e sua utilização nas aulas de EF. Ambos são adaptados para crianças com cerca de 10 anos de idade, alunos do 5º ano escolar.

### 3 UNIDADE DIDÁTICA DE TREINAMENTO: INICIAÇÃO ESPORTIVA

#### 1) Roda inicial

Momento de reunir os jogadores, pré-treino, para diagnosticar qual o conhecimento dos jovens jogadores sobre as capacidades táticas básicas necessárias para jogar as modalidades esportivas coletivas e que farão parte dos jogos propostos nesta unidade de treino, como po exemplo: **o jogar coletivamente, o superar o adversário, o transportar a bola para o objetivo, o criar superioridade numérica e o acertar o alvo.** Neste momento, **é importante dar liberdade para os jovens responderem de acordo com o conhecimento deles sobre o funcionamento do jogar.**

#### Primeiros movimentos:

**Relação Numérica sugerida:** 3X2.

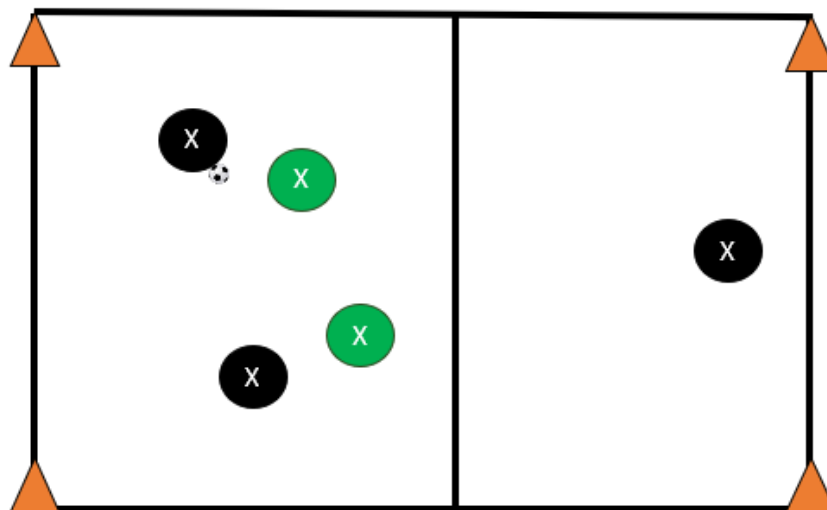
**Espaço sugerido:** Dois retângulos de 10 x 8 metros (total = 20 x 8 metros).

**Tempo sugerido:** 3 séries de 3 minutos de atividade, com intervalo de 1 minuto entre as séries utilizado para mobilidade articular e alongamentos breves – Tempo estimado: cerca de 12 minutos.

#### **Organização, desenvolvimento e desfecho:**

- *Separe equipes com 3 e 2 integrantes. Utilize coletes com cores diferentes (Ex: verde para as duplas e pretos para os trios); posicione os 2 jogadores de cada equipe no primeiro retângulo de 10 x 8 metros (jogo 2 x 2) e posicione o terceiro jogador do trio no outro espaço de jogo (10 x 8 metros).*
- *Nesta atividade a equipe que detém a posse da bola poderá jogar com os pés e/ou com as mãos. O objetivo é conseguir sair da situação de igualdade numérica (2x2), que acontece no primeiro retângulo e encontrar o companheiro de equipe que situa-se em um espaço favorável (quadrante oposto). Utilizando deste terceiro jogador, a equipe estará fazendo uso de sua **superioridade numérica** para manter a posse da bola evitando situações de igualdade.*

- Após o passe para o companheiro livre, um dos jogadores da equipe em posse deve se movimentar para apoiá-lo; os oponentes devem trocar de retângulo e continuar tentando recuperar a posse. Deste modo, há uma busca contínua pelo terceiro jogador, com o intuito de se **aproveitar da superioridade numérica**.
- A equipe que não detém a posse da bola deve tentar recupera-la por meio de interceptações de passes e, ao conseguir, deve atacar o mais rápido possível o adversário que encontra-se em inferioridade numérica no outro quadrante. O objetivo desta dupla é **superar o adversário** com um drible, finta ou passe para o companheiro, **transportando a bola até a linha de fundo**, fazendo uso da sua situação de **superioridade numérica (2x1)**.
- Cada conjunto de 3 vezes que a equipe em superioridade numérica conseguiu retirar a bola da zona de igualdade numérica e conseguir um passe para o companheiro que estava no quadrante livre, equivale a 1 ponto. Enquanto isso, cada vez que a equipe em inferioridade numérica consegue superar o adversário e transportar a bola até a linha de fundo na situação de 2 x 1, equivale a 1 ponto. Vence a equipe que fizer mais pontos.



## 2) Jogo inicial:

**Relação numérica sugerida:** 6 x 6.

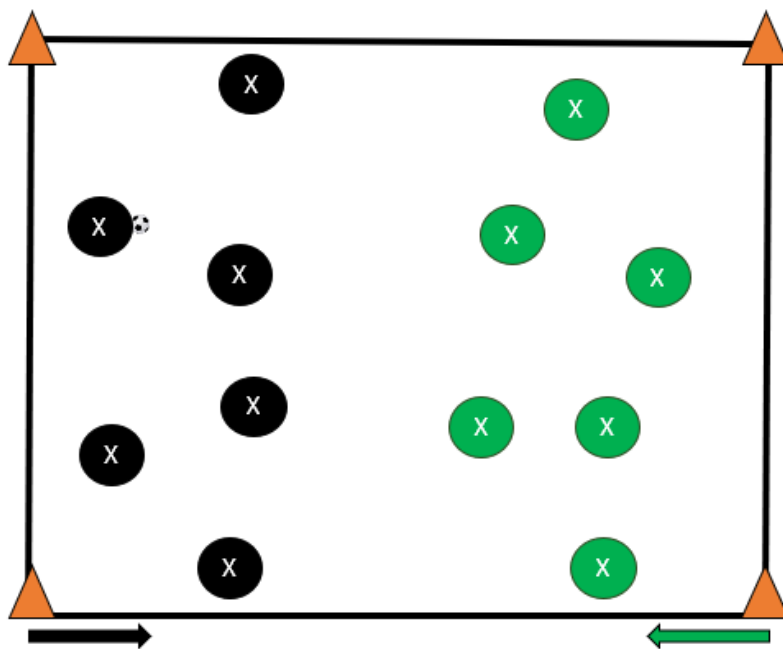
**Espaço sugerido:** 30 x 20 metros.

**Tempo sugerido:** 10 minutos de atividade + 1 de hidratação.

### **Organização, desenvolvimento e desfecho:**

- Separe duas equipes de 6 integrantes, utilize coletes com cores diferentes (Exemplo: verdes e pretos), distribua-os em duas faces opostas do retângulo de 30 x 20 metros.
- Nesta atividade a equipe que inicia com a posse deve **jogar coletivamente** e transmitir a bola entre todos os companheiros de equipe, com o intuito de **superar os adversários e transportar a bola para o objetivo**, utilizando para isso as mãos e/ou os pés.
- Os passes realizados com as mãos podem ser executados somente para o lado e para trás, enquanto os passes com os pés podem ser feitos para o lado ou para frente.

- A equipe que detém a posse deve objetivar **transportar a bola para o objetivo final**, que, neste caso, é a linha de fundo do campo adversário. Este transporte da bola pode ser feito correndo com a bola em mãos ou conduzindo-a com os pés.
- A equipe que encontra-se em fase defensiva (sem a posse da bola), deve **jogar coletivamente** e tentar interceptar um passe (durante a fase de transmissão) ou desarmar o oponente (quando o adversário estiver conduzindo com o pés).
- Quando a recuperação da bola acontece, as funções se invertem e a estrutura e o objetivo são mantidos: **jogar coletivamente para superar os adversários e transportar a bola para o objetivo** com o intuito de pontuar.
- Vence a equipe que atingir a maior pontuação dentro do tempo estipulado.



### 3) Conscientização tática:

Propiciar uma reflexão sobre a importância de: **jogar coletivamente, superar o adversário, transportar a bola para o objetivo, criar superioridade numérica e acertar o alvo** para jogar as modalidades esportivas coletivas. Exemplos de possíveis perguntas:

- 1- Quando é necessário **jogar coletivamente** e **criar superioridade numérica**?
- 2- Por que devo coletivamente pensar em **criar superioridade numérica** para conseguir **superar o adversário e transportar a bola para o objetivo**?
- 3- Como podemos **superar o adversário**? Driblando? Conduzindo a bola? Fintando? Através de triangulações de passes?
- 4- Considerando que precisamos **jogar coletivamente**, como posso auxiliar meus companheiros mesmo não estando com a bola?
- 5- No que todos estes aspectos podem contribuir para **acertar o alvo do oponente** (finalizar ou arremessar ao gol)?

#### 4) Vivência:

##### Relação Numérica: 6 x 6.

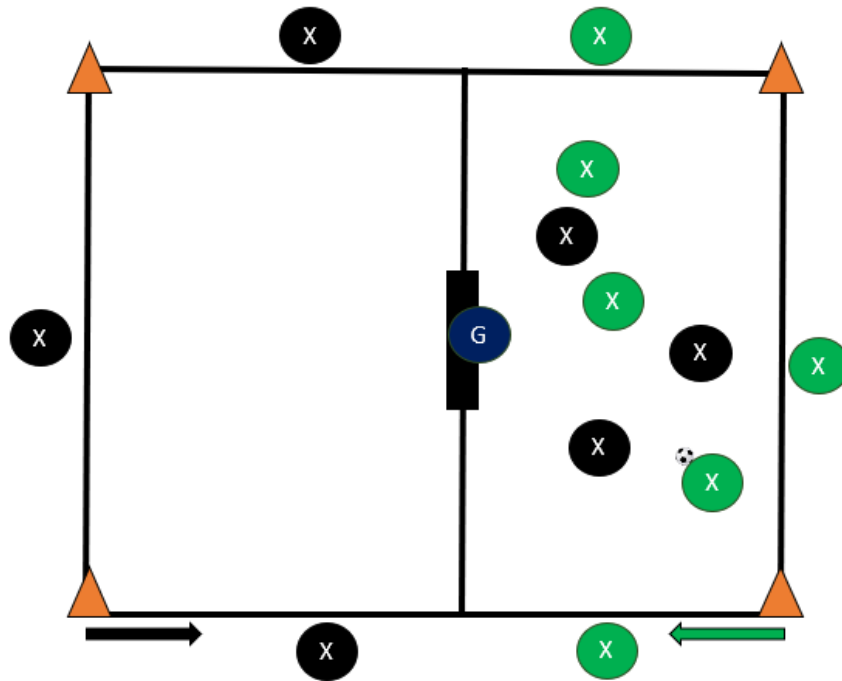
Espaço sugerido: 30 x 20 m.

Tempo: 3 séries de 3 minutos de atividade, com intervalo de 1 minuto de descanso e hidratação – Tempo total: 10 minutos.

##### Organização, desenvolvimento e desfecho:

- *Separe equipes com 6 integrantes. Utilize coletes com cores diferentes (Ex: verdes e pretos). Posicione os 3 jogadores de cada equipe dentro retângulo e posicione 3 jogadores de cada equipe, de maneira alternada (verde, amarelo, verde, amarelo...), como apoios fora do retângulo (nas faces).*
- *Dentro do retângulo joga-se 3 x 3. Porém, a equipe que detém a posse de bola possui 3 apoios externos para auxiliar a **acertar o alvo adversário** (o gol), portanto, em superioridade numérica (6 x 3).*
- *A equipe que possui a bola deve fazer uso da **superioridade numérica e jogar coletivamente** utilizando os apoios para transmitir rapidamente a bola com as mãos e/ou com os pés, com o intuito de encontrar os espaços livres para **acertar o alvo do oponente**.*
- *Já a equipe em inferioridade numérica, deve manter uma pressão alta sobre o portador da bola, fechar os espaços e se reorganizar rapidamente para recuperar a posse da bola e **acertar o alvo do adversário** com o auxílio dos seus apoios.*

**Obs:** O mesmo jogador (fazendo a função de goleiro) pode defender os dois alvos.



### 5) Jogo final:

**Relação Numérica:** 2 apoios + 8 x 8 + 2 apoios.

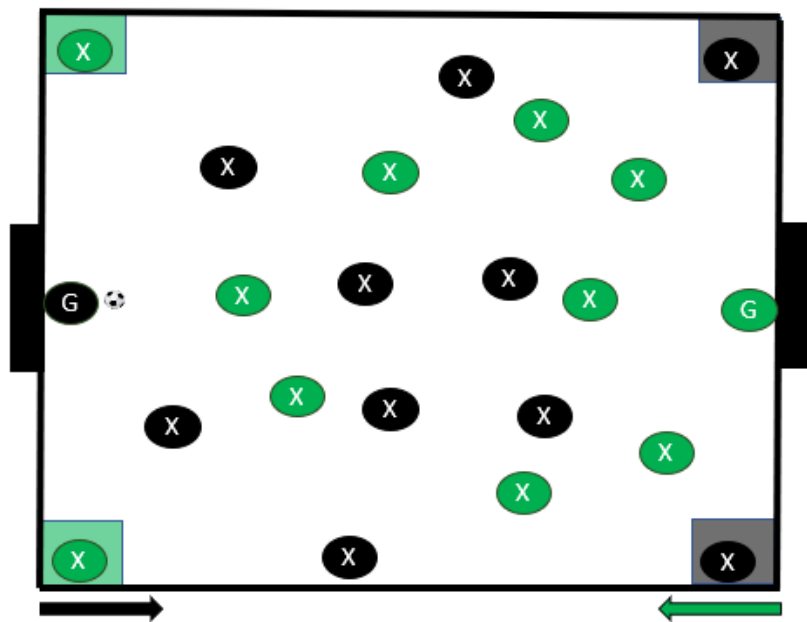
**Espaço sugerido:** 40 x 20 metros.

**Tempo:** dois tempos de 10 minutos.

#### Organização, desenvolvimento e desfecho:

- *Separe duas equipes com números equivalentes de integrantes (sugestão, 8 por equipe). Utilize coletes com cores diferentes (Ex: verdes e amarelos). Forme quatro quadrados de 2 x 2 metros nas extremidades do campo de jogo. Posicione dois jogadores de cada equipe dentro destes quatro quadrados nas extremidades (considerando o sentido de ataque de cada equipe) e distribua os demais dentro do espaço de jogo. Dois gols devem ser alocados frente a frente, em faces opostas do terreno, onde dois goleiros ficam posicionados.*
- *Neste jogo final, uma equipe joga contra a outra, em igualdade dentro do centro de jogo, porém, contando com dois jogadores em apoio na profundidade e largura máxima (nas extremidades), que criam a **superioridade numérica** e apontam para a necessidade de **jogar coletivamente** e utilizar todos os companheiros de equipe para superar os problemas do jogo.*
- *O objetivo é conseguir **superar os adversários** com dribles, fintas, conduções ou passes e recepções, fazendo com que a bola chegue até o apoio de sua equipe, aproveitando da **superioridade numérica**, com o intuito final de **acertar o alvo** e atacar a meta do adversário.*

**Obs:** Neste jogo, é sugerido a alternância entre momentos de jogar com as mãos e com os pés.





### 6) Roda final:

Momento de reunir os jogadores, pós-treino, para relembrar as atividades realizadas e quais capacidades táticas básicas necessárias para jogar as modalidades esportivas coletivas foram trabalhadas e necessárias para jogar nesta unidade de treino, como: o **jogar coletivamente**, o **superar o adversário**, o **transportar a bola para o objetivo**, o **criar superioridade numérica** e o **acertar o alvo**.

Neste momento, é importante dar liberdade para os jovens irem relembrando quais foram os aspectos táticos que foram necessários para resolver os problemas do jogo em cada uma das atividades da unidade.

## 4 UNIDADE DIDÁTICA ESCOLAR: INICIAÇÃO ESPORTIVA

### 1) Roda inicial:

Momento de reunir os alunos, para explicar como vai se dar o desenvolvimento da aula e posteriormente para diagnosticar o conhecimento prévio dos mesmos sobre as capacidades táticas básicas necessárias para jogar as modalidades esportivas coletivas e que farão parte dos jogos propostos nesta unidade escolar, como por exemplo: o **jogar coletivamente**, o **superar o adversário**, o **transportar a bola para o objetivo**, o **criar superioridade numérica** e o **acertar o alvo**.

Neste momento, é importante dar liberdade para os jovens responderem de acordo com o conhecimento deles sobre o funcionamento do jogo.

### 2) Primeiros movimentos: Bobinho com triangulações de passe

**Relação Numérica sugerida:** 3X2. Dispostos em triângulo, 3 alunos formando o triângulo de fora e dois alunos dentro.

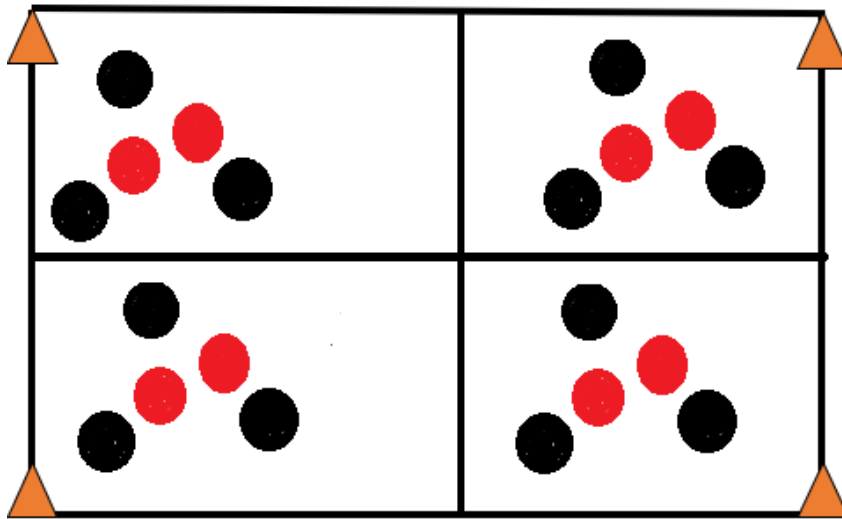
**Espaço sugerido:** Quatro retângulos de 10 x 10 metros (total = 20 x 20 metros).

**Tempo sugerido:** Tempo estimado: cerca de 10 minutos. Sendo, 3 séries de 2:30 minutos de atividade, com intervalo de 1 minuto entre as séries utilizado para mobilidade articular e alongamentos breves.

#### **Organização, desenvolvimento e desfecho:**

- *Separe equipes com 3 e 2 integrantes. Utilize coletes com cores diferentes (Ex: vermelho para as duplas e pretos para os trios); sugere se usar os coletes na cintura, preso ao shorts, pois haverá troca de coletes dependendo da posição em que o integrante vai estar; posicione os 2 jogadores de coletes vermelhos de cada dupla dentro do espaço de jogo e os trios, também dentro, mas formando uma espécie de triângulo.*
- *Nesta atividade a equipe que detém a posse da bola deverá jogar uma vez com as mãos e uma vez com os pés. A equipe em inferioridade numérica tem o objetivo de conseguir sair da situação de desigualdade numérica (2x2), que acontece quando a bola é interceptada. Quem permitir que a bola seja interceptada, obrigatoriamente ocupa um dos dois lugares do bobinho e ele escolhe mais um do seu trio para ser sua dupla. O outro integrante se associa a dupla que deixou de ser o bobinho e agora essa equipe tem a superioridade numérica.*
- *Essa atividade é realizada primeiro sem deslocamento e posteriormente com deslocamento sem ultrapassar a linha demarcada. Deste modo, há uma busca contínua, com o intuito de ficar com a **superioridade numérica**.*

- *A equipe que detém a posse de bola deve deslocar-se trocando passes com as mãos ou com os pés, tentando manter a posse, procurando atingir a meta rapidamente. A dupla em inferioridade numérica tenta pegar a bola por meio das interceptações de passes e, ao conseguir aplica-se a mesma regra que já era praticada sem deslocamento: quem permitir que a bola seja interceptada, obrigatoriamente ocupa um dos dois lugares do bobinho e ele escolhe mais um do seu trio para ser sua dupla. O outro integrante se associa a dupla que deixou de ser o bobinho e agora essa equipe tem a superioridade numérica. O objetivo da dupla é **superar o adversário** interceptando a bola, e o objetivo do trio é trocar passes com os companheiros tentando **transportar a bola até a linha de fundo** fazendo uso de sua situação de **superioridade numérica** (3x2).*
- *Cada conjunto de 2 vezes que a equipe em superioridade numérica conseguir transportar a bola até a linha de fundo sem que a mesma seja interceptada, marca 1 ponto. Enquanto isso, cada 2 vezes que a equipe em inferioridade numérica conseguir interceptar a bola, marca 1 ponto. Vence a equipe que fizer mais pontos.*



### 3) Jogo inicial: Jogo dos seis passes

**Relação numérica sugerida:** 6 x 6.

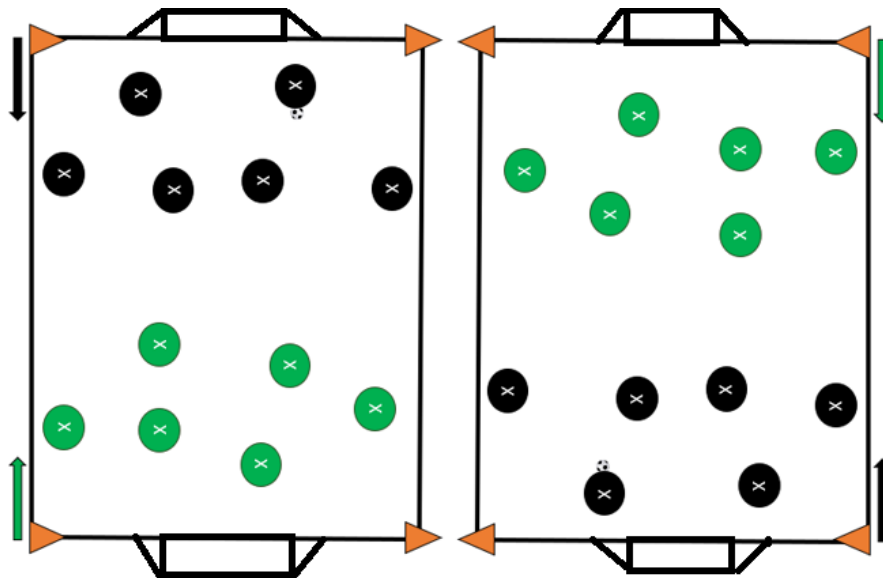
**Espaço sugerido:** dividir o espaço em dois retângulos 20 x 10 metros.

**Tempo sugerido:** 10 minutos de atividade + 1 de hidratação.

#### **Organização, desenvolvimento e desfecho:**

- *Separe quatro equipes de 6 integrantes, utilize coletes com cores diferentes (Exemplo: verdes e pretos), distribua-os em duas faces opostas dos dois retângulos de 20 x 10 metros.*
- *Nesta atividade a equipe que inicia com a posse deve **jogar coletivamente** e transmitir a bola entre todos os companheiros de equipe, com o intuito de **superar os adversários** e **transportar a bola para o objetivo**, utilizando para isso as mãos e/ou os pés.*
- *Os passes realizados com as mãos podem ser executados somente para o lado e para trás, enquanto os passes com os pés podem ser feitos para o lado ou para frente.*

- A equipe que detém a posse deve objetivar **transportar a bola para o objetivo final**, que, neste caso, é a trave na linha de fundo do campo adversário. Este transporte da bola pode ser feito correndo com a bola em mãos ou conduzindo-a com os pés. Ao correr com a bola em mãos, não pode dar mais do que 5 passos, tendo que fazer um passe para o seu companheiro.
- A equipe que encontra-se em fase defensiva (sem a posse da bola), deve **jogar coletivamente** e tentar interceptar um passe (durante a fase de transmissão), desarmar o oponente (quando o adversário estiver conduzindo com os pés) ou tentar dificultar os passes da equipe adversária com o intuito de impedir o transporte da bola até a trave na linha de fundo.
- Quando a recuperação da bola acontece, as funções se invertem e a estrutura e o objetivo são mantidos: **jogar coletivamente** para **superar os adversários** e **transportar a bola para o objetivo** com o intuito de pontuar. As equipes devem revezar ora a bola deve ser conduzida com as mãos ora a bola deve ser conduzida com os pés.
- Cada vez que a equipe chega a trave da linha de fundo adversária, tendo passado a bola por todos os componentes da sua equipe, marca um ponto.
- Cada vez que a bola não for passada para todos os integrantes de equipe, antes de ser transportada para o objetivo, a equipe adversária marca um ponto.
- Vence a equipe que atingir a maior pontuação dentro do tempo estipulado.



#### 4) Conscientização tática:

Propiciar uma reflexão sobre a importância de: **jogar coletivamente, superar o adversário, transportar a bola para o objetivo, criar superioridade numérica e acertar o alvo** para jogar as modalidades esportivas coletivas. Exemplos de possíveis perguntas:

- 6- O que é **jogar coletivamente** ? Qual é a importância de **jogar coletivamente**?
- 7- O que é **superioridade numérica**? Como pode-se criar **superioridade numérica**?
- 8- Quando podemos **superar o adversário**? De que forma isso acontece?

9- De que forma eu posso auxiliar meus companheiros no jogo? Posso auxiliar só quando estou com a bola?

10-O que é necessário para atingir o objetivo?

### 5) Vivência: Jogo dos passes

**Relação Numérica:** 6 x 6 + 2 goleiros.

**Espaço sugerido:** dividir o espaço em dois retângulos 20 x 10 metros.

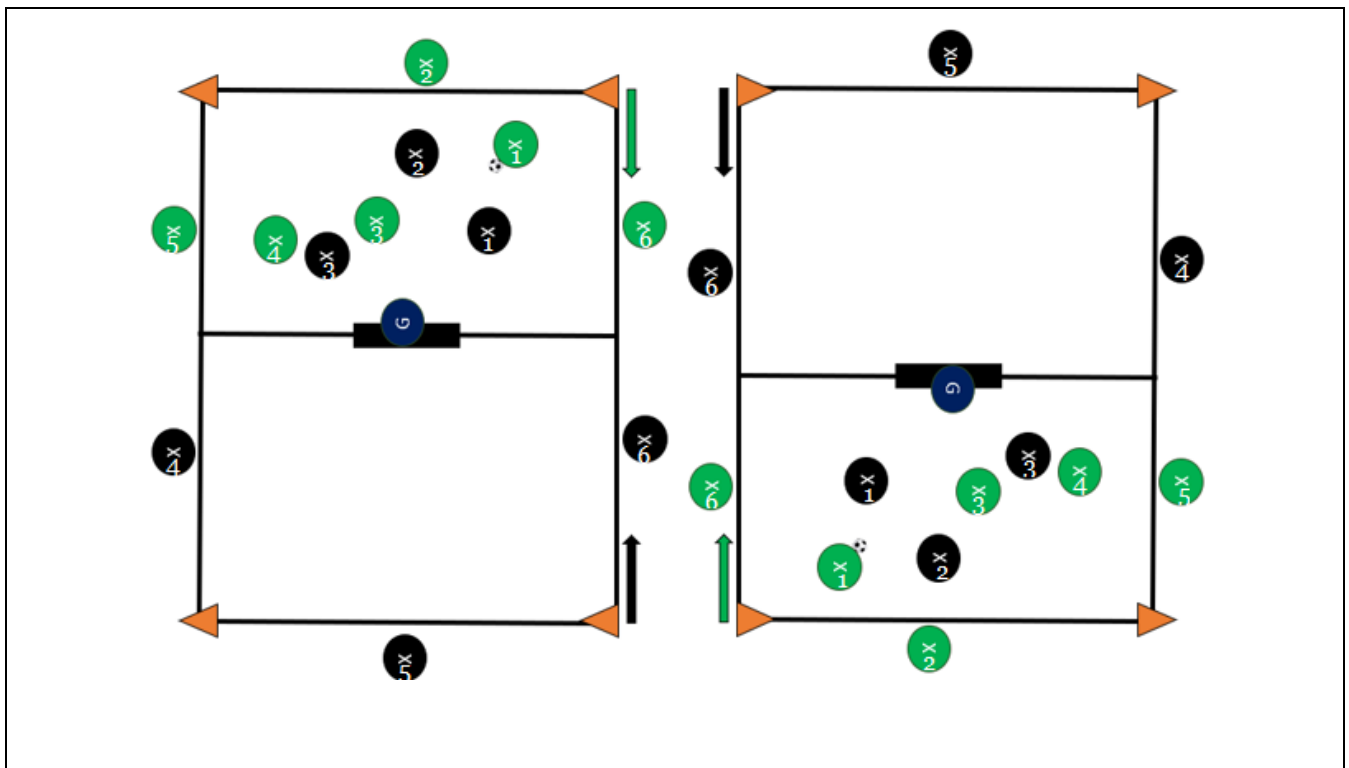
**Tempo:** 3 séries de 4 minutos de atividade, com intervalo de 1 minuto de descanso e hidratação – Tempo total: 10 minutos.

**Material :** 2 bolas de borracha de cores diferentes e 2 jogos de coletes com cores diferentes.

#### **Organização, desenvolvimento e desfecho:**

- *Separe equipes com 6 integrantes. Utilize coletes com cores diferentes (Ex: verdes e pretos). Posicione os 3 jogadores de cada equipe dentro retângulo e posicione 3 jogadores de cada equipe, de maneira alternada (verde, preto, verde, preto...), como apoios fora do retângulo (nas faces). Marque no chão zona de ataque e zona de defesa.*
- *Dentro do retângulo joga-se 3 x 3. Porém, a equipe que detém a posse de bola possui 3 apoios externos para auxiliar a **acertar o alvo adversário** (o gol), portanto, em superioridade numérica (6 x 3).*
- *A equipe que possui a bola deve fazer uso da **superioridade numérica e jogar coletivamente** utilizando os apoios para transmitir rapidamente a bola com as mãos e/ou com os pés, com o intuito de encontrar os espaços livres para **arremessar ou chutar a bola e fazer o gol no oponente**.*
- *Já a equipe em inferioridade numérica, deve manter uma pressão alta sobre o portador da bola, fechar os espaços e se reorganizar rapidamente para recuperar a posse da bola e **fazer o gol no oponente** com o auxílio dos seus apoios.*
- *Os integrantes da equipe que está no ataque devem trocar de posição a cada ataque realizado. Os jogadores trocam de posição, ocupando a posição a sua direita (espécie de rodízio). O jogador que ocupa a posição 1, vai para a posição 2; o que está na posição 2, vai para a posição 3; o que está na posição 3, vai para a posição 4; o que está na posição 4, vai para a posição 5; o que está na posição 5, vai para a posição 6, o que está na posição 6, vai para a posição 1.*
- *Cada vez que a equipe chegar na trave da linha de fundo adversária, e conseguir arremessar ou chutar a bola sem que o goleiro defenda, marca um ponto.*

**Obs:** O mesmo jogador (fazendo a função de goleiro) pode defender os dois alvos.



### 5) Jogo final: Rouba bandeira quatro equipes

**Relação Numérica:** 8 x 8

**Espaço sugerido:** 40 x 20 metros.

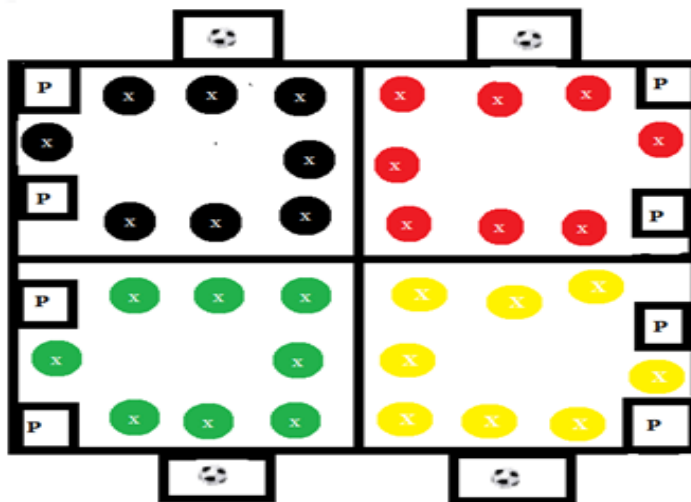
**Tempo:** dois tempos de 15 minutos.

#### Organização, desenvolvimento e desfecho:

- *Separe quatro equipes com números equivalentes de integrantes (sugestão, 8 por equipe). Utilize coletes com cores diferentes (Ex: verdes, vermelhos, azuis e amarelos). Forme oito quadrados de 2 x 2 metros nas extremidades do campo de jogo que serão os piques, ou seja, a área onde os adversários não podem ser pegos. Estes quadrados são a área de pique e poderão ser ocupados por no máximo dois jogadores, que não devem ser da mesma equipe. Cada equipe fica distribuída no seu espaço de jogo. Cada uma das equipes em igualdade numérica deve ir buscar uma bola de alguma equipe adversária ao mesmo tempo em que tenta preservar a bola que está no seu campo de jogo. O integrante da equipe que sair do seu campo de jogo para realizar um ataque, pode ser pego pelo adversário com um toque em seu corpo. A partir do momento que foi pego deve-se permanecer imóvel até que alguém da sua equipe encoste no mesmo para salvá-lo e imediatamente após o salvamento, tomam uma decisão: voltar para o seu terreno de jogo ou tentar atacar a zona adversária?*
- *Neste jogo final, uma equipe joga contra a outra, em igualdade dentro do centro de jogo, porém, poderá contar com um jogador em apoio na profundidade e na largura máxima (extremidades), que criam a **superioridade numérica** e apontam para a necessidade de **jogar coletivamente** e utilizar todos os companheiros de equipe para superar os problemas do jogo.*
- *O objetivo é conseguir **superar os adversários** correndo para fazer o ataque e pegar a bola adversária, ao mesmo tempo em que necessita se organizar na defesa, para*

*permanecer com a bola que está em seu campo de jogo. É necessário aproveitar a superioridade numérica, com o intuito final de buscar o alvo, atacando a meta do adversário.*

- *A equipe que conseguir permanecer com a bola no seu campo de jogo e atacar o adversário trazendo a bola adversária para seu campo de jogo primeiro, marca um ponto. Vence a equipe que tiver mais pontos ao final de dois tempos de 15 minutos.*



#### 6) Roda final:

Momento de reunir os alunos, para relembrar as atividades realizadas, verificar se houve assimilação do conteúdo, se resta alguma dúvida. Questionar quais capacidades táticas básicas são necessárias para jogar as modalidades esportivas. É o momento de verificar se os alunos de fato aprenderam e ouvir as idéias e sanar as dúvidas dos mesmos.

Neste momento, é importante dar liberdade para os alunos relembrarem como se desenvolveram as atividades, como solucionaram os problemas do jogo (quais princípios táticos gerais foram necessários).

## REFERÊNCIAS

- BALBINO, H. F.; PAES, R. R. Processo de ensino-aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: DE ROSE, D.; TRICOLI, V. (Org.). **Basquetebol uma visão integrada**. Barueri: Manole, 2005.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5–8, 1982.
- BUNKER, B.; THORPE, R. The curriculum model. In: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (Org.). **Rethinking games teaching**. Loughborough: Loughborough University of Technology, 1986. p. 7-10.
- CHANDLER, T. Teaching Games for Understanding. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, n. 4, p. 49–51, 1996. Doi:<https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607375>
- CHARLESWORTH, R. **Discussion topic: Designer games**. The Hockey Level 3 National Coaching Accreditation Scheme (NCAS) Conference, Canberra, ACT: Australia, 1993.

- COSTA, I. T. *et al.* O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.
- DEN DUYN, N. **Game Sense: Developing Thinking Players Workbook**. Canberra, ACT: Australian Sports Commission, 1997.
- FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, v. 11, p. 105-117, 2010.
- GARCIA LÓPEZ, L. M. *et al.* The role of transfer in games teaching: Implications for the development of the sports curriculum. **European Physical Education Review**, v. 15, n. 1, p. 47-63, set. 2009. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X09105211> 2009. Disponível em: <https://research.monash.edu/en/publications/the-role-of-transfer-in-games-teaching-implications-for-the-devel>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- GIL, A. *et al.* Implications of instructional strategies in sport teaching: a nonlinear pedagogy-based approach. **European Journal of Human Movement**, v. 32, p. 104-124, 2014.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.
- GRECO, J. P.; BENDA, N. R. **Iniciação Esportiva Universal: Volume 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- GRECO, P. J. **Iniciação Esportiva Universal: Volume 2: Metodologia da Iniciação Esportiva na Escola e no Clube**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Universitária - UFMG, 1998.
- GRECO, P. J.; MORALES, J. C. P.; COSTA, G. C. T. **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), 2013.
- GRECO, P. J.; MORALES, J. C. P.; ABURACHID, L. M. C. Metodologia do Ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva Universal, aprender jogando jogar para aprender. In: GALLATI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (Org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas**. Pedagogia do esporte: Volume 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2017. p. 107-136.
- GRECO, P. J. *et al.* Vinte anos de iniciação esportiva universal: o conceito de jogar para aprender e aprender jogando, um pedagógico ABC-D. In: BOULLOSA, D.; LARA, L.; ATHAYDE, P. (Org.). **Treinamento esportivo: um olhar multidisciplinar**. 1ª ed, v. 12, Natal: EDUFRN, 2020. p. 43-65.
- GREHAIGNE, J.; GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, v. 47, p. 490-505, 1995. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484171>
- GRÉHAIGNE, J. F.; WALLIAN, N.; GODBOUT, P. ‘Tactical-Decision Learning Model and Students’ Practices’. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 3, p. 255-269, 2005. Doi: [10.1080/17408980500340869](https://doi.org/10.1080/17408980500340869)
- GRIFFIN, L.; PATTON, K. Two decades of TGfU: Looking at the past, present, and future. In: GRIFFIN, L.; BUTLER, J. (Org.). **Teaching games for understanding: Theory, research, and practice**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
- GRIFFIN, L.; SHEEHY, D. Using the tactical games model to develop problem solvers in physical education. In: WRIGHT, J.; MACDONALD, D.; BURROWS, L. (Org.). **Critical inquiry and problem solving in physical education**. London: Routledge, 2004. p. 33-48.

- GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1997.
- KIDMAN, L. **Athlete Centred Coaching**. Christchurch, NZ: Innovative Communications, 2005.
- KIRK, D. Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? CAPEL, S.; WHITEHEAD, M. (Org.). **Debates in Physical Education**. London: Routledge, 2012. p. 120-144. Doi: <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222>
- LAUNDER, A. G. **Play Practice: the games approach to teaching and coaching sports**. Champaign: Human Kinetics, 2001.
- MITCHELL S.; OSLIN J.; GRIFFIN, L. **Sport Foundations for Elementary Physical Education: a tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 2003.
- MITCHELL, S.; GRIFFIN, L.; OSLIN, J. **Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 2006.
- RENSHAW, I. *et al.* Why the constraints-led approach is not teaching games for understanding: a clarification. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 5, p. 459–480, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095870>.
- ROVEGNO, I. Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, p. 283–304, 1995. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.3.284>.
- SÁNCHEZ-GÓMEZ, R.; DEVÍS, J.; NAVARRO-ADELANTADO, V. El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 16, n. 3, p. 197- 213, 2014.
- STOLZ, S. A.; PILL, S. A narrative approach to exploring TGfU-GS. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 2, p. 239–261, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.890930>.
- TALLIR, I.; MUSCH, E.; VALCKE, M. Effects of two instructional approaches for basketball on decision-making and recognition ability. **International Journal of Sport Psychology**, v. 36, p. 107–126, 2005.
- THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. T. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygostky e a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, p. 694-698, 2006.
- THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking Games Teaching**. Loughborough, UK: Loughborough University of Technology, 1986.
- THORPE, R. Rod Thorpe on teaching games for understanding. In: KIDMAN, L. (Org.). **Athlete-Centred Coaching: Developing and Inspiring People**. Christchurch, NZ: Innovative Print Communications Ltd, 2006. p. 229–244.
- YUK-KWONG, R. L. Asian-Pacific Perspectives on Analyzing TGfU. In: GRIFFIN, L.; BUTTLER, J. (Org.). **More teaching games for understanding: moving globally**. Champaign: Human Kinetics, 2010.
- WADE, A. **The F.A. guide to training and coaching**. London: Heinemann, 1967.
- WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, n. 1, p. 28–33, 1996. Doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>.



## **7 PARA ALÉM DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS ESPORTES: um caminho possível**

Luciane Cristina Arantes  
Marcos Roberto dos Santos

Como se observou no decorrer deste livro, ao apresentar e discutir os modelos de ensino propostos e seus principais conceitos, características e aplicações no contexto da Educação Física e esportes, buscou-se evidenciar o potencial de desenvolvimento humano, ou seja, apresentar possíveis as competências e habilidades desenvolvidas por cada um destes modelos de ensino. Assim, observou-se o quanto seus conceitos e concepções podem ser concebidas e interpretadas de maneira plural. O próprio termo “*Modelo*” adotado não é unânime! Alguns estudiosos que se debruçam na pedagogia do esporte utilizam outros termos (abordagens, métodos, metodologias, estratégias de ensino, dentre outros), ora como sinônimos, ora como conceitos distintos.

Deste modo, a utilização, de forma propositiva, do termo *Modelo*, por mais que possa remeter, de alguma forma, a ideia de que um *Modelo* é algo baseado em uma ideia, conceito ou concepção (muitas vezes padronizada), contraditoriamente, o termo foi adotado para se referir exatamente às mais diferentes abordagens, metodologias e estratégias. Pretendeu-se assim estimular naqueles, inseridos no processo de ensino da Educação Física e dos esportes, independentemente de suas preferências metodológicas de ensino, a reflexão de que por mais eficiente determinado modelo possa parecer ser, o que realmente importa são os valores humanos e os objetivos pedagógicos que realmente se conseguirá alcançar quando da sua proposição ou aplicação nas suas aulas de Educação Física ou nas orientações e treinamentos esportivas junto aos seus alunos ou seus atletas, sejam eles amadores ou profissionais.

Neste contexto, o caminho ou processo ensino-aprendizagem deve ser compreendido como um percurso extremamente desafiador e igualmente relevante. Afinal, não é possível abordar todas as possibilidades existentes ou possíveis de serem aplicadas no âmbito educacional em um único livro, talvez nem mesmo em uma enciclopédia inteira de livros, seja ela física ou digital.

Assim, espera-se que durante as leituras e reflexões propiciadas por este livro, se tenha fundamentalmente compreendido que sua intenção principal não foi ingenuamente avaliar, classificar ou

mesmo defender qual o melhor modelo de ensino. *Não podemos afirmar, diante de tantas possibilidades, contextos e comportamentos possíveis no âmbito do ensino, que um modelo pode trazer “resultados” infinitamente mais apropriados que outros.* Além disso, nossas preferências, diante da diversidade que o mundo educacional (ou real) nos oferece e nos permite, não parecem serem mais ricas e significativas que todas as possibilidades de abordagens, concepções e, até, novas invenções e modelos mais eficientes, eficazes, inovadores e, quem sabe mais prazerosos, de ensino a serem futuramente adotados no campo da educação, da Educação Física, dos esportes, ou, melhor dizendo, da vida.

Diante disso, é necessário reafirmar: *Nossos alunos não aprendem mais ou menos em cada um dos modelos!* As investigações pedagógicas e científicas já demonstraram que estas evidências não existem de forma tão objetiva. O que sabemos é que determinados modelos de ensino podem facilitar o desenvolvimento de alguns aspectos de cunho psicológico, como a motivação, o relacionamento e a autonomia, enquanto outros desenvolvem outros aspectos mais ligados a questões de ordem pedagógica, afetiva, cognitiva, motora, social ou educacional. Além disso, é mister o entendimento de que o movimento, a Educação Física e o esporte tem um enorme potencial pedagógico e educativo, sendo considerados meios eficientes e eficazes para se possa alcançar, em última análise, o desenvolvimento humano em uma maior amplitude.

Dessa forma, é pertinente que os profissionais de Educação Física conheçam não somente a *Educação Física e os Modelos de Ensino dos Esportes*, seus conceitos, características e suas aplicações, mas também outros conhecimentos e possibilidades de abordagens metodológicas, pedagógicas e educacionais, inclusive de outros campos de atuação.

Assim, a intenção nestes parágrafos derradeiros não foi finalizar e concluir de forma permanente as reflexões propostas, mas sim preparar nosso olhar para outras inúmeras possibilidades de construção de propostas de estudos e de trabalhos mais atuais e mais inovadores que possam ser futuramente disseminados e proporcionar experiências prazerosas para alunos, atletas, professores e treinadores, especialmente, àqueles que, ao longo de suas vidas, atuam com paixão pelas diversas práticas da Educação Física e dos esportes, buscando trilhar caminhos que possibilitem ambientes de ensino e aprendizagens verdadeiramente cheias de alegria, prazer, saúde, amor, paz e, conseqüentemente, sucesso.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **LUCIANE CRISTINA ARANTES** ([luarantes100@gmail.com](mailto:luarantes100@gmail.com))

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1992), Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e Doutora em Educação Física realizado pelo Programa Associado de Pós-Graduação UEM/UEL (2015) e Pós-doutora na Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Atua como professora adjunta do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, sendo membro do grupo de pesquisa GEPEDH. Atua nos seguintes temas: pedagogia do esporte, psicologia do esporte e formação profissional.

### **MARCIA APARECIDA AVELINO BARBOSA DE HOLANDA** ([marciabolanda@gmail.com](mailto:marciabolanda@gmail.com))

Mestranda em Educação Física, pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, possui graduação em Educação Física - Licenciatura e Bacharelado pela, Universidade Estadual de Maringá. Pós Graduada em Educação Física Escolar pela, Universidade Estadual de Maringá. Pós Graduada em Educação Métodos e Técnicas de Ensino- Tópicos Especiais de Metodologia de Ensino das Ciências Exatas e Químico- Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente é professora de Educação Física da Prefeitura do Município de Maringá e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

### **MARCOS ROBERTO DOS SANTOS** (*e-mail: marcosrobertoef@hotmail.com*)

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pós-graduado em Treinamento Esportivo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). cursou Nutrição e Dietética pelo Instituto Profissionalizante de Jales. Formado em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de pós-graduação UEM-UEL. Graduado em Pedagogia pela Centro Universitário da Faculdade de Tecnologia e Ciência do Norte do Paraná (UNIFATECIE). Docente no ensino fundamental, médio e superior em diferentes cursos e disciplinas nos campos das ciências da saúde e da educação. Em processo de doutoramento pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM-UEL e especialização em Metodologia e Didática do Ensino Básico e Superior na UNIFATECIE. Fundador da Associação de Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (AEEFEL) e integrante do Grupo de Estudo GEPEDH-UEM e do Núcleo de Atividades Físicas, Esportivas e Recreativas (NAUEM).

### **MATHEUS FROTA** ([frotamatheus1451@gmail.com](mailto:frotamatheus1451@gmail.com))

Formado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Especialista em Atividade Física para a Saúde e Treinamento pelo Centro Universitário de Maringá (2018). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Atua como professor QPM de Educação Física pela SEED desde 2015. Integrante do grupo GEPEDH - Grupo de Estudos de Psicologia do Esporte e Desempenho Humano da Universidade Estadual de Maringá. Estuda a psicologia do esporte no contexto escolar e esportivo e o desenvolvimento positivo de jovens.

## Agradecimentos finais

Agradecemos imensamente à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (PPGEF/UEM-UEL) por ter propiciado nossa participação na disciplina “Fatores psicopedagógicos para o ensino do esportes”, e à Associação de Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (AEEFEL) pela contribuição durante a elaboração desta relevante publicação destinada, especialmente, às professoras e professores de Educação Física, bem como às treinadoras e treinadores de esportes, atuantes nos mais diversos espaços e ambientes, públicos e/ou privados, os quais tem na Educação Física e nos conteúdos uma ferramenta pedagógica de enorme significado, sentido e relevância didática, educativa, intelectual, social e, sobretudo, humana.

### Realização



### Apoio Cultural

