



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - FEF  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO

DANIEL GUSTAVO BARNABÉ DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO MORAL NOS  
ESPORTES DE INVASÃO: elaboração de um guia  
para gestão pedagógica do jogo**

BRASÍLIA – DF

2025



DANIEL GUSTAVO BARNABÉ DOS SANTOS

# DESENVOLVIMENTO MORAL NOS ESPORTES DE INVASÃO: elaboração de um guia para gestão pedagógica do jogo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna

BRASÍLIA - DF  
2025



DANIEL GUSTAVO BARNABÉ DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO MORAL NOS  
ESPORTES DE INVASÃO: elaboração de um guia  
para gestão pedagógica do jogo**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna

Data da defesa: 26 / 02 / 2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna**  
Universidade de Brasília – FEF - UNB

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Walter Roberto Correia**  
Universidade de São Paulo

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Rogério Thiengo**  
Ginga Futebol

**Local:** Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física - FEF

Dedico este trabalho, fruto de esforço, dedicação e superação, às pessoas que torcem por mim em qualquer circunstância. Aos que, mesmo distantes, sempre estiveram presentes, compartilhando dos mesmos valores e torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus avós, **Alda Barnabé** e **Ormindo Barnabé**, que mesmo não estando mais aqui fisicamente, deixaram um legado de fé, amor, sabedoria e perseverança que me inspira todos os dias.

Ao meu pai, **Manoel**, cuja memória e ensinamentos continuam a guiar meus passos.

À minha mãe, **Rosangela Barnabé**, meu porto seguro e exemplo de força e resiliência.

Às minhas filhas, **Júlia Barnabé** e **Laura Barnabé**, razões maiores da minha luta e motivação para ser cada dia melhor.

À minha irmã, **Ana Paula Barnabé**, companheira de vida e de sonhos.

À minha madrinha, **Denise Barnabé**, e a todos os demais membros da família Barnabé, que sempre me apoiaram incondicionalmente.

E à minha namorada, **Carolina Holanda**, pelo amor, paciência e incentivo que transformaram cada desafio em conquista.

Esta vitória é também de vocês, que fazem parte da minha história e da minha essência. Obrigado por tudo!

## AGRADECIMENTOS

É com profundo apreço que reconheço a colaboração dos professores Rafael Samuray, Gustavo Garcia e seus alunos, cuja disposição e apoio foram determinantes para a realização deste trabalho. Sem essa parceria, esta etapa não teria sido possível.

Ao meu orientador, Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna, manifesto meu reconhecimento pela orientação precisa e encorajadora. Sua vasta experiência acadêmica e sua disponibilidade para o diálogo foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo significativamente para meu crescimento intelectual e profissional.

Aos meus colegas do grupo de estudos, Pablinne e Isabelle (in memoriam), Nicolas e Humberto, expresso minha consideração pela parceria ao longo desta jornada. O compartilhamento de ideias, os desafios enfrentados e os momentos de aprendizado mútuo fizeram desta caminhada um processo mais enriquecedor e significativo.

Aos amigos da terceira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), registro minha gratidão pelo convívio inspirador, pelo apoio mútuo e pelas trocas que tornaram essa trajetória ainda mais valiosa.

Aos membros da banca, composta pelos professores doutores: Alexandre Jackson Chan Vianna, Carlos Rogério Thiengo, Kleber Tuxen Carneiro e Walter Roberto Correia, expresso meu apreço pela leitura criteriosa e pelas contribuições enriquecedoras. Suas observações foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho e para a ampliação das reflexões aqui desenvolvidas.

Aos professores do Programa de Educação Física da UnB (ProEF) – Alexandre Rezende, Alexandre Jackson, Alfredo Feres, Jaciara Leite, Jonatas Maia, Rosana Amaro e Pedro Osmar, manifesto meu reconhecimento pelo compromisso e dedicação no compartilhamento de conhecimentos que foram fundamentais para minha formação acadêmica.

Finalmente, expresso minha gratidão à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), viabilizando este percurso formativo e permitindo a ampliação do conhecimento na área.

BARNABÉ, Daniel Gustavo Barnabé dos Santos. **Desenvolvimento moral nos esportes de invasão**: elaboração de um guia para gestão pedagógica do jogo. Orientador: Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna. 2025. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília - UNB, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2025.

## RESUMO

A pesquisa investigou uma unidade didática de esportes coletivos de invasão, fundamentada em abordagens emergentes e centradas no jogo, para encontrar possibilidades relativas à promoção do desenvolvimento moral. Com base na Teoria do desenvolvimento moral, analisou-se como as interações sociais nas aulas de Educação Física podem contribuir para esse processo. Os objetivos foram: (1) identificar conflitos e situações com potencial de promover cooperação e respeito mútuo, mapeando espaços/tempos para o desenvolvimento moral; e (2) desenvolver material teórico-prático para orientar a intervenção docente no ensino esportivo. A metodologia adotada foi a Pesquisa Baseada em Design (DBR), que, diante do primeiro ciclo iterativo da unidade didática, permitiu integrar teoria e prática para a elaboração de um artefato pedagógico sobre o tema. Os resultados revelaram que as abordagens centradas no jogo geraram situações ricas em potencial pedagógico para intervenção docente. Como produto, foi desenvolvido um material teórico-prático que apoia os docentes nesse contexto. Conclui-se que um ambiente de ensino intencionalmente estruturado e centrado no jogo pode ser um espaço significativo para a vivência de valores e desenvolvimento moral.

**Palavras-chave:** Formação. Esporte. Educação Física. DBR.

BARNABÉ, Daniel Gustavo Barnabé dos Santos. **Desenvolvimento moral nos esportes de invasão**: elaboração de um guia para gestão pedagógica do jogo. Orientador: Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna. 2025. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília - UNB, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2025.

### **ABSTRACT**

The research investigated a didactic unit on team invasion sports, based on emergent and game-centered approaches, in order to find possibilities for promoting moral development. Based on the Theory of Moral Development, it analyzed how social interactions in Physical Education classes can contribute to this process. The objectives were: (1) to identify conflicts and situations with the potential to promote cooperation and mutual respect, mapping out spaces/times for moral development; and (2) to develop theoretical-practical material to guide teacher intervention in sports teaching. The methodology adopted was Design-Based Research (DBR), which, after the first iterative cycle of the didactic unit, made it possible to integrate theory and practice to develop a pedagogical artifact on the subject. The results showed that the game-centered approaches generated situations rich in pedagogical potential for teaching intervention. As a product, theoretical and practical material was developed to support teachers in this context. The conclusion is that an intentionally structured teaching environment centered on play can be a meaningful space for experiencing values and moral development.

**Keywords:** Teacher Training. Sport. Physical Education. DBR

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Fontes da Heteronomia.....	38
<b>Figura 2</b> – Fontes da Autonomia.....	39
<b>Figura 3</b> – Ambiente cooperativo x Ambiente coercitivo.....	40
<b>Figura 4</b> – Etapas do DBR.....	50
<b>Figura 5</b> – Do Jogo Possível ao Jogo Ótimo.....	55
<b>Figura 6</b> – Mapa Conceitual da UDIP.....	57
<b>Figura 7</b> – Ciclo para o desenvolvimento da UDIP.....	60
<b>Figura 8</b> – Ciclos iterativos de desenvolvimento.....	61

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Situações, conflitos e dilemas – Aula 1.....	70
<b>Quadro 2</b> - Situações, conflitos e dilemas – Aula 2.....	72
<b>Quadro 3</b> - Situações, conflitos e dilemas – Aula 3.....	74
<b>Quadro 4</b> - Situações, conflitos e dilemas – Aula 4.....	76
<b>Quadro 5</b> - Situações, conflitos e dilemas – Aula 5.....	78
<b>Quadro 6</b> - Situações, conflitos e dilemas – Aula 6.....	80
<b>Quadro 7</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O antes (preparação para aula) – Relação professor x alunos.....	83
<b>Quadro 8</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O antes (preparação para aula) – Relação alunos x alunos.....	83
<b>Quadro 9</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – Os jogos propriamente ditos – Relação professor x alunos.....	84
<b>Quadro 10</b> - Classificação de situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – Os jogos propriamente ditos - Relação alunos x alunos.....	84
<b>Quadro 11</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – A transição entre os jogos – Relação professor x alunos.....	85
<b>Quadro 12</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – A transição entre os jogos – Relação alunos x alunos.....	86
<b>Quadro 13</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O encerramento – Relação professor x alunos.....	86
<b>Quadro 14</b> - Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O encerramento – Relação alunos x alunos.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CID</b>	Centro de Iniciação Desportiva
<b>CIDP</b>	Centro de Iniciação Desportiva Paralímpico
<b>CREC</b>	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
<b>DBR</b>	Design-Based Research
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DODF</b>	Diário Oficial do Distrito Federal
<b>EMC</b>	Educação Moral e Cívica
<b>EPAR</b>	Escola Parque
<b>EPAT</b>	Escola Parque Anísio Teixeira
<b>EV</b>	Educação em Valores
<b>IAPI</b>	Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários
<b>JEC's</b>	Jogos Esportivos Coletivos
<b>JEDF</b>	Jogos Escolares do Distrito Federal
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OSP</b>	Organização Social e Política Brasileira
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PGinQ</b>	Programa Escola Comunidade Ginástica nas quadras
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>ProEF</b>	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>TIC's</b>	Tecnologias da Informação e da Comunicação
<b>UDIP</b>	Unidade Didática de Intervenção Pedagógica
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1 PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....	15
1.1 Aproximação ao tema.....	15
1.2 O esporte enquanto conteúdo da Educação Física.....	17
1.3 O esporte e algumas manifestações docentes identificadas no contexto escolar.....	20
1.4 As dimensões do conteúdo.....	21
1.5 O problema relacionado à dimensão atitudinal.....	23
1.6 A ética e a moral no contexto educacional.....	30
1.7 Relações sociais e o desenvolvimento moral – a perspectiva de Piaget.....	37
1.8 Pesquisas relacionadas ao tema no contexto da Educação Física e os objetivos da pesquisa.....	41
<b>2.0 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	48
2.1 Projeto do grupo.....	48
2.2 Tipo de pesquisa.....	49
2.3 Contexto da pesquisa.....	50
2.4 Escola Parque Anísio Teixeira em Ceilândia (EPAT).....	52
2.5 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Coordenação Regional de ensino de Ceilândia (CREC).....	53
2.6 A Região Administrativa de Ceilândia.....	53
2.7 O design do artefato – UDIP.....	54
2.8 O artefato – UDIP.....	56
2.9 A concepção de jogo na pesquisa.....	57
2.10 Processo iterativo e desenvolvimento da pesquisa.....	60
2.11 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	62
2.12 Categorias de análise.....	63
2.13 Delimitações.....	64
2.14 Aspectos éticos.....	65
<b>3 RESULTADOS</b> .....	65
3.1 Descrição dos dados.....	66
3.2 Análise dos dados.....	81
3.3 Discussão dos dados.....	87
3.4 Considerações Finais.....	103

<b>4 DESIGN</b> .....	104
4.1 Introdução.....	105
4.2 Princípios de Design.....	107
4.3 O artefato pedagógico – material teórico-prático.....	112
4.4 Conclusão.....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>ANEXO A</b> .....	124
<b>ANEXO B</b> .....	129
<b>ANEXO C</b> .....	135
<b>ANEXO D</b> .....	140
<b>ANEXO E</b> .....	145
<b>ANEXO F</b> .....	151
<b>ANEXO G</b> .....	155
<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	167

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo integra o contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), ofertado pela Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB). O Programa é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está associado ao Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB). O ProEF tem como finalidade a formação continuada de professores da Educação Básica em exercício.

O estudo está vinculado ao grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna, com a colaboração do Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende. O pesquisador discente integra o referido grupo e é docente da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando como professor de Educação Física escolar.

A abordagem metodológica utilizada é o Design Based Research (DBR). Essa abordagem busca soluções práticas para problemas concretos, alinhando aspectos teóricos da pesquisa em educação com a prática educacional. Seu desenvolvimento acontece em ciclos iterativos e prevê cinco etapas: seleção do tema e proposição dos princípios de design, o design, a implementação, a avaliação e o re-design. O design é o desenvolvimento da intervenção, ou seja, do artefato para a solução do problema identificado.

O grupo de pesquisa tem como objetivo central a concepção e construção de artefatos pedagógicos que promovam o ensino qualificado dos esportes coletivos de invasão e a formação docente no local de trabalho. Para isso, foi elaborado uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP), pautada em abordagens sistêmicas e centradas no jogo para a modalidade basquetebol. O problema de pesquisa surge a partir da análise inicial da referida unidade em seu processo de sua implementação. Assim, foi possível perceber a ausência de estratégias pedagógicas e procedimentos específicos para abordagem de valores relacionados ao desenvolvimento moral na prática esportiva.

A implementação da UDIP aconteceu de forma colaborativa, conduzida pelo professor Gustavo Garcia de Moraes, que é discente do ProEF e também integra o grupo de pesquisa. O professor compõe o quadro de servidores efetivos do local de aplicação, além de ser o regente da turma observada. Seu estudo foi direcionado às competências técnico-táticas do basquetebol, esse cenário serviu de base para a observação das dinâmicas de interação no ambiente de ensino

esportivo. Nesse contexto buscamos identificar conflitos e situações no decorrer das aulas que tivessem potencial para colaborar com o desenvolvimento moral dos estudantes, além de elaborar um material teórico prático (artefato) relacionado ao tema, capaz de orientar a atuação docente. No âmbito do ProEF, ele se configura como um produto educacional.

Diante do exposto, o estudo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Problematização”, discute o esporte enquanto conteúdo da Educação Física. Na sequência, apresentamos algumas propostas relacionadas a ética e a moral na educação, além da exposição do problema de pesquisa e do referencial teórico pautado em Piaget para as reflexões envolvendo o desenvolvimento moral. Por último, destacamos os objetivos do estudo.

O segundo capítulo, denominado “Metodologia da Pesquisa”, apresenta os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Nele, descrevemos o projeto ampliado no qual a pesquisa se insere, o tipo de pesquisa, o contexto do estudo e o artefato pedagógico. Além disso, detalhamos o processo iterativo da unidade didática, os instrumentos de coleta de dados, a concepção de jogo que subsidia a discussão, as categorias de análise e as delimitações da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa. Nesse trecho, é possível compreender a dinâmica das aulas a partir da descrição dos dados e verificar sua sistematização através da análise. Por fim, propomos uma reflexão fundamentada no referencial teórico, considerando as categorias de análise, além de exibir e as considerações finais.

O quarto e último capítulo, intitulado “Design”, está articulado com a abordagem metodológica e se ocupa de elucidar os princípios que nortearam o desenvolvimento do artefato pedagógico direcionado ao desenvolvimento moral no ensino e aprendizagem esportiva. Ele se configura como o ensaio teórico na tentativa de articular teoria e prática e apresentar os princípios do *design*.

Dessa forma, diante do conteúdo dessa dissertação, bem como dos princípios de *design* considerados para elaboração do artefato, esperamos contribuir com a formação docente e com o avanço das reflexões envolvendo possibilidades de formação integral dos estudantes por meio do esporte. Além disso, temos a expectativa de que o estudo possa orientar e subsidiar a prática pedagógica docente no processo de desenvolvimento moral no contexto da prática esportiva.

# 1 PROBLEMATIZAÇÃO

## 1.1 Aproximação ao tema

O esporte sempre esteve presente em minha trajetória pessoal. Desde os seis anos de idade meus pais o consideravam importante para o desenvolvimento físico e aquisição de bons hábitos de saúde. As primeiras experiências aconteceram a partir de modalidades individuais como o judô e a natação. Com o avançar da idade, surgiu o interesse por atividades coletivas, mais especificamente o futebol. No decorrer dos anos a prática esportiva institucionalizada, bem como os jogos vivenciados com amigos fora do ambiente educativo, contribuíram com o processo de socialização, aquisição de valores e comportamentos, além da formação ética e moral.

De forma geral, havia diferenças significativas no ambiente e experiências vivenciadas em cada contexto, sendo que ambos têm interferência e relevância em meu desenvolvimento. O ensino dos esportes nas instituições educacionais se concentrava na figura do professor. Nele residia todas as atribuições: apresentar os elementos técnicos, definir quase que a totalidade das regras, determinar o tempo de duração e a sequência de atividades, separar as equipes, estipular as punições diante às intercorrências, entre outros.

No caso dos jogos praticados com colegas, fora das instituições de ensino, as responsabilidades eram compartilhadas. As regras eram definidas em comum acordo e a brincadeira durava enquanto persistisse o interesse ou até a mãe de alguém gritar do portão. As equipes eram organizadas por critérios quase sempre consensuais e o desentendimentos eram solucionados pelo interesse coletivo em dar sequência no jogo, exceto em casos mais graves.

Nestes cenários, experimentei diferentes formas de relação, desde a obediência ao “mestre” na figura do professor, até a possibilidade de tomar decisões coletivas na organização de uma brincadeira na rua. Dessa maneira, associado a interferência de outras instituições sociais, fui estruturando minha personalidade. Entretanto, nesse momento, focalizarei atenção maior nas contribuições do contexto esportivo e suas manifestações através dos jogos.

Diante de tanto protagonismo, o interesse pelo universo esportivo influenciou a escolha pela formação superior em Educação Física. Durante a graduação as múltiplas possibilidades de aprofundamento em modalidades específicas colaboraram com a convicção sobre o poder educativo do esporte. O contato com disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento e

Psicologia da Aprendizagem nutriram ainda mais essa percepção, apresentando elementos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo/emocional. Contudo, os conhecimentos acessados a partir de tais disciplinas eram discutidos apenas no campo conceitual e sua aplicabilidade, observação ou experimentação eram restritos. Em contrapartida, as aulas práticas, direcionadas ao ensino dos esportes, eram repletas de atividades e sequências pedagógicas diversificadas, voltadas ao ensino de cada gesto esportivo. De certa forma, me fazendo reviver o modelo de aula vivenciado na infância.

Com o término da graduação e início da atividade profissional, inevitavelmente, o conteúdo esporte esteve presente em minha atuação como docente. Apoiado nos conhecimentos acessados durante a formação superior, justificava sua abordagem a partir de suas possibilidades para o desenvolvimento físico – motor, cognitivo, afetivo e social. Apesar disso, ao revisitar minha prática, fica fácil perceber que as estratégias e procedimentos para condução das aulas estavam relacionadas, quase que com exclusividade, aos aspectos físicos e cognitivos.

A explicação para esse tipo de conduta pode estar associada ao fato de reproduzir na escola o modelo de aula vivenciado na trajetória da educação básica e na universidade. Nesses períodos a ênfase estava na aprendizagem dos gestos técnicos esportivos a partir da execução de movimentos repetitivos, de forma fragmentada e fora do contexto do jogo. Desse modo, o professor determinava o que deveria ser feito e como fazer, cabendo aos discentes a obediência aos comandos recebidos, sem a preocupação e tampouco sistematização de outras aprendizagens. Sendo assim, essa foi a forma com a qual conduzi minhas aulas por um longo período da atividade profissional. Nesse sentido, preocupado em contribuir com uma formação mais ampla dos estudantes, acreditava que as relações pessoais, bem como a obediência e disciplina exigidas durante a prática dos esportes fossem capazes, por si só, de colaborar com a aprendizagem de elementos afetivos e sociais.

A partir dos resultados práticos observados no cotidiano escolar e das reflexões oportunizadas pelas disciplinas do ProEF, ficou perceptível que o ensino focado nos gestos técnicos das modalidades esportivas reduz as possibilidades educacionais do esporte. Geralmente não se prevê nesse tipo de prática a sistematização, vivência e aprendizagem intencional de valores e atitudes como objetivos, uma vez que não se observa a utilização de estratégias específicas para essa finalidade por parte dos professores. Assim, da mesma forma como aconteceu em minha infância e adolescência, valores, comportamentos, formação ética e moral ficam relegados ao acaso. Todavia, a nosso ver, a dinâmica diferenciada das aulas de

Educação Física, se comparada às demais disciplinas curriculares, oferece oportunidades de interação e convivência que poderiam ser efetivamente exploradas nesse processo educativo.

Diante desse cenário, testemunhei poucas iniciativas relacionadas aos objetivos de se ensinar bem o esporte associado à vivência prática e consciente de valores, atitudes, formação ética e moral dos estudantes. Embora se observe a relevância destacada por professores e familiares, poucas foram as oportunidades de presenciar estratégias sistematizadas associadas ao tema em minha trajetória nas instituições escolares. Nesse sentido, a pretensão da presente pesquisa é propor alternativas fundamentadas, capazes de unificar o desejo de um ensino qualificado do esporte às contribuições em direção ao desenvolvimento moral a partir de situações, dilemas e conflitos vivenciados na prática esportiva. Dessa maneira, espera-se colaborar de forma efetiva com a formação docente e conseqüentemente com a dos estudantes em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos.

A partir do ingresso como discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e da possibilidade de refletir sobre as problemáticas presentes na Educação Física escolar, a inquietação que sempre me acompanhou ganhou destaque, se materializando como meu problema de pesquisa. O escopo do mestrado profissional se apresenta como um caminho em direção a esse desejo. Seu propósito, estrutura e contexto possibilitam a aproximação e utilização das etapas de uma pesquisa pedagógica da oportunidade de elaboração de estratégias fundamentadas capazes de aprimorar a ação docente no cotidiano escolar. Assim, a intenção do presente projeto é propor um material didático capaz de orientar os professores no processo de desenvolvimento moral dos estudantes no contexto de ensino esportivo.

## **1.2 O esporte enquanto conteúdo da Educação Física**

Observando a prática pedagógica de alguns professores de Educação Física escolar, um tema se destaca, principalmente considerando os anos finais do Ensino Fundamental. Os esportes, mais especificamente os coletivos, são geralmente contemplados no processo de planejamento e sistematização dos conteúdos. De acordo com Barroso e Darido (2006) o esporte é abordado por diferentes autores como um fenômeno sócio-cultural, considerando-o um patrimônio da humanidade. Nesse contexto, “[...] se o esporte está presente na vida dos indivíduos, nada mais significativa ele estar inserido na escola, mais especificamente na disciplina Educação Física (Barroso; Darido, 2006, p. 102). Segundo os autores sua presença

nas instituições escolares objetiva a formação do cidadão. Sendo assim, afirmações dessa natureza podem contribuir para justificar e compreender o porquê do conteúdo nas aulas.

Corroborando com a compreensão dessa presença, é importante considerar as concepções de Educação Física ao longo da história educacional brasileira e seus impactos na definição dos conteúdos específicos da área (Betti, 1991; Carneiro, 2012). Os esportes ganharam destaque na concepção esportivista, esse período inicia-se na década de 50 a partir do Método Desportivo Generalizado, chegando ao ápice na década de 70 (Betti, 1999). Diante de interferências políticas da época, o conteúdo era utilizado objetivando a formação de uma juventude forte e saudável para a segurança nacional, além da descoberta de novos talentos que projetassem a política através dos resultados esportivos (Carneiro, 2012). Nesse contexto o conteúdo surge como referência para as aulas (Betti, 1999). Segundo Barroso e Darido (2006), Educação Física e esportes eram tratados como sinônimos. De acordo com Carneiro, Assis e Bronzatto (2006, p. 135), “tamanho foi a identificação da área com esse movimento que, em pouco tempo, a Educação Física foi confundida com atividades esportivas”. Bracht (2010, p. 1), explica que:

Isso se deveu ao fato de que, nas políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem no futuro participar das equipes representativas da Nação no cenário esportivo internacional.

Esse contexto ainda exerce influência sobre a prática pedagógica de muitos professores da atualidade, seja no ato de eleger o esporte como único conteúdo da disciplina, seja na forma de abordá-lo, evidenciando os símbolos e códigos do esporte de rendimento, ou incorporando às aulas elementos e características do treinamento esportivo. Assis (2001, p. 16) reforça essa percepção ao afirmar que, “[...] hoje, não só o esporte é conteúdo exclusivo ou prioritário das aulas, como também outras formas culturais vão sendo esportivizadas por meio da realização de competições, da uniformização das regras etc”. Para Betti (1999, p. 26), “a escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia”.

Apesar do reconhecimento das diferentes concepções da Educação Física, nossas análises e reflexões estarão direcionadas no intuito de encontrar possibilidades à abordagem esportivista no interior das instituições de ensino e centros de iniciação esportiva. Desse modo, esperamos qualificar a forma como o esporte é ensinado e praticado nesses ambientes, indo além do enfoque puramente competitivo, técnico e fragmentado, que muitas vezes é associado à educação esportiva tradicional.

González e Bracht (2012) descrevem e justificam a presença dos esportes na escola a partir de uma série de possíveis argumentos que, de forma implícita ou explícita, aparecem em livros, documentos e discursos da Educação Física. O primeiro associa a Educação Física ao esporte com o objetivo de desenvolvimento da aptidão física e cuidados com a saúde, priorizando o trabalho com capacidades físicas e aprendizagem das técnicas e táticas esportivas. O segundo argumento, contemplado em documentos orientadores da Educação como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal consideram o esporte como um dos conteúdos possíveis dentro da Cultura Corporal, sendo a Educação Física a responsável por abordar essa dimensão. Nessa perspectiva, os autores destacam que o ensino esportivo deve preocupar-se também com valores éticos e sociais, afirmando que:

[...] além da aprendizagem da prática esportiva, estamos também preocupados com a aprendizagem de conhecimentos sobre essa prática esportiva, bem como preocupados com os valores éticos e sociais que estamos veiculando na prática esportiva” (González; Bracht, 2012, p. 12).

Neste cenário, a depender do objetivo que se pretende alcançar com a prática dos esportes no interior das instituições escolares e centros de iniciação esportiva, a forma de abordagem do conteúdo é fator determinante. O reconhecimento da crise epistemológica da área no final da década de 70, início da década de 80 e seus desdobramentos não significaram ruptura com o modelo de aptidão física ou de esportivização, todavia, houve mudanças e avanços, mesmo que esses sejam identificadas mais no plano discursivo do que na prática docente (Carneiro; Assis; Bronzatto; 2016). Fato que pode ser observado no dia a dia de inúmeras escolas, ao se presenciar a condução das aulas a partir de modelos tradicionais esportivizados para o ensino dos esportes, aqueles que privilegiam a aprendizagem da técnica, dos gestos, da tática e desenvolvimento da aptidão física através de exercícios fragmentados, mecanizados e repetitivos.

Isto posto, na expectativa de que o esporte seja desenvolvido em uma perspectiva ampliada, contribuindo com o desenvolvimento integral dos estudantes, esse tipo de abordagem parece contribuir de forma limitada, uma vez que estão focadas em aspectos físicos/motores e subordinadas à lógica dos esportes de rendimento. Assim, acabam evidenciando seus conceitos, valores, atitudes, além da reprodução de códigos como competição, comparação de desempenho, regulamentação rígida entre outros (Rangel, 1995). Kunz (2004) alerta que o esporte não é fenômeno natural, mas produto da sociedade industrial moderna, sendo assim reproduz suas ideologias e imagem de homem que são repassadas às escolas sem a devida

problematização, retirando a autonomia do indivíduo, transformando o professor em treinador, o aluno em atleta e a escola em base de formação para o esporte de rendimento. Nesse sentido, concordamos com Rangel (1995) quando se refere a necessidade de mudança tanto na prática quanto na reflexão teórica.

### **1.3 O esporte e algumas práticas docentes identificadas no contexto escolar**

Ao problematizar a diversidade de práticas de professores, González (2020) descreve três grandes categorias de atuação docente, sendo elas: práticas tradicionais ou esportivizadas; abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico e práticas inovadoras. Em certa medida, a partir das características apresentadas pelo autor, é possível identificar tais práticas no contexto profissional. Contudo, vale destacar que essas não são as únicas possibilidades no contexto geral da área, mas sua consideração e compreensão são essenciais, pois, refletem diretamente nossa realidade.

Para o autor, a perspectiva esportivizada/tradicional foi predominante entre as décadas de 70 e 90 e ainda se manifesta na atuação de professores da atualidade.

Esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se “diz”, mas não necessariamente na que se “faz”. É dizer, no presente, não se encontra no Brasil discursos legitimadores que lhe deem suporte, no entanto, continua a operar nos pátios das escolas” (González, 2020, p. 131).

Este tipo de atuação se caracteriza por aulas diretivas, centradas no professor/treinador que, de forma coercitiva, determina as tarefas a serem cumpridas por todos, sendo àqueles que não o fizerem, em alguns casos, passíveis de castigos e punições. Desse modo, as aulas são, por vezes excludentes e assumem formato de treino, orientado pela dimensão procedimental, sem a tematização de outros conteúdos importantes (González, 2020).

Seguindo sua análise o autor apresenta a categoria “abandono do trabalho docente” ou “desinvestimento pedagógico”. Em suma, essa se caracteriza pela falta de intervenção do professor, se materializando em uma aula “rola bola” (González, 2020). A falta de intencionalidade com qualquer objetivo educacional demonstrada por esse perfil profissional, fragiliza a formação dos estudantes e casualmente pode colaborar com generalizações depreciativas da Educação Física. Dessa maneira, acabam oferecendo argumentos para que se questione o espaço e o tempo do componente curricular na escola e nas propostas de instituições de iniciação e formação esportiva.

A terceira e última categoria apresentada por González (2020) é denominada “práticas inovadoras”. Segundo o autor, a mesma se caracteriza:

[...] pelo empenho de ensinar conteúdos específicos da disciplina (em contraposição à ideia de abandono), junto com a ruptura em um ou mais elementos em relação ao modus operandi da tradição, em direção a uma Educação Física pautada pelos parâmetros de um componente curricular (González, 2020, p. 136).

Estas características aproximam a categoria de propostas contidas em alguns documentos orientadores e normativos, cuja previsão é abordar os conteúdos da Educação Física de forma mais abrangente, superando abordagens reducionistas relacionadas à aptidão física. Um exemplo dessa perspectiva pode ser encontrado no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. De acordo com o documento:

O componente curricular ultrapassa o ensino exclusivo do gesto motor correto ou voltado unicamente para a aptidão física, abarcando a compreensão dos sentidos e significados da cultura corporal e os modos como esta contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes nas diversas dimensões humanas (Distrito Federal, 2018, p. 109).

Considerando essa concepção, parece imperioso ressignificar o modelo de ensino esportivo no interior das instituições educacionais, em contraposição àqueles que questionam a presença dos esportes nas aulas de Educação Física. Assim, abre-se espaço para o investimento em práticas pedagógicas condizentes com esse propósito, comprometidas com uma abordagem ampla e qualificada dos esportes, bem como com a formação integral dos estudantes.

#### **1.4 As dimensões do conteúdo**

Na tentativa de ampliar, qualificar e contribuir com a formação integral dos estudantes, considerando a relevância dos esportes nas aulas de Educação Física, além das práticas docentes identificadas nesse contexto, torna-se essencial a compreensão do termo conteúdo e suas dimensões. Coll et al. (2000) apud Darido (2012, p. 51) o definem como:

Uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Zabala (1998) apresenta uma classificação dos conteúdos, sendo eles organizados didaticamente em conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo o autor “os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns [...]” (Zabala, 1998, p. 42). Os procedimentos estão relacionados a “um conjunto de ações ordenadas e com

um fim, quer dizer, dirigidas para realização de um objetivo” (Zabala, 1998, p. 43). Já os conteúdos atitudinais se associam a valores, atitudes e normas, sendo que:

[...] entendemos por valores os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido; as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados; e as normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir, em determinada situação, que obrigam a todos os membros de um grupo social (Zabala, 1998, p. 46-47).

De acordo com o autor, essa classificação responde, respectivamente, aos questionamentos sobre “o que se deve saber? ”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. Todavia, vale reforçar que essa organização é apenas didática, uma vez que, na prática docente, não é possível separar os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), embora possa se evidenciar determinada dimensão (Darido, 2012).

Tradicionalmente, na história da educação, verifica-se a maior parte das disciplinas com uma carga acentuada de conteúdos conceituais (Zabala, 1998). Para Sena e Lima (2009) as instituições escolares enfatizam o domínio conceitual no Ensino Fundamental. Diferentemente, a Educação Física privilegiou conteúdos da dimensão procedimental, o saber fazer (Darido, 2012). Tem-se a impressão de uma atenção desequilibrada entre o “saber” e o “fazer”, ficando o “ser” sem ações efetivas, lançado ao acaso, mesmo sendo considerado importante pela comunidade escolar. Darido (2003), verificou a dificuldade na seleção, abordagem e implementação dos conteúdos conceituais e atitudinais nas aulas. Nesse contexto, a Educação Física contempla o saber fazer a partir de “práticas mecânicas, estereotipadas e limitadas à padronização de comportamentos” (Sena; Lima, 2009, p. 250). Entretanto, acreditamos nas efetivas contribuições que uma abordagem ampla dos conteúdos específicos da disciplina pode proporcionar aos estudantes. Darido (2012, p. 55), destaca que:

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Além disso, Zabala (1998) afirma que na proposição de um ensino com finalidade de formação integral, existirá um equilíbrio entre os diferentes tipos de conteúdo. Condição também prevista no Currículo em Movimento do Distrito Federal:

Na perspectiva da formação integral, a organização do trabalho pedagógico de Educação Física deve ainda buscar o equilíbrio entre os objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando atender o desejado desenvolvimento integral do estudante (Distrito Federal, 2018, p.112).

O propósito da “formação integral” se apresenta de forma incontestável na narrativa escolar, refletindo a intenção de desenvolver os alunos em múltiplas dimensões. Embora esse objetivo atravessasse os projetos político-pedagógicos, os planos anuais de trabalho, os sistemas de avaliação, entre outros, o sistema educativo tem priorizado competências cognitivas, especialmente aquelas relacionadas às disciplinas tradicionais (Sena; Lima, 2009). Nesse contexto, observamos no cotidiano da escola a preocupação com resultados educacionais que atendam objetivos da dimensão conceitual. Essa valorização parece estar ligada à importância que se dá ao letramento e à qualificação para o mercado de trabalho, alinhado à ideia de “instrumentalização da infância e adolescência” na escola contemporânea (Baldi; Bronzatto, 2024, p. 2). Assim, para Sena e Lima (2009), com os quais concordamos, a organização disciplinar dos conteúdos de aprendizagem no sistema educacional brasileiro, que considera o ser humano de maneira fragmentada, dificulta a construção de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento integral da criança.

### **1.5 O problema relacionado à dimensão atitudinal**

A formação integral pressupõe o desenvolvimento equilibrado de todas as dimensões do conteúdo (Zabala, 1998; Distrito Federal, 2018), incluindo a dimensão atitudinal que abrange aspectos relacionados às atitudes, valores e comportamentos. Assim, ética, moral e valores podem ser relacionadas como componentes específicos dessa dimensão. Contudo, iniciativas direcionadas à abordagem sistemática do tema são limitadas. Menin, Shimizu, Bataglia e Martins (2014), por exemplo, verificaram que o ensino da Ética, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como tema transversal, foi pouco assimilado pelas escolas, ficando sua abordagem associada às preferências pessoais de docentes nas instituições escolares. Nessa direção, La Taille, Souza e Vizioli (2004, p. 106) afirmam que:

Praticamente são inexistentes propostas educacionais de formação ética e educação moral e, coerentemente, o Documento Ética dos PCNs é pouco citado, o que leva a pensar que a proposta governamental pouca repercussão teve, pelo menos no meio acadêmico.

No mesmo estudo, La Taille, Souza e Vizioli (2004), a partir do processo de revisão da literatura educacional sobre ética e educação no período de 1990 a 2003, apontam a pouca produção sobre formas didáticas de formação moral e ética. Em síntese, verifica-se que a

produção é limitada frente à preocupação atual e às demandas de professores, levando a conclusão que “discute-se bastante, propõe-se muito pouco” (La Taille; Souza; Vizioli, 2004, p. 103). De forma similar, Couto (2019), identificou a escassez de publicações que associam práticas escolares à aprendizagem de valores, embora tenha apontado um crescimento recente nas pesquisas sobre o tema. Por isso, a autora avalia a existência de lacunas que demandam estudos nessa área.

Nessa conjuntura, a abordagem da ética, moral e valores merece maior atenção em seu processo de sistematização e planejamento pelos professores nas instituições de ensino. Esse esforço se mostra imperativo, visto que é possível identificar situações que indicam um possível cenário de conflitos de valores dentro das instituições sociais. Divergências políticas, desigualdades sociais e econômicas, fragilização das figuras e instituições de poder, modificação das relações interpessoais motivadas pelas redes sociais e o mundo virtual, são situações que, por vezes, se manifestam através de episódios de indisciplina, conflitos, agressões e intolerâncias das mais variadas formas.

La Taille, Souza e Vizioli (2004, p. 106) concluem em seus estudos que parece não haver dúvidas sobre a emergência do tema, “pois nada indica que os problemas atuais de anomia, desrespeito, violência e outros mais desaparecerão milagrosamente sem intervenções sociais”. Em seus estudos, La Taille e Menin (2009), abordam a crise de valores na sociedade contemporânea. Os autores analisam como os valores vêm sendo desafiados e alterados em meio às rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Além disso, apresentam reflexões sobre o papel da escola, da família, da sociedade na formação de valores e educação moral, assim como discutem de que forma essas instituições podem influenciar o comportamento e decisões nesse cenário de transformações.

Nesse contexto, verifica-se que a denominada “crise” se apresenta como uma realidade, o que torna relevante ações e discussões sobre ética, moral, valores e atitudes no interior das instituições de ensino. A solução de uma crise, como se sabe, não caminha unidirecionalmente para a conservação a uma ordem estabelecida, mas na oportunidade de constituições de novas normas, potencialmente emancipatórias.

No cotidiano escolar o tema geralmente é abordado de forma pontual, apoiado em discursos do senso comum e não costuma estar presente no planejamento de professores, no que diz respeito a metodologias de trabalho ou apontados dentre os objetivos. Vinha (2013, no

prelo) destaca que a formação de professores no que se refere à moralidade é insuficiente, havendo pouca ou nenhuma preparação específica sobre o tema, embora este esteja presente e seja valorizado nos projetos pedagógicos das instituições educacionais. Para Goergen (2005) embora seja amplamente reconhecida a relevância da relação entre ética/moral e educação em várias esferas, incluindo famílias, instituições sociais, mídia e escola, o tratamento dado à ética costuma demonstrar mais desprezo do que valorização. O autor afirma ainda que ao observar a estrutura do currículo e o cotidiano escolar, o tema ocupa lugar restrito, associado a recortes disciplinares ou a atividades transversais. Cortella e La Taille (2005) corroboram com essa afirmação e mencionam que em suas experiências observaram a preocupação com valores relacionados a queixas comportamentais, ligadas a questões disciplinares e de respeito. No entanto, a condução dessas situações geralmente acontece através da utilização de regulamentos, normas de conduta, manuais de comportamento e outras estratégias impostas aos estudantes.

De fato, o que se observa em algumas escolas e aulas de Educação Física é a resolução de problemas disciplinares, conflitos/dilemas das relações interpessoais a partir de estratégias coercitivas. Garcia (2009, p. 517) menciona a utilização de estratégias baseadas em lógicas de regulação social e repressão no enfrentamento dessas situações, considerando-as “[...] pedagogicamente pouco efetivas e inconsistentes”. Para o autor a indisciplina e violência afetam o ambiente escolar, o currículo e as relações interpessoais em sala, incitando interrogações e desafios a se investigar. Desse modo,

Ao mesmo tempo em que podem ser pensadas como forças de resistência e fragmentação do projeto educativo, também podem ser interpretadas como elementos de uma crise e solicitar transformações em relação ao que estamos pensando e praticando nas escolas - e de modo mais amplo na sociedade, se desejarmos ampliar nossa análise (Garcia, 2009, p. 514).

Nessa perspectiva, o autor sugere a necessidade de adotar estratégias preventivas e educativas, em vez de meramente punitivas, para lidar com essas questões, requisitando dos educadores novas visões, teorias e práticas educacionais (Garcia, 2009).

No contexto local, nota-se, com certa frequência, a condução das atividades escolares através de normas, regras e sanções que exigem a submissão dos indivíduos, com pouco ou nenhum envolvimento na elaboração ou flexibilidade sobre tais ordenamentos, ou seja, o respeito às “leis escolares” acontece em decorrência de suas consequências individuais. Como exemplo, verifica-se no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal a possibilidade de supressão de pontuação no caso de reincidência e/ou inobservância de normas

contidas no documento, naquele componente curricular que acarretou a prática do descumprimento (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019). Desse modo, a escola está impondo suas regras e desconsiderando as possibilidades de promover reflexão, auto expressão, respeito mútuo, solidariedade, diálogo e cooperação nas relações interpessoais, na concepção das normas e na resolução de problemas cotidianos. Na tentativa de alterar essa configuração, o professor de Educação Física pode contribuir com a formação ética, o desenvolvimento moral e apropriação dos saberes relativos aos esportes a partir do ambiente das aulas e formas de abordar os conteúdos.

Todas as circunstâncias apresentadas podem explicar o porquê discussões sobre ética, moral, valores e bons costumes estão latentes em diferentes setores sociais. A escola, bem como os espaços de iniciação esportiva, enquanto local de formação, não ficam alheias a esse cenário, uma vez que:

Os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas e não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dão não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo (Freire, 2007, p. 105).

Todavia, alguns poderão se posicionar de forma contrária, questionando se de fato a escola deve ocupar-se com a formação ética e o desenvolvimento moral dos estudantes. La Taille, Souza e Vizioli (2004) ao verificar a escassez de propostas didáticas relacionadas ao tema, levantam a seguinte hipótese: “não haveria propostas pedagógicas porque a opinião dominante é que não cabe à escola a formação moral e ética dos alunos” (La Taille; Souza; Vizioli, 2004, p. 103). Os autores mencionam ainda que, a tendência de educadores é atribuir às famílias a culpa por comportamentos desrespeitosos, indisciplinados e violentos. Da nossa parte, acreditamos ser a escola, a partir de seus agentes, uma das instituições responsáveis no trabalho com a temática, uma vez que, segundo La Taille (2009, p. 80 - 81), “a escola é uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo”. Baldi e Bronzatto (2024, p. 25) contribuem afirmando que “[...] se a escola se furtar a participar ativamente da educação moral e ética de seus alunos, uma sociedade de relações mais humanizadas e democráticas seguirá sendo uma realidade distante”. Diante disso, não há como as instituições escolares e docentes abdicarem do esforço em abordar questões relacionadas ao tema.

Sendo assim, ciente de que o pretense processo de formação integral dos estudantes exige ações e esforços conjuntos da comunidade escolar, além do já citado equilíbrio entre os

conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada componente curricular, surge a reflexão: Como atentar para a dimensão atitudinal e contribuir com a formação integral a partir da abordagem dos esportes nas aulas de Educação Física, sem desconsiderar as dimensões conceituais e procedimentais nesse processo?

A indagação surge e se mostra pertinente, uma vez que conforme Darido (2012, p. 54):

A Educação Física ao longo de sua história, priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Embora esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto.

Para a autora, currículo oculto se refere a aprendizagens que acontecem, mas que não estão explícitas nos programas de ensino. Consequentemente, quase não se verifica a utilização de teorias, modelos, métodos ou estratégias específicas para a abordagem de conteúdos da dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física. Além disso, o foco à dimensão procedimental através da execução de gestos, técnicas e movimentos repetitivos, supostamente, oferece poucas possibilidades para a finalidade de formação integral dos indivíduos.

Todavia, a partir de uma ressignificação da atuação docente e da ruptura com modelos tradicionais para o ensino dos esportes, a dinâmica das aulas de Educação Física escolar e espaços de iniciação esportiva parecem oferecer possibilidades para vivência e aprendizagem de valores a partir de dilemas e conflitos experienciados na prática esportiva. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a aula de Educação Física se configura como espaço rico, peculiar e concreto para experiência de diversas sensações a partir de interações sociais em um contexto de regras, gestos e atitudes claramente definidos, permitindo a reflexão e a tomada de consciência sobre a ética e a moral (Brasil, 1998). Sendo assim, é admissível a afirmação de Impolcetto e Darido (2007, p. 22) quando destacam que a Educação Física enquanto componente curricular “[...] é uma das instâncias responsáveis pela formação ética dos futuros cidadãos, princípio fundamental para convivência democrática, seja na vida em sociedade ou nas escolas”.

Na mesma direção, Marcon e Becker (2017, p. 224) apoiadas nas pesquisas realizadas por Piaget (1996), afirmam que “[...] as relações sociais propiciadas nas aulas de Educação Física são fundamentais para que a criança se desenvolva moralmente”. Além disso, a Educação Física pode oferecer grande contribuição às possibilidades de exercício prático das virtudes (Carneiro; Camargo; Bronzatto; Assis, 2017). Nesse sentido, o ambiente de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão a partir do jogo e os conflitos vivenciados em

seu interior podem colaborar com o desenvolvimento moral, desde que sejam problematizados pelo professor. Dessa forma, Silva, Thiengo e Scaglia (2022) destacam que:

A conduta pedagógica do/a professor (a) / treinador (a), nesse sentido, deve primar pela solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade. Valores éticos, sociais e morais também devem ser pedagogizados, de modo a fazer do aluno/a, por meio do esporte, um agente transformador do seu tempo, capaz de exercer o compromisso com a cidadania de modo consciente e autônomo, seja trilhando o caminho da profissionalização esportiva ou não.

Em vista disso, o projeto em tela apresenta a intencionalidade de abordar o desenvolvimento moral e a vivência prática de valores, a partir das relações que se estabelecem no ambiente de jogo, utilizados para o ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão, voltados a estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Essa escolha se apoia na ideia de Freire e Scaglia (2003), para os quais os conteúdos da Educação Física são o exercício corporal e o jogo. Além disso, consideramos a frequência e relevância com que eles são utilizados nas aulas de Educação Física. De maneira geral, o jogo ocupa uma posição de destaque como conteúdo em diversas abordagens pedagógicas da Educação Física, funcionando como catalizador para promover discussões e experiências relacionadas à competitividade. Além disso, contribui para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades que favorecem uma formação ética fundamentada na interação social (Carneiro; Camargo; Bronzatto; Assis 2017).

Ao discutirem a competitividade a partir de uma abordagem sistêmica e complexa, os autores apresentam o ambiente do jogo como promissor para aspectos formativos. Nesse sentido, afirmam que “o jogo redireciona os pensamentos e ações para perspectivas éticas, pautadas pelos princípios da reciprocidade e da possibilidade de consecução de projetos coletivos” (Carneiro; Camargo; Bronzatto; Assis, 2017, p. 85). No entanto, é importante considerar que é a elaboração e adoção de estratégias fundamentadas, que podem sistematizar uma abordagem da ética e da moral como conteúdo da dimensão atitudinal no ambiente de ensino e aprendizagem esportiva pautada no jogo.

Diante de todo o exposto, surge uma inquietação advinda de desafios vivenciados na prática escolar, ou seja, do contexto educacional real e que motivam o desenvolvimento dessa pesquisa educacional, sendo ela: buscar alternativas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão, integrando-o ao trabalho com valores para o desenvolvimento moral. Nesse contexto, esperamos contribuir com a prática docente, investigando alternativas ao seguinte questionamento de pesquisa:

**Como sistematizar estratégias que possibilitem o desenvolvimento moral, como conteúdo da dimensão atitudinal no ambiente de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão, a partir de abordagens emergentes e centradas no jogo?**

No processo investigativo de possibilidades ao questionamento, partimos do pressuposto de que a conduta docente, por vezes observada em abordagens tradicionais, pode ser limitadora, pautando-se em expressões e manifestações unilaterais de obediência e disciplina, sem contemplar o desenvolvimento moral como conteúdo a ser tratado de forma intencional e reflexiva. O contexto de aulas focadas no aperfeiçoamento de elementos da dimensão procedimental, que priorizam os mais aptos e o individualismo em um ambiente coercitivo, onde a figura de autoridade está centralizada no professor/treinador, parece não proporcionar momentos de reflexão e vivência prática de valores. A preocupação, portanto, não recai apenas sobre a abordagem metodológica utilizada, mas também sobre a conduta do professor diante das situações vividas em aula, uma vez que a forma como este media as relações e interpreta os conflitos é determinante para a promoção de experiências formativas que favoreçam o desenvolvimento moral. De acordo com Marcon e Becker (2017, p. 224):

[...] as relações sociais propiciadas nas aulas de Educação Física são fundamentais para que a criança se desenvolva moralmente. Nesse sentido, a prática do jogo e do esporte nas aulas, isto é, apenas o fazer, não é suficiente, pois equivaleria a utilizar-se de métodos fundamentados na transmissão do gesto correto através da repetição, mais do que na reinvenção ou na construção das regras e valores pelo aluno.

Sendo assim, para Zabala (1998), os professores podem assumir algumas condutas em sua atividade profissional. A primeira se relaciona com a postura de não se aprofundar nas experiências propostas e se deixar levar pela inércia ou tradição, ou seja, continuar investindo em modelos tradicionais ou abandonar o trabalho docente. A outra com a tentativa de compreender a influência dessas experiências e interceder para que tragam benefícios ao desenvolvimento de meninos e meninas. Por isso, a relevância do movimento de ressignificação da prática pedagógica no ensino esportivo, pois:

[...] o que entendemos ser importante é justamente humanizar a prática esportiva, e não excluí-la; possibilitá-la para um viés maior do que unicamente a formação do futuro jogador, sem que essa perspectiva seja diminuída, ensinando bem esportes a todos, mas, por meio da prática esportiva, possibilitar a humanização do sujeito como inserido no processo, aproximando o fazer prático de sua compreensão, permitindo-o impregnar e ser impregnado por uma cultura esportiva mais humana (Freire, 2003; Scaglia e Souza, 2004 apud Scaglia e Reverdito; 2009, p. 139).

Dessa forma, podemos almejar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de fazer boas escolhas com base em suas necessidades pessoais, considerando também o impacto

dessas escolhas na sociedade. Além disso, espera-se ampliar competências e habilidades relacionadas à resolução de conflitos e dilemas, a partir de relações mais justas e igualitárias

### **1.6 A ética e a moral no contexto educacional**

A compreensão de alguns termos, conceitos, definições, bem como a forma como a ética, moral e valores já foram abordados no percurso histórico educacional, parecem compor os conhecimentos básicos necessários ao se assumir o compromisso de abordar o tema. Inicialmente é possível notar a utilização dos termos ética e moral como tendo o mesmo significado, mas o fato pode encontrar explicação na etimologia distinta das palavras:

Moral e ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias. Tal sinonímia é perfeitamente aceitável: se temos dois vocábulos é porque herdamos um do latim (moral) e outro do grego (ética), duas culturas antigas que assim nomeavam o campo da reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade. (La Taille, 2007, p. 25).

Baldi e Bronzatto (2024, p. 5) destacam que “as diferenças hoje estabelecidas entre moral e ética podem existir desde que se considere tratar-se de convenções”. Para La Taille (2007, p. 26) “a convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele”. Segundo o autor, as respostas às perguntas “como devo agir?” e “que vida eu quero viver?”, podem ser assumidas, também por convenção, como definições de moral e ética, respectivamente (La Taille, 2006). Nessa perspectiva, “falar de moral é, portanto, falar em deveres e falar em ética é tratar da busca de uma ‘vida boa’ ou de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (Baldi; Bronzatto, 2024, p. 6).

O filósofo Paul Ricoeur apresenta a seguinte definição: “[...] o termo ética para a procura de uma vida boa e o de moral para a articulação entre essa perspectiva e as normas, caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade e por um efeito de coação” (Ricoeur, 1990, p. 200 apud La Taille; Souza; Viziolli, 2004, p. 98). Baldi e Bronzatto (2024) abordam a complementaridade dos termos, destacando a importância da escola como “favorecedora da construção de sentidos de vida”.

La Taille (2006) argumenta que o entendimento das ações morais das pessoas requer considerar sua orientação ética. Isso pressupõe que a intensidade do sentimento de obrigatoriedade, forma de expressão da moralidade, está diretamente relacionada aos caminhos

que orientam a expansão de si próprio ou da vida que escolhe viver. Nesse sentido, “as transgressões à moral não significariam necessariamente que as pessoas são desprovidas do sentimento de obrigatoriedade, mas que tal sentimento careceu de força suficiente para impedir ações contrárias à moral” (Baldi; Bronzatto, 2024, p. 6). Essa perspectiva pode se manifestar diante das relações vivenciadas no ambiente de ensino e aprendizagem dos jogos coletivos de invasão que, em hipótese, oferecem oportunidades significativas para o desenvolvimento e cultivo de valores positivos, a partir da resolução de conflitos e dilemas no ambiente de jogo. Nesse cenário, o professor é fundamental para mediação das experiências e potencialização das aprendizagens para além dos aspectos técnicos e táticos (dimensão procedimental).

Assim sendo, Baldi e Bronzatto (2024) demonstram preocupação com a formação ética e moral que, articulada a conhecimentos específicos na trajetória escolar, pode contribuir com uma formação mais completa e humanizada. Entretanto, é importante destacar que toda atividade educativa está permeada de princípios, valores e crenças, refletindo uma concepção de sociedade (Sena; Lima, 2009). Por isso, as ações, métodos e estratégias pedagógicas devem considerar o contexto e a finalidade do ato educativo. Araújo e Puig (2007) enfatizam o papel das escolas e dos educadores na formação ética e moral, promovendo reflexões e vivências que favoreçam a construção de valores. A partir da perspectiva epistemológica interacionista apresentada por Piaget, os autores consideram que valores são princípios norteadores do comportamento moral e ético, sendo construídos nas interações cotidianas. Dessa maneira, os valores fundamentam o comportamento moral e ético, conectando as dimensões culturais, intelectuais e afetivas (La Taille, 2006).

Cientes de tais definições e convenções, destacamos que a formação ética, o desenvolvimento moral e a construção de valores acontece em diferentes contextos sociais, como família e instituições religiosas. Contudo, a intenção da presente pesquisa é verificar a temática em um cenário educacional, mais especificamente no ambiente de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão. Nesse sentido, é essencial considerar como a temática foi abordada no percurso histórico e em documentos normativos que orientam a educação brasileira. Diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal ressaltam a importância de desenvolver competências socioemocionais e valores éticos, alinhando-se ao propósito de promover a cidadania e a convivência respeitosa no ambiente escolar.

A exposição dos referidos documentos, não tem a finalidade de endossar ou cancelar tais produções, sua análise permite compreender como o tema se faz relevante na pauta educacional. Além disso, percebe-se no cotidiano escolar a utilização dessas diretrizes como fonte de apoio e referência no planejamento e sistematização das aulas por parte dos professores. Sendo assim, supõe-se que suas apreciações podem colaborar para o conhecimento, compreensão e apropriação de elementos referentes à ética, moral e valores. Feito esse esclarecimento, concordamos com Impolcetto e Moreira (2023) ao analisar os avanços e desafios da Educação Física escolar na BNCC e ampliamos suas reflexões aos documentos aqui abordados. Os autores destacam a importância da formação inicial e continuada para que os docentes “[...] de forma autônoma, reflexiva e conhecedores de sua realidade, possam usufruir do documento da melhor forma possível [...]” (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 11).

A discussão sobre valores e moral no currículo escolar brasileiro foi formalizada no final da década de 1960 com o Decreto-Lei 869/1969. A proposta de Educação Moral incluiu no currículo, em todos os níveis e modalidades de ensino, disciplinas obrigatórias de natureza moral, como: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Esse tipo de abordagem é denominada doutrinária onde, de acordo com Menin (2002, p. 93) “[...] acredita-se que um conjunto de valores, considerados fundamentais, devem ser transmitidos prontos a todos, como verdades acabadas [...]”, o que nos remete aos discursos moralistas e reforço à heteronomia, na qual os valores são aceitos por temor à autoridade. Infere-se que essa postura pouco contribui com a possibilidade de vivenciar experiências de diálogo, cooperação e respeito mútuo a partir das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, uma vez que “[...] valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida” (Menin, 2002, p. 95).

Em um contexto histórico subsequente a LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996), traz diretrizes claras para formação de valores éticos e sociais no currículo escolar, conforme os artigos em destaque:

ART.27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – A difusão de **valores fundamentais ao interesse social**, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (Brasil, 1996, **grifo nosso**).

Além disso, o artigo 32 atribui ao Ensino Fundamental o objetivo de formação básica do cidadão mediante:

I – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes **e dos valores em que se fundamenta a sociedade;**

II – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades **e a formação de atitudes e valores** (Brasil, 1996, **grifo nosso**).

III – O fortalecimento dos vínculos de família, **dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social** (Brasil, 1996, **grifo nosso**).

Esses artigos demonstram que a LDB visa integrar ética, moral e valores em todos os níveis de ensino, na expectativa de contribuir com o desenvolvimento de estudantes com uma consciência crítica e cidadã.

Como uma das formas de operacionalizar as disposições amplas da LDB, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's), publicados em 1997 e 1998 com o objetivo de nortear o trabalho de professores, coordenadores e diretores. Nos documentos os termos ética, moral e vivência de valores, estão vinculados à formação do indivíduo e ao exercício da cidadania:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação sexual, Pluralidade Cultural, saúde, trabalho e consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes (Brasil, 1998, p. 9).

Além disso, apresenta a proposta de abordagem dos conteúdos curriculares para além das questões conceituais, integrando procedimentos, atitudes e valores, conferindo importância a eles, “[...] como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados” (Brasil, 1998, p. 11). Para evitar a fragmentação do ensino por meio de aulas especializadas, os PCN's apresentam a possibilidade da transversalidade, que se refere à forma de organização do trabalho didático onde determinados temas estão presentes em todas as disciplinas (Brasil, 1998). A ética é tratada sob a perspectiva de diferentes valores presentes na sociedade, problematizando conflitos e respondendo questões morais. Dessa forma, possibilita a construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. O documento ressalta:

Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão (Brasil, 1998, p. 66).

Assim, os conteúdos devem ser tratados,

[...] adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos (Brasil, 1998, p. 62).

De forma geral, a ética, moral e os valores são abordados no documento como componentes fundamentais para a formação integral dos estudantes. Com relação à moral, embora não seja mencionada diretamente como tema central, os PCN's trazem orientações para que se promova nos alunos a capacidade de tomar decisões, respeitando e construindo normas que contribuam para uma convivência democrática e respeitosa. Retomando La Taille (2004), o autor menciona que, apesar de ser objeto de uma proposta curricular nacional, existe uma quase ausência de proposições para formação ética dos alunos que adotem o documento com referência.

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), identificamos em sua introdução, a relação do tema ética, moral e valores com as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Essas aprendizagens devem proporcionar o desenvolvimento de competências que servirão de subsídio para resolução de demandas do cotidiano, exercício da cidadania e do mundo do trabalho, além de indicar a necessidade de se afirmar valores para uma sociedade mais justa e humana. Além disso, apresenta a importância da articulação entre a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores que possibilitem alcançar as competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018).

Diante da atenção destinada ao desenvolvimento de competências, o texto normativo indica as aprendizagens essenciais necessárias à formação dos estudantes. Nesse sentido, estabelece que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16). O documento também destaca a importância dos vínculos e relações sociais na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.

No que diz respeito à sua estrutura, a BNCC para anos finais do ensino fundamental (público alvo deste estudo), está organizada em áreas do conhecimento com competências específicas, sendo cada área composta por seus componentes curriculares. Cada componente possui suas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Nessa perspectiva, a Educação Física tematiza as práticas corporais e compõe a área de

linguagens. Nela identificamos elementos ligados à ética, moral e valores expressos em suas competências específicas, como: “[...] ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 65). Além disso, a organização das unidades temáticas e a delimitação das habilidades privilegia, de acordo com o documento, oito dimensões do conhecimento, sendo elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Neira (2018, p. 221) ao analisar as lutas como objeto de conhecimento do 3º ao 5º ano, destaca que “não foram estipuladas habilidades de reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário”. O autor complementa sua análise afirmando que nenhuma unidade didática e conseqüentemente nenhum objeto de conhecimento foi contemplado “com habilidades referentes a todas as ‘dimensões’ anunciadas” (Neira, 2018, p. 221). Diante disso, a definição e elaboração de estratégias que subsidiem a abordagem da ética, moral e valores nas aulas de Educação Física se mostra relevante, podendo oferecer contribuições a perspectiva apresentada por Kunz (2004) quando salienta a necessidade de se refletir o papel da Educação Física, promovendo um ensino que supere a simples performance técnica, incluindo valores e reflexões críticas sobre o esporte.

No âmbito local, assim como acontece com os PCN’s, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), propõe, através do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), a abordagem do tema na perspectiva da transversalidade. Os temas são a Educação para diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para sustentabilidade. Como justificativa para essas escolhas apresenta a compreensão de que a Educação “[...] tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades” (Distrito Federal, 2018, p.36). Ademais, assim como se verifica na BNCC, o Currículo em Movimento, apresenta em seus princípios pedagógicos o compromisso com a formação integral dos estudantes.

No que se refere especificamente à Educação Física, o Currículo em Movimento à situa como área do conhecimento que “[...] trata pedagogicamente de práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos, constituindo, assim, a cultura corporal” (Distrito Federal, 2018, p. 109). O documento propõe uma Educação Física que ultrapasse o modelo tradicional com foco nos gestos motores e aptidão física,

aproximando a área de teorias críticas capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, através da compreensão e reflexão sobre elementos da Cultura Corporal (Distrito Federal, 2018). De acordo com o documento:

[...] compete ao ensino da Educação Física no ensino Fundamental a democratização desse acervo, garantindo uma progressão curricular que amplie sua diversidade e a complexidade no contato desses estudantes com as práticas corporais, agregando os aspectos sócio-históricos e os conhecimentos conceituais e **atitudinais** que permitam ao estudante reproduzir, transformar, analisar e criar os elementos envolvidos na apropriação crítica, na fruição e na reflexão sobre a prática das diferentes manifestações da cultura corporal (Distrito Federal, 2018, p. 109 **grifo nosso**).

A relevância dada à ética e a moral no processo de formação e propostas de desenvolvimento integral dos estudantes fica perceptível ao analisarmos os textos normativos no percurso histórico da educação brasileira. Essa responsabilidade é atribuída à escola com suas diferentes áreas e componentes curriculares. Não identificamos a imposição de metodologias para o tratamento do tema nas unidades escolares, corroborando com o fato de que esse mecanismo remete a abordagens doutrinárias e ambientes coercitivos, que não atendem aos anseios de formação integral. Contudo, esse contexto pode abrir espaço para as chamadas posturas “Laissez-Faire”, onde, de acordo com Menin (2002), tudo é relativo em relação à valores. Desse modo, sua abordagem fica a cargo de cada um, de forma assistemática e acidental, o que, conseqüentemente fragiliza os propósitos educacionais de formação de valores e atitudes.

Diante desse cenário, a elaboração e proposição de estratégias alicerçadas em referencial teórico-científico se apresenta como uma necessidade. Especificamente com relação à Educação Física é possível encontrar no discurso de alguns professores que o esporte deve ser utilizado como ferramenta educativa para se construir valores e comportamentos positivos em crianças e adolescentes. Porém, no ambiente da prática esportiva, a abordagem da temática fica restrita a reflexões e até mesmo sermões ao final das aulas ou em momentos específicos de ajuste disciplinar. Realidade observada por alguns autores:

[...] pois apesar de concluir que programas esportivos podem ser efetivos no desenvolvimento do que denomina habilidades para a vida e valores, não são apresentadas intervenções específicas durante a prática, sugerindo que os momentos formativos, chamadas de aulas de desenvolvimento, que acontecem separadamente das atividades esportivas, são os mais destacados para o estímulo à moralidade e às condutas para uma boa convivência (Camiré; Trudel; Bernard; Stigger, 2013 apud Hirma, 2018, p. 36).

Além disso, Stigger e Thomassim (2013, p. 12) investigaram projetos socioeducativos e identificaram que:

[...] o que percebemos é que, em que pese que as instituições afirmem a importância do esporte e seus agentes até falem em virtudes naturais do esporte, os próprios agentes não reconhecem as atividades práticas como um momento no qual, espontaneamente, haveria a elevação dos valores ou a ênfase nas mensagens que desejam transmitir às crianças. O trabalho de educação através do esporte desejado pelas instituições e projetos tende a exigir dos agentes momentos específicos e exclusivos de transmissão destas mensagens, separadas dos momentos de prática esportiva efetiva.

Para preencher essa lacuna, torna-se indispensável qualificar as intervenções pedagógicas no contexto dos esportes coletivos de invasão, especialmente a partir de situações concretas e vivências reais que emergem do jogo, superando reflexões abstratas ou discursos morais. Nessa perspectiva, o ambiente de ensino esportivo pode oferecer possibilidades significativas para o desenvolvimento moral e de valores.

### **1.7 Relações sociais e o desenvolvimento moral – a perspectiva de Piaget**

Nos estudos de Piaget (1996) é possível perceber a relevância atribuída às interações sociais na construção da moralidade. De acordo com o autor, o conhecimento das formas de interação entre os indivíduos é indispensável para compreensão dos processos envolvidos na educação moral. No entanto, é preciso destacar que o desenvolvimento moral não está relacionado apenas às relações interpessoais. De acordo com Piaget (1996), a influência de outros fatores como, o desenvolvimento cognitivo, a construção de regras e valores compartilhados, além das experiências vivenciadas no contexto social, influenciam o processo. Todavia, para a pesquisa, observaremos as relações que se estabelecem no contexto das aulas de Educação Física, uma vez que estamos partindo do pressuposto que o ambiente esportivo proporciona interações diversas que podem influenciar a construção da moralidade.

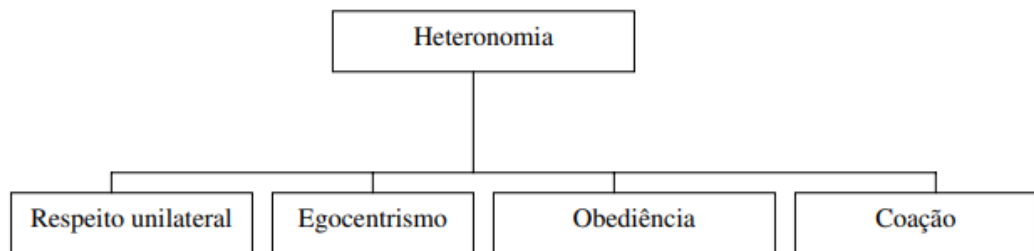
As investigações do autor demonstram que a moral não é transmitida de maneira direta, mas desenvolvida progressivamente a partir da relação da criança com os outros e com o meio. Nesse sentido, compreender os conceitos relacionados à temática, bem como os diferentes tipos de relação social, permitirá ao professor estruturar experiências que favoreçam o desenvolvimento moral no contexto esportivo. Além disso, apesar de seus estudos datarem da década de 30, sua teoria segue sendo um referencial amplamente utilizado em estudos contemporâneos.

Dentre os aspectos da teoria de Piaget (1996), daremos especial atenção às propostas que consideram a participação direta do indivíduo. O autor defende o desenvolvimento moral de forma ativa, onde o sujeito pode ser protagonista do processo. Essa concepção está

fundamentada na possibilidade de experiências morais a partir da interação, sem a imposição daquilo que a criança pode descobrir por si mesma, considerando a escola um meio social próprio para essas experiências (Piaget, 1996).

No que se refere às interações sociais, Piaget (1996) distingue dois tipos de moral, baseado nas relações interindividuais: a moral heterônoma e a moral autônoma. A moral heterônoma se estabelece a partir do respeito unilateral, caracterizado pela coação do superior sobre o inferior, resultando em um sentimento de dever. Desse modo, as ações dos indivíduos são pautadas por uma regra exterior, obedecida em função de suas consequências (punições e/ou recompensas). Para ilustrar as fontes dessa moral, Santana (2003) apresenta uma sistematização didática, conforme a figura (1):

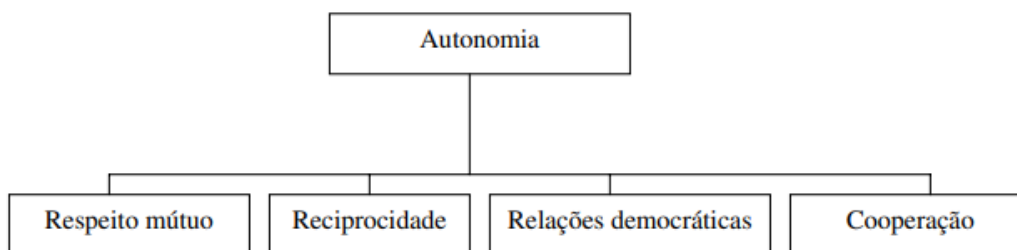
Figura 1: Fontes da Heteronomia



Fonte: Santana (2003, p. 50)

Já na moral autônoma, prevalece o respeito mútuo, em que os indivíduos se reconhecem como iguais e se respeitam reciprocamente em uma relação de cooperação. Conforme afirma Piaget (1996, p. 5), “esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que nós aqui chamaremos relação de cooperação”. Diferentemente do sentimento de dever que se estabelece nas relações de coação, “[...] a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência [...]” (Piaget, 1996, p. 5). Da mesma forma, Santana (2003) apresenta uma sistematização das fontes dessa moral, conforme a figura (2):

Figura 2: Fontes da Autonomia



Fonte: Santana (2003, p. 51)

Em síntese, Piaget (1996, p. 5) destaca:

São esses dois tipos de respeito que nos parecem explicar a existência de duas morais cuja oposição se observa sem cessar nas crianças. De modo geral, pode-se afirmar que o respeito unilateral, fazendo par com a relação de coação moral, conduz, como Bovet bem notou, a um resultado específico que é o sentimento de dever. Mas o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônomo. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo.

Diante do exposto, percebe-se que os métodos ativos em educação moral consideram as experiências vividas no contexto real. Segundo Piaget (1996, p. 21), “se realmente o desenvolvimento moral da criança ocorre em função do respeito mútuo, além do respeito unilateral [...], a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de educação moral”. Para o autor, o contexto da turma se configura como uma sociedade real e podemos destinar a organização dessa sociedade às próprias crianças. Assim, a partir da prática e da vivência real de diferentes situações, “[...] as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é obediência à regra, adesão ao grupo social e a responsabilidade individual” (Piaget, 1996, p. 22).

Nesse sentido, os métodos ativos buscam sempre:

1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma;

2º - em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (Piaget, 1996, p. 24).

No entanto, ao analisar os tipos de relação ou tipo de respeito que as caracterizam, não devemos cometer o equívoco de menosprezar ou supervalorizar uma ou outra. Cada uma possui sua devida relevância no desenvolvimento moral da criança. Nesse sentido, La Taille (2001, p. 92) apresenta a seguinte reflexão:

A moral surge através de sua forma heterônoma; portanto, o nascimento do sentimento de obrigatoriedade, o respeito, nasce de uma relação assimétrica na qual alguém exerce a função de autoridade. [...] se a criança não encontrar pessoas que exerçam sobre ela alguma forma de autoridade, não desenvolverá esse sentimento necessário à moralidade.

Contudo, espera-se que para a construção de personalidades autônomas, a heteronomia seja superada, como menciona o mesmo autor:

E a moral autônoma? Ora, ela representa uma superação possível da moral heterônoma. Superação significa ir além de alguma coisa que já existe. O erro é pensar que a moral autônoma seria, desde a mais tenra idade, alternativa à moral heterônoma. Para que ela tome lugar na vida da criança, o sentimento de obrigatoriedade já deve ter brotado e, como vimos, ele nasce através do respeito unilateral (La Taille, 2001, p. 92).

Frente aos conceitos apresentados, percebe-se que as características do ambiente e a forma de atuação docente, podem direcionar ou tendenciar o tipo de relação que se estabelece entre os indivíduos no processo educacional. Nesse sentido, pautado em Piaget, Santana (2003), afirma que relações coercitivas ou cooperativas terão influência decisiva na construção da moralidade infantil. Para ilustrar esse pensamento Santana (2003), apresenta a seguinte caracterização dos ambientes, conforme a figura (3):

Figura 3: Ambiente cooperativo x Ambiente Coercitivo

Ambiente Cooperativo	Ambiente Coercitivo
A autoridade do professor é minimizada	A autoridade do professor é maximizada
O respeito é mútuo	O respeito é unilateral
As regras de convivência são construídas	Há a imposição de um sistema de regras obrigatórias
As crianças assumem pequenas responsabilidades, tomam decisões, opinam, discutem pontos de vista, expressam seus pensamentos e desejos.	As crianças não são estimuladas a trocas sociais.
As crianças vivem um clima democrático	As crianças são recompensadas, há chantagem, gritos, ameaças físicas e psicológicas.
As crianças são estimuladas a auxiliar o outro	As crianças são estimuladas a superar o outro
As crianças são encorajadas a trabalhar coletivamente	As crianças são encorajadas a trabalhar individualmente
As sanções são por reciprocidade	As sanções são expiatórias
Há descentração	Prevalece o egocentrismo
Há diálogo	Não há diálogo
Há acordos e trocas	Há obediência às regras
Caminha-se para a superação do egocentrismo	Reforça-se o egocentrismo
As relações são simétricas	As relações são assimétricas

Fonte: Santana (2003, p. 46)

O quadro apresenta, de forma didática, a diferença entre os dois ambientes e reforça a relação das práticas pedagógicas com as possibilidades envolvendo o processo de desenvolvimento moral. Enquanto o ambiente coercitivo tende a promover relações baseadas na obediência, dependência e sanções impostas, o cooperativo oferece possibilidades para

relações mais democráticas, protagonismo dos envolvidos e a vivência de valores como o respeito mútuo e a cooperação. Nesse sentido, em primeira análise, parece possível relacionar o ambiente coercitivo à heteronomia e o cooperativo com maior potencial para o desenvolvimento da autonomia. Ainda assim, é importante reconhecer que, embora o ambiente e as práticas pedagógicas sejam fatores relevantes, eles não são os únicos responsáveis pelo processo de desenvolvimento moral.

Desse modo, considerando a importância das interações sociais e do ambiente educacional na construção da moralidade, a teoria de Piaget foi utilizada como referencial para a análise das situações observadas no cenário da pesquisa. A distinção entre relações coercitivas e cooperativas permitiu examinar como diferentes dinâmicas presentes nas aulas de Educação Física podem influenciar o desenvolvimento moral dos alunos.

### **1.8 Pesquisas relacionadas ao tema no contexto da Educação Física e os objetivos da pesquisa**

No contexto da Educação Física, HIRAMA (2018) verificou um pequeno número de pesquisas relacionando esporte e moralidade. Em sua revisão bibliográfica, o autor identificou apenas treze publicações brasileiras sobre a temática, das quais tivemos acesso a doze. Considerando seus conteúdos, as produções foram divididas em quatro categorias, das quais, em três, verificou-se a ênfase no juízo moral, investigado através da apresentação de questionários sobre dilemas fictícios, e, em uma, a observação de técnicos em ocorrências reais em suas aulas.

A primeira categoria apresentada pelo autor reúne seis produções que possuem como objetivo determinar o juízo moral de alunos e atletas (Kobayashi; Zane, 2010; Evangelista; Saldanha; Balbinotti, 2010; Giannocoro; Silva, 2014; Lenz; Pinheiro; Generosi, 2010; Portela, 1999; Souza, 2002). O estudo de Kobayashi e Zane (2010) analisou adolescentes em conflito com a lei, cujas trajetórias carecem de valores éticos e morais, buscando identificar a fase do desenvolvimento moral de 30 adolescentes de um centro socioeducativo. A partir da observação de jogos de futsal sem juiz e entrevistas, constataram que, embora conheçam as regras, os adolescentes as respeitam apenas por interesse próprio ou na presença de autoridade punitiva, caracterizando uma moralidade heterônoma. O estudo concluiu que intervenções educativas podem promover o desenvolvimento sociomoral, incentivando valores como cooperação, justiça e solidariedade.

Evangelista, Saldanha e Balbinotti (2010) abordam as atitudes relacionadas à tomada de decisão moral no esporte, buscando comparar, segundo a variável “sexo”, quatro dimensões de atitudes: empenho, convenção, trapaça e antidesportivismo. Para isso, foi aplicado um instrumento estruturado a praticantes de esportes coletivos, com idades entre 13 e 16 anos de ambos os sexos. Os autores constataram que, no sexo masculino, as dimensões empenho e antidesportivismo foram mais evidentes, seguidas por trapaça e convenção. No sexo feminino, convenção e empenho ocupam as primeiras posições, seguidas por antidesportivismo e trapaça. O estudo recomenda a realização de novas pesquisas em modalidades esportivas individuais, considerando diferentes variáveis.

Os estudos de Giannocoro e Silva (2014) buscaram compreender a fundamentação das decisões de alunos pré-adolescentes diante de um dilema moral no contexto das aulas de Educação Física. Os autores argumentam que, frente à necessidade do cumprimento de regras, a escola pode contribuir para despertar o desejo de se envolver moralmente, embora apenas isso não seja suficiente para formar um indivíduo moral. Nesse sentido, a investigação utilizou entrevistas semiestruturadas, buscando explorar como os estudantes pensam e justificam suas escolhas perante dilemas morais.

Já Lenz, Pinheiro e Generosi (2010) avaliaram o nível de desenvolvimento moral de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, confrontando-os com dilemas morais em situações cotidianas e no contexto esportivo. Fundamentando-se na Teoria de Kohlberg, o estudo teve como objetivo investigar os estágios de desenvolvimento moral e examinar a influência do ambiente esportivo e social nesse processo. Os resultados destacaram a importância de experiências educacionais e esportivas que estimulem reflexões éticas e favoreçam a progressão para estágios mais elevados de desenvolvimento moral.

Na produção de Portela (1999), a pesquisa focou nas relações entre ética e moral no esporte, com ênfase na análise conceitual de Fair Play. Baseando-se nas teorias de Aristóteles, Kant e John Rawls, o estudo analisou princípios éticos tradicionalmente associados ao esporte, utilizando dados coletados por meio de questionários aplicados a adolescentes praticantes e competidores regulares de uma modalidade esportiva. O autor buscou descrever a predisposição racional dos participantes em relação a atitudes morais, tanto no cotidiano quanto no contexto esportivo. Os resultados indicaram que a criação de normas de conduta padronizadas, sem uma reflexão aprofundada sobre os motivos e processos para alcançar tais comportamentos, pode resultar em iniciativas pouco eficazes.

Por último, dentro da categoria indicada por Hirama (2018) cujo objetivo é determinar o juízo moral dos alunos, destaca-se a tese de Souza (2002). O estudo descreve as especificidades existentes no ambiente esportivo e no jogo e buscou esclarecer padrões morais presentes em cada contexto, com foco no sentimento de cooperação. Foram aplicadas entrevistas que apresentavam dilemas morais comumente vivenciados em partidas da modalidade a praticantes de futebol de dois grupos distintos: um em contexto competitivo e outro em contexto recreativo. O estudo concluiu que os participantes possuem julgamentos morais semelhantes em ambos os contextos. Esses achados sugerem que fatores sociais e interpessoais, além das características de cada prática, desempenham papel significativo no desenvolvimento moral, evidenciando a relevância de intervenções pedagógicas para essa finalidade no contexto do jogo e do esporte.

Na sequência, destaca-se a categoria de estudos que abordam aspectos filosóficos do esporte enquanto meio promotor de moralidade. Dentre esses, Rubio e Carvalho (2005) analisam o esporte como prática cultural desde a Grécia Homérica. Nesse contexto, os autores reconhecem que o esporte está associado ao lazer, além de ser reconhecido como profissão, recurso da indústria cultural e meio de ascensão social. Sendo assim, o estudo investiga a origem e o desenvolvimento do conceito de Fair Play no movimento olímpico contemporâneo, relacionando-o ao ideal grego de Areté (representa excelência e virtude), adquiridas não apenas pela transmissão de normas, mas pela vivência de vida de pessoas virtuosas. Além disso, discute como esse conceito influencia os valores morais que permeiam o esporte na atualidade.

Dando continuidade à análise sobre os aspectos filosóficos do esporte enquanto promotor de moralidade, verifica-se as contribuições de Santos (2005). Esse estudo aborda o esporte como um grande fenômeno sócio-cultural, que desperta interesses econômicos de diferentes setores. Contudo, seu tratamento enquanto mercadoria, sem preocupações com normas e valores transmitidos nos espetáculos esportivos, podem levar ao descrédito de valores positivos agregados à sua prática em contextos educacionais, comunitários, recreativos, entre outros. Nesse sentido, Santos (2005) destaca que são incipientes discussões com objetivo de estimular comportamentos éticos e morais no esporte. Desse modo, propõe uma reflexão teórica acerca de ações éticas e morais no contexto esportivo a partir de comportamentos relacionados ao Fair Play.

Nogueira (2016) propõe uma análise fundamentada na perspectiva Durkheim acerca do conceito de anomia, destacando suas contribuições para a compreensão da prática esportiva. O

estudo discute que a ausência ou perda de valores fortalecem instituições que fundamentam sua legitimidade em propostas de educação moral, como ocorre nas práticas esportivas. Segundo o autor, o esporte é frequentemente apresentado como atividade de lazer e ferramenta socioeducativa e defendido por sua capacidade em promover o trabalho em equipe, o respeito às diferenças, a aceitação às regras, além de contribuir para a prevenção da violência, do uso de drogas e o fortalecimento da cidadania e participação social. Nesse contexto, apresenta a relevância do esporte em contraposição à anomia e a fragilidade das normas sociais no exercício de sua autoridade moral.

A terceira categoria estabelecida por Hirama (2018) em sua revisão bibliográfica sobre moralidade e esporte, menciona duas produções envolvendo a reflexão teórica acerca das possibilidades de desenvolvimento moral pelo esporte. Assad (2013) considera o desporto um meio eficaz e atrativo na promoção de valores e formação moral de adolescentes, desenvolvendo cooperação, respeito, tolerância, honestidade, solidariedade e outros valores que julga intrínsecos ao desporto. Dessa maneira, inúmeros projetos os têm utilizado como meio de formação de jovens em situação de risco social. Diante disso, o estudo analisou, a partir de um questionário estruturado baseado em dilemas morais, a competência moral de praticantes de diversas modalidades desportivas de um projeto da Prefeitura de Cabo Frio - RJ. Os dados sugeriram que o desporto é um grande promotor de valores, principalmente os coletivos e os que apresentam contato físico. No entanto, o autor destaca a necessidade de que sejam ministrados por profissionais que almejam a formação moral, caso contrário a prática desportiva poderá comprometer ou influenciar a regressão do desenvolvimento moral.

Já o trabalho de Trusz e Dell'Aglio (2010), discute teoricamente a relação entre a prática do judô e o desenvolvimento moral infantil. Pautando-se na perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento moral, o estudo explora como situações vivenciadas em aulas de judô podem fomentar a autonomia moral dos praticantes. Segundo os autores, a modalidade, regida por normas e valores, contribui com esse processo ao incentivar o respeito mútuo, a cooperação e a resolução de conflitos em grupo. Além disso, destacam os benefícios físicos e cognitivos proporcionados pela prática, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, desde que o professor se comprometa com os conhecimentos e princípios relacionados à formação moral.

A última categoria apresentada por Hirama (2018) destaca apenas um estudo que, diferente dos anteriores baseados em dilemas fictícios, observou ocorrências reais durante as

aulas e se dedicou em caracterizar as intervenções de treinadores esportivos para o desenvolvimento moral. Santana (2003) investigou os tipos de relações estabelecidas e se a pedagogia do esporte utilizada educava para heteronomia ou autonomia no contexto de aulas de programas de iniciação esportiva na modalidade futsal. O estudo observou um total de onze aulas para crianças de nove a doze anos de quatro professores de Educação Física. Como conclusão, verificou-se uma predominância de momentos que educavam para a chamada heteronomia.

Diante dos trabalhos apresentados, percebe-se a utilização dos esportes como meio para o desenvolvimento socioeducativo, bem como a relevância do ambiente esportivo e das relações que se estabelecem em seu interior para possibilidades relacionadas à formação ética e o desenvolvimento moral. Todavia, a prevalência de estudos baseados em dilemas fictícios estariam, segundo Hirama (2018, p. 24), “[...] se afastando das propostas defendidas por estudiosos da educação moral que preveem a vivência real de conflitos morais como estratégia significativa para o desenvolvimento dos valores de convivência [...]”. Isso revela a importância de práticas pedagógicas que contextualizem as experiências reais com o intuito de fomentar a construção ativa de valores e atitudes em benefício do desenvolvimento moral.

Considerando essa lacuna, este estudo busca compreender as dinâmicas das interações e elaborar estratégias que favoreçam a vivência de valores no contexto de ensino esportivo. Nesse sentido, apresentamos como objetivo geral: Analisar a unidade didática de ensino de esporte de invasão centrada no jogo para reconhecer as possibilidades de promover o desenvolvimento moral e a vivência de valores nas aulas de Educação Física. Os objetivos específicos são: **(1)** Identificar conflitos e situações com potencial de promover a cooperação e o respeito mútuo, mapeando espaços/tempos de contribuição com o desenvolvimento moral nas aulas de Educação Física; **(2)** Desenvolver material teórico-prático capaz de orientar a intervenção docente no processo de desenvolvimento moral e de valores no contexto de ensino e aprendizagem esportiva.

Vale evidenciar que não é objetivo requerer a exclusividade do assunto por parte da área. O projeto pedagógico da escola não pode se furtar a pensar e construir propostas que contribuam com a formação ética e o desenvolvimento moral de seus estudantes. Ética e moral não constituem conteúdo exclusivo da Educação Física, além disso não se deve perder de vista o propósito de ensinar bem o esporte. Todavia, em nossa avaliação, o tema deve ser contemplado pela intencionalidade docente em seu processo de planejamento das aulas, para

que os professores não venham pautar suas práxis em discursos do senso comum referentes a processos educativos pelo esporte. Dessa forma, torna-se possível o tratamento adequado do tema e o conseqüente distanciamento “das concepções ingênuas e ‘mágicas’ que atribuem ao esporte uma capacidade por si só capaz de educar moralmente” (Hirama 2018, p. 44). Por isso, reiteramos a relevância de estratégias para o trabalho com valores e atitudes a partir do ambiente do jogo, possibilitando:

Organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos a fim de formar jogadores inteligentes, ou seja, capazes de lidar com os problemas do jogo; e cooperativos, assim como exige um jogo esportivo coletivo, estimulando ainda a transcendência dos conteúdos e atitudes tomadas da quadra para além desta, através de um processo educacional para e pelo esporte (Galatti, 2006, p. 36).

Nessa perspectiva, o ambiente de aprendizagem esportiva, a partir de novos modelos que superem preceitos das abordagens tradicionais, parecem apresentar maiores possibilidades para o processo de desenvolvimento moral.

Balbino (2001) aponta que, ao ensinar jogos esportivos coletivos, é preciso ir além do foco exclusivo em gestos técnicos ou desempenho físico, considerando importante criar oportunidades e incentivar a capacidade de resolução de problemas cognitivos e de comportamento moral no ambiente de iniciação e formação esportiva. Moura, Galatti, Balbino e Paes (2008) levam em consideração a imprevisibilidade característica dos jogos para explorar a relação pedagógica entre o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JECS) e as situações problema, descritas como momentos de instabilidade tática que demandam decisões, tanto individuais quanto coletivas, proporcionando oportunidades para reflexão. Esses argumentos reforçam a possibilidade de considerar o potencial do ambiente de aprendizagem esportiva para o desenvolvimento moral, a partir das relações necessárias para solucionar situações-problema. Hirma (2018, p. 45) corrobora argumentando que:

[...] o ambiente do ensino de esportes pode representar espaço ímpar para intervenções em educação moral, dado o conjunto de características próprias, como a busca pela evolução na modalidade, o desenvolvimento que precisa contar com os demais companheiros, as situações ricas em dilemas morais que a própria prática pode gerar, entre outros aspectos.

Nessa conjuntura, optamos pela adoção de abordagens sistêmicas e centradas no jogo como alternativa para mudança de paradigma no ensino dos esportes coletivos de invasão, considerando suas possibilidades ao desenvolvimento moral, a partir da intencionalidade, intervenções e estratégias docentes. Essa ideia se apoia no fato de que tais abordagens emergentes podem:

[...] abraçar objetivos maiores que apenas seus aspectos procedimentais, estratégicos, metodológicos, conteudistas e organizacionais, sem que esses conhecimentos sejam diminuídos, mas que permitam ao homem aprender a viver, a viver em sociedade, a compartilhar sua humanidade (Reverdito; Scaglia, 2009, p. 131)

Dessa forma, compactuamos com a reflexão apresentada por Reverdito e Scaglia (2009, p. 134) ao apontar que “o esporte permite uma representação consciente da vida e para vida, considerando a dimensão de formação do ser humano em sua totalidade, integralmente”.

Neste contexto, parece possível relacionar as características das abordagens sistêmicas e centradas no jogo aos princípios apontados para o desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget (1996). O autor destaca o papel da consciência e das trocas sociais, bem como a importância de valores como a solidariedade, cooperação e respeito para o desenvolvimento da moralidade. De acordo com Vinha e Tognetta (2009) a criança formará seus valores, princípios e normas a partir da convivência diária com adultos, colegas, situações escolares, experiências, ações e problemas com os quais se depara, destacando o papel ativo do sujeito nesse processo. Além disso, “diversos estudos têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage [...]” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529). Nesse sentido, as situações vivenciadas no contexto escolar e mais especificamente nas aulas de Educação Física, precisam receber intervenções adequadas e fundamentadas para que sejam fonte de experiências significativas na construção de valores. Para Vinha e Tognetta (2009, p. 536):

E, é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema.

Sendo assim, reforçamos a centralidade das interações sociais e das experiências compartilhadas para o desenvolvimento moral. Nessa perspectiva, insistimos em considerar as aulas de Educação Física, particularmente o contexto de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão pautados em abordagens emergentes e centradas no jogo, como espaço privilegiado na promoção de aprendizagens significativas acerca de valores e atitudes. Por isso, a iniciativa de se investigar uma unidade didática com essas características para propor estratégias que contribuam para o ensino qualificado dos esportes e formação integral dos estudantes.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O presente estudo investigou o contexto de implementação de uma proposta de ensino de esportes coletivos de invasão pautada em práticas emergentes e centradas no jogo, com foco nas interações sociais que se estabeleceram em seu interior. A apresentação das questões metodológicas busca oferecer uma base clara e estruturada para a compreensão dos princípios, finalidades, e procedimentos centrais que sustentam a pesquisa. Nesse sentido, este capítulo apresenta o contexto ampliado da investigação (projeto do grupo), o tipo de pesquisa, seu cenário específico, o Artefato pedagógico (UDIP), o processo iterativo, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, além das categorias de análise consideradas para a discussão e delimitações do estudo.

### **2.1 Projeto do Grupo:**

O estudo em tela se insere no contexto de um projeto mais amplo e cujo objetivo corresponde à concepção e construção de unidades didáticas para o ensino qualificado dos esportes coletivos de invasão, bem como a formação continuada no local de trabalho, valendo-se para isso da modalidade basquetebol. A unidade didática é o eixo central de uma metodologia ativa para reflexividade, sobre a mudança de paradigma e a formação em recursos pedagógicos alinhados com os atuais modelos de ensino sistêmico e centrados no jogo. A ideia do projeto ampliado surgiu do reconhecimento de um cenário deficiente com relação às práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem dos esportes. A fragilidade dos professores nesse processo pode ser observada na escola e em outros ambientes de ensino. Os elementos que constituem esse cenário podem ser identificados pela observação das práticas orientadas e pelo debate entre professores em seu cotidiano de trabalho.

Nesse contexto, revelou-se a oportunidade de investigação do objeto de interesse da pesquisa. Analisando os objetivos, conteúdos e procedimentos da Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP), que serão apresentados na sequência do trabalho, percebeu-se uma atenção maior à aprendizagem do jogo em seus aspectos técnico-táticos e às possibilidades de formação continuada do professor. Apesar de mencionar aspectos relacionados à formação humana, não se verificam ações específicas e fundamentadas a essa finalidade ou alternativas para abordagem de conteúdos da dimensão atitudinal no contexto de prática das aulas orientadas pela unidade didática. Em hipótese, esse cenário pode conduzir o professor ao equívoco de

considerar a aplicação da UDIP como suficiente ao propósito de formação humana, absorvendo o discurso do senso comum que considera o ambiente esportivo educativo por natureza.

Esse panorama evidenciou a necessidade de analisar a implementação da unidade didática e identificar, no ambiente de aprendizagem, conflitos e situações capazes de gerar desequilíbrios nas relações, com o objetivo de desenvolver um material teórico-prático que orientasse a intervenção docente no processo de desenvolvimento moral dos estudantes. Dessa maneira, a contribuição da pesquisa para o projeto do grupo foi a elaboração de um material didático voltado ao desenvolvimento moral, fundamentado no ambiente de ensino e aprendizagem esportiva e nas interações sociais observadas. Assim, buscou-se ampliar as possibilidades formativas da unidade didática, abordando uma dimensão não contemplada em sua versão inicial.

## **2.2 Tipo de Pesquisa:**

O estudo adotou como abordagem a Pesquisa Baseada em Design ou Design-Based Research (DBR). Essa abordagem é definida como “uma pesquisa que combina empiricamente a pesquisa educacional teórica com ambientes de aprendizagem, sendo uma metodologia importante para a compreensão de como, quando e por que inovações funcionam (ou não) na prática” (DBR – collective, 2003 apud Kneubil; Pietrocola, 2017, p. 2). De acordo com os autores, diferente de abordagens que descrevem e explicam fenômenos em sala de aula, o DBR é uma metodologia intervencionista que busca soluções práticas para problemas concretos no contexto educacional, associando aspectos teóricos da pesquisa em Educação com a prática educacional.

Para Matta; Silva e Boaventura (2014, p. 24), o DBR é:

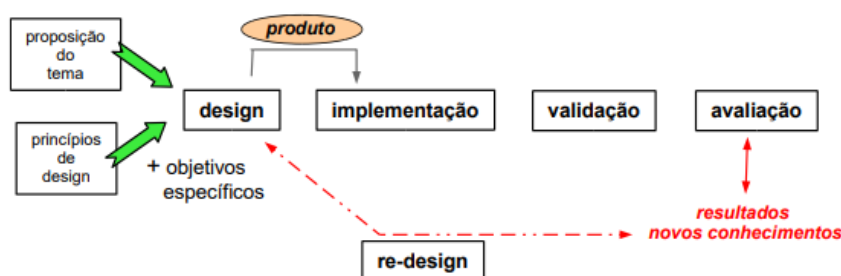
[...] uma inovadora abordagem de investigação que reúne as vantagens das metodologias qualitativas e das quantitativas, focalizando no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias, considerando sempre sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que puder ser generalizado e assim facilitar a resolução de outros problemas.

Em essência, a proposta da Pesquisa Baseada em Design (DBR) não se propõe a validar teorias isoladamente, mas a aplicar conhecimentos para resolver problemas concretos de maneira fundamentada e eficaz. No âmbito desta pesquisa, sua escolha justificou-se também pela estrutura do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), direcionado a professores em efetiva docência na rede pública de ensino, que buscam

conhecimentos técnicos científicos para aprimorar suas práticas profissionais. Esse cenário, associado à necessidade de elaboração de um produto educacional exigido pelo programa, contribuiu para a seleção da abordagem metodológica.

De acordo com Kneubil e Pietrocola (2017), o ciclo de desenvolvimento da DBR envolve cinco etapas: (1) seleção do tema e proposição dos princípios de design, (2) o design, (3) a implementação, (4) avaliação e (5) re-design. O design corresponde ao desenvolvimento da intervenção, ou seja, do artefato para a solucionar o problema identificado, sendo uma etapa que antecede a implementação. Nesse estudo, o artefato pedagógico – UDIP, associado ao ambiente da aula, compõem o cenário de observação e análise da pesquisa. A figura 4 ilustra as etapas previstas na perspectiva do DBR:

Figura 4: Etapas do DBR



Fonte: Kneubil e Pietrocola (2017, p. 10)

### 2.3 Contexto da pesquisa:

A pesquisa se desenvolveu na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), localizada na Região Administrativa de Ceilândia, cidade de Brasília, Distrito Federal-DF.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, os estudantes apresentam características marcantes. No contexto geral, estão expostos a vulnerabilidades que, associadas ou não a conflitos afetivos, familiares, religiosos e pessoais, criam situações de exposição e risco, como o uso de bebidas alcoólicas, consumo de drogas, violência, entre outros. O PPP aponta a percepção de que os estudantes desejam realizar muitas tarefas simultaneamente, são imediatistas e perdem o interesse ao perceber a necessidade de persistir no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o documento revela a preocupação com uma formação que supere os conhecimentos técnicos da arte e dos esportes, contribuindo com o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade (Governo do Distrito Federal, 2023).

Essas peculiaridades associadas à multiplicidade de características e contextos presentes na região, sejam eles sociais, culturais, econômicos ou religiosos, cooperam com as necessidades e potencialidades do estudo, justificando a escolha do local e da unidade escolar. A escola com sua estrutura, atributos e finalidades é a única na região. Seu compromisso com a formação integral dos estudantes e com o ensino ampliado e qualificado do esporte estão alinhados aos propósitos da pesquisa. Além disso, a atuação docente é de fundamental importância no contexto da observação.

O professor regente das turmas, Gustavo Garcia de Moraes, é discente do ProEF e integrante do projeto ampliado do grupo, seu estudo dedicou-se às possibilidades de ensino das competências técnico-táticas a partir do jogo. Diante disso, entendemos que o professor se mostra interessado na ruptura consciente e intencional com condutas geralmente associadas às abordagens tradicionais para o ensino dos esportes, evitando o ensino fragmentado em aulas diretivas e se comprometendo com o ensino aberto, complexo, centrado no jogo e suas interações, ou seja, coerente com abordagens emergentes, ambiente necessário para esse estudo.

Os participantes da pesquisa são estudantes vinculados à EPAT e devidamente matriculados no ensino regular da rede pública de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Esses estudantes frequentaram a EPAT às terças-feiras e quintas-feiras, no turno matutino, na oficina pedagógica de basquete. A estratégia para organização dos alunos foi determinada pela secretaria da escola em conjunto com a supervisão pedagógica e gestão escolar. As turmas são mistas e podem apresentar no mínimo 15 e no máximo 20 estudantes, com exceção das oficinas de basquete, canto, dança, futsal e vôlei, onde é permitido um número maior de estudantes (Governo do Distrito Federal, 2023).

Para a observação da implementação da unidade didática, foi selecionada a turma do primeiro horário. Como critério para escolha, consideramos o fato de que, entre as turmas da oficina de basquete, essa era a mais heterogênea. A turma reunia estudantes com idades entre 11 e 15 anos, incluindo meninos e meninas, além da participação de estudantes com deficiência. Consideramos que essa diversidade poderia favorecer o surgimento de um maior número de dilemas nas interações em aula, tornando o cenário relevante para análise.

Diante disso, a turma observada apresentava a seguinte configuração:

- **Turma:** composta por 22 estudantes sendo 03 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, entre 11 e 15 anos de idade, cursando entre o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Desses, um apresenta Transtorno do Espectro Autista, e outro Altas Habilidades - AH.

#### **2.4 Escola Parque Anísio Teixeira em Ceilândia (EPAT)**

A unidade escolar compõe a rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e integra a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), sendo classificada na categoria de escolas de natureza especial. A unidade de ensino possui atendimento diferenciado e oferece espaços, tempos e oportunidades formativas que visam o desenvolvimento integral dos estudantes a partir do acesso aos conhecimentos das áreas de Educação Física e Arte. As aulas acontecem no formato de oficinas pedagógicas de caráter complementar ao ensino regular (Governo do Distrito Federal, 2019).

Os princípios orientadores da prática educativa da instituição estão baseados em documentos norteadores da Educação Básica como, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Pedagógicas e operacionais para Educação em tempo integral nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. As práticas pedagógicas buscam garantir o direito às aprendizagens, a partir do equilíbrio entre os objetivos e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando ao desenvolvimento do modo de pensar, agir, sentir e interagir do estudante (Governo do Distrito Federal, 2023).

As práticas corporais tematizadas e ofertadas na EPAT estão organizadas em uma das três unidades temáticas – esportes, ginásticas e lutas – sob a forma de oficinas pedagógicas, oferecidas e distribuídas da seguinte forma: esportes de invasão territorial (basquete, futsal e xadrez); esportes de rede (tênis de campo, tênis de mesa e vôlei); esporte técnico combinatório (ginástica rítmica); e esporte de marca (natação); ginástica geral (fitness); e lutas (Muay-Thai e Jiu-Jitsu), (Governo do Distrito Federal, 2023).

Concomitantemente às oficinas pedagógicas, a escola, apoiada nas relações pessoais e interpessoais, incorpora em sua rotina diária, ações para incentivar vínculos positivos e construtivos na comunidade escolar. A finalidade é encontrar alternativas para agir diante do quadro de violência presente dentro e fora da instituição. Nesse sentido, apresenta um plano de

ação para implementação da “cultura de paz” na unidade escolar (Governo do Distrito Federal, 2023).

Dentre as ações para essa finalidade, estavam a apresentação, divulgação, discussão, reflexão sobre a “Cartilha de convivência escolar e cultura de paz”. Existia também a previsão de intervalos culturais, apresentações artísticas sobre o tema, levantamento estatístico sobre o perfil de violência na escola e discussões para fomentar práticas de combate às diversas formas de violência. Por último, vale destacar a ementa elaborada para oficina de basquetebol que, além dos conhecimentos específicos sobre a modalidade, previa a reflexão sobre a convivência social pautada em valores humanos, dentre eles: a responsabilidade e o respeito à diversidade, possibilitando a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais (Governo do Distrito Federal, 2023).

## **2.5 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Coordenação Regional de ensino de Ceilândia (CREC)**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) conta com 14 regionais, dentre elas a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC). Essa, por sua vez, organiza, orienta e supervisiona o trabalho de 109 unidades educacionais, sendo a maior regional de ensino do Distrito Federal (Secretaria de Estado de Educação, 2023).

Além das atividades desenvolvidas pelas unidades educacionais, dentre elas a EPAT, a SEEDF oferece e acompanha programas institucionalizados relacionados ao exercício físico e esporte, sendo eles: Programa Centro de Iniciação Desportiva (CID), Programa Centro de Iniciação Esportiva Paralímpico (CIDP), Programa Escola Ginástica nas Quadras (PginQ) e a organização anual dos Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF). A presença dos programas em todas as regionais de ensino do DF, pode ser utilizada como argumento para demonstrar a importância e o valor educacional atribuído à prática esportiva nessa realidade.

## **2.6 A Região Administrativa de Ceilândia**

A Região Administrativa de Ceilândia foi fundada em 27 de março de 1971, a partir da remoção de famílias da invasão do IAPI (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários), pela campanha de erradicação das invasões. As famílias foram direcionadas para o local que hoje forma a região mais populosa do DF, a Ceilândia. A cidade é carente de

equipamentos públicos que proporcionem qualidade de vida aos seus habitantes (Governo do Distrito Federal, 2023).

Ceilândia é a região administrativa que mais abrigou nordestinos no DF. Sua população apresenta maioria que se declara católica, apesar disso, percebe-se o crescimento de igrejas protestantes de cunho pentecostal e neopentecostal, além da grande quantidade de templos relacionados às religiões afro-brasileiras. Sua economia está baseada principalmente no comércio e na indústria. A cultura e o esporte também merecem destaque, pois a cidade apresenta rica diversidade artística e um grande número de atletas que despontam no cenário nacional e mundial (Governo do Distrito Federal, 2023).

A compreensão de toda essa diversidade e das características dessa região administrativa pode colaborar com a identificação de hábitos, costumes, símbolos e valores que, em diferentes graus, são considerados importantes para cada indivíduo. Esses elementos, por sua vez, influenciam diretamente as relações, o convívio social e tendem a se manifestar também no ambiente educacional.

## **2.7 O Design do artefato - UDIP**

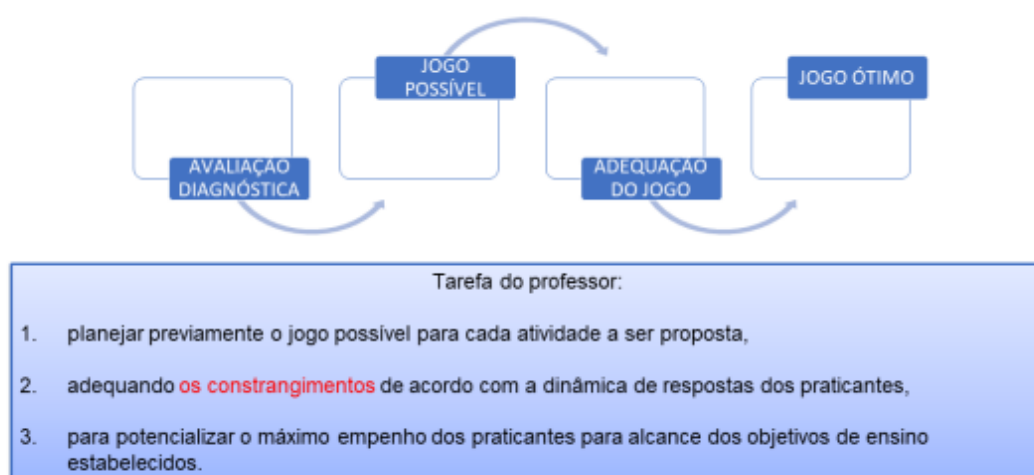
No desenvolvimento da DBR o Design é uma etapa que se destina a fundamentar princípios de concepção e construção do artefato. A ideia do design da UDIP surge a partir do reconhecimento de um cenário deficiente relacionado às práticas pedagógicas da Educação Física no esporte. Diante disso, sua concepção visa prover um processo de ensino esportivo qualificado e alinhado às práticas pedagógicas emergentes. As bases teóricas de fundamentação utilizadas em sua elaboração são: os princípios operacionais de Bayer (Bayer, 1994), os princípios táticos fundamentais (Teoldo; Guilherme e Garganta, 2021) e as abordagens do Game-Centred Approach (González-Víllora et al., 2020).

Os novos modelos de ensino do esporte se propõem ao rompimento com o modelo cartesiano. Apesar disso, foi definida como hipótese, a dificuldade ou incapacidade de quebra de paradigma interno do professor para a mudança de estilo sem uma formação atenta. Assim, o primeiro cuidado de elaboração do artefato (UDIP) foi equalizar o ponto limite entre os paradigmas cartesianos e sistêmicos. Nessa perspectiva, a proposta foi elaborada exclusivamente com base em jogos, se comprometendo com o ensino aberto, complexo e centrado na interação de professor e praticantes em todos os momentos. No entanto, as

sequências de jogos, bem como as aulas e unidades didáticas, seguiram, tanto quanto possível, uma organização lógico-simétrica para compreensão do professor em formação.

Em relação ao nível de exigência de cada atividade, o conceito de jogo possível (Paes, 1996) foi utilizado e vinculado ao de jogo ótimo, em elaboração no projeto do grupo. Na formação prévia e processual o professor recebe um rol de estratégias para ajustar o jogo proposto sem abandonar a proposta do design. Inicialmente, permitindo que o jogo se adapte até aos menos habilidosos para a tarefa e, no processo, atinja o maior rendimento possível com todos os praticantes participando efetivamente, conforme a figura (5):

Figura 5: Do Jogo Possível ao Jogo Ótimo



Fonte: Moraes; Chan-Vianna (2024, p. 41)

Diante do exposto, as expectativas relacionadas especificamente a proposta inicial da UDIP são: oferecer um programa de ensino esportivo para o basquetebol, baseado nas abordagens sistêmicas e centradas no jogo; aplicar processo de formação docente continuada e no local de trabalho, com foco no ensino de esportes coletivos, para atualização conceitual e vivência nas abordagens sistêmicas e centradas no jogo; avaliar o processo de formação continuada e aprendizagem do esporte sob diferentes aspectos que qualificam a prática de ensino e aprendizagem dos esportes de invasão em sua especificidade e em seus aspectos de formação humana.

O programa é voltado à inclusão nos esportes coletivos de invasão, mas fundamenta seu conteúdo na lógica do basquetebol. Essa escolha se baseia na Pedagogia do Esporte, que identifica uma estrutura comum entre esses esportes, permitindo a transferência de habilidades e competências entre modalidades da mesma família. Contudo, devido às restrições de tempo

na pesquisa, não foi possível explorar as especificidades de cada esporte. Assim, o basquetebol foi selecionado na tentativa de proporcionar uma experiência completa do processo de ensino e aprendizagem, preparando praticantes e professores para vivenciar esses aprendizados em outras modalidades no futuro.

## **2.8 O Artefato – UDIP**

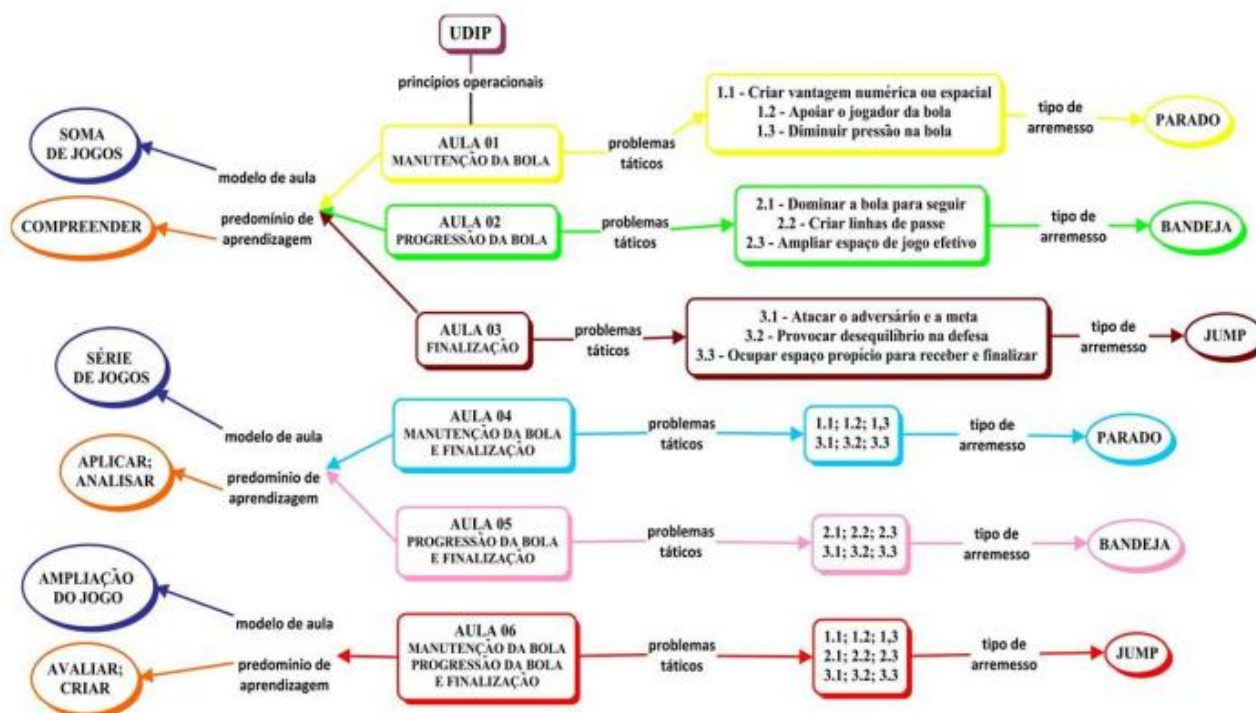
A Unidade Didática de Intervenção Pedagógica - UDIP é o artefato em análise nesta pesquisa, bem como o ambiente de sua implementação. Sua estrutura exhibe uma sequência de seis aulas com o propósito de apresentar os princípios ofensivos da modalidade basquete. O ponto central de desencadeamento das aprendizagens no artefato é o jogo. Mesmo com uma sistematização analítica e fechada, os fundamentos das abordagens centradas no jogo estão a serviço da organização das experiências sistêmicas e abertas para praticantes e professor, dentro de cada atividade, durante todo o processo.

Os jogos que compõem a UDIP foram selecionados tendo como referência sua popularidade. Foram escolhidos aqueles de conhecimento e domínio mais amplo possível da comunidade de professores e praticantes, para facilitar a ênfase do trabalho no processo e não na criatividade ou ampliação de opções de atividades. Portanto, se trata de jogos populares ou jogos educativos da tradição de aulas e treinos no Brasil, bem como de literatura amplamente divulgada. Exercícios situacionais comuns no treinamento esportivo também foram utilizados com devidas adaptações para garantirem os princípios da interação, ludicidade e imprevisibilidade do jogo.

Foi elaborada uma comunicação visual de todas as informações de modo a ser facilmente entendido pelos professores. Os processos metodológicos de cada aula, a sequência de aulas, unidades e seus respectivos objetivos, além das atividades, aparecem de forma clara e objetiva, com imagens que orientam rapidamente o professor para os conceitos trabalhados e as estratégias pedagógicas adotadas (Anexos A – B – C – D – E - F).

Foram elaborados três modelos de sequência metodológica de jogos. Os modelos foram adaptados tendo como base as referências teóricas atuais e foram organizados para o atendimento dos objetivos de cada aula. Em cada unidade os modelos se repetem na mesma sequência hierárquica para uma progressão do mais para o menos linear, do menos para o mais aberto e do mais para o menos controlado pelo professor. O mapa conceitual e detalhado dos modelos de cada unidade e aula são apresentados na figura (6):

Figura 6: Mapa Conceitual UDIP



Fonte: Moraes; Chan-Vianna (2024, p. 47)

## 2.9 A concepção de Jogo na pesquisa

Os pressupostos metodológicos adotados na unidade didática para o ensino e a aprendizagem da modalidade têm como fundamento central o jogo. Em suma, o jogo é utilizado como estratégia de ensino dos esportes coletivos de invasão, consolidando-se como referência metodológica nesse contexto. (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013). Diante da dificuldade de se estabelecer um consenso sobre esse fenômeno, conforme apontado por Carneiro (2009), restringimo-nos a apresentar a concepção de jogo adotada neste estudo.

Nesse sentido, o jogo é considerado em uma perspectiva sistêmica e complexa, refutando metodologias tradicionais que o fragmenta em atividades analíticas e repetitivas, inserindo o praticante em um ambiente com baixo grau de imprevisibilidade. De acordo com Garganta e Gréhaigne (1999), nos jogos esportivos coletivos, as ações ocorrem em um contexto complexo, caracterizado por uma rede de relações simultâneas de oposição e cooperação, nas quais os jogadores e equipes enfrentam uma série de problemas, com alta imprevisibilidade. Já para Scaglia (2003, p. 53), “O jogo é complexo, logo, ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza, coabitam um mesmo sistema, que não prevê apenas soluções, mas, problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a complexidade”.

Nesse contexto, o jogo é entendido como uma categoria maior, que abrange o esporte. Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009) tratam o ensino dos esportes fundamentado na família dos jogos, adotando uma visão ampla do jogo, que, enquanto fenômeno, se manifesta em diferentes formas, como dança, luta, ginástica e esporte. Essa perspectiva compreende o jogo como um sistema complexo, do qual os esportes coletivos fazem parte. Tal abordagem sustenta e justifica o tratamento dos termos como binômio ao longo da pesquisa. Além disso, Scaglia e Reverdito (2007, p. 52), afirmam que:

O jogo e o esporte se confundem um no outro, pois ambos possuem uma mesma natureza, o sentido literal e dinâmico do jogar. Assim o princípio sobre qualquer forma de abordagem aos jogos esportivos coletivos deverá por começar na sua forma primária de jogo.

Essa abordagem possibilita a compreensão do jogo como estratégia para o ensino dos esportes e ajuda a contextualizar a opção por jogos populares e educativos na composição da UDIP. A ideia é que o jogo ocupe uma posição central no processo de aprendizagem esportiva, servindo como base para orientar todo o ensino. Por ser um sistema complexo, o jogo é a única forma capaz de pedagogizar os esportes coletivos, respeitando suas características sistêmicas (Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009). Além disso, a utilização dos jogos no ensino aprendizagem dos esportes, parece aproximar esse processo do universo de interesse de crianças e jovens. Pois, Gallati, Ferreira, Silva e Paes (2008), mencionam que, iniciar uma criança no esporte implica adaptar a modalidade às características da criança, e não o contrário, processo que exige a elaboração de sequências didáticas, além da seleção de estratégias e procedimentos pedagógicos que valorizem aspectos como o lúdico, a espontaneidade e a capacidade da criança se adaptar a novos conteúdos.

Todavia, não basta utilizar o jogo e aproximá-lo do universo infantil é preciso, além disso, a adesão dos jogadores e o “desejo de ao jogo se entregar” (Reverdito; Scaglia, 2009; Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013). Nessa direção, pautado nos autores, adotamos como princípio o reconhecimento da existência de um ambiente de jogo, um estado de jogo e um ambiente de aprendizagem. Elementos que serão elucidados a partir das palavras autores. De acordo com Reverdito e Scaglia (2009, p. 146):

Esse ambiente de jogo é habitado - existe um nicho ecológico - por três componentes, coabitando um no outro, em um jogo intenso de instabilidade (desordem) e estabilidade (ordem): o mundo do jogo, um Ser que joga e um Senhor do jogo, e é nesse ambiente que o estado de jogo se revela, onde é evidenciada a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade.

Dito de outra maneira, o ambiente de jogo é o espaço onde o jogo acontece, permeado por suas características sistêmicas e complexas. Composto por um local onde é permitida uma suspensão momentânea com a realidade, sem necessariamente excluí-la, abrindo espaço ao simbólico e à subjetividade - mundo do jogo (Reverdito; Scaglia, 2009). Seu segundo elemento é o “Ser que joga”, pode ser compreendido como o indivíduo que, no ato de jogar, interage livre e intencionalmente com o ambiente de jogo, vivenciando de forma plena a complexidade, a imprevisibilidade e todos os elementos que caracterizam o jogo. Por último, temos o “Senhor do jogo” que é um “ser metafórico”, legislador, que dá forma ao jogo, impondo limites e leis para que o jogo se realize (Reverdito; Scaglia, 2009). Em síntese, segundo os próprios autores, “O Ser e o Senhor do jogo coabitam harmoniosamente jogando e sendo jogado, revelando o mundo do jogo” (Reverdito; Scaglia, 2009, p. 147).

Já o estado de jogo, pode ser caracterizado como um “jogar plenamente, engendrando formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente, em uma dimensão de tempo histórico, evidenciando um caráter paradoxal de entrega e inutilidade aparente” (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013, p. 139). De maneira simplória, o estado de jogo acontece quando o indivíduo se encontra totalmente compenetrado no jogo, fugindo de forma momentânea da realidade e vivenciando somente o ambiente de jogo.

Por último, precisamos elucidar o que vem a ser o ambiente de aprendizagem. Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2013, p. 155), “na concepção do jogo como conteúdo e metodologia, o desejo de jogar irá garantir o ambiente de aprendizagem”. Nesse sentido, para caracterizar esse ambiente, os autores destacam que o jogo deve se associar à proposta e ao planejamento de ensino, bem como aos objetivos pedagógicos. O ambiente de aprendizagem, nessa perspectiva, é compreendido como o espaço intencionalmente estruturado que se revela na interação entre o desejo de jogar e a intenção educativa, no qual o jogo, alinhado aos objetivos pedagógicos e ao planejamento de ensino, cria condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades, valores e conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

Esses conceitos e princípios foram considerados para a discussão dos dados, bem como para a elaboração do artefato pedagógico direcionado ao desenvolvimento moral no ambiente de prática esportiva.

## 2.10 Processo Iterativo e desenvolvimento da pesquisa

O termo iterativo está relacionado a processos que se repetem várias vezes em ciclos ou iterações com o objetivo de aprimorar ou refinar algo. Nessa perspectiva, a presente pesquisa se insere no primeiro ciclo iterativo da unidade didática, conduzida pelo professor regente da turma e discente do ProEF, Gustavo Garcia de Moraes. Nesse ciclo, o propósito do referido professor era abordar o ensino da técnica para os esportes coletivos de invasão em contexto de jogo. Seguindo as etapas previstas pela abordagem metodológica – DBR e utilizando a unidade didática desenvolvida no projeto do grupo de estudos, o docente implementou o artefato (UDIP) junto aos estudantes, avaliou sua aplicação com base nos dados coletados, analisou os resultados e apresentou propostas de aprimoramento a partir do Re-design, conforme a figura (7):

Figura 7: Ciclo para o desenvolvimento da UDIP



Fonte: Adaptado de Angeluci et al. (2020).

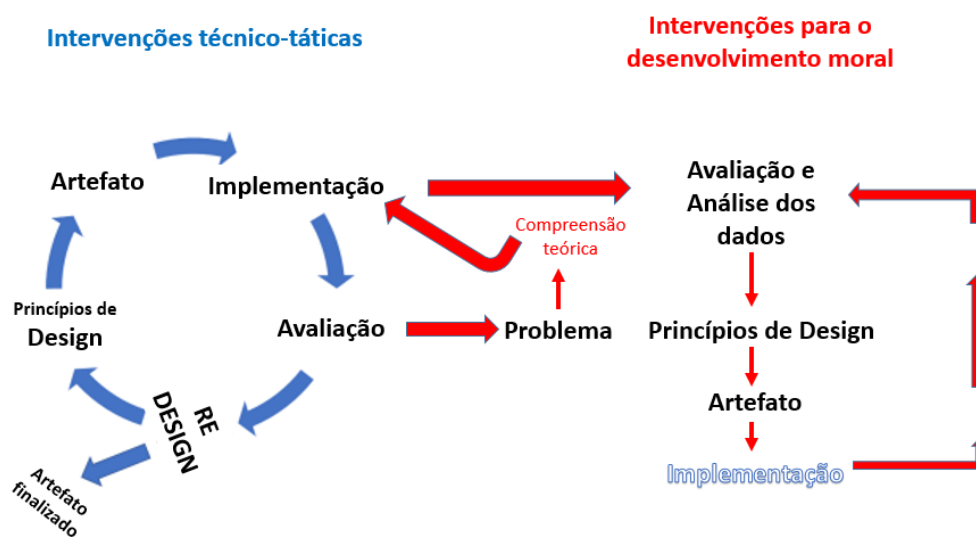
Nesse cenário, de forma colaborativa, participamos da fase de implementação da unidade didática junto aos estudantes. A partir da observação participante, o foco esteve nas situações, dilemas e relações que se estabeleciam, ou não, no contexto das aulas, uma vez que como mencionado, em primeira análise a unidade didática não abordava conteúdos da dimensão atitudinal.

Percebido esse problema no processo de avaliação, o presente estudo se desvincula do ciclo iterativo da UDIP e, paralelamente, desenvolve seu percurso iterativo. Para aprimorar a

análise dos dados coletados, recorreremos ao referencial teórico, aprofundando a compreensão das dinâmicas interativas estabelecidas entre os participantes ao longo das aulas.

Com base nessa avaliação, a expectativa era que, fundamentados nos referenciais teóricos, fosse possível eleger os princípios de design para a elaboração de um artefato pedagógico (material teórico-prático) voltado ao desenvolvimento moral no ensino esportivo. Por fim, seguindo a lógica do DBR, esse artefato ainda precisará passar por um ciclo iterativo completo, para que seja possível avaliar seus efeitos. A figura (8), contribui para a compreensão desse processo:

Figura 8: Ciclos iterativos de desenvolvimento



Fonte: Adaptado de Angeluci et al. (2020)

Como mencionado, a unidade didática está fundamentada em teorias sistêmicas e centradas no jogo. Nesse sentido, antes de sua implementação, os professores pesquisadores passaram por um processo de qualificação/formação sobre as bases conceituais e epistêmicas que alicerçavam a UDIP. Esse processo ocorreu em dois encontros, mediados pelo professor orientador Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna, por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs), utilizando o aplicativo Teams.

O propósito da formação era desconstruir modelos cartesianos e incentivar a reflexão dos professores sobre a aplicação dos modelos emergentes de ensino dos esportes coletivos. Para este estudo, esse momento foi de fundamental importância, pois possibilitou reflexões e mudanças na forma de condução das aulas, contribuindo para minimizar ou até eliminar a

postura diretiva e, por vezes, autoritária, presente em modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, abriu-se espaço para um ambiente de aprendizagem mais problematizador e para relações mais horizontalizadas.

Ao final do processo de formação, uma semana antes da implementação, o professor pesquisador foi apresentado à turma, com o intuito de promover a ambientação docente e discente. Na ocasião, o professor regente explicou aos estudantes os objetivos e o período de aplicação da UDIP. No decorrer das aulas, a partir dos procedimentos e instrumentos que serão descritos na sequência, registramos os acontecimentos das seis aulas da unidade didática. Na tentativa de garantir uma análise mais estruturada dos dados coletados, adotamos uma organização que permitisse mapear as dinâmicas e interações ao longo das aulas.

Dessa forma, para sistematizar as informações obtidas durante a fase de implementação no ciclo de desenvolvimento da UDIP, dividimos a aula em quatro tempos: o antes (momento de preparação para aula), os jogos propriamente ditos, a transição entre os jogos e o encerramento. Essa divisão considerou a dinâmica adotada pelo docente na organização das aulas. De forma geral, podemos caracterizar cada etapa da seguinte forma:

- O antes (preparação para aula): se caracteriza pela chegada, recepção e interação entre os praticantes e como o professor. Esse momento antecede as atividades programadas para cada aula, além de ser utilizada pelo docente para controle de frequência e o repasse de informações gerais da instituição de ensino.
- Os jogos propriamente ditos: se caracteriza pela participação ativa de todos os estudantes, está relacionado com a vivência dos jogos planejados para o dia.
- A transição entre os jogos: se caracteriza como um momento pontual, claro e definido que acontece entre o final de um jogo e o início do próximo.
- O encerramento: se caracteriza como o momento final da aula, no qual o professor conduz reflexões sobre as vivências do dia, resgata aspectos relevantes das interações observadas nos jogos e promove a escuta dos estudantes.

### **2.11 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados**

Os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados nesse estudo foram: observação participante, diário de campo, recursos audiovisuais (filmagem) e diário de classe do professor regente.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 335), a observação participante “é uma técnica por meio da qual o pesquisador se integra a um grupo para estudá-lo de seu interior”. Para Gil (2008, p.103), pode-se identificar a observação participante “[...] como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. A justificativa para sua utilização está no fato de o pesquisador ter participado como colaborador na aplicação da UDIP, sendo apresentado aos participantes e integrado à rotina das aulas no período da aplicação. Contudo, essa estratégia requisitou cuidados com relação aos inconvenientes apontados por Gil (2008), tentando não alterar o comportamento dos observados, tão pouco interferir na espontaneidade dos mesmos.

O diário de campo registrou, de forma detalhada e reflexiva, as experiências, intercorrências e percepções durante as aulas. Segundo Laville e Dionne (1999), esse instrumento é utilizado para registrar os acontecimentos vivenciados no curso da investigação. Esses registros aconteceram ao final de cada aula, sendo que essa postura foi adotada para que não houvesse constrangimentos ou inconvenientes com o movimento de anotação no momento exato dos fatos. Para Gil (2008), essa conduta exige boa memória por parte do pesquisador ou a utilização de outros meios de registro da observação.

Diante disso, de forma auxiliar aos demais instrumentos e técnicas, colaborando com o resgate de memórias, realizamos a gravação integral em vídeo de todas as aulas. A captação das imagens foi realizada por um aparelho celular fixado em um tripé, de forma a permitir a visualização de todo o ambiente de aplicação da UDIP e seus participantes.

Por último, recorreremos ao diário de classe do professor regente. O documento além de registrar os conteúdos e atividades ministradas, organiza o trabalho pedagógico, controlando a frequência dos estudantes no ano letivo.

## **2.12 Categorias de análise:**

A análise dos dados buscou identificar situações, conflitos e dilemas nas relações interpessoais que aconteceram em cada momento da aula – o antes, a transição entre os jogos, os jogos propriamente ditos e o encerramento. Para estruturar essa análise, delimitamos duas categorias principais, sendo elas: situações com dinâmica individualista/coercitiva e situações com dinâmica cooperativa.

Para propor as categorias, utilizamos como referencial teórico o texto de Piaget (1996) intitulado “Os procedimentos em educação moral”, no qual o autor diferencia formas de interação social que favorecem o desenvolvimento moral autônomo ou heterônomo. Diante dessa escolha e de sua utilização na classificação e interpretação dos episódios observados, podemos dizer que essas categorias são analíticas, uma vez que servem como ferramentas conceituais que possibilitam a compreensão e a sistematização dos dados na perspectiva de um referencial teórico (Bardin, 2016).

Para fins de delimitação, temos as seguintes definições:

- Situações com dinâmica individualista/coercitiva: são aquelas em que o comportamento dos participantes esteve centrado em si mesmos, sem considerar as necessidades e objetivos do grupo. Esse esclarecimento se faz necessário, pois, no ensino esportivo, reconhece-se a importância da individualidade para o desenvolvimento de habilidades e competências. As situações com dinâmica coercitivas foram compreendidas conforme o entendimento de Couto (2019, p. 24), com base em Piaget (1996), que define a coação como “uma relação assimétrica, na qual um dos lados impõe, ao outro, suas formas de pensar”. A opção de agrupar essas duas dinâmicas em uma mesma categoria se deve ao fato de que em tese, ambas favorecem a moral heterônoma.
- Situações com dinâmica cooperativa: essas foram analisadas a partir da concepção de Araújo (2001, p. 2-3), que descreve a cooperação como “toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio”. A partir do reconhecimento dos elementos de autoridade e prestígio na relação professor-aluno, acreditamos, assim como o autor que, o respeito mútuo e a participação ativa dos estudantes nas tomadas de decisão podem minimizar tais influências e favorecer um ambiente colaborativo.

Diante das definições apresentadas, as categorias analíticas serviram de referência para interpretação e discussão das interações identificadas entre os participantes.

### **2.13 Delimitações**

Esse estudo se propôs a analisar o ambiente de implementação de uma unidade didática centrada no jogo para o ensino do basquete. Os objetivos foram identificar situações, dilemas e conflitos que surgiram das interações sociais estabelecidas na dinâmica das aulas, investigando suas implicações para o desenvolvimento moral dos estudantes. Além disso, buscamos elaborar um material teórico-prático que possa subsidiar a intervenção docente nesse contexto.

Diante desse propósito, vale destacar que o foco esteve na análise das interações sociais e não na mediação ou resolução imediata das situações ou problemas identificados, uma vez que isso poderia levar à adoção de estratégias desprovidas de fundamentação teórica, baseadas no senso comum ou na observação. O estudo não se propõe a avaliar a evolução técnico-tática dos alunos na modalidade, uma vez que seu interesse não está relacionado ao desempenho esportivo, mas sim em encontrar possibilidades de contribuição com o processo de formação integral dos estudantes.

A pesquisa ocorre em um ambiente escolar e os dados analisados dizem respeito exclusivamente ao contexto específico das aulas observadas. Sendo assim, não há pretensão de generalizações de suas interpretações, mas na identificação de classes de problemas que possam ser compatíveis com outros cenários esportivos e educacionais.

Por fim, a investigação se baseia na perspectiva de Piaget (1996) sobre o desenvolvimento moral, mas tem como foco diferenciar interações baseadas na coação e na cooperação. Ademais, considera autores da pedagogia do esporte que discutem o ensino dos esportes coletivos de invasão a partir de abordagens centradas no jogo, portanto se restringindo a tentar desenvolver soluções relacionadas as dinâmicas dessas práticas pedagógicas.

#### **2.14 Aspectos Éticos**

A pesquisa recebeu a prévia autorização da equipe gestora da instituição escolar - EPAT, bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – UNB - CAAE: 58613722.0.0000.0030, parecer 5.590.999) - (Anexo G).

### **3 RESULTADOS**

Orientados pelo questionamento da pesquisa e objetivos estabelecidos, organizamos os procedimentos para apresentação dos resultados em três etapas:

1. Descrever conflitos, dilemas e situações que provocam desequilíbrios nas relações ou que podem ser utilizados como ponto de intervenção para o desenvolvimento moral, de acordo com o momento específico que aconteceram em cada aula.
2. Analisar, organizar e classificar os dados coletados, agrupando-os em categorias de análise.

3. Discutir os dados, fundamentando a argumentação no referencial teórico, para subsidiar a elaboração do material didático voltado ao desenvolvimento moral no contexto dos esportes coletivos de invasão.

Considerando essas escolhas, torna-se premente apontar que a descrição detalhada dos jogos utilizados e relacionados ao ensino do basquete pode ser consultada nos anexos (A, B, C, D, E, F).

### **3.1 Descrição dos dados**

A partir deste ponto, apresentaremos de forma detalhada as situações identificadas durante a implementação da unidade didática, que serviram de referência para elaboração do material didático destinado ao desenvolvimento moral no contexto de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão. De acordo com Santana (2003) a dimensão moral manifesta-se em situações cotidianas das aulas de esporte, como: na discussão das regras, na divisão de equipes, na interação entre os participantes, nas responsabilidades atribuídas, nas sanções, entre outros. Essa perspectiva destaca a importância de um olhar atento, capaz de identificar e valorizar tais situações nesse ambiente.

Nesse sentido, os episódios de conflitos, dilemas ou situações potenciais identificadas foram descritos considerando o espaço e tempo em que ocorreram. Essa estruturação buscou garantir maior clareza e organização para a análise e discussão dos fatos. Antes de descrever os acontecimentos específicos de cada aula, optamos por apresentar as atividades e ações rotineiras que ocorreram no decorrer das seis aulas da unidade didática.

As aulas 1, 2, 3 e 4 aconteceram no interior de um ginásio coberto e as aulas 5 e 6 em uma quadra externa ao ar livre, ambas com condições adequadas para a prática dos jogos. O início de cada aula estava previsto para as 7h30. Entretanto, de acordo com o professor regente, o trânsito na região era intenso nesse horário, e a maioria dos estudantes utilizava transporte público coletivo para chegar à escola, o que gerava atrasos frequentes. Por definição do professor, as aulas começaram, então, às 7h45, com tolerância de 5 minutos. O material da aula, especificamente as bolas de jogo, ficava disponível antes do início das atividades. Sob a autorização do professor, os estudantes podiam acessá-lo para realizar arremessos de sua livre escolha.

Como parte da rotina, o professor realizava o controle de frequência dos estudantes na etapa inicial da aula. Nesse momento, também repassava informações e orientações relacionadas à unidade escolar, explicava os objetivos da aplicação da UDIP, bem como os primeiros jogos previstos para o dia. Antes de iniciar os jogos, o professor organizava o material que seria utilizado. As aulas seguiram a sequência de jogos previstas pela unidade didática, com alguns ajustes pedagógicos de acordo com o contexto e necessidades da turma, entretanto, essas adequações eram estruturais, funcionais ou de pressão de motricidade, não comprometendo os objetivos das aulas.

A postura do professor na condução das aulas merece destaque. Na observação realizada antes da qualificação para implementação da UDIP, como forma de avaliação diagnóstica, foi possível verificar ações mais diretivas e centralizadoras durante as aulas, mesmo com a utilização dos jogos como estratégia. De forma geral, o docente explicava as atividades detalhadamente e orientava sua execução, chegando a demonstrar alguns movimentos para oferecer exemplos aos estudantes.

Após a formação para aplicação da unidade didática, foi possível perceber diferenças no processo de ensino. Por também ser discente do ProEF e interessado direto nas alternativas pedagógicas para ruptura com modelos tradicionais de ensino, o professor se mostrou mais sensível e disposto a mudança. Dessa forma, diferente do que acontecia antes do processo de qualificação /formação, o docente iniciava os jogos com regras simples, adicionando desafios progressivamente, de modo a avançar do “jogo possível” ao “jogo ótimo”. Além disso, adotava uma postura problematizadora ao direcionar feedbacks aos estudantes, oportunizando o diálogo e a reflexão diante dos erros ou desafios, a partir de questionamentos como: “Qual ação você poderia fazer? O professor dirigia-se à turma de forma calma e tranquila, raramente foram observados episódios de elevação do tom de voz no sentido de corrigir ou reprimir alguma conduta. As orientações e explicações sobre os jogos geralmente aconteciam em algum ponto da quadra com a presença de todos os estudantes. O professor não fazia uso de apito e a única norma de convivência que presenciamos foi a solicitação para não chutar a bola.

Na condução dos jogos fazia parte da rotina a concessão de pequenos intervalos entre as atividades – transição entre os jogos. Nesse tempo os estudantes poderiam ir ao banheiro e buscar hidratação, recorrendo ao bebedouro mais próximo ou à própria garrafa. Os estudantes continuavam com acesso a bola, alguns seguiam envolvidos em atividades individuais de

arremesso, enquanto outros se envolviam em pequenos jogos. O professor organizava os espaços e materiais do jogo subsequente.

Outro momento identificado como rotina da turma era a formação de uma roda de conversa ao final de cada aula. O conteúdo das falas estava geralmente relacionado aos aspectos técnicos-táticos. Alunos e professor tiveram a oportunidade de apresentar e discutir impressões sobre os jogos vivenciados.

No que diz respeito à composição da turma, a margem de variação entre as faixas etárias dos estudantes era fator relevante. A turma apresentava alunos com idades entre 11 e 15 anos. Além da possibilidade de diferenças significativas das competências motoras que poderiam afetar o desempenho nos jogos, existia a possibilidade de os mais velhos tentarem se sobrepor ou dirigir algumas situações de forma impositiva sobre os mais novos. De fato, essa dinâmica foi observada em algumas ocasiões. Em contrapartida, aparentemente o ambiente heterogêneo ofereceu maiores possibilidades para as relações, mas destacamos a necessidade de mediação do professor no intuito de oportunizar um ambiente seguro para a participação de todos. De forma geral, notamos a oportunidade de atuação nos jogos para a totalidade da turma, independentemente da idade ou do desempenho na modalidade.

Para além dessa descrição inicial, que apresenta os rituais mais recorrentes e considerações gerais na aplicação da unidade didática, foram observados acontecimentos específicos em cada aula.

### **3.1.1 Descrição Aula 1**

A proposta da UDIP para a aula 1 apresentava como tema a “manutenção da posse de bola”. Para alcançar seus objetivos foram previstos 5 jogos, conforme anexo (A). Todos os jogos foram realizados, com exceção da última atividade, direcionada à realização de arremessos, não concretizada devido ao tempo insuficiente.

De acordo com o diário de classe do professor regente, a turma era composta por 22 estudantes, sendo 03 do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Dentre esses, um era diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista – TEA e o outro com Altas Habilidades – AH. No dia da aplicação da aula 1, seis estudantes estavam ausentes, todos do gênero masculino. Os presentes participaram integralmente da aula.

O estudante com TEA era acompanhado por uma monitora educacional, cuja atuação procurava intermediar a interação com o ambiente, os colegas, o professor, além de incentivá-lo a integrar as atividades da turma. No início da aula, o docente dirigiu-se ao estudante buscando sua participação, apesar disso, não foi possível engajá-lo nas atividades propostas. Não foram observadas iniciativas por parte dos demais alunos na tentativa de interagir ou inseri-lo ao contexto dos jogos, exceto nos momentos iniciais da aula durante os arremessos. Nesse caso, foram observadas interações pontuais para compartilhar a bola. Durante a realização dos jogos, o estudante permanecia envolvido com o ato do arremesso ou ocupando outros espaços na companhia da monitora. Em relação ao estudante com AH, sua participação ocorreu sem a necessidade de adaptações ou intervenções específicas.

Observando o comportamento das meninas foi possível perceber que, antes, durante e na transição dos jogos, elas procuravam estar juntas, exceto uma que apresentou maior disponibilidade para a interação com os meninos. Nos jogos em pequenos grupos essa conduta se manteve e aparentemente alguns meninos adotavam maior cuidado no contato físico com as meninas.

A configuração dos jogos previstos para essa aula permitiu a participação simultânea de todos os envolvidos na mesma atividade, além da possibilidade de vivenciar ações em grupos menores. Os estudantes “menos experientes” apresentaram maior engajamento aos jogos propostos, enquanto os “mais experientes” pareciam aguardar a possibilidade de realização do jogo formal ou algo semelhante, mas não deixaram de participar.

Conforme descrito, o professor iniciava os jogos com regras simples e acrescentava desafios gradativamente. Na realização do último jogo previsto para o dia, o docente optou por dividir o grupo entre os “menos experientes”, contendo todas as meninas e os “mais experientes”. Ao final de cada aula, estava prevista uma roda de conversa sobre as atividades realizadas. No entanto, esse momento não ocorreu nessa aula, devido a um incidente em que um estudante se machucou após uma brincadeira inadequada com outros colegas. Diante do fato, o professor precisou acompanhar os envolvidos à coordenação pedagógica para as devidas providências.

Descritos os eventos gerais da aula, apresentaremos os conflitos, dilemas e situações de acordo com o momento em que ocorreram em cada aula, a partir de quadros descritivos.

Quadro 1 – Situações, conflitos e dilemas – Aula 1

<b>UDIP – AULA 1</b>	
<b>Etapas da aula</b>	<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>
O antes (preparação para aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteração do horário inicial da aula pelo professor, devido aos atrasos;</li> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros;</li> <li>• A oportunidade de interação com a bola não é a mesma para todos os estudantes, participação concentrada nos alunos “mais experientes”;</li> <li>• Predominância de iniciativas individuais no manejo com a bola;</li> <li>• O professor, deixando a decisão com os estudantes, pergunta quem se habilita para ser o pegador, “bobinho” e outras funções nos jogos iniciais.</li> </ul>
Os jogos propriamente ditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A não participação do estudante com TEA durante toda a aula;</li> <li>• Todos os jogos, regras e adaptações foram colocados pelo professor;</li> <li>• Os estudantes buscaram interagir dentro de seus grupos – “menos experientes” e “mais experientes”;</li> <li>• Divergência e desentendimentos devido à manipulação da regra em benefício próprio ou do seu grupo de trabalho;</li> <li>• Nos jogos com disputa de posse de bola houve um maior número de atritos (expressões faciais, discussões verbais), principalmente devido ao contato físico, chegando ao ponto máximo de um estudante desferir uma cotovelada proposital na proteção da bola e acertar o colega;</li> <li>• Individualização das ações em alguns momentos dos jogos, principalmente pelos “mais experientes”;</li> <li>• Realização de ações entre os mesmos indivíduos, seja por afinidade ou pelo desempenho técnico – “panelinha”, desconsiderando os demais integrantes da equipe;</li> <li>• Divisão dos grupos para o último jogo realizada pelo professor – grupo dos “mais experientes” e dos “menos experientes”.</li> </ul>
A transição entre os jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras de “empurra-empurra”, jogar a bola um no outro ou jogar água no colega, enquanto o professor organiza a sequência dos jogos ou no momento de hidratação, sem que as ações se transformassem em conflitos;</li> <li>• Alunos “menos experientes” e as meninas participam menos das interações com bola na transição dos jogos;</li> <li>• Um menino tenta tirar a bola de uma das meninas utilizando a força, mas ela, por sua vez, resiste e não permite.</li> </ul>
O encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No momento em que o professor encerra o último jogo, um grupo de três estudantes pega um dos colegas pelos braços e pernas para carregá-lo, em determinado momento um deles solta e acarreta a queda do estudante que bate a cabeça no solo. O professor</li> </ul>

	<p>interrompe a formação da roda de conversa prevista para avaliação da aula, presta um primeiro atendimento e direciona os envolvidos até à coordenação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão e troca de acusações entre os estudantes envolvidos, antes do direcionamento à coordenação.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.1.2 Descrição Aula 2

A segunda aula da UDIP teve como tema “progressão da bola para a meta” e contou com o planejamento de quatro jogos, conforme Anexo (B). Assim como na aula anterior, todas as atividades foram realizadas, exceto a última, que envolvia deslocamento com arremesso. Dos 22 estudantes da turma, seis estiveram ausentes. As meninas e dos estudantes com deficiência estavam presentes.

Os comportamentos observados na primeira aula voltaram a se manifestar. As meninas sem ou com acesso restrito às bolas que geralmente ficava com os mais velhos ou “mais experientes”, aluno com TEA isolado em atividades individuais, mesmo com novas tentativas do docente em integrá-lo e estudante AH sem a necessidade de adaptações específicas. Após a chamada, o professor explicou o objetivo da aula, bem como a dinâmica do primeiro jogo.

Diante das observações da aula (1), o docente realizou adaptações pedagógicas visando melhor participação e aprendizado. Nesse sentido, atendendo às solicitações dos “mais experientes”, incorporou o jogo 5x5 ao final da aula. A atividade foi utilizada como estratégia avaliativa, buscando verificar se os jogos propostos pela UDIP contribuíram com o desenvolvimento técnico-tático no jogo formal. No entanto, observou-se que os estudantes “menos experientes” pareciam evitar a dinâmica desse jogo, utilizando o cansaço como justificativa. Em nossa interpretação, isso aconteceu pelo receio desses alunos em não conseguir desempenhar da mesma forma que os estudantes “mais experientes” na modalidade.

Nesse dia houve a interrupção da aula por parte do supervisor pedagógico que solicitou um espaço para conversar com os estudantes sobre questões disciplinares e comportamentais. O professor organizou todos os alunos sentados na lateral da quadra para que pudessem ouvir as informações. Entre os temas abordados, destacou-se a necessidade de mais respeito e ordem na fila do refeitório, a utilização de roupas adequadas para a prática esportiva, cuidados com a exposição do corpo por parte das meninas, vandalismo, depredação, horário de entrada para as aulas, sumiço de objetos, entre outros. Diante disso, anunciou a implementação de placas sinalizadoras, cartazes orientadores e a utilização de regras e sanções mais rigorosas no caso de

descumprimento. Os estudantes não tiveram a oportunidade para manifestações e foram apenas ouvintes.

Ante o exposto, temos um panorama geral dos fatos ocorridos na aplicação da segunda aula da unidade didática. Sendo assim, o Quadro (2) apresenta situações pontuais de acordo com o momento em que ocorreram.

Quadro 2 – Situações, conflitos e dilemas – Aula 2

<b>UDIP – AULA 2</b>	
<b>Etapas da aula</b>	<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>
O antes (preparação para aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros;</li> <li>• Manejo da bola concentrado nos estudantes mais velhos ou “mais experientes”;</li> <li>• Solicitação feita ao professor pelos estudantes de incorporação do jogo 5x5 ao final da aula;</li> <li>• Determinação por parte do professor que acontecimentos como o da aula anterior (aluno que bateu a cabeça ao ser carregado pelos colegas), não se repetissem.</li> </ul>
Os jogos propriamente ditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O estudante com TEA não participou das atividades com a turma;</li> <li>• Regras dos jogos determinadas pelo professor;</li> <li>• O professor determina o início e o final de cada jogo;</li> <li>• Intervenção do professor para reprimir atividades paralelas (arremessos, brincadeiras de perseguição), pelos estudantes que não estão envolvidos diretamente no jogo e aguardam para participar;</li> <li>• Nos jogos em que todos participam simultaneamente, percebeu-se um maior número de ações de manipulação, desentendimentos ou descumprimento das regras, pela dificuldade de supervisão de todos pelo professor;</li> <li>• Em alguns casos observou-se a prevalência do interesse dos mais velhos sobre os mais novos em um cenário de discordância;</li> <li>• A dificuldade de compreensão da dinâmica do jogo contribuiu para relações mais agressivas entre os estudantes na tentativa de orientar e alcançar os objetivos do jogo;</li> <li>• Irritação e troca de acusações nos episódios de erro ou fracasso para alcançar os objetivos do jogo;</li> <li>• Dificuldades pontuais em lidar com frustrações – erro, correções, derrota;</li> <li>• Recusa de alguns alunos (menos experientes) em participar do jogo 5x5, utilizando o cansaço como justificativa, evitando a interação com os “mais experientes” para o contexto de jogo.</li> </ul>

A transição entre os jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de intervenção do professor em brincadeiras, conversas e falta de atenção durante a explicação na transição dos jogos;</li> <li>• Determinação de regras e providências por parte do supervisor pedagógico com relação aos acontecimentos identificados como inadequados por parte da gestão escolar;</li> <li>• O professor organiza os cones, delimita as áreas e distribui os coletes a depender da necessidade de cada atividade.</li> </ul>
O encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa – O professor organiza os estudantes para discussão pautada pelos elementos técnicos-táticos dos jogos vivenciados;</li> <li>• Alguns estudantes participam voluntariamente da reorganização do material, outros atendem a determinação do professor.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.1.3 Descrição Aula 3

A aula 3 foi planejada com a temática: “construir finalização”, incluindo quatro jogos com uma prevalência de jogos reduzidos, conforme Anexo (C). Em função do tempo disponível, a atividade de arremessos “jump”, não foi realizada. Após conferência nominal, constatou-se a ausência de sete estudantes, todos do gênero masculino. Em seguida, o professor apresentou os objetivos da aula e a dinâmica do primeiro jogo.

Com base nos problemas observados na aula 2, o professor adotou estratégias para minimizar desvios de atenção e atividades paralelas. Para isso, organizou as atividades para que todos estivessem jogando simultaneamente ou que os momentos de espera para participação fossem reduzidos, optando por dividir a quadra em dois e até quatro espaços para jogos. Todos os presentes participaram da aula, exceto o estudante com TEA. A definição das equipes e de algumas regras contou com a participação dos estudantes, percebeu-se a afinidade como critério de seleção para composição dos grupos.

No decorrer da aula, observou-se um maior número de discussões sobre as regras dos jogos, utilizando o jogo formal como referência. As divergências entre os “menos experientes” foram mais recorrentes do que entre os “mais experientes” na tentativa de encontrar consensos. Houve uma maior interação entre os participantes, no sentido de colaborar com a compreensão da dinâmica dos jogos. Em síntese, os estudantes demonstraram maior engajamento às atividades se comparado às aulas anteriores.

A transição entre os jogos ocorreu de forma tranquila, aparentemente, o menor número de bolas disponíveis proporcionou maior interação entre os estudantes nesse momento. Em

algumas ocasiões, observou-se a continuidade dos jogos reduzidos ou adaptações nos momentos de intervalo. Ao final da aula, o professor reuniu os estudantes no centro da quadra e retomou situações relacionadas aos elementos técnico-táticos vivenciados.

Na sequência, apresentamos o Quadro (3) com as situações, conflitos e dilemas identificados durante a aplicação da aula 3 da unidade didática.

Quadro 3 – Situações, conflitos e dilemas – Aula 3

<b>UDIP – AULA 3</b>	
<b>Etapas da aula</b>	<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>
O antes (preparação para aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros;</li> <li>• As interações com a bola nos momentos iniciais da aula seguem com a prevalência de ações individuais e concentrada nos meninos;</li> <li>• O professor pergunta quem se habilita para ser o pegador, “bobinho” e outras funções nos jogos iniciais;</li> <li>• Interações entre aluno e o professor antes do início das aulas - conversas e brincadeiras na recepção dos alunos para aula;</li> </ul>
Os jogos propriamente ditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudante com TEA não participou, mesmo com novas tentativas do professor em integrá-lo ao grupo;</li> <li>• Adoção de estratégias pelo professor para manter todos envolvidos na tentativa de reduzir dispersões e atividades paralelas durante os jogos – divisão dos espaços da quadra;</li> <li>• Houve a participação dos estudantes na definição de algumas regras e na seleção dos membros das equipes para os jogos;</li> <li>• Os jogos similares ao jogo fim, com a liberdade de escolha dos estudantes na composição das equipes, parecem ter proporcionado maior engajamento dos estudantes;</li> <li>• A dinâmica dos jogos similares ao jogo fim, com equipes escolhidas pelos alunos, proporcionou maior comunicação entre os estudantes, no intuito de solicitar movimentações e ações dentro do jogo;</li> <li>• Mediação do professor problematizando as ações dos jogadores na tentativa de auxiliar na compreensão das possibilidades do jogador sem a bola (movimentação, linha de passe, ampliação do jogo);</li> <li>• Postura problematizadora do professor ao dar feedbacks, questionando os estudantes sobre as possibilidades de ação;</li> <li>• Os contatos físicos no contexto dos jogos similares ao jogo formal, geralmente, são aceitos com naturalidade ou se percebe a utilização das regras do jogo para resolução de conflitos, sem a necessidade de intervenção do professor.</li> </ul>

A transição entre os jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de pequenos jogos por iniciativa dos alunos – 1x1; 2x1; 2x2;</li> <li>• Maior número de interações entre os estudantes, dando sequência aos jogos vivenciados ou criando adaptações por iniciativa dos alunos.</li> </ul>
O encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização por parte do professor da roda de conversa com os estudantes;</li> <li>• Participação voluntária de alguns estudantes no recolhimento e organização do material.</li> <li>• “Cobranças” e lembranças entre os colegas para não esquecer os pertences e se atentar ao horário da próxima aula.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.1.4 Descrição Aula 4

A quarta aula da unidade didática apresentou como tema a “manutenção da posse de bola/construir finalização”, contendo jogos reduzidos e condicionados em seu planejamento, conforme Anexo (D). Novamente a proposta de arremesso prevista como última atividade da aula, não foi realizada. No início da aula, o professor realizou a chamada, constatando a ausência de seis estudantes do gênero masculino. Na sequência apresentou os objetivos da aula e o funcionamento do primeiro jogo.

Foram mantidas as estratégias utilizadas na aula anterior, cujo objetivo era reduzir o tempo de espera para participação dos estudantes e as atividades paralelas no decorrer dos jogos, para isso optou-se pela realização de jogos simultâneos a partir da divisão dos espaços da quadra. Os estudantes definiram a composição das próprias equipes e o lado de preferência da quadra. Devido ao número de estudantes presentes, não foi possível manter uma configuração fixa das equipes, sendo necessário o revezamento dos alunos em sua composição. Com a colaboração dos estudantes, ficou definido que após uma cesta haveria o rodízio dos componentes da equipe, essa escolha ficou sob a responsabilidade do integrante que estava fora do jogo. As meninas optaram por compor o mesmo grupo.

Com o desenvolvimento dos jogos, percebeu-se que os arremessos para finalização das jogadas ficaram concentrados nos estudantes “mais experientes”, a partir da comunicação verbal solicitando a bola. Em determinado momento, ficou definido pelo professor que a ação desses jogadores ficaria restrita aos passes, impossibilitando os arremessos. Com essa intervenção, o docente visava incentivar a finalização das jogadas pelos jogadores “menos experientes”, além de uma maior comunicação e orientação entre os envolvidos no jogo, no

intuito de alcançar o objetivo proposto. Assim como na aula anterior, o professor precisou reforçar as possibilidades de ação dos jogadores sem a bola.

Ao longo dos jogos, surgiram dilemas e divergências como a dificuldade na recepção da bola, perda do domínio da bola, passes equivocados e ações que violam a regra do jogo formal. Apesar disso, verificou-se a resolução das situações pelos estudantes, sem a necessidade de intervenção do professor, pautados pela regra e motivados pelo interesse comum na continuidade do jogo.

De forma similar à aula anterior, a transição entre os jogos aconteceu sem grandes intercorrências, seja com alunos que optaram pela hidratação ou com aqueles que permaneceram em quadra, envolvidos com arremessos e pequenos jogos. Em uma situação específica, durante um rebote, um estudante acertou o cotovelo no rosto do colega, mas a situação foi prontamente solucionada pelos próprios envolvidos. Ao final da aula o professor voltou a organizar a roda de conversa para reflexão sobre as aprendizagens da aula, focando nos aspectos técnicos-táticos.

Para organizar detalhadamente as observações apresentadas, o Quadro (4) a seguir destaca as situações, conflitos e dilemas mais relevantes observados em cada etapa da aula.

Quadro 4 – Situações, conflitos e dilemas – Aula 4

<b>UDIP – AULA 4</b>	
<b>Etapas da aula</b>	<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>
O antes (preparação para aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros.</li> <li>• Diferentes formas de interação: grupos de conversa, brincadeiras sem bola e pequenos jogos com bola – 1x1, 2x1, arremessos;</li> </ul>
Os jogos propriamente ditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudante com TEA segue fora das atividades com o grupo;</li> <li>• O professor organizou a dinâmica da aula, estruturando os espaços para realização de jogos simultâneos;</li> <li>• Participação dos estudantes na definição das equipes e de algumas regras para os jogos;</li> <li>• Aparentemente, a similaridade com o jogo formal, seja através de jogos reduzidos ou condicionados, proporciona maior engajamento dos estudantes;</li> <li>• Resolução de dificuldades oriundas do jogo (movimentos técnicos, compreensão do jogo, regras), realizada pelos estudantes;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalização das jogadas concentrada nos alunos “mais experientes”, a partir de comunicação verbal solicitando a bola;</li> <li>• Intervenção do professor restringindo a ação dos “mais experientes”, buscando a participação mais efetiva de todos no jogo;</li> <li>• Interação entre os integrantes da mesma equipe com troca de orientação para atingir o objetivo;</li> <li>• Pela necessidade dos jogos, o professor atribuiu aos alunos a responsabilidade de revezamento entre os membros da equipe, definindo de forma colaborativa o critério para essa ação;</li> <li>• Os alunos concentraram o revezamento no integrante com maior dificuldade de desempenho;</li> <li>• Manipulação de elementos técnicos dos jogos pelo professor, direcionando ações individualizadas ou coletivas. Exemplo: a utilização do drible reduziu a incidência dos passes e aumentou as ações individuais em direção à meta dos estudantes “mais experientes”.</li> </ul>
A transição entre os jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transição entre os jogos sem maiores intercorrências;</li> <li>• Problemas pontuais solucionados pelos próprios alunos, sem a necessidade de intervenção do professor;</li> <li>• Interações entre os alunos e com o professor.</li> </ul>
O encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor organizou a roda de conversa para reflexão sobre as aprendizagens com foco na dimensão técnico-tática;</li> <li>• Organização do material concentrada no professor e em alguns alunos voluntariamente ou quando requisitados.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.1.5 Descrição Aula 5

Para a aula 5 foi proposto como tema: “Progredir com a bola/construir finalização”, partindo da sistematização de quatro jogos, conforme Anexo (E). Diferente das aulas anteriores, esta foi a primeira realizada fora das dependências do ginásio, em uma quadra externa ao ar livre, mas com plenas condições para a prática. A atividade de arremesso 1x1, prevista para o final da aula, não foi realizada em função do tempo disponível.

Antes do início das atividades, com o grande número de bolas disponíveis, os estudantes se envolveram em ações individuais de arremesso. O professor realizou o controle de frequência e verificou seis ausências, sendo duas meninas e quatro meninos, dentre eles o estudante com TEA. Na sequência apresentou o propósito da aula e explicou o primeiro jogo.

A dinâmica dos jogos apresentava certa complexidade com relação ao posicionamento e movimentação dos alunos em quadra, participação na progressão da bola e alternância de função entre ataque e defesa. Nesse cenário, houve um maior número de dilemas, baseados na

dificuldade de agir de alguns alunos diante das exigências do jogo. Essa situação emerge daqueles que não conseguiram compreender a dinâmica das atividades. No entanto, com a repetição das movimentações e seguidas orientações do professor, os jogos transcorreram com maior fluidez.

No decorrer da aula foi possível perceber que os jogos cujo objetivo final era a cesta, foram mais motivantes. Todavia, quanto maior o número de estudantes por equipe, menor a participação de alguns jogadores, em especial aqueles “menos experientes”, além disso, verificou-se menor troca de passes que, quando realizados, concentravam-se em dois ou três alunos. Houve cobranças mais ríspidas (gritos e gestos) entre os componentes da mesma equipe, a partir do êxito “permitido” ao time adversário.

Na transição entre os jogos, percebeu-se um maior número de atividades individuais de arremesso, aparentemente, motivado pela disponibilidade das bolas, além das interações e conversas comuns entre os alunos. Como parte da rotina, o professor organizou a roda de conversa ao final da aula para discussão sobre os jogos praticados. Na sequência, o Quadro (5) apresenta as observações pertinentes em cada momento da aula.

Quadro 5 – Situações, conflitos e dilemas – Aula 5

<b>UDIP – AULA 5</b>	
<b>Etapa da aula</b>	<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>
O antes (preparação para aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros;</li> <li>• Prevalência de atividades individuais de arremesso;</li> <li>• Regras dos jogos determinada pelo professor.</li> </ul>
Os jogos propriamente ditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor não precisou intervir e houve uma recepção natural da única menina presente na composição de qualquer equipe;</li> <li>• Houve uma maior interação entre os estudantes que compunham a mesma equipe quando os jogos envolviam a finalização na cesta;</li> <li>• A falta de compreensão do jogo, dificulta a tomada de decisão e parece contribuir para o surgimento de conflitos, entretanto, as orientações do professor e a repetição dos movimentos consegue resolver as situações gradativamente;</li> <li>• Jogos em que as equipes são compostas por número maior de integrantes (4x4; 5x5), reduzem a participação de alguns alunos, as ações ficam concentradas nos jogadores “mais experientes”;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A troca de passes neste tipo de jogo fica concentrada em 2 ou 3 jogadores;</li> <li>• Houve cobrança mais enérgica entre os membros da mesma equipe quando o time adversário alcançava o objetivo.</li> </ul>
A transição entre os jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de atividades individuais no intervalo entre os jogos – arremessos;</li> <li>• Organização do material e delimitação dos espaços para os jogos realizada pelo professor.</li> </ul>
O encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa – pautada pelos elementos técnicos-táticos dos jogos vivenciados.</li> <li>• Alguns estudantes participam voluntariamente da reorganização do material.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.1.6 Descrição Aula 6

A última aula da UDIP apresenta como tema: “Manter a posse/Progredir/Finalizar e possui dois jogos reduzidos (3x3; 4x4), além do jogo 5x5 em sua configuração, conforme Anexo (F). Essa aula foi novamente ministrada na quadra externa ao ginásio. Assim como aconteceu nas aulas anteriores, a atividade de arremesso prevista para o final, não foi realizada devido ao tempo insuficiente.

No início da aula o professor efetuou o controle de frequência e verificou a ausência de cinco estudantes do gênero masculino. Em seguida, organizou uma roda de conversa para apresentar os objetivos, a dinâmica das atividades e anunciar que essa seria a última aula destinada ao desenvolvimento da pesquisa.

O planejamento dos jogos previa a utilização da quadra inteira. Os alunos foram organizados em equipes e posicionados atrás da linha de fundo, em cada lado da quadra. Após a disputa de ataque contra defesa, a equipe que atacou deixava a quadra e a equipe que defendeu, atacava o lado oposto, contra um time já posicionado para defesa. Essa dinâmica foi utilizada para os jogos 3x3 e 4x4. Foi possível observar uma prevalência de ações individuais, a partir do drible, para progressão ao ataque.

Durante esses jogos foi possível perceber uma tendência das meninas priorizando passes, com poucas ações de arremessos para finalização das jogadas. A iniciativa delas em compor a mesma equipe persiste. Em alguns casos verificou-se a interação dos estudantes posicionados na defesa, na intenção de organizar estratégias defensivas, e a utilização de gestos orientando a movimentação.

O último jogo da aula foi a realização de uma disputa 5x5. O professor definiu as equipes, distribuindo coletes entre os estudantes, buscando a formação de times equilibrados. Cada equipe era composta por jogadores “mais experientes”, “menos experientes” e uma menina. Além dos elementos técnicos-táticos, houve destaque a algumas regras oficiais.

A transição entre os jogos aconteceu como na maioria das outras aulas. Os estudantes priorizaram atividades individuais de drible e arremessos, além das interações com conversas e brincadeiras entre os alunos e com o professor. Ao final da aula, o professor organizou a roda de conversa para agradecer aos estudantes pela participação na pesquisa.

Na sequência, o Quadro (6) apresenta as observações específicas de cada momento da aula, detalhando os dilemas, conflitos e situações identificados no decorrer das atividades.

Quadro 6 – Situações, conflitos e dilemas – Aula 6

<b>UDIP – AULA 6</b>	
<b>Etapas da aula</b>	<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>
O antes (preparação para aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros;</li> <li>• Prevalência de atividades individuais de arremesso, além de conversas em pequenos grupos e com o professor.</li> </ul>
Os jogos propriamente ditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O estudante com TEA não participou dos jogos propostos;</li> <li>• As regras para a dinâmica dos jogos foram definidas pelo professor;</li> <li>• Definição do professor sobre o posicionamento inicial para os jogos (3x3; 4x4);</li> <li>• Nas atividades 3x3 e 4x4, as meninas se organizaram para compor a mesma equipe;</li> <li>• Prevalência de ações individuais na progressão ao ataque a partir do drible;</li> <li>• Tendência das meninas em priorizar o passe com poucas ações de finalização através de arremessos, aparentemente com receio da cobrança dos membros da equipe frente a um possível erro;</li> <li>• Interação entre alguns estudantes na tentativa de organizar as ações defensivas;</li> <li>• Definição das equipes 5x5 realizada pelo professor, na tentativa de formar equipes equilibradas;</li> </ul>

A transição entre os jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalência de jogos individualizados de drible e arremessos;</li> <li>• Realização de pequenos jogos em grupo;</li> <li>• Conversas e brincadeiras entre os estudantes e com o professor.</li> </ul>
O encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa organizada pelo professor – pautada pelos elementos técnicos-táticos dos jogos vivenciados;</li> <li>• Ações recíprocas de agradecimento pelo período de aulas da pesquisa;</li> <li>• Participação voluntária de alguns estudantes na organização do material em colaboração ao professor.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

Com o Quadro (6), encerramos a descrição dos fatos observados durante a aplicação da unidade didática. Importante destacar que algumas situações, dilemas e conflitos descritos ocorreram em mais de uma oportunidade, no entanto, optamos por destacá-los na aula e no momento em que foram mais perceptíveis. Essa escolha reflete a intenção de descrever o maior número possível de episódios em cada etapa da aula e facilitar a identificação, especialmente por professores de Educação Física, de situações semelhantes em suas aulas e treinos.

Desse modo, seguimos para a fase de análise dos dados, buscando organizar, classificar e sistematizar as informações coletadas, a fim de estabelecer categorias de análise. Nesse sentido, demos destaque aos espaços e tempos em que as situações descritas se manifestaram, considerando, como espaço, os jogos, tarefas e interações no decorrer da aula, e, como tempo, a etapa da aula em que essas ações aconteceram. O propósito das categorias foi reunir situações que representassem conteúdo específico, para viabilizar a discussão fundamentada no referencial teórico.

### 3.2 Análise dos dados

Diante das observações realizadas e descritas na seção anterior, identificaram-se diversas oportunidades relevantes ao desenvolvimento moral, que emergiram de diferentes situações no decorrer da implementação da unidade didática.

Para organizar e sistematizar as informações, os dados foram distribuídos em quadros descritivos correspondente aos tempos (etapas das aulas): O antes – preparação para aula; os jogos propriamente ditos; a transição entre os jogos e o encerramento. Em cada etapa, exploramos os espaços, destinando atenção às situações observadas nas relações interpessoais na dinâmica das aulas, reunindo-as em tópicos generalistas. A partir disso, propusemos duas categorias principais que emergiram das relações entre professor e alunos, bem como entre

alunos e alunos. Ambas as categorias foram estruturadas com foco em duas dimensões: situações com dinâmica individualista/coercitivas e situações com dinâmica cooperativa.

As situações com dinâmica individualista/coercitiva referem-se às situações nas quais o comportamento enfraqueceu ou diminuiu as possibilidades de interações coletivas. Incluem, também, aquelas que impuseram uma conduta a uma pessoa ou grupo, utilizando-se de pressão, força, controle, intimidação ou outros mecanismos, induzindo-os a agir de determinada maneira, mesmo contra sua vontade ou interesse. Por outro lado, as situações com dinâmica cooperativa caracterizam-se por interações em que o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo foram predominantes.

Essas categorias abarcaram aspectos relacionados ao tipo de interação entre os participantes, sejam elas coercitivas ou cooperativas. Tal organização visou evidenciar os diferentes contextos e possibilidades de intervenção pedagógica voltadas ao desenvolvimento moral no ensino dos esportes coletivos de invasão, a partir do material teórico-prático elaborado para essa finalidade e produto dessa pesquisa.

Desse modo, o propósito das análises não se restringiu à simples descrição das interações ocorridas em aula, mas também à identificação de contextos pedagógicos que favoreçam ou limitem o desenvolvimento moral, com base nas dinâmicas observadas. A sistematização dos dados buscou subsidiar a reflexão sobre como as condutas docentes e as relações interpessoais podem ser intencionalmente conduzidas para promover atitudes mais autônomas e cooperativas no ensino dos esportes coletivos de invasão. Assim, pretende-se contribuir com a elaboração de estratégias pedagógicas que valorizem o papel ativo do professor, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências formativas que contribuam com a formação integral a partir das práticas esportivas. Destacar as situações observadas, portanto, tem como propósito ilustrar ao professor que, a depender de sua intencionalidade, suas condutas podem favorecer experiências heterônomas ou autônomas. Por isso, no ato de seu planejamento, é fundamental que esteja ciente dessas possibilidades e das necessidades dos estudantes com os quais atua.

A seguir, apresentaremos os quadros detalhados da análise para cada etapa da aula.

### 3.2.1 Relação professor x alunos: etapa “O antes”

Quadro 7: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O antes (preparação para aula) – Relação professor x alunos

<b>O antes (preparação para aula)</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação professor x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteração do horário inicial da aula pelo professor devido ao atraso de alguns alunos;</li> <li>• Realização de toda rotina inicial da aula pelo professor – organização do material, aquecimento, controle de frequência, entre outros;</li> <li>• Determinação por parte do professor que acontecimentos como o da primeira aula (aluno que bateu a cabeça ao ser carregado pelos colegas), não se repetissem;</li> <li>• Regras dos jogos determinada pelo professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interações entre aluno e o professor antes do início das aulas – conversas e brincadeiras;</li> <li>• Alguns estudantes ajudam o professor no transporte do material da aula até a quadra;</li> <li>• O professor, deixando a decisão com os estudantes, pergunta quem se habilita para ser o pegador, “bobinho” e outras funções nos jogos iniciais;</li> <li>• Solicitação feita ao professor pelos estudantes e atendida de incorporação do jogo 5x5 ao final da aula;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.2 Relação alunos x alunos: etapa “O antes”

Quadro 8: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O antes (preparação para aula) – Relação alunos x alunos

<b>O antes (preparação para aula)</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação alunos x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominância de iniciativas individuais no manejo com a bola antes do início das aulas – arremessos, dribles;</li> <li>• Restringir, dificultar ou impossibilitar o acesso ao material da aula - a oportunidade de interação com a bola não é a mesma para todos os estudantes, participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes formas de interação: grupos de conversa, brincadeiras sem bola e pequenos jogos com bola – 1x1, 2x1, arremessos;</li> </ul>

concentrada nos alunos mais velhos ou “mais experientes”;	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.3 Relação professor x alunos: etapa “os jogos propriamente ditos”

Quadro 9: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – Os jogos propriamente ditos – Relação professor x alunos

<b>Os jogos propriamente ditos</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação professor x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A não participação do estudante com TEA durante os jogos propostos;</li> <li>• Organização dos espaços e materiais para o jogo centralizados no professor;</li> <li>• Quase todos os jogos, regras e adaptações foram colocados pelo professor;</li> <li>• Divisão dos grupos e seleção das equipes realizada pelo professor;</li> <li>• Intervenção direta do professor com relação a questões disciplinares;</li> <li>• Definição pelo professor sobre o posicionamento inicial para os jogos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve a participação dos estudantes na definição de algumas regras e na seleção dos membros das equipes para alguns jogos;</li> <li>• Atribuir responsabilidade aos alunos na condução, resolução de problemas e controle de alguns jogos;</li> <li>• Problematizar algumas situações para orientar a tomada de decisão;</li> <li>• Discussão e adoção de estratégias que favorecem a participação de todos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.4 Relação alunos x alunos: etapa “os jogos propriamente ditos”

Quadro 10: Classificação de situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – Os jogos propriamente ditos - Relação alunos x alunos

<b>Os jogos propriamente ditos</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação alunos x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular ou interpretar as regras em benefício próprio;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as regras e alcançar consensos diante dos acontecimentos do jogo;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gritar, gesticular ou se impor fisicamente na interação com o time ou com membros da equipe adversária;</li> <li>• Individualização exacerbada das ações de jogo principalmente pelos “mais experientes”;</li> <li>• Excluir colegas pelo desempenho ou qualquer outro critério;</li> <li>• Realização de ações entre os mesmos indivíduos, seja por afinidade ou pelo desempenho técnico – “panelinha”, desconsiderando os demais integrantes da equipe;</li> <li>• Em alguns casos observou-se a prevalência do interesse dos mais velhos sobre os mais novos em um cenário de discordância;</li> <li>• Imposição física ou “técnica” dos “mais experientes sobre os “menos experientes”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir estratégias e se comunicar para alcançar os objetivos da equipe;</li> <li>• Orientar e decidir sobre o posicionamento dos companheiros de equipe;</li> <li>• Colaborar com o colega na compreensão da dinâmica do jogo;</li> <li>• Resolução de dificuldades oriundas do jogo (movimentos técnicos, táticos), realizada entre os estudantes;</li> <li>• Cuidado nos contatos físicos dos mais velhos com os mais novos, dos meninos com as meninas;</li> <li>• Incentivar as iniciativas e ações dos companheiros de equipe;</li> <li>• Celebrar os êxitos e as vitórias.</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.5 Relação professor x alunos: etapa “a transição entre os jogos”

Quadro 11: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – A transição entre os jogos – Relação professor x alunos

<b>A transição entre os jogos</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação professor x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinação de regras e condutas por parte do supervisor pedagógico com relação aos acontecimentos identificados como inadequados por parte da gestão escolar;</li> <li>• Os estudantes não tiveram oportunidade de opinar sobre a fala do supervisor;</li> <li>• Intervenção direta do professor em brincadeiras, conversas e falta de atenção durante a explicação na transição dos jogos;</li> <li>• O professor reorganiza as equipes, organiza o material, delimita as áreas e distribui os coletes a depender da necessidade de cada jogo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interações entre os alunos e com o professor – conversas e brincadeiras;</li> <li>• Recolhimento de cones e bolas que não seriam utilizadas na sequência dos jogos em algumas aulas;</li> <li>• Feedbacks aos alunos sobre os jogos;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.6 Relação alunos x alunos: etapa “a transição entre os jogos”

Quadro 12: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – A transição entre os jogos – Relação alunos x alunos

<b>A transição entre os jogos</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação alunos x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restringir o acesso ao material - alunos “menos experientes” e as meninas participam menos das interações com bola na transição dos jogos – ações concentradas nos “mais experientes”</li> <li>• Impor pela força os próprios interesse -Um menino tenta tirar a bola de uma das meninas utilizando a força, mas ela, por sua vez, resiste e não permite;</li> <li>• Prevalência de atividades individuais no intervalo entre os jogos – arremessos, dribles;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras, grupo de conversa e pequenos jogos coletivos;</li> <li>• Compartilhar o material para realização dos jogos e brincadeiras;</li> <li>• Solucionar pequenos problemas sem a intervenção do professor</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.7 Relação professor x alunos: etapa “o encerramento”

Quadro 13: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O encerramento – Relação professor x alunos

<b>O encerramento</b>	
<b>Situações, conflitos e dilemas observados</b>	
<b>Situações que emergem da relação professor x alunos</b>	
<b>Situações com dinâmica individualista/coercitivas</b>	<b>Situações com dinâmica cooperativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor recolhe ou determina a organização do material utilizado durante as aulas;</li> <li>• Definição pelo professor das consequências em relação aos assuntos disciplinares da aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa – pautada pelos elementos técnicos-táticos dos jogos vivenciados;</li> <li>• Alguns estudantes participam voluntariamente da reorganização do material;</li> <li>• Ações recíprocas de agradecimento pelo período de aulas da pesquisa;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.8 Relação alunos x alunos: etapa “o encerramento”

Quadro 14: Classificação das situações, conflitos e dilemas em cada etapa da aula – O encerramento – Relação alunos x alunos

O encerramento	
Situações, conflitos e dilemas observados	
Situações que emergem da relação alunos x alunos	
Situações com dinâmica individualista/coercitivas	Situações com dinâmica cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão e troca de acusações entre os estudantes envolvidos no episódio em que o colega foi carregado e bateu a cabeça.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cobranças” e lembranças entre os colegas para não esquecer os pertences e se atentar ao horário da próxima aula.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos quadros descritivos apresentados, foi possível identificar nuances significativas nas interações observadas em cada etapa da aula (tempos). Além disso, as situações (espaços), ilustram como os conflitos, dilemas e possibilidades pedagógicas emergem do contexto prático, revelando desafios e oportunidades de contribuição ao desenvolvimento moral no ensino dos esportes coletivos de invasão.

A organização dos dados em categorias permitiu uma melhor compreensão das dinâmicas que envolvem as relações entre professor e alunos, bem como entre os estudantes. Desse modo, foi possível reconhecer esses espaços/tempos de potenciais intervenções pedagógicas e refletir sobre estratégias que integrem o ensino qualificado da modalidade às possibilidades para o desenvolvimento moral.

Na próxima seção, discutiremos as categorias, articulando os dados com os referenciais teóricos que, na perspectiva da abordagem metodológica utilizada (DBR), formaram os princípios de design que fundamentaram nosso artefato pedagógico (material teórico-prático) sobre o desenvolvimento moral no contexto de ensino dos esportes coletivos de invasão.

### 3.3 Discussão dos dados

De maneira geral, as situações descritas e sistematizadas na análise, permitem compreender a dinâmica das relações estabelecidas entre os participantes nesse contexto específico, além de revelar espaços e tempos com potencial de intervenção para o

desenvolvimento moral. Nessa seção discutiremos as categorias de análise - relação professor e alunos e relação alunos e alunos, - reconhecendo o papel de ambos nesse processo. Essa abordagem se fundamenta na existência de duas tendências morais, a heteronomia e autonomia que, segundo Piaget (1996), se vinculam ao tipo de relação estabelecida e ao respeito que as caracteriza – relação de coação – respeito unilateral; relação de cooperação – respeito mútuo, respectivamente.

Nessa perspectiva, infere-se que situações com dinâmica individualista/coercitiva favorecem a heteronomia, enquanto as com dinâmica cooperativa contribuem com a autonomia. Assim, as reflexões em torno das categorias de análise podem oferecer caminhos para a sistematização de intervenções que promovam o desenvolvimento moral como parte do processo de ensino esportivo.

### **3.3.1 Relação professor e alunos – O impacto da formação/qualificação**

Como primeiro ponto de reflexão, destacamos o processo de formação/qualificação que antecedeu a implementação das UDIP. Resgatando o propósito ampliado do projeto do grupo no qual esse estudo se insere, verifica-se a construção de unidades didáticas para o ensino qualificado dos esportes e a formação continuada no local de trabalho. Nesse processo, existe a previsão de uma formação para qualificação sobre as bases conceituais e epistêmicas que alicerçam a unidade didática, possibilitando a reflexão docente sobre suas práticas. Por isso, consideramos relevante abordá-lo como elemento que influencia diretamente a relação professor e alunos. Dessa forma, esperamos superar o cenário apresentado por Carneiro, Assis e Bronzatto (2016), quando destacam que diante da crise de identidade da Educação Física na década de 80, verifica-se mais mudanças no plano discursivo que na prática docente.

Antes da implementação da UDIP, visitamos a unidade escolar, para ambientação e apresentação à turma. Na oportunidade, acompanhamos as aulas do professor regente, que ainda não havia participado do referido processo de formação/qualificação. Foi possível verificar que, mesmo com a predominância dos jogos no ensino da modalidade, em um ambiente respeitoso e equilibrado, sua postura era diretiva, comandando as atividades, determinando as ações, dando soluções técnicas e táticas aos estudantes. No entanto, após a formação, houve uma mudança na forma de gerir a turma. O professor adotou uma postura mais problematizadora, favorecendo o protagonismo dos estudantes, incentivando o diálogo e as trocas na tentativa de encontrar soluções para os problemas do jogo. Contudo, não observamos estratégias específicas ou a

abordagem de conteúdos da chamada dimensão atitudinal nesse processo. Como aponta Darido (2012), embora presente, essa dimensão se manifestou de forma implícita, sob a forma de currículo oculto, enquanto o foco das aulas permaneceu direcionado aos elementos técnico-táticos.

Em nossa avaliação, essa mudança na prática pedagógica pode ser atribuída à formação que, ampliou a compreensão sobre as bases epistemológicas das abordagens emergentes e centradas no jogo. Essas abordagens, fundamentadas em princípios interacionistas, reconhecem a interação e humanização nos processos de ensino e aprendizagem (Silva; Thiego; Scaglia, 2022), o que consequentemente interfere na conduta docente. Elas se apresentam como alternativa para o rompimento com processos e métodos das abordagens tradicionais. Paes (2002) e Galatti (2006) sugerem que o ensino do esporte deve envolver outros referenciais, dentre eles os relacionados aos elementos técnicos-táticos e os sócio-educativos, por isso, a relevância de se fundamentar, também, estratégias envolvendo esse elemento, que possibilitem, por exemplo, a promoção, discussão e vivência de valores para o desenvolvimento moral.

A mudança na prática pedagógica também impacta a dinâmica das relações durante as aulas, retirando de cena o professor diretivo, centralizador e abrindo espaço para relações mais horizontalizadas e simétricas. Segundo Santana (2003), ambientes coercitivos, caracterizados pelo respeito unilateral, egocentrismo, coação e obediência, sinaliza a moral heterônoma. Em contrapartida, de acordo com o mesmo autor, ambientes cooperativos, fundamentados no respeito mútuo, reciprocidade, cooperação e relações democráticas, contribuem com a moral autônoma.

Diante desse cenário, defendemos a formação docente continuada como estratégia essencial para promover o desenvolvimento moral. Santana (2003), denuncia o despreparo pedagógico de professores para lidar com a dimensão moral nas aulas de esporte, enquanto Couto (2019) aponta que, em geral, os educadores desconhecem teorias de desenvolvimento que poderiam contribuir com suas práticas pedagógicas. Essa constatação é preocupante, uma vez que como alerta Santana (2003, p. 106), “[...] o professor sabendo ou não, querendo ou não, educará a moralidade infantil”. Sendo assim, no cotidiano escolar, verifica-se o imprevisto e o senso comum na abordagem de conflitos interpessoais, práticas que não favorecem o desenvolvimento da autonomia e contribuem para que os estudantes permaneçam na heteronomia (Couto, 2019).

Nesse contexto, a ação educativa deve ser consciente e intencional, direcionada à formação de sujeitos autônomos, cooperativos, críticos e reflexivos. Silva e Menin (2013) destacam a necessidade de cursos de formação para o desenvolvimento de questões relacionadas à educação moral. Da mesma forma Araújo (2001) ressalta a importância da formação docente para que os professores tenham consciência da relevância de ambientes cooperativos para o desenvolvimento moral. Com base nesses argumentos, acreditamos que o processo de formação/qualificação, pode ampliar e qualificar a intervenção docente, considerando a pluralidade de possibilidades educacionais do esporte e os inúmeros valores que se manifestam nesse ambiente, uma vez que conforme aponta Bento (1999, p. 56):

O desporto é receitado e recomendado para tudo e para nada, como se na sua prática medrasse espontaneamente tudo o que há de mais positivo. Este entendimento é, obviamente, questionável. No desporto, como noutras práticas e como em tudo na vida, há lugar para a ambivalência: tanto se podem realizar valores de sinal positivo como valores de sinal negativo.

### **3.3.2 Relação professor e alunos – O antes, a transição entre os jogos e o encerramento**

Analisando os quadros sistematizados na seção de análise, percebe-se, na categoria relação professor e alunos, um certo equilíbrio entre as situações com dinâmica individualista/coercitiva e as com dinâmica cooperativa, em todos os tempos da aula. Tal fato, reforça a interpretação realizada e mencionada anteriormente, percebida durante os primeiros contatos com a turma, quando caracterizamos o ambiente como respeitoso e equilibrado.

Como estratégia para discussão neste tópico, faremos a reflexão sobre as situações que aconteceram nas etapas: os antes (preparação para aula), a transição entre os jogos e o encerramento. Essa escolha fundamenta-se na identificação de certa semelhança nas situações observadas nessas etapas da aula, como: determinação ou discussão das regras, explicação da dinâmica dos jogos, seja no início ou na transição entre eles, organização dos espaços e materiais, a interação entre alunos e professor, seja com conversas, correções disciplinares, brincadeiras, feedbacks, entre outros. Dessa forma, a discussão sobre as situações ocorridas durante os jogos propriamente ditos, acontecerá no próximo tópico.

Partindo dessa decisão, identificamos interações que favorecem tanto a heteronomia quanto a autonomia nessas etapas da aula. No entanto, não nos pareceu que o professor as tenha conduzido de forma consciente ou intencional com foco no desenvolvimento moral. Essa observação reforça a importância de uma formação docente sobre a temática, conforme discutido no tópico anterior. Como já destacado por Santana (2003) a manifestação da dimensão

moral acontece em situações corriqueiras durante as aulas de esporte. Por isso, consideramos que todos os tempos da aula devem ser minimamente sistematizados. O professor, enquanto gestor do ambiente de aprendizagem, deve apropriar-se do conhecimento necessário para distinguir e atuar sobre as possibilidades que favorecem essas duas tendências morais, revestindo sua prática de uma intencionalidade pedagógica em todas as etapas da aula.

Nessa direção, vale destacar que experiências relacionadas às duas morais são necessárias ao desenvolvimento, mesmo quando se almeja a autonomia. De acordo com La Taille (1996, p. 171), “[...] a heteronomia é a porta de entrada na moral”. Contudo, Menin (1996) explica que, a evolução de uma tendência moral sobre a outra depende de vários fatores, principalmente aqueles associados às formas de relações em que a criança estiver inserida. A autora alerta que “o problema com as relações de coação é que elas tendem a perdurar muito mais que o necessário, perpetuando relações de mando-obediência ou rebeldia, que não teriam razão de ser” (Menin, 1996, p. 94). Nesse sentido, a dinâmica do ambiente de ensino e aprendizagem esportiva configura-se como um local privilegiado para desenvolvimento moral, desde que sistematizado adequadamente.

Para a superar a heteronomia, buscando favorecer a autonomia, o professor pode adotar estratégias pautadas nos princípios dos modelos ativos para a condução das ações no decorrer da aula. Segundo Piaget (1996, p. 24), não devemos “impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma”. Dito de outra forma, Vinha (2000, p. 173) aponta que “[...] não se faz nada pela criança que ela mesma tenha condições de fazer sozinha”. Nesse sentido, o docente pode atribuir responsabilidades, delegando aos estudantes algumas tarefas como: a organização ou recolhimento dos materiais, a discussão e definição de algumas regras, resolução de conflitos, reflexão coletiva sobre situações vivenciadas, entre outras. De acordo com Santana (2003), proporcionar relações mais simétricas e permitir que as crianças assumam pequenas responsabilidades é essencial para superar discursos e ensinamentos verbais a partir de situações abstratas. O autor destaca que:

É preciso a experiência, o fazer. Este acontece individualmente, mas também, e quase sempre em se tratando de aulas de esporte, coletivamente. Essas trocas, que nem sempre serão lineares, exigirá da criança descentrar-se (sair do centro). Haverá um “toma lá da cá”. Esse conflito, que é prático, social, precede o discurso do professor e a conseqüente tomada de consciência do aluno. Ainda mais: é o precursor de ambos. O ponto é: se para atingir a consciência moral autônoma é preciso viver conflitos concretos, isto é, decorrentes das relações entre iguais, e tomar consciência desses (que é onde o professor pode ajudar), de que adiantará investir numa pedagogia que pretende impor o que se deve fazer antes de as coisas acontecerem ou ainda que não aconteçam? Se o professor discursa e impõe regras ele reforça o egocentrismo. Se, ao

contrário, estabelece as trocas, ele estimula a descentração. Esta exigirá coordenar outros pontos de vista que não o próprio, o que é um indicativo para a conquista da autonomia moral (Santana, 2003, p. 17-18).

Nessa direção, como exemplo concreto e oportuno para a discussão coletiva de forma contextualizada ou para reflexão baseada em um episódio real, citamos o incidente no qual um aluno se machucou ao final da primeira aula. Na ocasião, o estudante, ao ser carregado por três colegas sem seu consentimento, acabou caindo e batendo a cabeça contra o solo. O professor prestou atendimento, encaminhou os envolvidos à coordenação e encerrou as atividades. Na aula seguinte, antes de iniciar, retomou o assunto solicitando que episódios daquela natureza não se repetissem. As punições ficaram sob a responsabilidade da coordenação.

Analisando o desdobramento desse acontecimento, percebe-se a presença de elementos que reforçam a heteronomia: a autoridade evocada pela coordenação para estabelecer as punições, o respeito unilateral, a relação coercitiva e a obediência. Apesar de necessárias, as atitudes tomadas poderiam ser ampliadas, almejando relações democráticas, respeito mútuo, cooperação e reciprocidade. De acordo com Piaget (1996), a turma se configura como uma sociedade real, por isso, é natural delegar aos alunos a organização dessa sociedade. Assim, a partir da ação e reflexão sobre experiências vivenciadas podemos colaborar com o desenvolvimento moral em qualquer etapa da aula.

Essa perspectiva dialoga, por exemplo, com um dos procedimentos pedagógicos apontados por Ferreira (2009) ao abordar a iniciação esportiva por um viés educacional. O autor sugere propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo, segundo ele “esta conduta consiste em garantir momentos durante as aulas ou treinos para que os alunos possam refletir e discutir respostas frente os problemas e conflitos ocorridos durante as atividades – tanto os de ordem técnico-tática, como os de ordem moral” (Ferreira, 2009, p. 76).

Diante disso, sugerimos, como critério possível para elaboração de diferentes estratégias para o desenvolvimento moral, o argumento de Piaget (1996). De acordo com o autor, “[...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de educação moral” (Piaget, 1996, p. 21). Para que isso seja possível, é importante que o professor compreenda que as características do ambiente influenciam diretamente as relações que se estabelecem (Piaget, 1996; Menin, 1996; Araújo, 2001; Santana, 2003), ou seja, será no mínimo contraditório, tentar proporcionar um ambiente cooperativo, apenas com a coação, o respeito unilateral, a obediência ou a autoridade. Sendo assim, ao possibilitar que os estudantes se

tornem protagonistas e façam suas descobertas, é preciso também criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas (Piaget, 1996).

Nessa perspectiva, o ambiente cooperativo recebe destaque. De acordo com Araújo (2001), a superação do egocentrismo, da obediência, do respeito unilateral da criança em relação aos mais velhos, está diretamente ligada à vivência de relações democráticas e essas devem estar fundamentadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade entre crianças e adultos. Nesse contexto, a organização e sistematização de todos os tempos da aula pelo professor, pode potencializar oportunidades e momentos de interação social, pautados na cooperação, a partir de suas dinâmicas. Além disso, existe a possibilidade de proporcionar situações reais para tomada de decisão, resolução de conflitos, construção, obediência e adesão às regras em um meio social com seus pares, privilegiando a cooperação e o respeito mútuo entre os envolvidos.

### **3.3.3 Relação professor e alunos – Os jogos propriamente ditos**

Nesse tópico, destinaremos atenção à categoria relação professor e alunos na etapa da aula denominada “os jogos propriamente ditos”. A discussão desse momento separadamente dos demais se justifica ao verificarmos o quadro de análise, bem como as situações apresentadas na descrição. Esse momento contém o maior número absoluto de situações registradas a partir da observação. Além disso, representa o “ponto alto” da aula para o ensino dos esportes, tanto para o professor quanto para os alunos. De modo geral, o planejamento e seleção de estratégias pedagógicas de ensino por parte do professor, concentram-se nessa fase.

Assim como nas demais etapas, percebe-se aqui um certo equilíbrio entre as situações com dinâmica individualista/coercitiva e as com dinâmica cooperativa. No entanto, reiteramos a interpretação de que as ações não foram intencionais no sentido do desenvolvimento moral. Esse contexto se assemelha ao que, em nossa experiência, já foi observado em outros espaços educacionais ou de iniciação esportiva. Nesses cenários, as ações relacionadas a abordagem de valores não são planejadas e além disso, o que observamos é a prevalência de relações assimétricas na interação professor e alunos. Esse aspecto pode ser explicado a partir da colocação de Menin (1996), ao apontar que, por melhor que seja a relação entre alunos e professores, o poder de atuação desigual estrutura essa relação de coação.

Diante disso, retomamos o raciocínio desenvolvido no primeiro tópico da categoria. Consideramos que o equilíbrio observado reflete, de alguma forma, a influência da formação

vivenciada pelo professor. Acreditamos que o impacto dessa qualificação, associado ao desejo, esforço e interesse em atuar pautado em bases epistemológicas interacionistas, colaborou para o referido equilíbrio, a partir da adoção de uma conduta mais problematizadora no decorrer dos jogos. No entanto, é importante alertar que a simples adesão às abordagens emergentes não garante a constituição de um ambiente cooperativo, é preciso somar a intencionalidade docente. Esse alerta encontra respaldo nas conclusões do estudo de Santana (2003), que evidencia a predominância de momentos de heteronomia sobre os de autonomia, mesmo em aulas fundamentadas na Pedagogia do Esporte.

Por esse motivo, as abordagens centradas no jogo, quando associadas à intencionalidade docente, demonstram potencial para promover relações mais horizontalizadas e oferecer oportunidades para construção, vivência e adoção consciente de valores a partir das interações no ambiente de ensino e aprendizagem esportiva. De acordo com Aquino e Menezes (2022, p. 7), essas abordagens “[...] propõem que o jogador seja o principal protagonista do processo de ensino-aprendizagem, e não o professor/treinador”. Além disso, existe o reconhecimento das interações sociais como fonte de aprendizagens, pois “[...] as abordagens e modelos contemporâneos abrigam-se nas bases epistemológicas interacionistas [...]” (Aquino; Menezes, 2022, p. 7). Nesse sentido, no decorrer das aulas, foi possível observar situações que exemplificam esses conceitos, como: a organização e discussão de estratégias defensivas e ofensivas durante alguns jogos, a orientação entre os componentes da mesma equipe para solucionar dificuldades técnicas e táticas e a resolução consensual de dilemas do jogo a partir das regras, entre outros.

Para que isso aconteça, o professor assume o papel de mediador, facilitador e problematizador do processo de aprendizagem. Ao planejar a aula e definir objetivos pedagógicos que estimulam a interação, ele cria um ambiente cooperativo, potencialmente favorável a moral autônoma, utilizando o jogo como estratégia de ensino. Assim, parece possível assumir o propósito de um ensino qualificado dos esportes, associado à abordagem de valores, como a cooperação e o respeito mútuo.

Essa perspectiva se sustenta na compreensão e reconhecimento do caráter dinâmico e imprevisível do jogo, que oferece um ambiente real de troca e experimentação entre os pares. Como destacam Silva, Thiengo e Scaglia (2022):

A compreensão da essência caótica do jogo e de seus alicerces conceituais é, bem como as constantes reflexões sobre a própria prática pedagógica, fundamental para

criação de um ambiente estimulante, desafiador e, preferencialmente, crítico, no sentido de fomentar tomadas de decisões (no plural) adequadas para determinada situação e/ou problema pautado na liberdade de expressão lúdica e espontânea pelos alunos/jogadores.

Respeitada suas características, o jogo deve estar associado aos objetivos pedagógicos e ao planejamento de ensino. Nesse sentido, o espaço criado a partir do desejo de jogar integrado à intenção educativa, configuram o ambiente de aprendizagem (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013). Em nosso ponto de vista, aqui temos uma oportunidade potencial de intervenção docente para o desenvolvimento moral, que ao explorar as interações que se manifestam no jogo, pode proporcionar aprendizagens significativas.

A partir dessa perspectiva, o professor pode estruturar o ambiente de aprendizagem, considerando os objetivos técnico-tático e as possibilidades envolvendo o processo de desenvolvimento moral. Para isso, precisa estar atento às possibilidades e manifestações coercitivas e cooperativas das interações. Desse modo, os conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral podem ser vivenciados e aprendidos na prática do jogo, ampliando as experiências sobre a temática para além de reflexões ou discursos.

Pautado em Piaget, Araújo (1996) esclarece que o conhecimento não é herdado pelos sujeitos e tão pouco é resultado apenas da transmissão, ele surge da ação e da interação entre os indivíduos e os elementos que compõem o ambiente que os cercam. Sendo assim, a falta de oportunidades de experienciar conteúdos envolvendo a moral, a ética e a cidadania, não permite a construção de noções como a justiça, igualdade, democracia, respeito mútuo, etc, “[...] uma vez que esse tipo de conhecimento também não é herdado e nem é simplesmente transmitido culturalmente” (Araújo, 1996, p. 128).

Ciente desses princípios e das diferentes possibilidades envolvendo as duas tendências morais, o professor pode se valer dos mesmos recursos que utiliza para o desenvolvimento técnico-tático, para abordar elementos relativos ao desenvolvimento moral. No contexto dos jogos, ajustes estruturais, funcionais e de pressão de motricidade, podem criar condições intencionais direcionadas a esses propósitos, utilizando as interações no interior do próprio jogo como possibilidade prática de exercitar os valores da cooperação e do respeito mútuo.

Como exemplo, recorreremos a uma situação observada durante a implementação da unidade. Na primeira aula, uma atividade tinha como objetivo trocar dez passes consecutivos, sem que a equipe adversária interceptasse a bola. Durante a prática, alguns alunos optaram por executar a tarefa apenas entre duas pessoas do time, formando uma espécie de “panelinha”.

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, desconsideraram os demais integrantes. Nesse contexto, o professor poderia intervir, problematizando essa dinâmica e propondo ajustes estruturais discutidos coletivamente. A discussão coletiva das regras poderia fazer com que eles percebessem a importância da participação de todos, promovendo um ambiente mais cooperativo. Essa intervenção pode contribuir com a aprendizagem de elementos técnico-táticos e permite que os estudantes vivenciem na prática a importância da cooperação e do respeito mútuo.

No entanto, não podemos perder de vista os objetivos propostos no jogo. Ao restringir ou não considerar a participação dos demais colegas, os estudantes podem, apenas, ter optado por uma forma mais eficiente de vencer o desafio. Todavia, essa escolha, de alguma forma, revela um entendimento limitado da dinâmica coletiva do esporte e pode comprometer a experiência de participação dos demais jogadores, principalmente se considerarmos que estamos em um cenário educacional.

Em outra oportunidade, o professor realizou ajustes funcionais durante um jogo. Na ocasião, direcionado pelos elementos técnico-táticos restringiu os arremessos na cesta pelos “mais experientes”, direcionando suas ações para a construção das jogadas por meio dos passes. O objetivo era incentivar que os demais participantes do jogo executassem as finalizações. Como resultado, os jogadores “mais experientes” passaram a orientar e colaborar para que seus colegas tivessem êxito nos arremessos. Assim, mesmo com uma restrição inicial imposta pelo professor, a dinâmica da atividade favoreceu um ambiente cooperativo, de reciprocidade, respeito mútuo e de alto engajamento, contribuindo não apenas para o aprendizado técnico-tático, mas também para a construção da autonomia moral, ao incentivar relações mais simétricas, diálogo e o compartilhamento de responsabilidades no jogo. Como alternativa a essa intervenção, seria possível atribuir uma pontuação inferior aos arremessos realizados pelos mais experientes, o que manteria a lógica interna do jogo e, ao mesmo tempo, estimularia a participação de todos.

Os exemplos demonstram que pequenas modificações na estrutura e na dinâmica do jogo podem gerar impactos significativos na aprendizagem, indo além da dimensão técnico tática. Todavia, o conhecimento relativo ao desenvolvimento moral, o olhar sensível, a postura flexível e problematizadora do docente, são essenciais para que essas oportunidades sejam efetivas. Dessa forma, pretendemos oferecer outra perspectiva sobre as situações, conflitos e dilemas observados nas aulas voltadas ao ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão. A

expectativa é demonstrar que, por meio de estratégias intencionais e fundamentadas, o professor pode qualificar o ensino e contribuir efetivamente com a formação integral dos estudantes, sistematizando elementos do desenvolvimento moral como conteúdo da dimensão atitudinal no contexto de ensino pautado no jogo.

Para fundamentar essa ideia, recorreremos às palavras de Carneiro, Camargo, Bronzatto e Assis (2017), que destacam o potencial formativo do ambiente de jogo: “assim, a atitude adquirida no jogo sadio não fica restrita à quadra, mas torna-se manifesta fora dela” (Carneiro; Camargo; Bronzatto; Assis, 2017, p. 85).

### **3.3.4 Relação alunos e alunos – O antes, a transição entre os jogos e o encerramento**

Nos próximos dois tópicos, discutiremos as situações com dinâmica individualista/coercitiva e as com dinâmica cooperativa na relação entre os alunos. Seguindo a proposta estabelecida para as relações professores e alunos, dividimos a discussão em dois tópicos. O primeiro, aborda os acontecimentos e suas possibilidades relacionadas ao desenvolvimento moral nas fases: antes, transição entre os jogos e o encerramento. O segundo, discursa sobre as relações que se estabeleceram durante os jogos propriamente ditos.

Assim como verificado na relação professor e alunos em todos os tempos da aula, as interações entre os alunos foram equilibradas, considerando as dinâmicas estabelecidas para discussão. Esse aspecto reforça a interpretação apresentada anteriormente, de que o ambiente da turma tem como característica ser respeitoso e equilibrado.

As interações observadas entre os alunos nesses momentos da aula, são semelhantes às encontradas em outros espaços educacionais. Vale ressaltar que todas as etapas da aula estão sobre a tutela do professor. Com isso queremos alertar que a ação docente influencia diretamente o tipo de relação que se estabelece. No entanto, nessa discussão específica, não apresentaremos estratégias ou procedimentos de intervenção, concentrando-nos apenas na análise das dinâmicas interativas e suas relações com o desenvolvimento moral. O intuito é mapear as situações e oferecer ao professor a possibilidade de reflexão.

Dito isso, identificamos diferentes formas de interação que podem refletir manifestações da heteronomia ou de autonomia dos alunos. Primeiramente, destacamos a predominância de atividades individuais nesses momentos das aulas. Alguns estudantes se envolvem com arremessos e dribles, cada um com sua bola, tanto no início quanto na transição entre os jogos. Nesse sentido, conforme Santana (2003, p. 91), “a ausência de trocas sociais reforça o

egocentrismo”, o que pode dificultar a construção de relações cooperativas. Para Menin (1996), sendo egocêntricas, as crianças não conseguem reconhecer a existência de perspectivas distintas da sua e são incapazes de se colocar no lugar do outro, o que em nossa avaliação dificulta relações simétricas e conseqüentemente o alcance da autonomia moral.

Em contrapartida, também é possível observar momentos de interação entre os alunos, como grupos de conversa, pequenos jogos criados pelos próprios estudantes, entre outras formas de trocas sociais. Essas experiências favorecem a descentração, que, segundo Menin (1996), se configura como o esforço em sair de si para conhecer o outro, sendo necessário para quebra do egocentrismo e fundamentais ao desenvolvimento moral.

Um aspecto relevante foi identificado na transição entre os jogos da aula três: houve um aumento das interações entre os alunos, incluindo pequenos jogos e o compartilhamento da bola. Em uma primeira análise, esse fenômeno pode estar relacionado à quantidade de bolas disponíveis. Nesse dia, apenas quatro ou cinco bolas foram utilizadas, o que pode ter incentivado a necessidade de compartilhar e interagir. Assim, levantamos a hipótese de que pequenas manipulações no ambiente de ensino podem estimular a descentração e favorecer ações cooperativas, aumentando as opções de intervenção docente para o desenvolvimento moral.

Outra observação relevante nessas atividades individuais foi a percepção de que a posse da bola ficava, geralmente, com os alunos mais velhos ou “mais experientes”, restringindo o acesso dos demais. Os alunos com “menos experiência” pareciam se sentir coagidos ou intimidados a interagir com os colegas. Isso parece indicar que a manifestação do respeito unilateral e da coação não ocorrem apenas na relação do adulto com a criança, mas também nas interações entre os próprios estudantes. Nesse caso, a diferença de idade, gênero e o desempenho na modalidade parecem influenciar essas dinâmicas.

Araújo (2001), ao apresentar a escola como espaço privilegiado para convivência entre pessoas da mesma faixa etária, destaca que não se pode negar a existência de relações de coação entre as crianças. Essa coação também pode ser associada ao episódio em que os alunos “menos experientes” e as meninas, preferiram não participar do jogo 5x5 ao final da segunda aula, utilizando o cansaço como justificativa.

Por outro lado, observamos fatos que confirmam a afirmação de Araújo (2001) sobre o potencial da escola em favorecer relações de cooperação entre as crianças, em que não estão

presentes o prestígio e nem a autoridade, “[...] condição essencial para a cooperação [...]” (Araújo, 2001, p. 3). As brincadeiras entre os estudantes, a discussão sobre regras ou estratégias para participar dos jogos, a solução de problemas antes, no intervalo ou depois da aula através do diálogo, sem a intervenção do professor, são bons exemplos para ilustrar as colocações do autor. No entanto, cabe fazer um esclarecimento, está claro que as relações sociais de cooperação são essenciais ao desenvolvimento moral (Piaget, 1996), mas Menin (1996, p. 89) esclarece que:

Nem sempre essas relações são harmoniosas; nem sempre “co-operar” quer dizer concordar.’ Muitas vezes, há discordâncias, conflitos, discussões, mas elas podem acontecer e, por isso, podem ser encontradas soluções dentro do próprio grupo, ou seja, sem a interferência de um poder maior, de uma autoridade mais poderosa.

A autora complementa que, favorecer as interações dentro do grupo, minimizando ao máximo a interferência de uma autoridade externa, possibilita a vivência da cooperação e, por consequência, a criação das regras pelo próprio grupo (Menin, 1996).

Diante dessas observações, evidenciamos que tanto as situações com dinâmica individualista/coercitiva quanto as com dinâmica cooperativa surgem naturalmente nas interações entre os alunos ao longo da aula. Por isso, consideramos relevante mapear essas situações, de forma que possibilite ao professor, compreender essas dinâmicas e seus impactos para o desenvolvimento moral. Dessa forma, ao estruturar o ambiente de ensino de maneira estratégica, o docente pode potencializar aprendizagens significativas que extrapolam o contexto esportivo, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

### **3.3.5 Relação alunos e alunos – os jogos propriamente ditos**

Nesse tópico faremos a reflexão sobre as situações envolvendo a dinâmica das interações entre os alunos na prática dos jogos. Assim, como percebido na categoria relação professores e alunos, nessa etapa da aula o número de registros é maior, o que contribui como justificativa para sua discussão de forma isolada. Além disso, a fase dos jogos propriamente ditos se configura como a de maior interesse dos estudantes, abrindo possibilidades para as aprendizagens a partir da prática dos jogos. Durante a prática identificamos situações com dinâmica individualista/coercitiva e cooperativas entre os alunos. Nesse sentido, esperamos mapear essas situações para que o professor tenha possibilidades de sistematizar, organizar e planejar o ambiente de aprendizagem.

No contexto dessa pesquisa, a unidade didática previa uma estrutura previamente planejada para cada aula, com seus temas, conteúdos, objetivos, sequência de jogos, regras orientadoras e estratégias de implementação. No entanto, o docente incentivava a participação dos estudantes e dividia a responsabilidade de algumas decisões. Nesse sentido, os alunos participaram de momentos como: a definição das equipes, a escolha de suas funções em alguns jogos, a definição de algumas regras, entre outros. Essa dinâmica incentivou a interação, a reflexão e discussão sobre regras, troca de orientações sobre situações técnicas e táticas e a cooperação. Em nossa avaliação, baseada na observação, os jogos em que os estudantes foram protagonistas na organização, proporcionaram maior engajamento. Os alunos conversavam entre eles, orientavam uns aos outros e até mesmo a “vibração” com o êxito era diferente do observado no contexto de jogos pré-determinados.

Esse cenário, oportunizou que os estudantes interagissem com aqueles com os quais tinham maior afinidade. De acordo com Menin (1996), o “grupo de iguais” é um dos melhores espaços para a construção da moralidade. Além disso, as interações sociais proporcionadas pela prática dos jogos podem estimular a cooperação entre os envolvidos em um espaço competitivo, favorecendo um maior engajamento. Essa perspectiva é reforçada por Carneiro, Camargo, Bronzatto e Assis (2017), que destacam o jogo como um elemento comum nas abordagens pedagógicas da Educação Física, reconhecendo nele um espaço potencialmente competitivo. Para os autores, a competitividade, quando entendida como um atributo humano positivo, pode mediar a dimensão atitudinal dos valores e virtudes, promovendo autonomia e solidariedade entre os participantes. Dessa forma, a competição nos jogos não se opõe à cooperação, pelo contrário, ela pode ser um caminho para fortalecer os laços entre os alunos e incentivá-los a se engajarem de forma ativa e colaborativa.

Todavia, conforme apresentamos na descrição das aulas, um fator despertava nossa atenção e preocupação: a diferença de idade entre os estudantes que compõem a turma. Para que a cooperação e o respeito mútuo sejam possíveis, os elementos de coerção precisam ser superados, inclusive entre os estudantes. Em diferentes oportunidades, observamos a imposição física ou técnica dos “mais experientes” sobre os mais novos. Em outra ocasião, percebemos que os “menos experientes” evitaram o jogo 5x5 com os “mais experientes”, utilizando o cansaço como justificativa. Menin (1996, p. 52-53), fundamentada em Piaget, ao discutir a construção de regras, conclui que:

1 - Relações entre desiguais permitem troca ou confronto de idéias, de bens..., não há necessidade de regulação mútua e sim de se fixar formas de continuar dominação de um sobre a subordinação do outro;

2 - Na desigualdade de poder em que “eu me imponho ao outro” e o outro se submete, o primeiro oferece ao segundo prêmios por sua obediência e castigos por sua desobediência; nessa relação o outro imita, engana, se conforma ou foge...

3 - Relação entre desiguais mantêm uma moral da heteronomia.

Diante disso, evidencia-se a relevância de conhecimentos relativos ao desenvolvimento moral, para que o professor, atento a essas dinâmicas, possa mediar essas interações e garantir um ambiente baseado na reciprocidade e no respeito mútuo.

Frente a essas dinâmicas coercitivas observadas entre os estudantes, precisamos refletir sobre o papel das regras na promoção de um ambiente cooperativo e justo. De acordo com Piaget (1996), a construção das regras ocupa lugar de destaque no desenvolvimento moral das crianças, uma vez que permite a transição da moral heterônoma, baseada na obediência à autoridade, para uma moral autônoma, pautada no respeito mútuo e na cooperação. Nesse sentido, a elaboração coletiva dessas normas pode trazer inegáveis contribuições ao desenvolvimento moral. Menin (1996) destaca que as regras que surgem do grupo, coincidem com aquelas propostas por qualquer professor sensato, no entanto, quando criadas pelo próprio grupo, ganham legitimidade e respeitabilidade entre os alunos, mais do que se fossem ordens do docente. Sendo assim, a autora conclui que, “primeiro é preciso fazer regras para então compreendê-las, como algo que tem motivos racionais e sociais para existir” (Menin, 1996, p. 92). Dessa forma, a interação entre os estudantes para criação de regras fortalece o ambiente de cooperação, possibilita experiências reais relacionadas ao respeito mútuo, além de proporcionar a vivência de relações democráticas e simétricas, fundamentais para se alcançar a autonomia moral.

Diante do exposto, o ambiente de jogo se apresenta como um espaço privilegiado na tentativa de contribuir com o desenvolvimento moral, a partir das relações entre os estudantes. Observamos momentos em que, de forma colaborativa, os estudantes definiram estratégias de ataque e de defesa, além de contribuírem uns com os outros na compreensão da dinâmica de alguns jogos. Segundo Galatti *et al.* (2017), a lógica dos jogos esportivos coletivos se manifesta na relação dialética entre defesa e ataque (cooperação/oposição) e os conteúdos, que precisam ser organizados, surgem dessa lógica. Dito de outra forma, os jogos esportivos coletivos (JEC's) apresentam em sua essência a convivência e interação entre grupos com objetivos comuns: defender seu alvo e atingir o alvo adversário. Diante desta configuração, essas modalidades

apresentam potencial para “[...] a vivência de valores e o desenvolvimento de competências importantes para o convívio em sociedade, como a tolerância, inclusão e respeito” (Galatti et al, 2008, p. 401).

Em nossa análise, a grande contribuição do ambiente de jogo está na capacidade de promover não apenas aprendizagens técnicas e táticas, mas também experiências significativas relacionadas aos valores. O estudante ao vivenciar o ambiente de jogo e “ao jogo se entregar” (Reverdito; Scaglia, 2009; Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013), poderá se colocar em “estado de jogo” (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013), no qual se encontra totalmente compenetrado. Nesse contexto, a partir de um ambiente de aprendizagem devidamente sistematizado pelo professor, as interações e os desafios propostos pelo jogo podem gerar condições favoráveis para que os estudantes vivenciem a cooperação e o respeito mútuo não só como valores, mas também como estratégias para resolução de conflitos e dilemas.

Pensando na aplicabilidade desse raciocínio, podemos recorrer à ideia de repetição apresentada por Silva, Thiengo e Scaglia (2022), quando a destacam como elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento do jogador. No entanto, os autores alertam que "quando evocamos a importância da repetição nos referimos, evidentemente, às ações do jogador - e não aos movimentos, como prega a vertente tecnicista de ensino" (Silva, Thiengo, Scaglia, 2022). Nesse sentido, acreditamos que, ao favorecer um ambiente no qual a cooperação e o respeito mútuo surgem como estratégias naturais para a resolução de desafios do jogo, a repetição dessas ações pode contribuir para consolidá-las como referenciais para tomada de decisão. Assim, não se trata de um processo mecanizado ou imposto pelo professor, mas sim de uma construção coletiva e contextualizada, na qual os próprios estudantes experimentam e reforçam esses valores a partir das interações no jogo. Desse modo, conforme aponta Freire (2002 apud Silva; Thiengo; Scaglia, 2022), “Revive-se, pelo jogo, o prazer advindo de conquistas recentes, de conhecimentos apreendidos, para, assim, fazer desse processo algo cíclico”.

Diante das situações analisadas e considerando o referencial teórico, observamos que a dinâmica das interações entre os alunos, sejam elas individualistas/coercitivas ou cooperativas, podem, de alguma forma, influenciar o desenvolvimento moral. O jogo se apresenta como um espaço privilegiado para a promoção de interações variadas entre os estudantes. Sendo assim, mapear essas situações permite ao professor estruturar o ambiente de aprendizagem de forma estratégica. Assim, pode planejar e sistematizar ações e intervenções pedagógicas que

estimulem interações mais simétricas, criando um ambiente cooperativo para o ensino do esporte. A esse respeito, Araújo (2001, p. 3) destaca que:

[...] se a criança conviver num “ambiente cooperativo” e democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

Nesse sentido, ao compreender a dinâmica das interações durante o jogo, o docente poderá aprimorar sua prática pedagógica, criando um ambiente que supere a simples participação. Dessa forma, amplia-se as possibilidades educacionais do esporte, favorecendo não apenas aprendizagens significativas relacionadas aos elementos técnico-táticos, mas também a construção de valores como a cooperação e o respeito mútuo, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

### **3.4 Considerações Finais**

Iniciamos a seção refletindo sobre o problema da pesquisa, na tentativa de verificar se alcançamos contribuições esclarecedoras. O questionamento tinha relação direta com a prática pedagógica, uma vez que se preocupou em encontrar alternativas de como sistematizar estratégias que possibilitassem o desenvolvimento moral no contexto de ensino esportivo. Com base nos dados e nas reflexões realizadas, arriscamos em dizer que, a resposta passa pela criação de um ambiente pedagógico intencionalmente planejado, no qual as interações sociais são potencializadas como experiências formativas.

A dinâmica das aulas para o ensino esportivo, oferece diversas possibilidades de se experimentar, na prática, a vivência e a construção de valores como a cooperação e o respeito mútuo. Fundamentado na literatura e com foco nas relações que se estabelecem, foi possível identificar situações que reforçam a heteronomia, bem como as que favorecem a autonomia. Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica consciente e fundamentada desempenha papel essencial no desenvolvimento moral dos estudantes, considerando esse processo como a superação possível da heteronomia em direção a autonomia.

Algumas práticas observadas no cotidiano de algumas aulas de Educação Física estão pautadas na obediência, disciplina e transmissão de conhecimentos, com o professor ocupando todo o protagonismo do processo, como se verifica em práticas tradicionais. No contexto dessa pesquisa, foi possível observar que a utilização de abordagens emergentes e centradas no jogo,

parecem proporcionar ricas experiências a partir da participação ativa dos estudantes, da tomada de decisão, da resolução de conflitos, da construção e discussão coletiva de regras e da postura problematizadora do professor. Além disso, tais abordagens aparentam oferecer a possibilidade de aprendizagens significativas a partir da utilização do jogo e do planejamento e sistematização do ambiente de aprendizagem.

No entanto, a adesão às abordagens mencionadas, apesar de proporcionar mudanças consideráveis na dinâmica e no ambiente de ensino, não garantem uma abordagem estruturada de conteúdos da dimensão moral. Nesse sentido, a proposição de princípios de design e elaboração de um artefato pedagógico, contribuem com a atuação, bem como com a formação docente sobre a temática, subsidiando e orientando as práticas pedagógicas. Estratégias pedagógicas simples, mas intencionalmente planejadas, podem gerar impactos significativos na forma como os alunos se relacionam. As decisões tomadas coletivamente no jogo e no ambiente da aula, favorecem a construção de um ambiente mais democrático, cooperativo e reflexivo.

Mesmo com todas as potencialidades, reconhecemos as limitações do estudo. Os processos relacionados ao desenvolvimento moral não envolvem apenas os tipos de relações sociais as quais o indivíduo se submete, apesar de sua destacada relevância. Ademais, a condução do estudo aconteceu no sentido de possibilitar a elaboração do referido artefato pedagógico, sem, contudo, ser possível sua implementação.

Diante desse cenário, sugerimos a implementação do artefato pedagógico, incluindo a possibilidade de um acompanhamento longitudinal para avaliar influências a longo prazo no desenvolvimento moral dos estudantes. Além disso, sua aplicação em diferentes realidades escolares poderá fornecer dados importantes para o seu aprimoramento, seguindo a lógica do DBR.

Por fim, a expectativa é que esse estudo contribua para fortalecer a prática pedagógica e amplie as possibilidades educacionais no ensino dos esportes coletivos de invasão, consolidando a Educação Física como espaço efetivo e significativo para o desenvolvimento moral.

#### **4 DESIGN**

A definição dos princípios de design é uma etapa do Design-Based Research – DBR, compreendida entre a identificação de um problema educacional e a materialização de um artefato pedagógico desenvolvido para solucionar o problema identificado. Nesse sentido, essa

seção apresenta um ensaio teórico sobre os princípios de design que fundamentam a elaboração do material teórico-prático voltado à abordagem do desenvolvimento moral nas aulas de Educação Física.

#### **4.1 Introdução**

O propósito desse ensaio teórico é construir princípios de design para elaboração de um artefato pedagógico que auxilie os professores na abordagem de elementos do desenvolvimento moral, no contexto de ensino dos esportes coletivos de invasão. A proposta é estruturar conhecimentos fundamentais sobre a temática, com o foco no tipo de relação interpessoal que se estabelece nesse ambiente, além de sugerir estratégias e procedimentos de intervenção pedagógica alinhados as abordagens emergentes e centradas no jogo.

A relevância do ensaio encontra respaldo na afirmação de Goergen (2007) de que a influência moral na escola sobre os estudantes é inevitável. Por isso, é fundamental que seja “[...] explicitada, discutida e orientada para formação de um sujeito moral, autônomo, crítico e responsável” (Goergen, 2007, p. 747). Além disso, a configuração da aula de Educação Física se apresenta como um espaço privilegiado para vivência de diversas experiências e sensações a partir das interações sociais, em um contexto estruturado por regras, gestos e atitudes, favorecendo a reflexão e a consciência sobre ética e moral (Brasil, 1998). Ademais, as relações sociais proporcionadas por esse componente curricular são fundamentais para o desenvolvimento moral das crianças (Marcon; Becker, 2017). No entanto, apesar da emergência do tema (La Taille; Souza; Vizioli, 2004), existe uma escassez de publicações associando práticas escolares à aprendizagem de valores (Couto, 2019). Da mesma forma, Hirama (2018) observou uma quantidade limitada de estudos relacionando esporte e moralidade.

Nesse cenário, considerando a importância da formação de sujeitos autônomos, adotamos a perspectiva de Piaget (1996) sobre o desenvolvimento moral. Para o autor, existem duas morais: a moral heterônoma se caracteriza por uma relação de coação, baseada no respeito unilateral, enquanto na moral autônoma prevalecem relações de cooperação pautadas no respeito mútuo. Assim, autonomia é uma superação possível da heteronomia e as trocas sociais recebem destacada importância nesse processo, uma vez que esse desenvolvimento não ocorre isoladamente, mas por meio das interações sociais (Müller; Alencar, 2012). Sendo assim, a depender da abordagem metodológica e da práxis pedagógica, o professor pode influenciar diretamente o ambiente e reforçar a heteronomia ou favorecer a autonomia. Nesse sentido,

Piaget (1996) distingue dois tipos de procedimentos em educação moral: os procedimentos verbais, que, segundo Piaget (1996, p. 14) “[...] contam com o discurso para educar a consciência”, e os procedimentos ativos, que buscam criar contextos onde os alunos possam experimentar, refletir e construir sua moralidade a partir das trocas sociais.

Nessa perspectiva, associando esses conceitos ao processo de ensino esportivo, percebe-se que a forma de atuação docente, bem como as características do ambiente onde acontecem as interações, podem influenciar e direcionar o tipo de relação que se estabelece entre os indivíduos. Como consequência, podem proporcionar experiências relacionadas a moral heterônoma ou autônoma. Piaget (1996, p. 1) destaca que, evidentemente, existirá uma diferença nos métodos se desejarmos “[...] uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence”. Sendo assim, recorreremos à proposta dos procedimentos ativos como estratégia para oportunizar aos estudantes experiências reais relacionadas à cooperação e ao respeito mútuo no ambiente de ensino dos esportes coletivos de invasão pautado em abordagens emergentes e centradas no jogo.

Nesse contexto, o jogo será utilizado como meio e também método para o ensino do esporte. No entanto, sua compreensão vai além da simples organização de “joguinhos” ou atividades voltadas apenas para o entretenimento ou diversão dos alunos (De Lima et al., 2023). Dessa forma, ensinar a partir do jogo significa reconhecer a complexidade do fenômeno esportivo, rejeitar abordagens fragmentadas de ensino e priorizar perspectivas que considerem o todo. Além disso, o ensino do esporte deve considerar seus diferentes elementos de forma sistêmica, e no contexto do jogo, articular gestos, intenções e a resolução de problemas (Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009).

Partindo das concepções apresentadas, esse ensaio teórico segue com a definição dos princípios de design que fundamentam a elaboração do material teórico-prático voltado ao desenvolvimento moral nas aulas de esportes coletivos de invasão. Na sequência, apresentamos, em linhas gerais, o artefato pedagógico, que tem como objetivo subsidiar os professores na organização das dinâmicas das interações no decorrer das aulas, alinhadas as abordagens emergentes e centradas no jogo. Por último, a conclusão revela as expectativas de contribuição com a prática pedagógica docente a partir do artefato pedagógico.

## 4.2 Princípios de design

O tópico inicia retomando a ideia de que as escolhas metodológicas e a atuação docente influenciam diretamente o ambiente da aula. Nesse sentido, um dos princípios adotados neste ensaio é a utilização das abordagens emergentes e centradas no jogo, que se apresentam como alternativa ideológica e paradigmática aos modelos tradicionais de ensino dos esportes. Dessa forma, defendemos a possibilidade de que os estudantes/jogadores aprendam jogando, sendo o professor/treinador um mediador que gerencia as situações-problema e as trocas sociais (Aquino; Menezes, 2022). Em contraste, as abordagens tradicionais/tecnicistas enfatizam o desenvolvimento da técnica de forma descontextualizada, pautada na reprodução de modelos do esporte profissional, nos quais os alunos são ensinados a repetir comportamentos e o professor é visto como detentor do conhecimento (Aquino; Menezes, 2022).

Considerando o interesse em estimular práticas pedagógicas alinhadas às abordagens centradas no jogo e que de alguma forma considere as possibilidades para o desenvolvimento moral, apresentaremos uma descrição genérica da estrutura de uma aula de esportes coletivos de invasão. De forma geral, essa organização reflete estruturas ou modelos usados frequentemente pelos professores. O objetivo é oferecer ao leitor um panorama da dinâmica de uma aula, para que na sequência seja possível contextualizar os princípios de design adotados para elaboração do artefato pedagógico.

Geralmente as aulas de Educação Física são estruturadas a partir da organização de quatro momentos claros e distintos, podendo haver uma ou outra variação que não interferem no propósito da discussão. Nesse caso, vamos denominar esses momentos de: o início da aula, a vivência dos jogos, a transição entre os jogos e o encerramento. Em cada uma dessas etapas, o professor desempenha um papel essencial na criação e gestão de um ambiente favorável à aprendizagem, seja planejando as tarefas, estimulando a participação ativa dos estudantes ou promovendo reflexões sobre o jogo. É importante destacar que as experiências vivenciadas nas aulas ocorrem, em sua maioria, no contexto das interações entre os participantes.

O início da aula é marcado pela recepção dos estudantes ou sua condução até o local da aula. O controle de frequência, organização dos materiais e apresentação da dinâmica e objetivos, também são ações relacionadas a esse momento. O professor pode provocar questionamentos, incentivando os alunos a compartilharem suas percepções, experiências e aprendizagens de aulas anteriores. Além disso, é um momento propício para se estabelecer

coletivamente acordos de convivência. Müller e Alencar (2012) destacam a importância da “explicitação de valores” para tornar evidente os valores que orientam as ações no contexto escolar.

No momento da vivência dos jogos, os alunos experimentam situações planejadas que possibilitam a construção de conhecimentos por meio da prática dos jogos. O professor pode organizar cenários e contextos que estimulem a tomada de decisão, a resolução de problemas e a adaptação a diferentes contextos. Para isso, os jogos podem ser variados e envolver modificações estruturais, funcionais, de pressão de motricidade e qualquer outra dinâmica que estimule a compreensão do jogo e considere as particularidades da turma. Para esse ensaio teórico, partimos da hipótese de que além dos elementos técnico-táticos é possível organizar e sistematizar a aprendizagem de valores no contexto da prática dos jogos. Segundo Carneiro (2009), o ambiente de jogo se mostra promissor para o desenvolvimento moral.

A transição entre os jogos é um momento que em alguns contextos pode ser “negligenciado”, mas apresenta potencial para favorecer as aprendizagens relativas aos jogos, bem como aos elementos socioeducativos. O professor pode ressignificar as experiências vividas, incentivando os alunos a analisarem suas escolhas, identificar estratégias eficazes, promover diálogos reflexivos, mediar conflitos e até mesmo oferecer feedbacks sobre as situações experienciadas. Com a vantagem de que todas essas ações acontecem sobre situações reais, o que pode contribuir para consolidar as aprendizagens, bem como ampliar a compreensão do jogo. Além disso, o professor pode propor ajustes e criar desafios baseados nas reflexões dos próprios estudantes, promovendo construções coletivas.

Por fim, no encerramento, o professor retoma os acontecimentos da aula, sejam eles relacionados especificamente ao jogo ou fruto de desequilíbrios das relações entre os participantes por motivos diversos. Desse modo, mais do que revisar aspectos técnico-táticos, esse momento possibilita a reflexão sobre os processos vivenciados, sendo oportuno para destacar a importância das interações sociais e das decisões tomadas ao longo dos jogos.

Todo esse cenário descrito anteriormente pode parecer, à primeira vista, capaz de proporcionar automaticamente a vivência de valores e a aprendizagem de conteúdos da dimensão atitudinal. De fato, se comparado a ambientes e posturas de abordagens tradicionais, parecem, no mínimo, oferecer maiores oportunidades ao protagonismo dos estudantes, uma vez que esse último, geralmente apresenta as ações centradas no professor, com atividades diretas

e em alguns casos até com castigos e punições. No entanto, devemos reconhecer que a prática dos jogos envolve interações sociais, competição, cooperação, tomada de decisão entre outras, o que pode resultar na manifestação de comportamentos e valores diversos. Galatti et al. (2008), destaca a diversidade de valores e padrões de comportamento que emergem no esporte, tantos os considerados positivos quanto os negativos.

Diante disso, destacamos a relevância da intencionalidade docente teoricamente fundamentada para a organização, planejamento e sistematização de ações e conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral. Menin (1996, p. 42) ao citar as duas tendências morais apresentadas por Piaget (1996) destaca que as “[...] duas morais são construídas durante o desenvolvimento da criança e que a evolução de uma sobre a outra dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às formas de relações sociais em que a criança estiver submersa”. Nesse sentido, o entendimento de que a moral se constrói a partir das interações entre os indivíduos confere um grande significado às relações estabelecidas no contexto da aula (Santana, 2003).

Considerando que a moral autônoma se baseia nas relações sociais de cooperação que se estabelecem a partir do respeito mútuo (Santana, 2003), apresentamos um dos princípios desse ensaio teórico. A condução de aulas, como a que foi descrita anteriormente, deve priorizar interações fundamentadas na cooperação e no respeito mútuo, tanto como valores a serem promovidos quanto como estratégias para a resolução de dilemas e conflitos ao longo de todas as etapas da aula. O contexto de ensino dos esportes coletivos de invasão pautado em abordagens centradas no jogo, aparentemente, oferece inúmeras oportunidades para o exercício prático dessas virtudes.

Nesse sentido, adotamos a concepção de Piaget na definição de cooperação. De acordo com Menin (1996, p. 51) “cooperação para Piaget, é operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc.” A autora ainda alerta que, “muitas vezes, a cooperação quer dizer discussão e não acordo”, ressaltando que esse processo envolve trocas ativas e a consideração de opiniões diferentes. Com relação ao respeito mútuo, tomaremos como referência a perspectiva apresentada por Macedo (1996, p. 191), que, fundamentado em Piaget, esclarece que “[...] os indivíduos que estão em contato consideram-se iguais e respeitam-se reciprocamente”.

Associado aos valores selecionados como princípios para a condução das atividades durante as aulas, destacamos o papel do professor na proposição e gestão de um ambiente cooperativo. De acordo com Santana (2003) um ambiente baseado na cooperação, no qual os alunos negociam e colaboram para realizar algo em conjunto, possibilita a articulação de pontos de vista diferentes, o que contribui, na medida que se inclui o outro, para o desenvolvimento da autonomia. Segundo o mesmo autor, algumas características do ambiente cooperativo são: o respeito é mútuo, as regras de convivência são construídas, as crianças assumem pequenas responsabilidades, tomam decisões, opinam, discutem, expressam seus pensamentos e desejos, são estimuladas a auxiliar o outro, são encorajadas a trabalhar coletivamente, há diálogo, há trocas, as relações são simétricas, entre outras. Ao aproximar essas características das aulas descritas no início do texto, percebe-se a viabilidade de incorporá-las à prática pedagógica. Assim, o ambiente cooperativo, é adotado como um dos princípios de design para o artefato pedagógico voltado ao desenvolvimento moral.

Diante desse cenário, não parece viável a utilização de discursos ou lições de moral realizados pelo professor, que antecedem os acontecimentos como estratégia para o desenvolvimento moral. Segundo Piaget (1996, p. 15) “para tocar o âmago da alma infantil, um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência vivida”. Ademais, os métodos orais possuem como característica considerar a autoridade do professor como única fonte de inspiração moral. Dessa forma, a partir de uma relação de respeito unilateral, há uma transmissão de verdades prontas e a criança é coagida a recebê-las (Piaget, 1996). Por isso, aderimos à proposta dos métodos ativos como outro princípio do artefato pedagógico, mas especificamente a dois deles: “1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2º - em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (Piaget, 1996, p. 24). Em primeira análise, o ambiente da aula para o ensino dos esportes e o ambiente da prática dos jogos, parecem promissores para promoção desses princípios.

Partindo dessa premissa, o momento da aula que se destina a vivência dos jogos se apresenta como espaço rico para interações, experiências, discussões, trocas, tomada de decisão, entre outras ações de forma contextualizada entre os pares. Segundo La Taille (1996), essa convivência entre os iguais é fonte de relações de reciprocidade genuínas. Sendo assim, no intuito de valorizar o momento principal da aula em benefício de aprendizagens técnico-táticas e para vivência de valores, assumimos como princípio a identificação de três elementos

fundamentais na prática dos jogos: o ambiente de jogo, o estado de jogo e o ambiente de aprendizagem (Reverdito; Scaglia, 2009; Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013).

Contudo, antes de elucidar cada um desses elementos é importante compreender qual a concepção de jogo para o artefato pedagógico. Nesse sentido, recorreremos a Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009, p. 238) destacando que “[...] o jogo é lúdico, mas também é sério, ele possui uma ordem em sua organização, apesar de representar uma aparente desordem; possui regras claras, mas ao mesmo tempo é dotado de imprevisibilidade e incerteza”. Nesse contexto, o ambiente de jogo é definido por Scaglia e Reverdito (2009, p. 142) como sendo “[...] onde o jogador joga o jogo e é jogado por ele, sendo absorvido, embreado em uma teia complexa”. Segundo os mesmos autores, o engajamento do jogador, seu desejo de jogar plenamente nesse ambiente, garantem o estado de jogo. Já o ambiente de aprendizagem, é compreendido como o espaço intencionalmente estruturado que se revela na interação entre o desejo de jogar e a intenção educativa (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013).

Ciente dessas definições, o professor deve planejar e sistematizar os jogos de forma a alcançar o desejo dos alunos em jogar (estado de jogo), atento ao fato de que “[...] o ambiente de aprendizagem é um ambiente de jogo” (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013, p. 138). Por isso, partimos do pressuposto que as intervenções, sejam elas direcionadas aos elementos técnico-táticos ou atitudinais, não podem comprometer o estado de jogo dos jogadores, na tentativa de proporcionar aprendizagens significativas. Assim, no contexto desse ensaio, acreditamos que seja possível estruturar os jogos de forma a oportunizar experiências práticas de cooperação e respeito mútuo, gerando aprendizagens significativas ao desenvolvimento moral.

Dessa maneira, os princípios apresentados nesse ensaio teórico buscam orientar a prática pedagógica no ensino dos esportes coletivos de invasão, ampliando suas possibilidades educacionais a partir da abordagem de elementos relacionados ao desenvolvimento moral. A escolha por abordagens emergentes e centradas no jogo destaca a importância das interações e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ao aderir os princípios propostos - estruturar as aulas com base na cooperação e o respeito mútuo, reconhecer a relevância de um ambiente cooperativo, criar oportunidades para que sejam realizadas experiências entre os pares e preservar as características do jogo - o professor assume o papel de mediador e pode favorecer aprendizagens significativas.

Assim, reafirmamos a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e teoricamente fundamentadas, uma vez que, “a educação em valores não é algo que se alcance simplesmente porque se acredita ou se deseja; é preciso encontrar meios para realizar de fato o que se imagina” (Puig, 2007, p. 104).

### 4.3 Artefato Pedagógico – material teórico prático

Este artefato pedagógico tem como objetivo subsidiar a prática pedagógica no contexto de ensino dos esportes coletivos de invasão. O material está pautado em abordagens emergentes e centradas no jogo e considera não apenas os elementos técnico-táticos, mas também os atitudinais. Partimos da constatação da falta de práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem de valores (Couto, 2019), por isso, destacamos sua relevância. Reconhecendo a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento moral, essa proposta se concentra na dinâmica das interações sociais no ambiente de aprendizagem. Desse modo, o material apresenta sugestões iniciais que favoreçam experiências de cooperação e de respeito mútuo na expectativa de contribuir com a autonomia moral.

Os princípios que orientam este artefato pedagógico foram definidos a partir de referências teóricas e da observação de práticas docentes, na tentativa de apresentar alternativas para um problema identificado no contexto das aulas para o ensino dos esportes. Nesse sentido, os princípios são:

- **Cooperação e Respeito mútuo:** favorecer interações pautadas na cooperação e no respeito mútuo a partir de experiências práticas no contexto da aula;
- **Ambiente cooperativo:** Proporcionar um ambiente de jogo que promova a inclusão e a participação ativa de todos os alunos, respeitando suas diferenças e individualidades;
- **Métodos Ativos:** aplicar métodos que estimulem as experiências entre os estudantes, estimular a resolução de problemas e o ensino baseado no jogo;
- **Estado de jogo, Ambiente de jogo e Ambiente de aprendizagem:** garantir a fluidez e a adesão aos jogos, proporcionando situações que permitam o aprendizado por meio de experiências práticas, sem excessiva intervenção docente.

Com base nesses princípios e pensando em sua aplicabilidade, dividimos a estrutura da aula em quatro momentos e para cada um deles, sugerimos estratégias para exemplificar e orientar o professor no processo de ensino.

- **Início da aula:**

**Definição Coletiva de Normas:** Elaborar, junto aos alunos, um contrato pedagógico com regras de convivência e diretrizes para os jogos.

**Atribuição de Responsabilidades:** Permitir que os estudantes assumam e se alternem no controle de frequência, organização dos materiais, divisão das equipes e definição de funções dentro do jogo.

**Propostas de Jogos Iniciais:** Estimular que os alunos sugiram e organizem jogos de aquecimento, incentivando a participação ativa desde o início da aula.

- **Vivência dos jogos:**

**Autonomia na Definição de Regras:** Permitir que os alunos negociem regras e resolvam dilemas que emergem do jogo.

**Adaptações Estruturais e Funcionais:** Ajustar o espaço de jogo, o número de jogadores ou as funções dentro do jogo para estimular diferentes dinâmicas e desafios.

**Arbitragem Compartilhada:** Atribuir aos estudantes a responsabilidade de arbitrar ou controlar os jogos, promovendo autonomia e resolução de conflitos.

**Desafios Táticos e Estratégicos:** Incentivar as equipes a criarem desafios umas para as outras, desenvolvendo a capacidade de análise e tomada de decisão.

- **Transição entre os jogos**

**Identificação de Soluções para Problemas Vividos:** Estimular a proposição de soluções coletivas para dificuldades enfrentadas no jogo.

**Reforço dos Valores Coletivos:** Demonstrar, por meio de exemplos vividos, a importância de ações coletivas e do cumprimento de regras.

**Ajustes no Jogo:** Permitir que os alunos sugiram modificações para tornar o jogo mais dinâmico e alinhado aos valores definidos.

- **Encerramento**

**Ressignificação das Experiências:** Destacar momentos específicos dos jogos e relacioná-los com os objetivos da aula.

**Feedbacks Coletivos:** Promover espaços para que os alunos expressem suas percepções sobre o jogo e a dinâmica da aula.

**Avaliação Contínua:** Utilizar instrumentos de autoavaliação e observação docente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

#### 4.4 Conclusão

As estratégias apresentadas consideram as possibilidades de interação proporcionadas nas aulas de Educação Física. O ensino do esporte nesse contexto, pode se configurar como um ambiente privilegiado para ações voltadas à moralidade (Hirama, 2018). A adoção de abordagens centradas no jogo permite aliar um ensino qualificado do esporte a vivência e construção de valores a partir de experiências reais e contextualizadas. Assim, como afirma Barroso e Darido (2009, p. 282) “não acreditamos na visão de que há uma separação entre a iniciação esportiva e a formação humana, nem que elas estejam desvinculadas durante a prática do professor”.

Dessa forma, a proposição de um artefato pedagógico sob a forma de um material teórico-prático, contribui com a formação docente, permitindo a utilização de situações corriqueiras da aula, em oportunidades para promover o desenvolvimento moral. Essa necessidade fica evidente dada a carência de procedimentos pedagógicos capazes de subsidiar a prática docente, já citada e observada por Vinha e Assis (2007). O objetivo é ampliar perspectivas no ensino aprendizagem dos esportes, de forma que os praticantes tenham maior liberdade, iniciativa e protagonismo na seleção das ações para solucionar problemas do jogo e das relações, tal qual disse Freire (1996, p. 83),

[...] tem a intenção, não de dizer o que é certo ou errado, mas de fazer o aluno exercitar a crítica sobre o que está realizando. Não define o que é bom ou mal, mas faz o aluno ter consciência sobre as coisas vividas no tempo e no espaço. Não obriga o aluno a cooperar, mas o faz compreender a necessidade de associar seu conhecimento ao conhecimento dos outros.

Além disso, o jogo permite vivenciar a cooperação em um contexto de competitividade. Contudo, uma competitividade diferente daquela vivenciada em outras manifestações sociais.

Por conjectura, esse ambiente pode favorecer o engajamento e conduzir a um estado de jogo. O professor ao sistematizar esse ambiente pode proporcionar aprendizagens significativas, inclusive com relação aos valores. Nesse sentido, "[...] o competidor, enquanto disputa, tem a oportunidade de conviver, interagir e aprender com os outros competidores, o que atribui ao competir um caráter mediador entre os participantes, um “por meio de” e não apenas um “contra quem” (Carneiro, et al. 2017, p. 82)

De forma geral, o desenvolvimento do artefato pedagógico demonstra que estratégias pedagógicas simples, mas intencionalmente planejadas, podem oportunizar a aplicação dos princípios de design e, conseqüentemente, favorecer a autonomia moral dos estudantes. O que corrobora com os estudos de Santana (2003) ao destacar que a dimensão moral se manifesta em ações cotidianas em aulas de esporte. No entanto, como prevê o ciclo iterativo do Desig-Based Research, o artefato deve passar por processos contínuos de implementação, avaliação e aprimoramento através do Re-Design. Assim, poderemos concluir se esse artefato pedagógico consegue ou não resolver o problema identificado na prática.

## REFERÊNCIAS

ACEDO, Leandro Mori; DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Valores e atitudes na produção científica da educação física brasileira: tendências e perspectivas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 3, p. 149-158, 2014. Disponível em: [https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1131\\_1503954568.pdf](https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1131_1503954568.pdf). Acesso em: 29 mai. 2023.

ANGELUCI, Alan César Belo et al. DESIGN SCIENCE RESEARCH COMO MÉTODO PARA PESQUISAS EM TIC NA EDUCAÇÃO. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1023>. Acesso em: 10 jan. 2024.

AQUINO, R. L. de Q. T. de; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, Campinas, SP, v. 20, n. 00, p. e022006, 2022. DOI: 10.20396/conex.v20i00.8666344. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8666344>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ARAÚJO, UF de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. **Cinco estudos de educação moral**, v. 2, p. 37-98, 1996.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2001. DOI: 10.20396/etd.v2i2.1067. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, p. 91-107, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c7PhNdmDk6bvpbtmN9NjWGD/?format=html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. Grupo Editorial Summus, 2007.

ASSAD, Davi Perpétuo. Uma Avaliação do Índice de Competência Moral de Adolescentes de 13 a 15 Anos de Idade Praticantes de Diversas Modalidades Desportivas no Projeto Crescendo Com o Esporte no Município de Cabo Frio-RJ. 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68960/2/23259.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Autores Associados, 2001.

BALBINO, Hermes Ferreira. Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. **Faculdade de Educação Física (Dissertação de mestrado)–UNICAMP**, 2001.

BALDI, Camila; BRONZATTO, Maurício. FORMAÇÃO ÉTICA: a escola como favorecedora da construção de sentidos de vida. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 1-27, 2024. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/415>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/artigos/escola\\_ed\\_fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

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

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999. Disponível em: [https://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4\\_Irene\\_form.pdf](https://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf). Acesso em: 12 nov. 2024.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869imprensa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869imprensa.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 112 Ética**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em 18/5/2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 10/02/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 115p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Seminário Nacional do Currículo em movimento**, v. 1, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/7341cffb7deadad829f5e22f3ad3f4b8.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888004.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARNEIRO, KLEBER TUXEN. O jogo na educação física escolar. **São Paulo, SP: Phorte**, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tuxen et al. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da educação física. **Corpoconsciência**, p. 80-92, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4964>. Acesso em: 10 jan.2025.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. 2009.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; DE ASSIS, Eliasaf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/6825>. Acesso em: 10 jul. 2024

CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral**. Papyrus Editora, 2005.

COUTO, L. L. M. **Educação em valores morais no ensino fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores**. 2019. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo. 200p. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_10246\\_Tese%20Leandra%20L%20M%20Couto%20-%20vers%20E3o%20final.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_10246_Tese%20Leandra%20L%20M%20Couto%20-%20vers%20E3o%20final.pdf). Acesso em: 17 ago. 2023.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; DE ALENCAR, Heloisa Moulin. EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, ed. 2, p. 126-157, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2022.v14.n2.p126-157>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CRISTI, M. A. A.; GARCÍA, X. M. Educación moral en Sudamérica: un sistema pedagógico de transversalidad. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 0, p. e230029, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230029>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: ed. 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DE LA TAILLE, Yves; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 91-108, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qnBpvRnJL4MKpFyggpV3gy/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DE LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Artmed Editora, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teóricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teóricos.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: ensino fundamental – anos iniciais – anos finais. 2º. ed. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

EVANGELISTA, Paulo Henrique Mellender et al. Atitudes morais de jovens atletas praticantes de modalidades esportivas coletivas: um estudo comparativo segundo a variável sexo. **Motriz rev. educ. fís.(Impr.)**, p. 379-386, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-558449>. Acesso em 10 out. 2024.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Vila das Letras, 2007.

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

GALATTI, Larissa Rafaela. **PEDAGOGIA DO ESPORTE**. Campinas. SP. 2006

GALATTI, Larissa Rafaela; FERREIRA, Henrique Barcelos; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, SP, v. 6, p. 397-408, 2008. DOI: 10.20396/conex.v6i0.8637843. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637843>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 511-523, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&script=sci_abstract). Acesso em: 22 out. 2024.

GARGANTA, Júlio; GRÉHAIGNE, Jean Francis. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade?. **Movimento**, v. 5, n. 10, p. 40-50, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2457>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GIANNOCORO, Luciana Lopes; DOS SANTOS SILVA, Sheila Aparecida Pereira. Argumentos que fundamentam as decisões de pré-adolescentes acerca de um dilema moral em aulas de educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/5395>. Acesso em 10 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 983-1011, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxtPQzhkVRRs/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300006>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto et al. **The Game-Centred Approach to Sport Literacy**. London: Routledge Focus, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. **Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e à distância**, v. 126, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/298353396\\_Metodologia\\_do\\_Ensino\\_dos\\_Esportes\\_Coletivos](https://www.researchgate.net/publication/298353396_Metodologia_do_Ensino_dos_Esportes_Coletivos). Acesso em: 12 mar. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/>. Acesso em: 23 out. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Anísio Teixeira – 120 anos. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/anisio-teixeira-120-anos/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. **Projeto Político Pedagógico**. 2023. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp\\_escola\\_parque\\_anisio\\_teixeira\\_ceilandia-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_escola_parque_anisio_teixeira_ceilandia-1.pdf). Acesso em: 19 out. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. **Valores que o esporte ensina: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral**. 2018. 1 recurso online (231 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633052>. Acesso em: 19 out. 2023.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 14-23, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/download/575/738>. Acesso em:

20 mai. 2023.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, p. e15228-e15228, 2023. DOI: [10.51283/rc.27.e15228](https://doi.org/10.51283/rc.27.e15228). Acesso em: 12 out. 2024.

KNEUBIL, Fabiana Botelho; PIETROCOLA, Maurício. A PESQUISA BASEADA EM DESIGN: visão geral e contribuições para o ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 01, 17 ago. 2017. Investigações em Ensino de Ciências (IENCI). DOI: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n2p01>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319173137\\_A\\_PESQUISA\\_BASEADA\\_EM\\_DESIGN\\_VISAO\\_GERAL\\_E\\_CONTRIBUICOES\\_PARA\\_O\\_ENSINO\\_DE\\_Ciencia\\_S](https://www.researchgate.net/publication/319173137_A_PESQUISA_BASEADA_EM_DESIGN_VISAO_GERAL_E_CONTRIBUICOES_PARA_O_ENSINO_DE_Ciencia_S). Acesso em: 09 dez. 2023.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; ZANE, Valéria Cristina. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, p. 195-204, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000200004>. Acesso: em 29 nov. 2024.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Unijuí, 2004.

LA TAILLE, Yves Joel Jean Marie et al. A educação moral: Kant e Piaget. **Cinco estudos de educação moral**, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 2001. 151p.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 91-108, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100006>. Acesso em: 27 set. 2024

LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, p. 9-17, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003>. Acesso em: 01 nov. 2024.

LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Artmed Editora, 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?**. Artmed Editora, 2009.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 91-108, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100006>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 344p.

LENZ, C. H.; PINHEIRO, E. dos S.; GENEROSI, R. A. Avaliação do nível de desenvolvimento moral de adolescentes frente a dilemas da vida diária e esportiva. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 15, n. 148, 2010.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 236-246, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5016/2177>. Acesso em: 11 dez. 2024

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da

Psicologia. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e80/ 1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984644436436. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36436>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MACEDO, Lino de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. **Cinco estudos de educação moral**, 1996.

MARCON, Ana Maria; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. O desenvolvimento moral na Educação Física: um estudo de revisão. **Motrivivência**. Vol. 29, n. 51 (jul. 2017), p. 222-233, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/178128>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]**. 2014, vol.23, n.42, pp.23-36. DOI: <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42003>. Acesso em: 09 dez. 2023.

MENIN, MSS. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. MACEDO, L.(org.). **Cinco estudos de educação moral**, p. 37-104, 1996.

MENIN, M. S. DE S. et al. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola 1. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, p. 01–17, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220100001>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MENIN, Maria Suzana De Stefano et al. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 133-155, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/117879>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. Educação e pesquisa, v. 28, p. 91-100, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dfBtPFP37VxMLfC4sTMgdGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. MACEDO, L.(org.). **Cinco estudos de educação moral**, p. 37-104, 1996.

MORAES, Gustavo Garcia de. **Título: O Ensino da Dimensão Técnica nos Esportes Coletivos de Invasão pela Perspectiva das Abordagens Emergentes**. Orientador: Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna. 2023. 116. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2023.

MOURA, Ms Camila Corrêa et al. Pedagogia do esporte: a importância da utilização da situação problema no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Educação Física em Revista**, v. 2, n. 1, 2008. Disponível: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/885>. Acesso: 22 nov. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 19 no. 2024

NOGUEIRA, Quefren Weld Cardozo. Lutando contra a anomia: considerações sobre esporte e moralidade. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 3, 2016. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/37808>. Acesso em 10 out. 2024.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade de Campinas –

Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/113520>. Acesso em: 13 set.2023.

PAES, Roberto Rodrigues et al. **Pedagogia do desporto**. 2006.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36.

PORTELA, Fernando. **Fair Play? Que Fair Play?! Doutrina ou Exercício da Moral**. 1999. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RANGEL, I. C. A. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz: revista de educação física. UNESP**, p. 25–31, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/959>. Acesso em: 29 nov. 2022.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 51-63, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5016/256>. Acesso em: 13 out. 2024

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. Phorte Editora, 2009.

RUBIO, Katia; CARVALHO, Adriano L. Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. **Revista Portuguesa de Ciências do desporto**, v. 3, n. 5, p. 350-357, 2005. Disponível em: [https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/RPCD\\_vol.5\\_nr.3.pdf#page=104](https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/RPCD_vol.5_nr.3.pdf#page=104). Acesso em 10 out. 2022.

SANTOS, Antônio Roberto Rocha. Espírito esportivo–fair play e a prática de esportes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, 2005. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1306>. Acesso em 10 out. 2024.

SANTANA, W. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 146 p. 2003. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296834822.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/299715>. Acesso em: 27 set. 2024.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Jogos desportivos: formação e investigação. Florianópolis: UDESC**, v. 4, p. 133-170, 2013.

SENA, Silvio; LIMA, José Milton de. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, p. 247-262, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092009000300006>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, Luís Felipe Nogueira; THIENGO, Carlos Rogério; SCAGLIA, Alcides José. Epistemes, pedagogias, didáticas e métodos no ensino e treinamento do futebol. **Seminários: ciência & futebol**. Curitiba, PR: CRV, 2022.

STIGGER, M. P.; THOMASSIM, L. E. Entre o “Serve” e o “Significa”: Uma Análise sobre Expectativas Atribuídas ao Esporte em Projetos Sociais. **LICERE – Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, 2013. DOI: 10.35699/1981-3171.2013.656. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/656>. Acesso em: 13 jan. 2024.

TEOLDO, Israel; GUILHERME, José; GARGANTA, Júlio. **Para um Futebol Jogado com Ideias: concepção, treinamento e avaliação do desempenho tático de jogadores e equipes**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

TRUSZ, Rodrigo Augusto; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. A prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças. **Revista brasileira de psicologia do esporte**, v. 3, n. 2, p. 117-135, 2010. Disponível: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1981-91452010000200010&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1981-91452010000200010&script=sci_arttext). Acesso em 10 out. 2024.

VIANA, Nildo. **Os valores na sociedade moderna**. Thesaurus Editora, 2007.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 28, p. 525-540, dez. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 14 mar. 2024.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Virtudes e educação: um desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

## ANEXO A – UDIP AULA 1

ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES
<p><b>Tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção da posse de bola</li> </ul> <p><b>Conteúdos/Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1.1) Criar vantagem numérica</li> <li>• (1.2) Apoiar o jogador da bola</li> <li>• (1.3) Diminuir pressão na bola</li> <li>• Arremessos parado</li> </ul> <p><b>Modelo de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soma de jogos</li> </ul> <p><b>Ênfase da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender</li> </ul>	<p><b>Jogos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pique-Pega (1.1)</li> <li>2. Bobinho em roda (1.1)</li> <li>3. Bobinho 4x2 ou 3x2 em movimento (1.2)</li> <li>4. Pique-Pega-Bola (1.3)</li> </ol> <p>Jogo-Fim: Jogo dos 10 passes (1.1/1.2/1.3)</p> <p>Dupla de arremessos parado</p>

## FICHA DE JOGOS

**Nome do jogo:** PIQUE-PEGA, PIQUE-AJUDA

**Objetivo de ensino específico:**

Posicionar-se no campo de jogo com vantagem numérica e espacial

Reconhecer diferentes contextos de dimensão do campo e número de jogadores para tomada decisão

**Recursos necessários:**

Campo de jogo com dimensão para todos os praticantes correrem

Marcadores de campo (ex. cones, implementos ou linhas da quadra)

Coletes ou faixas de sinalização dos pegadores

**Organização inicial:**

Jogadores distribuídos em área do jogo livre de obstáculos

**Desafio do jogo:**

Se manter livre do(s) pegador(es)

**Regras orientadoras:**

É escolhido um pegador que deverá encostar a mão em um dos outros jogadores fugitivos. Aquele que for pego passa a ser o pegador e vice-versa.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie com corrida livre sem encostar nos demais, depois desafiando a ocupar todos os espaços livres apresentando o

Adaptados a tarefa anterior, escolha um jogador para ser o pegador entregando o sinalizador a ele e apresente o desafio a todos

Quando o primeiro fugitivo for pego apresente a regra da troca do sinalizador e a nova tarefa de cada um dos dois

Apresente o Pique-Ajuda apenas implementando a variação de regra do pegador não mais voltar a ser fugitivo até o limite de pegadores definido

**Ajustes prováveis:**

Variação do tamanho do campo e proporcionalidade de largura e extensão

Divisão da turma em dois campos de jogo para potencializar desafios

Estabelecer tempo para pegador(es) de modo a provocar rodízio nos pegadores

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** BOBINHO EM RODA

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher a opção de passe mais adequada para ganhar vantagem espacial e numérica sem perder a bola  
Atentar para a opção de receber um passe apoiando o jogador com bola em desvantagem numérica e espacial

**Recursos necessários:**

Bolas adaptadas a condição de passe e recepção dos jogadores e uma área de jogo sem obstáculos

**Organização inicial:**

Jogadores em roda na distância inicial dos braços abertos e o(s) pegador(es) no centro

**Desafio do jogo:**

Manter a posse de bola entre os jogadores da roda e impedindo que o “bobo” (pegador) toque na bola

**Regras orientadoras:**

Os jogadores não podem se deslocar com a bola nem sair da forma da roda

O pegador precisa encostar a mão na bola para se livrar da posição do “bobo”

Quando um bobo consegue encostar na bola, quem foi responsável pela posse da bola ou o passe (em caso de toque aéreo na bola) vira bobo e o bobo mais antigo, volta para a roda.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie desafiando a trocaram passes dentro da roda

Inclua, de acordo com ocorrências, as regras oficiais necessárias para manejo da bola

Apresente que incluirá um pegador para dificultar a tarefa e siga incluindo outros até estabelecer o jogo ótimo

**Ajustes prováveis:**

Tamanho da roda

Número de bobos

Número de passes ou tempo para fim do desafio

Estabelecimentos de violações oficiais de andar e contato com pés

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** BOBINHO 4X2 EM MOVIMENTO

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher melhor opção para conquistar vantagem numérica ou espacial

Posicionar-se no campo apoiando jogador da bola ou diminuindo pressão na bola

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo (ex. cones, implementos ou linhas da quadra)

Uma bola para cada grupo de jogo

**Organização:**

Dividir turma em grupos de 6 jogadores ou adequação necessária de acordo com número total de jogadores.

Delimitar tamanho do campo de acordo com características do grupo. Distribuir pelo espaço tantos campos de jogo quanto grupo de jogadores ou o necessário para fazer rodízio de grupos

**Desafio do jogo:**

Manter a posse de bola sem deixar que os “bobos” a encostem, de acordo com regras do jogo adotadas.

**Regras orientadoras:**

O time de jogadores precisa encostar a mão na bola para se livrar da posição do “bobo”

Quando um bobo consegue encostar na bola, quem foi responsável pela posse da bola ou o passe (em caso de toque aéreo na bola) vira “bobo” e o “bobo” mais antigo, volta para a roda.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Estabeleça estratégia pedagógica para divisão dos grupos

Posicione cada grupo em seu campo de jogo formando uma roda de troca de passes

Relembre o jogo anterior de bobinho e peça que cada grupo escolha um bobo para iniciar jogo.

Indique que vai lançar novo desafio, inclua um segundo “bobo” equilibrando as duplas iniciais em relação ao grupo para dinamizar o jogo (uma dupla nem forte, nem fraca) e apresente a regra da liberdade da roda se movimentar dentro da área de jogo.

Acrescente, conforme os acontecimentos exigam, as regras oficiais necessárias para o jogo ótimo que foram ensinadas nos jogos anteriores. Acrescente, posteriormente, de acordo com acontecimentos, regras novas necessárias.

**Ajustes prováveis:**

Tamanho do campo

Regras de violações do manejo da bola e para controle do corpo (faltas)

Modificar a proporção entre jogadores com bola e “bobos”

Estabelecer pressão de motricidade de tempo ou precisão

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** PIQUE-PEGA-BOLA

**Objetivo de ensino específico:**

Posicionar-se no campo apoiando jogador da bola ou diminuindo pressão na bola

**Recursos necessários:**

Campo de jogo com dimensão para todos os praticantes correrem

Marcadores de campo (ex. cones, implementos ou linhas da quadra)

1 bola adaptada para a atividade

Sinalizadores para pegadores (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Jogadores dispostos livremente pelo campo de jogo com a posse da bola e um número de terminado de pegadores sinalizados

**Desafio do jogo:**

Manter a posse de bola entre os jogadores sem que os pegadores toquem a bola.

**Regras orientadoras:**

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie conforme sequência feita nos piques anteriores ou informe que dará sequência de onde parou aquela atividade. Decida conforme melhor se adaptar aos resultados apresentados pela turma

Ativados, inclua a posse da bola para os jogadores e indique que o(s) pegador(es) não mais tem que pegar os jogadores, mas a bola (encostar na bola)

Acrescente mais pegadores em busca do jogo ótimo

Incorpore as regras oficiais necessárias de acordo com as situações vividas e a busca do jogo ótimo

**Ajustes prováveis:**

Tamanho da área de jogo

Número de pegadores

Pressão por tempo

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** JOGO-DOS-10-PASSES

**Objetivo de ensino específico:**

Posicionar-se em relação aos companheiros de time para contribuir com a manutenção da posse de bola contra marcadores

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo

Uma bola para cada grupo de jogo

Sinalizadores das equipes (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Campo(s) de jogo delimitado e divisão dos jogadores por times numericamente iguais

**Desafio do jogo:**

Completar o número de passes estabelecidos sem que o time adversário intercepte a bola

**Regras orientadoras:**

Não é permitido o drible.

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

Os jogadores com a posse da bola precisam contar em voz alta o número de passes para certificar o ponto

Uma contagem é zerada quando a outra equipe recupera a posse de bola por uma violação da equipe com bola ou uma interceptação total.

Em caso de interceptação parcial (bola fora) ou falta a contagem continua na reposição da bola em jogo.

Após um ponto o jogo reinicia com a posse de bola da equipe adversária.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie a atividade com apenas um jogo para a turma toda

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Apresente o desafio “que time consegue dar X passes sem perder a bola?” e deixe a bola no campo.

Apresente as regras orientadoras de acordo com a necessidade dos acontecimentos do jogo (provavelmente a primeira seja não driblar)

Relembre as regras oficiais já estabelecidas nos jogos anteriores de acordo como as situações apareçam no jogo.

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo

Mudança no número de passes para o ponto

Aumento progressivo de dribles

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Pressão de motricidade do tempo e precisão

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** DUPLA DE ARREMESSOS PARADO

**Objetivo de ensino específico:**

Vivenciar variadas formas de arremesso parado para a cesta

**Recursos necessários:**

Tabelas de basquete e uma bola para cada dupla de jogadores

**Organização:**

Disponibilizar as duplas livremente na quadra para arremessar

**Desafio do jogo:**

Acertar a cesta de diferentes posições

**Regras orientadoras:**

Um jogador da dupla arremessa cinco vezes e o outro recupera a bola e passa ao arremessador, pois as posições se invertem

**Estratégia de implementação do jogo:**

Apresente o desafio e deixe que as duplas decidam como executar

**Ajustes prováveis:**

Distribuir melhor os jogadores pela área disponível

Atender a demandas e informações sobre como cumprir tarefa

Questionar sobre facilidade ou dificuldade na tarefa e propor desafio específico para cada dupla

**Avaliação de resultados:**

**ANEXO B - UDIP AULA 2**

ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES
<p><b>Tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Progressão da bola para a meta</li> </ul> <p><b>Conteúdos/ Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● (2.1) Dominar a bola para seguir</li> <li>● (2.2) Criar linhas de passe</li> <li>● (3.3) Ampliar espaço de jogo efetivo</li> <li>● Arremessos bandeja</li> </ul> <p><b>Modelo de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Soma de jogos</li> </ul> <p><b>Ênfase da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender</li> </ul>	<p><b>Jogos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dono-da-Rua (2.1)</li> <li>2. 2x1 no corredor por 4 áreas (2.2)</li> <li>3. Jogo dos 10 passes c/ drible e área (2.2; 2.3)</li> </ol> <p>Jogo-Fim: Invasão</p> <p>Deslocamentos e bandeja</p>

## FICHA DE JOGOS

**Nome do jogo:** DONO-DA-RUA

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher o melhor percurso para progredir com a bola até a meta

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo

Uma bola para cada jogador

**Organização:**

Campo(s) de jogo delimitado(s) na largura e profundidade

Jogadores dispersos de um mesmo lado de fora da área de jogo

Um ou mais jogadores dentro do campo

**Desafio do jogo:**

Atravessar o campo sem perder a posse da bola

**Regras orientadoras:**

Os jogadores devem iniciar a travessia sempre com sinal do professor e sem retornar ao ponto inicial.

O(s) pegador(es) pode(m) se posicionar e se movimentar livremente dentro do campo de jogo

O pegador toma o lugar do jogador que perdeu a bola na próxima partida

As regras oficiais utilizadas nos jogos anteriores devem ser mantidas de acordo com necessidade e estratégia pedagógica

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie com um jogo e todo o grupo, com apenas um “dono-da-rua” (a contextualização do jogo pode ser adaptada a turma como “monstro-da-rua”, “pitbull”, “guarda”, etc).

Pergunte ao grupo se conhecem a brincadeira e confirme as regras básicas do jogo popular. Utilize a travessia com um dos pés se for de interesse do grupo.

Após ativação com o jogo popular, apresente o desafio e inclua a bola para cada jogador.

Inclua mais pegadores de acordo com análise do jogo ótimo

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo (largura e comprimento)

Divisão de mais grupos de jogos ou de grupos para revezamento

Pressão de motricidade do tempo

Em caso de atendimento dos objetivos de ensino rápido, modificar para o modelo time, com jogadores atravessando com 1 bola apenas e sendo permitido passes e dribles

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 2X1 NO CORREDOR POR 4 ÁREAS

**Objetivo de ensino específico:**

Posicionar-se como opção de passe e apoio para a progressão da bola

**Recursos necessários:**

Área(s) de jogo(s), com largura estreita e comprimento longo, dividida em 4 áreas iguais

1 bola adaptada ao desempenho do grupo

**Organização:**

Dividir o grupo em duplas fixas de acordo com estratégia pedagógica

Iniciar jogo com 4 jogadores (duas duplas) distribuídos um em cada área do corredor e as outras duplas em uma mesma posição de largada

Ao sinal do professor uma dupla por vez deverá atravessar o corredor até a saída do lado oposto da largada dentro da área de jogo sem que os adversários interceptem a bola

O rodízio das duplas de marcadores do corredor deve ser trocado de acordo com a melhor organização da atividade

**Desafio do jogo:**

Atravessar o corredor sem perder a posse de bola

**Regras orientadoras:**

Os jogadores podem agir livremente dentro da área de jogo

O defensor não pode deixar sua área, no entanto pode tentar recuperar a bola se a dupla atacante precisar voltar à sua área

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores ou estratégia pedagógica adotada

Partida somente quando do sinal do professor e dos marcadores posicionados

A dupla atacante sai quando perde a posse da bola, dando vez a próxima

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie dividindo as duplas conforme estratégia pedagógica e apenas em um campo de jogo

Inicie a tarefa sem bola pedindo que a dupla passe pelo corredor sem ser pega e faça o rodízio das duplas para que todos entendam a dinâmica do jogo

Crie um desafio simples como que dupla consegue a menor soma de vezes ser pega ou qual passa o corredor sem ser pega ou caso um seja pego fica colado e se os dois da dupla ficarem saem do corredor (a regra deve ativar o desafio principal a seguir)

Apresente o desafio do jogo e inclua a bola

Aumente o número de campos de jogo conforme necessidade pedagógica

Faça os ajustes necessários para o jogo ótimo

**Ajustes prováveis:**

Dimensões do campo de jogo (largura para facilitar os atacantes, profundidade para dificultar)

Uso do drible (menos dribles mais deslocamentos sem bola)

Pressão de tempo

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** JOGO DOS 10 PASSES C/ DR E ÁREA

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher entre aproximar do jogador da bola para ser opção de passe ou afastar para diminuir pressão na bola com referência a progredir para uma meta

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo

Marcadores de áreas dentro do campo (arcos, giz ou similar que os jogadores possam correr sem se machucar)

Uma bola para cada grupo de jogo

Sinalizadores das equipes (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Campo(s) de jogo delimitado e com áreas espalhadas aleatoriamente

O número de áreas maior (pelo menos uma) que número de jogadores de um time, distribuídas aleatoriamente e distantes umas das outras

Divisão dos jogadores por times numericamente iguais

**Desafio do jogo:**

Completar o número de entradas nas áreas marcadas no campo definidas

**Regras orientadoras:**

É considerado bola dentro da área quando um jogador do time com posse da bola recebe a bola dentro da área ou progride individualmente até uma que esteja vazia.

Os jogadores de defesa, como os de ataque, podem ocupar as áreas e sair a qualquer tempo

É permitido o drible.

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

A posse de bola passa para a outra equipe quando essa recupera a bola ou por uma violação da equipe com bola. Nos dois casos é necessário reiniciar a partida com o sinal do professor e as duas equipes reorganizadas no campo de jogo

Após um ponto o jogo reinicia com a posse de bola da equipe adversária e a sinalização do professor após os dois times reposicionados.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Inicie a atividade com o Jogo-dos-10-Passes em seu melhor formato já realizado e com apenas um jogo para a turma toda, mesmo que com time(s) de fora para rodízio.

Ativados, apresente o desafio “que agora não são mais X passes, mas que time consegue entrar em uma das áreas marcadas no campo” e deixe a bola no campo.

Apresente as regras orientadoras de acordo com a necessidade dos acontecimentos do jogo (provavelmente a primeira seja como ocupar as áreas marcadas)

Relembre as regras oficiais já estabelecidas nos jogos anteriores de acordo como as situações apareçam no jogo.

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo

Mudança no número e posição de áreas (mais áreas, mais fácil para o ataque)

Limitar uso de dribles

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Pressão de motricidade do tempo (para fazer o ponto ou para a defesa recuperar a bola)

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** INVASÃO

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher melhor ação para a bola progredir até a meta com vantagem numérica e espacial em cada situação do jogo

**Recursos necessários:**

Campo(s) de jogo delimitado(s) na largura e profundidade, com uma área (“end-zone”) após a linha final do campo de jogo em toda sua largura.

Uma bola para cada grupo de jogo

Sinalizadores das equipes (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Jogadores dispersos na área de jogo

Divisão dos jogadores por times numericamente iguais

**Desafio do jogo:**

Chegar na “end-zone” do adversário mais vezes que o adversário chegue na “end-zone” do seu time

**Regras orientadoras:**

Os jogadores dos dois times podem circular livremente pela área de jogo e da “end-zone” adversária

Para progredir com a bola pode ser utilizado passes e dribles

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

Para confirmar um ponto o time com a posse da bola deve colocar um jogador de seu time com a bola e os dois pés na “end-zone” adversária

Após um ponto o jogo reinicia com a posse de bola da equipe que sofreu o ponto da própria linha de sua “end-zone”.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Inicie a atividade resgatando o jogo anterior da aula informando que “agora só tem uma área possível de fazer o ponto” e deixe a bola com algum time para iniciar a partida.

Apresente as regras orientadoras de acordo com a necessidade dos acontecimentos do jogo (provavelmente a primeira seja o direito ao drible)

Relembre as regras oficiais já estabelecidas nos jogos anteriores de acordo como as situações apareçam no jogo.

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo (largura ou profundidade)

Mudança tamanho e peso da bola para facilitar primeiras tentativas

Limitar uso de dribles

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Pressão de motricidade de precisão (número de passes para fazer o ponto)

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** DESLOCAMENTO E BANDEJA

**Objetivo de ensino específico:**

Elaborar soluções motoras para fazer ponto em movimento e perto da cesta

**Recursos necessários:**

Tabelas de basquete e bolas

**Organização:**

Dispor os jogadores entre a linha do meio da quadra e a linha de 3 pts. Um jogador por vez irá se deslocar em direção a cesta e o professor irá lançar a bola para diferentes locais da quadra de modo que o jogador deverá pegar a bola e se dirigir pra cesta o mais rápido possível para arremessar

**Desafio do jogo:**

Coordenar o corpo para realizar uma tentativa de arremesso com precisão próximo da cesta

**Regras orientadoras:**

Os jogadores devem encontrar a melhor maneira de executar a tarefa

A posição de lançamento para recepção da bola deve ser aleatória

**Estratégia de implementação do jogo:**

Apresente as situações vividas nos jogos do dia e desafie a resolver caso no jogo tivesse cesta “de verdade”

Inicie na posição mais simples e repetitiva, depois vá variando e complexificando os lançamentos

**Ajustes prováveis:**

Variações de locais e distâncias de jogar a bola

Pressão de tempo e precisão

Com segurança, mais jogadores ao mesmo tempo finalizando para que seja necessário atenção em dois objetos (cesta, outro jogador)

**Avaliação de resultados:**

## ANEXO C – UDIP AULA 3

ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES
<p><b>Tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir finalização</li> </ul> <p><b>Conteúdos/ Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3.1) Atacar adversário e a meta</li> <li>• (3.2) provocar desequilíbrio na defesa</li> <li>• (3.3) ocupar espaços propícios para finalizar</li> <li>• Arremessos <i>Jump</i></li> </ul> <p><b>Modelo de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Série de Jogos</li> </ul> <p><b>Ênfase da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender</li> </ul>	<p><b>Jogos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corredor (3.1) <ol style="list-style-type: none"> <li>i. 1xP c/ final.</li> <li>ii. 1x1 c/ final.</li> </ol> </li> <li>2. 2x1[1/4] (3.1; 3.2) <ol style="list-style-type: none"> <li>i. P+1x1[1/4] c/ final.</li> <li>ii. 1+1x1 [1/4] c/ final.</li> </ol> </li> <li>3. P+2x2[1/4] c/ final. (3.1; 3.2; 3.3)</li> </ol> <p>Jogo-Fim: 3x3 [1/4]</p> <p>dupla de arremesso c/ drible</p>

## FICHA DE JOGOS

**Nome do jogo:** CORREDOR e FINALIZAÇÃO 1XP e 1X1

**Objetivo de ensino específico:**

Identificar ações para transpor defensor a caminho da cesta

**Recursos necessários:**

Cestas de basquete, bolas e marcadores de campo

**Organização:**

Demarcar corredor em frente a tabela de basquete e atrás da linha do lance-livre

Disponibilizar os jogadores atrás do corredor de modo que cada um com a bola execute a tarefa de cada vez

Estabelecer posição inicial do marcador entre a cesta e o jogador atacante, inicialmente o professor (P), depois um praticante do grupo

Estabelecer melhor forma de rodízio das posições de acordo com necessidades do grupo

**Desafio do jogo:**

Ultrapassar o marcador para executar um arremesso próximo a cesta

**Regras orientadoras:**

Os jogadores devem encontrar a melhor maneira de executar a tarefa

O professor deve dar indicar início de cada partida

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

**Estratégia de implementação do jogo:**

Estabeleça apenas uma área de jogo

Apresente o desafio e permita que os jogadores elaborem motoramente tentativas de solução do problema estando parado no centro da área de jogo

A partir da tarefa realizada pela maioria se movimentar criando progressivamente desafios motores mais complexos

Tendo o grupo entendido a dinâmica do jogo e criando soluções para os constrangimentos provocados, substituir o professor por outro jogador

Distribua o grupo em mais áreas de jogo utilizando todas as tabelas disponíveis

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo (largura)

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Limitar uso de dribles como pressão de precisão

Pressão de tempo para dinâmica da atividade e foco no objetivo de ensino

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 2x1[1/4] COM FINALIZAÇÃO

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher ações colaborativas em dupla para encontrar situações de finalização

**Recursos necessários:**

Cestas de basquete, bolas e marcadores de campo

**Organização:**

Demarcar área de jogo em 1/4 da quadra de basquete, a partir de um corner, dentro de metade da área de 2pts mais a área restritiva completa

Disponer os jogadores inicialmente em duplas fora da área de jogo de modo que cada dupla execute a tarefa de cada vez. No segundo momento igualmente, mas em trios

Estabelecer posição inicial livre para marcador e atacante(s)

Estabelecer melhor forma de rodízio das posições de acordo com necessidades do grupo

**Desafio do jogo:**

Transpor a defesa e tentar um arremesso

**Regras orientadoras:**

Um dos atacantes (ou professor) inicia o jogo com a bola e pode agir livremente dentro das regras estabelecidas, mas não pode tentar a cesta. O segundo atacante igualmente, mas com poder de finalizar a cesta

O marcador pode agir livremente dentro das regras estabelecidas

O professor deve sinalizar início de cada partida

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

**Estratégia de implementação do jogo:**

Estabeleça apenas uma área de jogo inicialmente

Remetendo ao jogo anterior, apresente o novo desafio e permita que os jogadores elaborem motoramente tentativas de solução do problema mantendo a posição na linha de lance-livre

A partir da tarefa realizada pela maioria se movimentar criando progressivamente desafios motores diferentes

Tendo o grupo entendido a dinâmica do jogo e criando soluções para os constrangimentos provocados, substituir o professor por outro jogador

Distribua o grupo em mais áreas de jogo utilizando todas as tabelas disponíveis

**Ajustes prováveis:**

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Limitar uso de dribles como pressão de precisão e foco no objetivo de ensino

Pressão de tempo para dinâmica da atividade e foco no objetivo de ensino

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** P+2X2[1/4] C/ FINALIZAÇÃO

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação ao companheiro de time para construir coletivamente situações de finalização

**Recursos necessários:**

Cestas de basquete, bolas e marcadores de campo

**Organização:**

Demarcar área de jogo em 1/4 da quadra de basquete, a partir de um corner, dentro de metade da área de 2pts mais a área restritiva completa

Dispor os jogadores inicialmente em duas duplas fora da área de jogo de modo que cada grupo execute a tarefa junto todas as vezes.

Estabelecer melhor forma de rodízio dos grupos de modo que cada dupla participe do ataque e defesa alternadamente para somarem os pontos em cada partida

Estabelecer posição inicial livre para marcadores e atacante(s)

**Desafio do jogo:**

Fazer mais cestas que o adversário

**Regras orientadoras:**

O professor deve sinalizar início de cada partida com a bola e se mantém no mesmo lugar para passar e receber a bola quantas vezes os atacantes quiserem

Atacantes de marcadores podem agir livremente dentro das regras estabelecidas

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

O professor deve definir a quantidade de tentativas de cada partida e sempre reiniciar o jogo após uma bola perdida ou arremesso efetuado (não permitir rebote)

**Estratégia de implementação do jogo:**

Estabeleça apenas uma área de jogo inicialmente

Remetendo ao jogo anterior, apresente o novo desafio e permita que os jogadores elaborem motoramente tentativas de solução do problema mantendo a posição na linha de lance-livre

A partir da tarefa realizada pela maioria se movimentar criando progressivamente desafios motores diferentes

Tendo o grupo entendido a dinâmica do jogo e criando soluções para os constrangimentos provocados, modificar a posição de apoio ao passe e mesmo se deslocar no decorrer da partida andando

Distribua o grupo em mais áreas de jogo utilizando todas as tabelas disponíveis, caso exista professores auxiliares

**Ajustes prováveis:**

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Modificar o número de posses de bola por partida

Limitar uso de dribles como pressão de precisão e foco no objetivo de ensino

Pressão de tempo para dinâmica da atividade e foco no objetivo de ensino

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 3X3 [1/4]

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização

**Recursos necessários:**

Cestas de basquete, bolas, marcadores de campo e indicadores de times

**Organização:**

Demarcar área de jogo dentro da área de 2pts

Dispor os jogadores inicialmente em trios fora da área de jogo de modo que cada trio execute a tarefa junto todas as vezes.

Estabelecer melhor forma de rodízio dos grupos de modo que cada trio jogue sempre junto

Estabelecer posição inicial livre para marcadores e atacante(s)

**Desafio do jogo:**

Fazer mais cestas que o adversário

**Regras orientadoras:**

Implementar as regras básicas oficiais do 3X3, garantindo dinâmica do jogo de recuperação da posse de bola dos atacantes para terem uma segunda chance e dos defensores tendo que sair da área de jogo para iniciar um ataque

Atacantes de marcadores podem agir livremente dentro das regras estabelecidas

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

O professor deve definir o tempo de cada partida e sempre reiniciar o jogo após a mudança dos trios

#### **Estratégia de implementação do jogo:**

Estabeleça apenas uma área de jogo inicialmente

Remetendo ao jogo anterior, apresente o novo desafio e permita que os jogadores elaborem motoramente tentativas de solução do problema

Após uma posse de bola, substitua os trios de modo que todos vivenciem o desafio em pouco tempo.

Tendo o grupo entendido a dinâmica do jogo e o rodízio de trios, indique a regra básica de posse de bola do 3X3 e inicie o jogo com um tempo reduzido (ou uma troca de posse).

Aumente o tempo de jogo de acordo com o aumento do entendimento da dinâmica do jogo e do rodízio.

Distribua o grupo em mais áreas de jogo utilizando todas as tabelas disponíveis

#### **Ajustes prováveis:**

Tempo de jogo

Tamanho do campo, permitindo uso de parte da área de 3pts

Limite de dribles

Implementação da regra de 3s

#### **Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** DUPLA DE ARREMESSOS COM DRIBLE

#### **Objetivo de ensino específico:**

Elaborar soluções motoras para fazer ponto em movimento longe da cesta

#### **Recursos necessários:**

Tabelas de basquete e bolas

#### **Organização:**

Disponibilizar os jogadores em duplas na linha de 3 pontos com uma bola. O jogador com a bola deve driblar até uma posição escolhida e arremessar, após buscar a bola e passar para o companheiro de dupla fazer o mesmo.

#### **Desafio do jogo:**

Coordenar o corpo para realizar uma tentativa de arremesso com precisão próximo da cesta

#### **Regras orientadoras:**

Os jogadores devem encontrar a melhor maneira de executar a tarefa

#### **Estratégia de implementação do jogo:**

Apresente as situações vividas nos jogos do dia e desafie a resolver a finalização conforme ocorrido “de verdade”

**Ajustes prováveis:**

Pressão de tempo e precisão

Com segurança, mais jogadores ao mesmo tempo finalizando para que seja necessária atenção em dois objetos (cesta, outras bolas)

**Avaliação de resultados:**

**ANEXO D – UDIP AULA 4**

ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES
<p><b>Tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Manutenção da posse de bola/ construir finalização</li> </ul> <p><b>Conteúdos/ Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 1.1; 1.2; 1,3</li> <li>● 3.1; 3.2; 3.3</li> <li>● Arremessos parado</li> </ul> <p><b>Modelo de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Série de Jogos</li> </ul> <p><b>Ênfase da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aplicar e avaliar</li> </ul>	<p><b>Jogos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jogo dos 10 passes c/ drible e metas (1.1; 1.2; 1,3; 3.3)</li> <li>2. Cesta móvel (1.1; 1.2; 1,3; 3.2; 3.3)</li> <li>3. 3x3 (1.1; 1.2; 1,3; 3.1; 3.2; 3.3)             <ol style="list-style-type: none"> <li>i. livre</li> <li>ii. c/ drible limitado</li> </ol> </li> </ol> <p>Jogo-Fim: 5x5 [1/2]</p> <p>Trio de passe e arremesso</p>

**FICHA DE JOGOS**

**Nome do jogo:** JOGO DOS 10 PASSES COM DRIBLE E METAS

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar e agir para colaborar com a equipe levar a bola até a meta

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo e das metas (cones ou similares)

Uma bola para cada grupo de jogo

Sinalizadores das equipes (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Campo(s) de jogo delimitado e com metas (par de cones distantes +- 1mt) distribuídas pelo campo

Divisão dos jogadores em dois times numericamente iguais

**Desafio do jogo:**

Completar o número de passes estabelecidos ou realizar um passe através de uma das metas sem que o time adversário intercepte a bola

**Regras orientadoras:**

Não é permitido o drible inicialmente.

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

Os jogadores com a posse da bola precisam contar em voz alta o número de passes para certificar o ponto

Uma contagem é zerada quando a outra equipe recupera a posse de bola por uma violação da equipe com bola ou uma interceptação total.

Em caso de interceptação parcial (bola fora) ou falta a contagem continua na reposição da bola em jogo. A qualquer contagem do número de passes, caso a equipe consiga realizar um passe picado atravessando uma das metas será considerado o ponto

Após um ponto o jogo reinicia com a posse de bola da equipe adversária.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie a atividade com apenas um jogo para a turma toda

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Relembre o “Jogo-dos-10-passes” realizado em aula anterior e inicie a partida.

Apresente o novo desafio “para fazer ponto é possível também fazer um gol (explique a regra)”.

Apresente as regras orientadoras de acordo com a necessidade dos acontecimentos do jogo (provavelmente a primeira seja não driblar)

Relembre as regras oficiais já estabelecidas nos jogos anteriores de acordo como as situações apareçam no jogo.

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo

Mudança no número de passes para o ponto

Aumento progressivo de dribles permitidos

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Pressão de motricidade no tempo e precisão

Retirar a pontuação por passes e deixar apenas o gol, definindo o número de gols para marcar um ponto em cada rodada.

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** CESTA MÓVEL

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação a bola e a meta para contribuir com a equipe

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo e uma bola para cada grupo de jogo

Sinalizadores das equipes (coletes, faixas ou similares)

Um arco (bambolê ou similar) para a cesta móvel

**Organização:**

Campo(s) de jogo delimitado e divisão dos jogadores em dois times numericamente iguais

Dois jogadores do time defensivo segurando o arco cada qual com uma das mãos

**Desafio do jogo:**

Lançar a bola dentro do arco de acordo com regras determinadas

**Regras orientadoras:**

Uma equipe será designada como atacante e a outra defensora. Após uma tentativa de arremesso a posse de bola se inverte entre as equipes

A equipe defensora tem que designar dois jogadores para segurar o arco cada qual com uma mão sem soltar.

Atacantes e marcadores podem agir livremente dentro das regras estabelecidas. Os jogadores com arco só podem andar e não podem interceptar a bola. Se estiverem parados devem colocar o arco levantado acima da cabeça

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e necessidades de constrangimentos conforme objetivos de ensino

O professor deve definir a quantidade de tentativas de arremesso em cada partida e após uma bola perdida ou arremesso efetuado (não permitir rebote) sempre reiniciar o jogo.

A cada rodada o time substitui a dupla que carrega o arco

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie a atividade com apenas um jogo para a turma toda

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Relembre o jogo anterior, apresente o novo desafio “agora tem que fazer cesta no arco” e inicie a partida.

Apresente as regras orientadoras de acordo com a necessidade dos acontecimentos do jogo (provavelmente a primeira seja regra dos jogadores com arco)

Relembre e aperfeiçoe as regras oficiais já estabelecidas nos jogos anteriores de acordo como as situações apareçam no jogo.

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo

Aumento das possibilidades de deslocamento dos jogadores com arco

Limite de dribles permitidos por jogador ou por time

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Pressão de motricidade no tempo

Estabelecer um arco (meta) para cada time simultaneamente

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 3X3

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização

**Recursos necessários:**

Quadra com marcações oficiais e cesta de basquete

Bola e indicadores de times

**Organização:**

Considerar medida oficial do basquete 3X3 como área de jogo

Disponibilizar os jogadores inicialmente em trios fora da área de jogo de modo que dois trios executem a tarefa juntos em cada rodada.

Estabelecer melhor forma de rodízio dos grupos de modo que cada trio jogue sempre junto

Estabelecer posição inicial livre para marcadores e atacante(s)

**Desafio do jogo:**

Fazer mais cestas que o adversário dentro da regra estabelecida

**Regras orientadoras:**

Implementar as regras básicas oficiais do 3X3, garantindo dinâmica do jogo de recuperação da posse de bola dos atacantes para terem uma segunda chance e dos defensores tendo que sair da área de jogo para iniciar um ataque

Atacantes e marcadores podem agir livremente dentro das regras estabelecidas

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento.

O professor deve definir o tempo de cada partida e sempre reiniciar o jogo após a mudança dos trios

**Estratégia de implementação do jogo:**

Estabeleça apenas uma área de jogo inicialmente

Remetendo ao jogo de 3X3 de aula anterior, apresente o novo desafio e permita que os jogadores elaborem motoramente tentativas de solução do problema

Após uma posse de bola, substitua os trios de modo que todos vivenciem o desafio em pouco tempo.

Tendo o grupo entendido a dinâmica do jogo e o rodízio de trios, inicie o jogo com um tempo reduzido.

Aumente o tempo de jogo de acordo com o aumento do entendimento da dinâmica do jogo e do rodízio e defina o desafio da atividade “agora é uma partida direta de X pontos ou X minutos”.

Distribua o grupo em mais áreas de jogo utilizando todas as tabelas disponíveis

**Ajustes prováveis:**

Tempo de jogo

Limite de dribles

Implementação de novas regras

Regras especiais (constrangimentos novos) para jogadores que dominam melhor o jogo ou (facilitadores, prêmios) para os que dominam menos

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 5X5 ½ QUADRA

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização

**Recursos necessários:**

Quadra com marcações oficiais e cesta de basquete

Bola e indicadores de times

**Organização:**

Dividir o grupo em times de 5 jogadores

Dispor dois times inicialmente um em cada meia quadra oficial do basquete e um terceiro na linha central da quadra com uma bola.

Estabelecer posição inicial livre para marcadores e atacante(s)

**Desafio do jogo:**

Fazer cesta contra o adversário dentro da regra estabelecida

**Regras orientadoras:**

O time com a posse da bola irá atacar contra uma das cestas. A equipe defensora posicionada na quadra tentará impedir. A equipe que obtiver sucesso fica com a posse da bola para atacar a outra cesta. A equipe que perdeu essa posse de bola permanece na quadra que está esperando o próximo ataque.

Atacantes e marcadores podem agir livremente dentro das regras estabelecidas

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Inicie um jogo em uma meia quadra revezando as equipes a cada posse de bola

Com entendimento da dinâmica posicione uma terceira equipe na meia quadra oposta e informe a regra da posse de bola e direção do ataque

Inclua as regras necessárias de acordo com os acontecimentos do jogo

**Ajustes prováveis:**

Limite de dribles

Pressão de tempo

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** TRIO DE PASSE E ARREMESSO

**Objetivo de ensino específico:**

Procurar vantagem espacial para arremessar

**Recursos necessários:**

Tabelas de basquete e uma bola para cada trio de jogadores

**Organização:**

Disponer os trios dispersos pela área de 2pts da quadra de basquete

**Desafio do jogo:**

Fazer cesta de longa distância contra um marcador

**Regras orientadoras:**

Um jogador do trio inicia com a bola próximo da cesta enquanto os outros 2 se posicionam lado a lado a uma distância de 2 metros entre si e de frente para a cesta.

O jogador com a bola se aproxima e escolhe um companheiro para receber o passe e arremessar, o terceiro tenta impedir o arremesso

**Estratégia de implementação do jogo:**

Apresente o desafio e deixe que as duplas decidam como executar

**Ajustes prováveis:**

Distribuir melhor os jogadores pela área disponível

Atender a demandas e informações sobre como cumprir tarefa

Questionar sobre facilidade ou dificuldade na tarefa e propor desafio específico para cada dupla

Limitar o número de dribles ou tempo para a execução

**Avaliação de resultados:**

#### ANEXO E – UDIP AULA 5

ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES
<p><b>Tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Progredir com a bola/ construir finalização</li> </ul> <p><b>Conteúdos/ Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2.1; 2.2; 2.3</li> <li>● 3.1; 3.2; 3.3</li> <li>● Arremessos bandeja</li> </ul>	<p><b>Jogos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dono-da-Rua-Times (2.1; 2.2; 2.3)</li> <li>2. Invasão (2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3)</li> <li>3. de 3x1+2 a 4x2+2 ida e volta (2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3)</li> </ol> <p>Jogo-Fim: 5x5 Ida e volta</p> <p>1x1 perseguição na bandeja</p>

<p><b>Modelo de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Série de Jogos</li> </ul> <p><b>Ênfase da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aplicar e avaliar</li> </ul>	
--	--

### FICHA DE JOGOS

**Nome do jogo:** DONO-DA-RUA-TIMES

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de progredir a bola até a meta

**Recursos necessários:**

Marcadores de campo

Bola

**Organização:**

Campo(s) de jogo delimitado(s) na largura e profundidade

Jogadores divididos em equipes numericamente iguais

Uma equipe dentro do campo e as outras divididas dos dois lados de fora da área de jogo

**Desafio do jogo:**

Atravessar o campo de jogo sem perder a posse da bola e de acordo com as regras estabelecidas

**Regras orientadoras:**

Um time por vez pega a bola de fora do campo para iniciar a travessia sempre com sinal do professor e sem retornar ao ponto inicial.

Atacantes e defensores podem se posicionar e se movimentar livremente dentro do campo de jogo, apenas os atacantes podem ultrapassar as linhas inicial e final do campo.

A equipe defensora se livra quando intercepta a bola impedindo a equipe atacante de cumprir o desafio

As regras oficiais de manejo de bola e faltas utilizadas nos jogos anteriores devem ser mantidas e ampliadas de acordo com necessidade e estratégia pedagógica

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie com o jogo “dono-da-rua” sem bola, depois com bola, conforme aula anterior.

Pergunte ao grupo se lembram do desafio anterior e confirme as regras básicas do jogo.

Após ativação com o jogo, apresente o desafio e defina uma bola para uma das equipes.

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo (largura e comprimento)

Divisão de mais grupos de jogos ou de grupos para revezamento

Permitir o retorno da bola para um jogador na área inicial para proteger a bola

Limite de dribles

Pressão de motricidade do tempo

Pressão de motricidade de precisão (limite do número de passes)

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** INVASÃO

**Objetivo de ensino específico:**

Escolher melhor posicionamento para uma ação coletiva que facilite a progressão da bola até a meta com vantagem numérica e espacial em cada situação do jogo

**Recursos necessários:**

Campo(s) de jogo delimitado(s) na largura e profundidade, com uma área (“end-zone”) após a linha final do campo de jogo em toda sua largura.

Uma bola para cada grupo de jogo

Sinalizadores das equipes (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Jogadores dispersos na área de jogo

Divisão dos jogadores por times numericamente iguais

**Desafio do jogo:**

Chegar na “end-zone” do adversário mais vezes que o adversário

**Regras orientadoras:**

Os jogadores dos dois times podem circular livremente pela área de jogo e da “end-zone” adversária

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores

Para confirmar um ponto o time com a posse da bola deve colocar um jogador de seu time com a bola e os dois pés na “end-zone” adversária

Após um ponto o jogo reinicia com a posse de bola da equipe que sofreu o ponto da própria linha de sua “end-zone”.

**Estratégia de implementação do jogo:**

Escolha a melhor forma de divisão das equipes de acordo com as necessidades pedagógicas impostas e distribua os sinalizadores

Inicie a atividade resgatando o jogo anterior da aula e a memória do jogo Invasão em aula anterior.

Apresente as regras orientadoras de acordo com a necessidade dos acontecimentos do jogo.

Relembre as regras oficiais já estabelecidas nos jogos anteriores e as especialize de acordo como as situações apareçam no jogo.

Distribua o grupo em mais áreas de jogo disponíveis para reduzir número de jogadores por time conforme necessidade e promova um torneio

**Ajustes prováveis:**

Mudança no tamanho do campo (largura ou profundidade)

Limitar uso de dribles

Divisão de mais grupos de jogos ou de times para revezamento

Pressão de motricidade de precisão/tempo (número de passes ou tempo para fazer o ponto)

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 3X1+2 a 4X2+2, IDA E VOLTA

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização no contra-ataque

**Recursos necessários:**

Quadra oficial de basquete e bolas

**Organização:**

Dividir inicialmente a turma em grupo de 6 jogadores na segunda etapa em grupos de 8 jogadores que devem permanecer juntos durante toda a etapa do jogo

Um grupo se posiciona dentro da área de 2pts enquanto os outros aguardam atrás da linha de fundo da mesma meia quadra.

O jogo inicia com os 3 atacantes jogando contra 1 defensor enquanto os outros dois defensores aguardam fora da área de 2pts sem participar.

Após uma tentativa de arremesso os atacantes não podem mais pegar a bola e os 3 defensores passam a atacar para a cesta oposta contra o time inicialmente atacante. O jogo 3x3 segue até que ocorra uma posse de bola em contra-ataque para cada equipe (ou completando um rally de ida e volta na quadra)

A cada partida devem ser revezados os times de acordo com a melhor decisão e necessidade da turma, mas mantido os mesmos grupos que na próxima rodada alternarão a posição inicial de ataque e defesa.

Na segunda etapa os jogadores iniciais de defesa se posicionam com 2 defendendo e 2 aguardando fora da área de 2pts, enquanto os 4 atacantes iniciam com a bola. O jogo decorre tal qual o anterior.

**Desafio do jogo:**

Fazer mais pontos que o adversário

**Regras orientadoras:**

Cada cesta é considerada um ponto

Os jogadores dos dois times podem circular livremente pela área de jogo considerando a organização inicial

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento das regras oficiais

Em caso de bola fora ou violação de algum jogador atacante o jogo se encerra. Em caso de falta ou violação da defesa é concedido um lance-livre para equipe afetada e o jogo segue até o fim do rally

**Estratégia de implementação do jogo:**

Distribua os grupos e equipes de acordo com a necessidade da turma.

Posicione os jogadores do primeiro grupo e apresente a tarefa a ser realizada pelo ataque e a defesa e reveze os grupos. Repita até que toda a turma entenda a dinâmica e o rodízio da tarefa.

Apresente o desafio e as regras de pontuação. Certifique ao final de cada partida se o grupo sabe o resultado do jogo (“quem ganhou?”)

Atingido o objetivo, passe ao jogo com 8 integrantes diretamente na situação de jogo “valendo”.

**Ajustes prováveis:**

Modificar o posicionamento inicial de jogadores ofensivos e defensivos

Considerar a tentativa de arremesso 1 ponto e o arremesso convertido 2 pontos.

Limitar o número de dribles ou limitar 1 jogador de cada time a não driblar

Incluir a regra dos 3 pontos ou outra regra oficial demandada pela turma sem que o jogo desvirtue dos objetivos originais

Aumentar o rally para duas idas e voltas ou até completar uma pontuação estipulada

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 5X5 IDA E VOLTA

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização no contra-ataque

**Recursos necessários:**

Quadra oficial de basquete, bola e indicadores de times (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Dividir a turma em equipes de pelo menos 5 jogadores de acordo com as necessidades da turma, que deverão se manter juntos até o fim da atividade

Posicionar livremente duas equipes em uma meia quadra oficial de basquete enquanto as outras aguardam atrás da linha de fundo onde o jogo se inicia.

Iniciar o jogo com a equipe atacante contra a defensora e seguir um rally de ida e volta até a tabela original seguindo as regras oficiais já implementadas na turma.

Após a partida revezar as equipes do jogo com as aguardando de fora de acordo com as necessidades da turma

**Desafio do jogo:**

Fazer mais pontos que o adversário

**Regras orientadoras:**

Os jogadores dos dois times podem circular livremente pela área de jogo considerando a organização inicial

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento das regras oficiais

Em caso de bola fora ou violação de algum jogador atacante o jogo se encerra. Em caso de falta ou violação da defesa é concedido um lance-livre para equipe afetada e o jogo segue até o fim do rally

**Estratégia de implementação do jogo:**

Divida as equipes de acordo com a necessidade da turma

Relembrar jogo anterior da aula e informar que agora será o mesmo número de jogadores de ataque e defesa desde o início

Inicie o jogo com 3X3 e acrescente um de cada time até chegar ao 5X5 de acordo com a adaptação da turma com a atividade e a percepção da necessidade de construir vantagem numérica no contra-ataque para ganhar o jogo

Inclua novas regras oficiais necessárias de acordo com a demanda e os objetivos de ensino

**Ajustes prováveis:**

Modificar o posicionamento inicial de jogadores ofensivos e defensivos

Considerar a tentativa de arremesso 1 ponto e o arremesso convertido 2 pontos.

Limitar o número de dribles ou limitar 1 ou mais jogadores de cada time a não driblar

Incluir a regra dos 3 pontos ou outra regra oficial demandada pela turma sem que o jogo desvirtue dos objetivos originais

Aumentar o rally para duas idas e voltas ou até completar uma pontuação estipulada

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 1X1 PERSEGUIÇÃO NA BANDEJA

**Objetivo de ensino específico:**

Procurar o melhor percurso para fugir do defensor e executar um arremesso próximo a cesta

**Recursos necessários:**

Quadra oficial de basquete e bolas

**Organização:**

Organizar duplas com uma bola próximas da linha central da quadra

Uma dupla por vez se posiciona em fila numa distância de 1mt aproximadamente e olhando pra cesta.

Para início da partida o professor passa a bola para o jogador da frente que deverá progredir para cesta e finalizar enquanto o segundo tentará impedir.

As duplas revezam a posição de ataque e defesa a cada rodada

**Desafio do jogo:**

Fazer mais cestas que o adversário

**Regras orientadoras:**

Os jogadores só podem sair da posição inicial depois do professor soltar a bola da mão

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento das regras oficiais

Após os jogadores entenderem a dinâmica trocar para o jogador da defesa passar a bola para o atacante, em posição de apontar a bola e a cesta, iniciar a partida

**Estratégia de implementação do jogo:**

Inicie orientando os jogadores a driblar e finalizar próximo da cesta

Defina as duplas de acordo com a necessidade da turma e apresente o desafio

Depois de algumas rodadas ou quando a turma tiver entendido a dinâmica da atividade, introduza a contagem de pontos

**Ajustes prováveis:**

Distância da saída para a cesta

Distância entre os jogadores na saída

Modificar pontuação (ex. 1pt para arremesso e 2pt para conversão da cesta)

**Avaliação de resultados:**

**ANEXO F – UDIP AULA 6**

ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES
<p><b>Tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter a posse/ Progredir/ finalizar</li> </ul> <p><b>Conteúdos/ Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.1; 1.2; 1,3</li> <li>• 2.1; 2.2; 2.3</li> <li>• 3.1; 3.2; 3.3</li> <li>• Arremessos Jump</li> </ul> <p><b>Modelo de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação de jogo</li> </ul> <p><b>Ênfase da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar e criar</li> </ul>	<p><b>Jogos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De 3x3 a 4x4 [1/1]             <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Drible livre</li> <li>ii. Com drible controlado</li> </ol> </li> </ol> <p>Jogo-Fim: 5x5[1/1]</p> <p>Dupla de 1x1 arremessos</p>

**FICHA DE JOGOS**

**Nome do jogo:** DE 3X3 a 4X4 [1/1]

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização, controlando o ritmo de jogo adequadamente.

**Recursos necessários:**

Quadra oficial de basquete, bola e indicadores de times (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Dividir a turma em grupos de 6 jogadores divididos em dois times de 3 inicialmente e depois em grupos de 8 em dois times de 4 que deverão se manter juntos até o fim da atividade.

Posicionar livremente duas equipes numa quadra oficial de basquete enquanto as outras aguardam atrás da linha lateral onde o jogo se inicia.

Iniciar o jogo com bola ao alto seguindo as regras oficiais já implementadas na turma até o limite de tempo estabelecido.

Após a partida revezar as equipes do jogo com as que aguardam de fora de acordo com as necessidades da turma

**Desafio do jogo:**

Fazer mais pontos que a equipe adversária

**Regras orientadoras:**

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento das regras oficiais

Definir tempo e pontuação do jogo de acordo com necessidades da turma

**Estratégia de implementação do jogo:**

Dividir os grupos e times de acordo com as necessidades da turma

Relembre jogos anteriores de uso da quadra inteira e apresente a regra de tempo e pontuação.

Inicie com 3X3 e depois 4X4, da mesma forma, permita o drible livre inicialmente e depois limite para exigir mais deslocamento sem bola

Estabeleça ambiente de competição quando adequado para a turma.

**Ajustes prováveis:**

Modificar a forma de pontuação e o tempo e jogo

Reduzir o campo na largura para encorajar o jogo em profundidade

Definir condição especial para algum jogador escolhido (ex. impedir drible dos que mais dominam a bola ou jogadores que pontuam em dobro quando fazem cesta)

Incluir o professor como coringa: atuar como jogador para uma das equipes, quando necessário equilibrar o jogo, com direito a receber e passar bola, mas sem direito de fazer cesta (ou parado no meio da quadra como passador para a equipe que estiver com a posse da bola)

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** 5X5 [1/1]

**Objetivo de ensino específico:**

Se posicionar em relação aos companheiros de time para construir coletivamente situações de finalização, controlando o ritmo de jogo adequadamente.

**Recursos necessários:**

Quadra oficial de basquete, bola e indicadores de times (coletes, faixas ou similares)

**Organização:**

Dividir a turma em equipes de 5 jogadores que deverão se manter juntos até o fim da atividade.

Posicionar livremente duas equipes numa quadra oficial de basquete enquanto as outras aguardam atrás da linha lateral onde o jogo se inicia.

Iniciar o jogo com bola ao alto seguindo as regras oficiais já implementadas na turma até o limite de tempo estabelecido.

Após a partida revezar as equipes do jogo com as que aguardam de fora de acordo com as necessidades da turma

**Desafio do jogo:**

Fazer mais pontos que a equipe adversária

**Regras orientadoras:**

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento das regras oficiais

Definir tempo e pontuação do jogo de acordo com necessidades da turma

**Estratégia de implementação do jogo:**

Dividir os times de acordo com as necessidades da turma

Relembre jogos anteriores de uso da quadra inteira e apresente a regra de tempo e pontuação. Indique que ocorrerá um jogo de basquete completo conforme as regras oficiais

Estabeleça ambiente de competição quando adequado para a turma.

**Ajustes prováveis:**

Modificar a forma de pontuação e o tempo e jogo

Reduzir o campo na largura para encorajar o jogo em profundidade

Definir condição especial para algum jogador escolhido (ex. impedir drible dos que mais dominam a bola ou jogadores que pontuam em dobro quando fazem cesta)

Incluir o professor como coringa: atuar como jogador para uma das equipes, quando necessário equilibrar o jogo, com direito a receber e passar bola, mas sem direito de fazer cesta (ou parado no meio da quadra como passador para a equipe que estiver com a posse da bola)

**Avaliação de resultados:**

**Nome do jogo:** DUPLA DE 1X1 NO ARREMESSO

**Objetivo de ensino específico:**

Procurar o melhor posicionamento para fugir do defensor e executar um arremesso longe da cesta

**Recursos necessários:**

Quadra oficial de basquete e bolas

**Organização:**

Organizar duplas com uma bola próximas da linha de 3pts

Uma dupla em cada espaço da quadra se posiciona um de costas para a cesta com a bola e o outro de frente numa distância de 1mt aproximadamente. Para início da partida o jogador com a bola deverá passar para o outro da dupla e tentar impedir o arremesso enquanto o que recebe o passe tenta encontrar uma posição de arremesso com no máximo 3 dribles.

As duplas revezam a posição de ataque e defesa a cada rodada

**Desafio do jogo:**

Fazer mais cestas que o adversário

**Regras orientadoras:**

Os jogadores só podem sair da posição inicial depois do jogador inicialmente com a bola soltar a bola da mão

Regras de manejo da bola e faltas de acordo com conhecimento dos jogos anteriores e a necessidade de aperfeiçoamento das regras oficiais

**Estratégia de implementação do jogo:**

Defina as duplas de acordo com a necessidade da turma

Inicie lembrando os jogadores e praticando a dupla de arremesso de aula anterior

Quando a turma tiver organizada no espaço de jogo, apresente o desafio.

Introduza a contagem de pontos quando necessário

**Ajustes prováveis:**

Distância da saída para a cesta

Distância entre os jogadores na saída

Modificar pontuação (ex. 1pt para arremesso, 2pt para acertar o aro, 3 pontos para conversão da cesta)

Inclua a regra dos 3pts para complexificar a escolha do jogador em relação a disputa por pontos

**Avaliação de resultados:**

## ANEXO G – PARECER CONSTUBSTANCIADO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Intervenção pedagógica da Educação Física em diferentes cenários sociais: estudo etnometodológico do processo de construção coletiva de saberes educacionais.

**Pesquisador:** Alexandre Jackson Chan Vianna

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 58613722.0.0000.0030

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física - UnB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.590.999

#### Apresentação do Projeto:

Conforme documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1890718.pdf", postado em 02/08/2022:

Desenho:

“Pesquisa etnometodológica a ser realizada a partir da observação-participante dos diversos cenários sociais próprios da educação física, relacionados com o esporte, a saúde, a educação, o lazer e a estética, para descrever e analisar o cotidiano das práticas sociais dos professores(as) e profissionais de educação física e das pessoas por eles(as) atendidos, assim como, os significados atribuídos por eles para as atividades corporais utilizadas. A coleta de dados será por meio de dinâmicas conversacionais e pode envolver entrevistas, análise documental e aplicação de questionários.”

Resumo:

“A Educação Física é uma área de conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, um campo de intervenções educativas que permeia uma série de cenários sociais, com destaque para a saúde, a educação, o esporte, a estética e o lazer. Em cada um desses contextos, a Educação Física convive com questões socioculturais, políticas, econômicas e jurídicas que interferem diretamente em suas

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

possibilidades de articulação e afirmação como ciência ou profissão. Como um corolário dessa diversidade de inserções institucionais, a Educação Física reúne atores sociais com identidades e compromissos diferenciados, o que suscita uma discussão permanente sobre as características dos seus objetos de estudo, sobre o perfil, de formação e de atuação, de seus profissionais e sobre as demandas sociais a serem adequadamente atendidas. A proposta da presente linha de pesquisa, diante dessa conjuntura, é desenvolver estudos qualitativos, de caráter etnometodológico, que permitam descrever e analisar: as identidades desses profissionais e do público que eles atendem; as práticas sociais que constituem a Educação Física e os significados que lhe são atribuídos pelos seus praticantes; as narrativas e os símbolos que caracterizam as representações sociais sobre a Educação Física e os diferentes usos do corpo. O quadro metodológico abrange uma série de instrumentos, a serem eleitos ao longo do envolvimento dos pesquisadores com o campo de estudo, de acordo com as questões teóricas a serem esclarecidas, dentre outros: dinâmicas conversacionais, entrevistas, observações participante, grupos focais, análises documentais de imagens, arquivos de som e textos diversos, que ajudem a produzir evidências articuladas com as questões teóricas a serem respondidas. A título de ilustração, quando se tratar de um estudo sobre a Educação Física em um contexto hospitalar, com foco na prevenção-promoção-manutenção da saúde, pretende-se estudar a conjuntura sociopolítica das instituições clínicas e seus atores sociais (profissionais, grupos ou redes sociais que interagem para mobilizar os recursos disponíveis e influenciar os processos de governança das questões relacionadas com a saúde pública); os pacientes, suas doenças e a compreensão social de sua condição de vida. Mas, se o estudo for sobre a Educação Física em um contexto escolar, com foco no desenvolvimento humano e na implementação de uma proposta curricular comprometida com um ideal de ser humano e sociedade, pretende-se estudar a conjuntura sociopolítica das instituições educacionais e seus atores sociais; os alunos, suas necessidades e interesses, e as opções sociais que lhe são oportunizadas. Da mesma forma, se o estudo for sobre o esporte, a estética ou o lazer, igualmente teremos uma determinada função política e social e ser contemplada, que se desenvolve em um cenário institucional específico (o clube, a academia, as praças ou parques), com o envolvimento de um conjunto de atores sociais engajados, e um sujeito social central (o atleta, o saudável, o jogador). Queremos, portanto, compreender como se constituem essas identidades, individuais e coletivas; como se constroem as práticas sociais nas quais estão envolvidos e que significados possuem para eles; quais são as narrativas e os símbolos atribuídos ao corpo e como se relacionam com a Educação Física enquanto ciência e profissão.”

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

**Hipótese:**

“Os profissionais de educação física convivem com uma realidade contraditória, ora marcada pela desvalorização social das práticas relacionadas com o corpo, ora com o destaque conferido ao esporte, à saúde e à estética corporal. As pessoas que praticam atividades físicas, esportivas e de lazer possuem uma conexão com as práticas corporais que passam a fazer parte de sua identidade. Cada cenário social da educação física está

marcado por valores, preconceitos e significados diferenciados, que trazem um impacto na vida das pessoas, em todos os sentidos: econômico, afetivo, cultural, social, etc.”

**Metodologia Proposta:**

“A pesquisa é do tipo etnometodológico, ou seja, tem como foco a compreensão das atividades diárias, ocasionais, locais que caracterizam a Educação Física e seus atores nos diversos cenários sociais, o que demanda um estudo de campo, interessado em descrever essa realidade de maneira “ecológica”, ou seja, sem a interferência dos pesquisadores. As fontes de informações são os próprios atores sociais, mas também, registros e documentos que auxiliem na compreensão da conjuntura sociocultural na qual eles estão inseridos. Os pesquisadores devem recorrer à observação-participante para gerar um diário de campo que reúna memorandos descritivo-interpretativos sobre práticas, costumes, rotinas, opiniões, ideias, valores, símbolos, representações sociais, etc.. A estratégia metodológica predominante será a Análise da Conversa, a fim de produzir dados e evidências sobre os processos e as práticas sociais, de acordo com a perspectiva dos próprios atores sociais. O percurso metodológico, planejado inicialmente para 5 anos, se configura como uma pesquisa qualitativa que abrange as seguintes etapas: (1) aproximação com o cenário institucional e os atores sociais; (2) familiarização e descrição das situações observadas; (3) registro no diário de campo das narrativas e conversas realizadas; (4) análise dos dados e definição das categorias conceituais a serem melhor compreendidas; (5) delimitação do estudo e tomada de decisão sobre o retorno a campo para produção de novos dados que contribuam para uma amostragem teórica – Garfinkel (1967); Cicourel (1971); Holstein & Gubrium (2005).”

**Critério de Inclusão:**

“Serão incluídos na pesquisa os atores sociais “nativos” de cada cenário institucional, que sejam voluntários para compartilhar suas opiniões, práticas e saberes, bem como, que estejam dispostos a refletir sobre suas representações sociais, valores e identidades. Em um primeiro momento, os

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

estudos pretendem reunir dados abrangentes que descrevam as perspectivas dos diversos atores envolvidos em cada realidade em particular, porém, a partir da amostragem teórica, conceito basilar da pesquisa qualitativa, a produção de dados pode requerer uma delimitação do estudo de maneira a aprofundar a perspectiva de determinados atores chaves. Sempre que isso ocorrer, as discussões teóricas serão devidamente justificadas a fim de esclarecer os critérios de inclusão definidos ao longo do estudo.”

**Critério de Exclusão:**

“Não existe, a priori, critérios de exclusão, pois, os estudos possuem natureza ecológica, como também, não manipulam variáveis e não interferem na composição dos grupos, que dependem das características e forma de organização de cada realidade social e institucional a ser estudada. Caso ocorra algo ao longo do estudo que impeça ou dificulte a participação de alguma pessoa, as informações pertinentes serão detalhadas e o impacto sobre a discussão do problema de pesquisa será devidamente analisado.”

**Desfecho Primário:**

“O desfecho principal do estudo é a construção de uma análise teórica acerca das identidades dos atores sociais, principalmente, profissionais e praticantes, capaz de valorizar as suas contribuições para a sociedade e contribuir para que a sociedade os valorize; a descrição e análise das práticas sociais, de forma a possibilitar uma reflexão crítica sobre o conceito de qualidade dos serviços prestados em termos de saúde, educação, esporte e lazer; a descrição e análise dos significados atribuídos pelos próprios atores e pela sociedade de uma maneira geral, para as atividades que realizam, o que permite um posicionamento político e crítico diante de preconceitos e atitudes discriminatórias; descrição e a análise de narrativas e símbolos que marcam a identidade cultural e permitem o registro da memória de suas vivências e sua história.

A análise teórica subsidiará a elaboração de artigos, livros e cadernos pedagógicos, que favorecem o compartilhamento de saberes, como também, a construção de políticas públicas voltadas para a formação de recursos humanos e para a oferta de serviços que ampliem a qualidade nas áreas de saúde, educação e esporte.

O estudo etnometodológico contribui para a compreensão da sociedade contemporânea, como um todo, e para compreensão das diversas maneiras como as pessoas lidam com a Educação Física e, portanto, com o seu próprio corpo. Investigar os campos de intervenção profissional e de produção de conhecimentos científicos da Educação Física por meio das ferramentas analíticas das

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

ciências sociais contribui para a reflexão crítica sobre: o currículo de formação profissional praticado pelas universidades brasileiras; as políticas públicas de saúde, educação, esporte e lazer dedicadas a garantir o acesso das pessoas à qualidade de vida e à dignidade social; as práticas sociais relevantes que devem ser preservadas, valorizadas e incentivadas pela sociedade civil e pelo Estado.

Os resultados da pesquisa têm o potencial de indicar os elementos chaves a serem considerados na construção de soluções para os problemas vivenciados em cada um dos cenários sociais da Educação Física, pois, ao se aproximar do cotidiano dos atores sociais, legítima os saberes e práticas construídos para lidar com os desafios da realidade social, o que costuma apontar para a necessidade da superação de modelos tradicionais que perpetuam desigualdades. Acreditamos que compete à própria "comunidade de prática" sugerir e avaliar as alternativas propostas pela ciência para identificar quais são as práticas adequadas para orientar as estratégias, técnicas e normas que favorecem a organização dos modos de vida e dos valores que dão sentido ao viver e conviver em sociedade."

Tamanho da Amostra no Brasil: 500"

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1890718.pdf", postado em 02/08/2022:

**Objetivo Primário:**

"OBJETIVOS Descrever e analisar, por meio de uma abordagem etnometodológica: a. as identidades dos profissionais de Educação Física e do público que atendem nos seus diversos cenários sociais de intervenção: saúde, educação, esporte, estética e lazer. b. as práticas sociais que constituem a Educação Física e os significados que lhe são atribuídos pelos seus profissionais e praticantes. c. as narrativas e os símbolos que caracterizam as representações sociais sobre a Educação Física, enquanto ciência e profissão, assim como, os diferentes usos sentidos do corpo humano."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1890718.pdf", postado em 02/08/2022:

<b>Endereço:</b> Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro
<b>Bairro:</b> Asa Norte <b>CEP:</b> 70.910-900
<b>UF:</b> DF <b>Município:</b> BRASILIA
<b>Telefone:</b> (61)3107-1947 <b>E-mail:</b> cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

**Riscos:**

“A pesquisa qualitativa é realizada a partir da interação entre pesquisador(a) e participantes, de maneira a se constituir em um processo de construção coletiva de saberes. O(a) pesquisador(a) deve estar atento para preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, de forma a não gerar constrangimentos ou eventuais prejuízos pela divulgação de informações que comprometam a imagem ou coloquem em risco as instituições envolvidas e os participantes da pesquisa.

Os principais riscos são: (a) incidentes que possam ocorrer com os participantes durante a prática de atividades físicas, esportivas, lúdicas ou brincadeiras; (b) risco de situações constrangedoras durante a coleta de dados ou na divulgação dos resultados; (c) conflitos psicoemocionais entre os participantes e os pesquisadores(as); (d) divergências de conduta diante de valores e conflitos sociais; (e) discordâncias em relação aos critérios

para lidar com questões políticas, religiosas ou éticas.

Para evitar que essas situações ocorram, o(a) pesquisador(a) devem garantir o anonimato na divulgação dos dados e dos resultados. As informações deverão ser amplamente divulgadas para todos os envolvidos, que terão acesso às informações necessárias, tanto como uma estratégia de triangulação e cruzamento dos dados (para verificar sua confiabilidade), como também, para garantir sua validação, oportunidade em que os participantes devem confirmar a veracidade e a concordância em tornar públicas as informações coletadas sobre eles.

O caráter dialógico e respeitoso da abordagem etnometodológica minimiza os riscos para participantes e pesquisadores. Não há intervenção dos pesquisadores na realidade social nem a manipulação de variáveis de estudo. Sendo assim, os riscos ficam restritos à influência exercida pela participação dos pesquisadores nos espaços a serem estudados, ao tratamento dos dados e informações da pesquisa, e às relações que porventura ocorram entre os pesquisadores e os participantes. Os pesquisadores se comprometem a manter uma postura condizente com as atribuições acadêmicas e a lidar com eventuais problemas de maneira institucional, recorrendo as autoridades competentes para comunicar os fatos ocorridos, de forma a manter transparência e lisura ética ao longo da realização da pesquisa. Em síntese, o anonimato e a consulta prévia aos participantes contribuem para minimizar a exposição dos participantes a constrangimentos, como também, evitar que a integridade física ou emocional dos participantes seja colocada em risco.

A todo momento, será facultada ao participante a opção de interromper a participação no estudo, sem qualquer prejuízo por essa decisão. Como se trata de escolha voluntária de participação, de métodos de coleta de dados e intervenções não invasivas ou que tenham o potencial de gerar constrangimentos, nenhum colaborador ou participante necessitará colocar sua condição física ou

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

emocional em vulnerabilidade.”

**Benefícios:**

“Ressalta-se, como benefício, que a pesquisa para descrever o contexto institucional e os atores sociais toma como pressuposto que a teoria a ser construída é singular e autêntica, de modo que eles se sentirão empoderados por terem a possibilidade de apresentar suas razões e emoções para registro. A contribuição dos colaboradores levará, ainda, a uma repercussão positiva para a comunidade na qual estão inseridos e para o amadurecimento da qualidade da Educação Física, como prática profissional e científica. Os resultados dos estudos poderão subsidiar a proposição de políticas públicas ou legislações, a discussão sobre o processo de formação inicial de continuada de profissionais e pesquisadores, a reflexão sobre o papel político e social da Educação Física diante da realidade brasileira, dentre outras repercussões.”

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa da linha de pesquisa que congrega estudantes do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) da FEF/UnB, cujo pesquisador responsável é o prof. Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna e pesquisador assistente o prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende, cuja instituição colaboradora é Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Pelo cronograma, o projeto será executado em 23 meses com início previsto para a coleta de dados em setembro de 2022, conforme documento em versão não editável "8\_ Cronograma \_etnometodologia \_corrigido.docx", postado em 02/07/2022.

O projeto terá financiamento próprio e com previsão de gastos de R\$ 500,00, conforme documento em versão editável "7\_planilha\_etnometodologia\_FS.doc", postado em 21/03/2022.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos acrescentados ao processo e analisados para emissão deste parecer:

1 - Informações Básicas do Projeto - " PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1890718.pdf", postado em 02/08/2022.

2 - Carta de Respostas às Pendências apontadas pelo CEP, informando as respostas do pesquisador às pendências apontadas pelo CEP. Versão editável "SEI\_UnB\_8489213\_Carta\_2.pdf",

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

postado em 02/08/2022.

3 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). Versão editável "Tale\_Etnometodologia\_corrigido\_2.doc" e "Tale\_Etnometodologia\_corrigido\_3.doc", postado em 02/08/2022 e 19/08/2022, respectivamente.

**Recomendações:**

Não se aplicam.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise das respostas às pendências apontadas no Parecer Consubstanciado No. 5.490.580 e 5.555.122:

1. Quanto aos termos de apresentação obrigatória:

Solicita-se a apresentação de autorizações institucionais para a coleta de dados primários junto aos participantes, quando esta se der em comunidades de prática estabelecidas no interior de instituições públicas ou privadas, tais como escolas, unidades de saúde, academias, clubes, etc. Os termos de aceite institucional apresentados são da instituição proponente (FEF/UnB e CO/UnB) e ainda não foram apresentados termos de aceite das demais instituições coparticipantes a serem mobilizados.

RESPOSTA: "As autorizações serão providenciadas na medida em que os contatos para a realização das pesquisas foram devidamente estabelecidos. Sendo assim, em função do desenho metodológico (como aponta o item seguinte), cada pesquisa enseja a apresentação de uma emenda específica por meio da qual serão detalhados, caso necessário: instrumentos de coleta de dados adicionais; autorizações institucionais para dados primários e secundários, novos membros da equipe de pesquisa, assim como, outros dados que não constem de forma detalhada no projeto geral."

ANÁLISE: O pesquisador informou que emendas serão apresentadas para envio das autorizações institucionais.

PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Em função do desenho metodológico e da necessidade de futuras emendas:

2.1 Haverá necessidade de emendas para registro e apreciação de novos instrumentos de coleta de dados, caso venham a ser produzidos?

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

**RESPOSTA:** "Sim, na eventualidade do uso de novos instrumentos de coleta de dados, os mesmos serão descritos por meio de emenda específica, assim como, as informações devidamente incluídas no TCLE e no Projeto Básico (tanto no documento como na plataforma)."

**ANÁLISE:** O pesquisador informou que emendas serão apresentadas para envio de novos instrumentos de coleta de dados, caso venham a ser produzidos.

**PENDÊNCIA ATENDIDA**

2.2 Haverá necessidade de emendas para inclusão de possíveis autorizações institucionais em caso de solicitação de dados secundários de fonte em base de dado institucional?

**RESPOSTA:** "Sim, na eventualidade do uso de dados secundários, os mesmos serão descritos por meio de emenda específica, assim como, as informações devidamente incluídas no TCLE e no Projeto Básico (tanto no documento como na plataforma)."

**ANÁLISE:** O pesquisador informou que emendas serão apresentadas para envio de possíveis autorizações institucionais em caso de solicitação de dados secundários de fonte em base de dado institucional.

**PENDÊNCIA ATENDIDA**

2.3 Haverá necessidade de emendas para inclusão de novos membros na equipe, em especial, mestrandos?

**RESPOSTA:** "Sim, na eventualidade da inclusão de novos membros na equipe de pesquisa, os currículos e os nomes serão inseridos na plataforma."

**ANÁLISE:** O pesquisador informou que emendas serão apresentadas para inclusão de novos membros na equipe de pesquisa.

**PENDÊNCIA ATENDIDA**

3. Esclarecer qual é o desfecho primário ou principal resultado esperado, especialmente quando este(s) deve(m) ser remetido(s) aos objetivos que nesse caso são: "Descrever e analisar (...) as identidades, (...) as práticas sociais e (...) os significados, (...) as narrativas e símbolos."

**RESPOSTA:** "O desfecho principal do estudo é a construção de uma análise teórica acerca das identidades dos atores sociais, principalmente, profissionais e praticantes, capaz de valorizar as suas contribuições para a sociedade e contribuir para que a sociedade os valorize; a descrição e análise das práticas sociais, de forma a possibilitar uma reflexão crítica sobre o conceito de qualidade dos serviços prestados em termos de saúde, educação, esporte e lazer; a descrição e

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

análise dos significados atribuídos pelos próprios atores e pela sociedade de uma maneira geral, para as atividades que realizam, o que permite um posicionamento político e crítico diante de preconceitos e atitudes discriminatórias; descrição e a análise de narrativas e símbolos que marcam a identidade cultural e permitem o registro da memória de suas vivências e sua história. A análise teórica subsidiará a elaboração de artigos, livros e cadernos pedagógicos, que favorecem o compartilhamento de saberes, como também, a construção de políticas públicas voltadas para a formação de recursos humanos e para a oferta de serviços que ampliem a qualidade nas áreas de saúde, educação e esporte."

**ANÁLISE:** O desfecho principal do estudo foi esclarecido, porém a descrição do desfecho primário oriunda da carta resposta não foi inserida no Projeto Básico da Plataforma Brasil. Solicita-se inserir esta descrição no Projeto Básico da Plataforma Brasil.

**PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA**

**RESPOSTA:** "Foi inserida na descrição do Projeto Básico da Plataforma Brasil a nova redação do Desfecho Primário ou Principal."

**ANÁLISE:** A descrição do desfecho primário foi acrescentada no Projeto Básico da Plataforma Brasil.

**PENDÊNCIA ATENDIDA**

4. Quanto aos riscos:

Na seção de riscos do projeto detalhado e do Projeto Básico da Plataforma Brasil, tem-se que "O presente projeto não apresenta riscos para os colaboradores e participantes. Como se trata de escolha voluntária de participação, de métodos de coleta de dados e intervenções não invasivas ou que tenham o potencial de gerar constrangimentos, nenhum colaborador ou participante necessitará colocar sua condição física ou emocional em vulnerabilidade". O item V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS constante na Resolução 466/2012 diz "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico." Portanto, solicita-se que esta frase seja removida e que as análises de riscos, bem como formas de minimizá-los sejam corrigidas/uniformizadas, conforme já consta no TCLE. Tal modificação deverá ser realizada no Projeto Básico da Plataforma Brasil e no projeto detalhado.

**RESPOSTA:** "A pesquisa qualitativa é realizada a partir da interação entre pesquisador(a) e

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

participantes, de maneira a se constituir em um processo de construção coletiva de saberes. O(a) pesquisador(a) deve estar atento para preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, de forma a não gerar constrangimentos ou eventuais prejuízos pela divulgação de informações que comprometam a imagem ou coloquem em risco as instituições envolvidas e os participantes da pesquisa. Os principais riscos são: (a) incidentes que possam ocorrer com os participantes durante a prática de atividades físicas, esportivas, lúdicas ou brincadeiras; (b) risco de situações constrangedoras durante a coleta de dados ou na divulgação dos resultados; (c) conflitos psicoemocionais entre os participantes e os pesquisadores(as); (d) divergências de conduta diante de valores e conflitos sociais; (e) discordâncias em relação aos critérios para lidar com questões políticas, religiosas ou éticas. Para evitar que essas situações ocorram, o(a) pesquisador(a) devem garantir o anonimato na divulgação dos dados e dos resultados. As informações deverão ser amplamente divulgadas para todos os envolvidos, que terão acesso às informações necessárias, tanto como uma estratégia de triangulação e cruzamento dos dados (para verificar sua confiabilidade), como também, para garantir sua validação, oportunidade em que os participantes devem confirmar a veracidade e a concordância em tornar públicas as informações coletadas sobre eles. Essas informações foram inseridas no Projeto Básico no Item "Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa", na página 5. Abaixo estão descritas as demais alterações do texto inicial: No parágrafo da página 6, que inicia com a expressão "O caráter dialógico (...)", foi alterado o texto final, a partir da linha 8; onde antes estava escrito: "Em síntese, a pesquisa não expõe os participantes a constrangimentos" a redação foi alterada para "Em síntese, o anonimato e a consulta prévia aos participantes contribuem para minimizar a exposição dos participantes a constrangimentos, como também, evitar que a integridade física ou emocional dos participantes seja colocada em risco." Foi retirada a frase inicial do parágrafo 4, da página 6, que dizia: "O presente projeto não apresenta riscos para os colaboradores e participantes." No TCLE, foram feitas correções nos parágrafos 6: texto anterior: "Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são relacionados a uma exposição indevida de sua imagem ou um constrangimento social" foi alterado para "Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são relacionados a uma exposição indevida de sua imagem, ou da instituição a qual está ligado, como também, algum tipo de constrangimento social"; como também, foi acrescentado o seguinte texto no final o parágrafo 5: "nesse caso, você terá suporte financeiro para um lanche ou despesas de transporte."

ANÁLISE: Os riscos e as formas para minimizá-los foram descritas no Projeto Básico da Plataforma Brasil, no TCLE e no projeto detalhado.

PENDÊNCIA ATENDIDA

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.590.999

5. Quanto ao cronograma:

A etapa de descrição das situações, práticas e narrativas observadas está prevista para iniciar em julho/2022. Solicita-se atualizar o cronograma prevendo o início da pesquisa para período posterior à aprovação pelo CEP. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável aguardar a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa (Res. CNS 466/2012, item XI.2.a).

RESPOSTA: "O cronograma foi corrigido e o início da pesquisa previsto para ocorrer em setembro de 2022."

ANÁLISE: O cronograma foi alterado com início previsto da coleta de dados em setembro de 2022, conforme documento "8\_Cronograma\_etnometodologia\_corrigido.docx", postado em 02/07/2022.

PENDÊNCIA ATENDIDA

6. Quanto aos critérios de exclusão:

Nos critérios de exclusão tem-se que "O único critério que inviabiliza a participação é a não assinatura do TCLE, por opção da pessoa ou por qualquer outro motivo, que não precisa ser declarado." Solicita-se remover esta expressão uma vez que o consentimento do participante na pesquisa é um direito do mesmo e não um critério de exclusão. Tal modificação deverá ser realizada no Projeto Básico da Plataforma Brasil e no projeto detalhado.

RESPOSTA: "Na página 5 do Projeto Básico, no Item Critérios de exclusão/inclusão dos participantes da pesquisa, foi retirada o seguinte trecho da linha 11: "O único critério que inviabiliza a participação é a não assinatura do TCLE, por opção da pessoa ou por qualquer outro motivo, que não precisa ser declarado."

ANÁLISE: A expressão foi removida do Projeto Básico da Plataforma Brasil e do projeto detalhado.

PENDÊNCIA ATENDIDA

7. Quanto ao TALE:

Conforme projeto detalhado, tem-se que "Caso a amostra tenha crianças, o TCLE deverá ser assinado pelos pais ou responsáveis legais, como também, será apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para manifestação da própria criança." Solicita-se a apresentação de um documento de TALE para a apreciação ética.

RESPOSTA: "Foi anexado à plataforma, o TALE para o caso de estudos em que haja a participação de menores de idade."

ANÁLISE: Um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi apresentado para apreciação

**Endereço:** Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília - Campus Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**DANIEL GUSTAVO BARNABÉ DOS  
SANTOS**



# **GUIA PARA O PROFESSOR**

**GUIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA  
PARA ABORDAGEM DO  
DESENVOLVIMENTO MORAL NA AULA  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	.....	<b>3</b>
<b>Definições e conceitos</b>	.....	<b>6</b>
<b>Princípios do Design</b>	.....	<b>14</b>
<b>Estratégias práticas</b>	.....	<b>17</b>
<b>Considerações Finais</b>	.....	<b>22</b>
<b>Sobre o autor</b>	.....	<b>23</b>
<b>Referências</b>	.....	<b>25</b>

## INTRODUÇÃO

ESTE GUIA TEM COMO OBJETIVO ORIENTAR A PRÁTICA DOCENTE, FORNECENDO POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS PARA ATUAR COM O DESENVOLVIMENTO MORAL NO CONTEXTO DO ENSINO ESPORTIVO. A PROPOSTA SURGE DA NECESSIDADE DE INTEGRAR ASPECTOS FORMATIVOS AO ENSINO DOS ESPORTES, ESPECIALMENTE OS ESPORTES DE INVASÃO, QUE POR SUA NATUREZA COMPETITIVA E COLETIVA, OFERECEM UM CAMPO FÉRTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DE VALORES E PRINCÍPIOS MORAIS.

O DESENVOLVIMENTO MORAL DOS ESTUDANTES REPRESENTA UM DESAFIO CONSTANTE PARA OS EDUCADORES, ESPECIALMENTE NO AMBIENTE ESPORTIVO ONDE AS SITUAÇÕES DE CONFLITO, COOPERAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO SÃO FREQUENTES E INTENSAS. NESSE CONTEXTO, A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ASSUME UM PAPEL FUNDAMENTAL QUE VAI ALÉM DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS E TÉCNICAS ESPORTIVAS, ALCANÇANDO A FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS QUE PROMOVAM REFLEXÃO E CRESCIMENTO MORAL.

FUNDAMENTADO NA TEORIA DE JEAN PIAGET, ESTE MATERIAL PROPÕE UM CAMINHO PEDAGÓGICO QUE FAVOREÇA A TRANSIÇÃO DA MORAL HETERÔNOMA — BASEADA NA OBEDIÊNCIA À AUTORIDADE — PARA A MORAL AUTÔNOMA, CARACTERIZADA PELO RESPEITO MÚTUO, COOPERAÇÃO E COMPREENSÃO DAS REGRAS ENQUANTO CONSTRUÇÕES SOCIAIS. SEGUNDO ARAÚJO (2000), O DESENVOLVIMENTO MORAL, NA PERSPECTIVA PIAGETIANA, ESTÁ DIRETAMENTE RELACIONADO ÀS ESTRUTURAS COGNITIVAS E À QUALIDADE DAS INTERAÇÕES SOCIAIS VIVENCIADAS PELA CRIANÇA, QUE, QUANDO INSERIDA EM CONTEXTOS COOPERATIVOS, TORNA-SE CAPAZ DE INTERNALIZAR VALORES E AGIR NÃO APENAS PAUTADAS EM REGRAS IMPOSTAS EXTERNAMENTE.



ALÉM DISSO, ESTE GUIA TAMBÉM SE APOIA NOS CONCEITOS DE JOGO DAS ABORDAGENS SISTÊMICAS, QUE ENTENDEM O JOGO COMO UM SISTEMA COMPLEXO DE INTERAÇÕES CAPAZ DE PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS. AQUINO E MENEZES (2022) DESTACAM QUE AS ABORDAGENS CENTRADAS NO JOGO INTEGRAM ASPECTOS TÉCNICOS, TÁTICOS, FÍSICOS, COGNITIVOS E SOCIOAFETIVOS, RECONHECENDO O POTENCIAL FORMATIVO DO JOGO QUANDO UTILIZADO INTENCIONALMENTE COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM. NESSA PERSPECTIVA, É POSSÍVEL CRIAR CONDIÇÕES PARA QUE OS ESTUDANTES DESENVOLVAM NÃO APENAS COMPETÊNCIAS ESPORTIVAS, MAS TAMBÉM HABILIDADES SOCIAIS E MORAIS, POR MEIO DA VIVÊNCIA DE SITUAÇÕES REAIS DE COOPERAÇÃO, RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E TOMADA DE DECISÕES.

RECONHECE-SE, ASSIM, QUE O DESENVOLVIMENTO MORAL NÃO OCORRE POR MEIO DE DISCURSOS OU IMPOSIÇÕES, MAS POR MEIO DE VIVÊNCIAS CONCRETAS QUE DESAFIAM O PENSAMENTO E ESTIMULAM A REFLEXÃO SOBRE VALORES E ATITUDES. AMBIENTES ESCOLARES AUTORITÁRIOS, COMO APONTA ARAÚJO (1996), TENDEM A REFORÇAR A MORAL HETERÔNOMA, ENQUANTO CONTEXTOS COOPERATIVOS, QUE VALORIZAM A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE REGRAS E NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS, FAVORECEM A AUTONOMIA MORAL (ARAÚJO, 2001).

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS AQUI APRESENTADAS VALORIZAM A EXPERIÊNCIA PRÁTICA COMO ELEMENTO CENTRAL PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS ESTUDANTES. É NA AÇÃO — E NA REFLEXÃO SOBRE ELA — QUE OS VALORES SE TORNAM SIGNIFICATIVOS E PASSAM A COMPOR A IDENTIDADE MORAL DO INDIVÍDUO. ASSAD (2013) REFORÇA QUE A PRÁTICA ESPORTIVA, QUANDO ADEQUADAMENTE ORIENTADA, PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MORAL DOS ADOLESCENTES, ESPECIALMENTE QUANDO ENFATIZA A COOPERAÇÃO, O RESPEITO ÀS REGRAS E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.



ASSIM, ESTE GUIA NÃO PRETENDE OFERECER RECEITAS PRONTAS, MAS SIM PROVOCAR REFLEXÕES E APRESENTAR POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS QUE PERMITAM AO PROFESSOR INTEGRAR O DESENVOLVIMENTO MORAL AO ENSINO DOS ESPORTES, RESPEITANDO A COMPLEXIDADE DO TEMA E A DIVERSIDADE DOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS. AS ORIENTAÇÕES AQUI CONTIDAS PODEM — E DEVEM — SER ADAPTADAS À REALIDADE DE CADA GRUPO, CONSIDERANDO AS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES E AS INTENÇÕES EDUCATIVAS DE CADA DOCENTE.

ESPERA-SE QUE ESTE MATERIAL CONTRIBUA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS E COMPROMETIDOS COM A FORMAÇÃO INTEGRAL DE SEUS ALUNOS, AMPLIANDO OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESPORTIVA PARA ALÉM DAS HABILIDADES TÉCNICAS E TÁTICAS, E PROMOVEDO A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS, CRÍTICOS E ÉTICOS, CAPAZES DE CONVIVER EM SOCIEDADE COM RESPEITO, COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE, COMO DEFENDEM ARAÚJO E PUIG (2007).



## DEFINIÇÕES E CONCEITOS

O DESENVOLVIMENTO MORAL NO CONTEXTO ESPORTIVO ENVOLVE UMA SÉRIE DE CONCEITOS FUNDAMENTAIS QUE PRECISAM SER COMPREENDIDOS EM PROFUNDIDADE PARA QUE POSSAMOS ESTRUTURAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVAS. ESTA SEÇÃO ABORDA OS PRINCIPAIS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM ESTE GUIA, OFERECENDO UMA BASE TEÓRICA SÓLIDA PARA AS ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS APRESENTADAS NAS SEÇÕES SEGUINTE.

- **Desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget:**

JEAN PIAGET, EM SEUS ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, DEDICOU ESPECIAL ATENÇÃO À CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE. PARA PIAGET, O DESENVOLVIMENTO MORAL NÃO É UM PROCESSO DE SIMPLES INTERNALIZAÇÃO DE REGRAS EXTERNAS, MAS UMA CONSTRUÇÃO ATIVA QUE OCORRE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO SOCIAL E DA REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS CONCRETAS. SEGUNDO SUA TEORIA, AS CRIANÇAS PASSAM POR ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL QUE ACOMPANHAM SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.

PIAGET IDENTIFICOU QUE O DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL EVOLUI DE UMA MORAL HETERÔNOMA PARA UMA MORAL AUTÔNOMA. ESTA EVOLUÇÃO NÃO OCORRE DE FORMA LINEAR OU AUTOMÁTICA, MAS DEPENDE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELA CRIANÇA E DAS OPORTUNIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL QUE LHE SÃO OFERECIDAS. NO CONTEXTO ESPORTIVO, ESTA COMPREENSÃO É FUNDAMENTAL PARA QUE POSSAMOS CRIAR AMBIENTES DE APRENDIZAGEM QUE FAVOREÇAM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL DOS ESTUDANTES.

LA TAILLE (2006) EXPLICA, PIAGET IDENTIFICOU QUE O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA PASSA POR TRÊS FASES PRINCIPAIS: ANOMIA (AUSÊNCIA DE REGRAS), HETERONOMIA (REGRAS IMPOSTAS EXTERNAMENTE) E AUTONOMIA (REGRAS COMPREENDIDAS E ACEITAS INTERNAMENTE). ESTA PROGRESSÃO NÃO É AUTOMÁTICA NEM GARANTIDA, DEPENDENDO FUNDAMENTALMENTE DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCATIVAS PROPORCIONADAS À CRIANÇA.

- **Heteronomia:**

A HETERONOMIA MORAL, PRIMEIRO ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO MORAL IDENTIFICADO POR PIAGET, CARACTERIZA-SE PELA OBEDIÊNCIA À AUTORIDADE E ÀS REGRAS IMPOSTAS EXTERNAMENTE. NESTE ESTÁGIO, A CRIANÇA CONSIDERA AS REGRAS COMO SAGRADAS E IMUTÁVEIS, EMANADAS DE UMA AUTORIDADE SUPERIOR (GERALMENTE OS ADULTOS) E QUE DEVEM SER OBEDECIDAS LITERALMENTE, SEM QUESTIONAMENTOS.

NO CONTEXTO ESPORTIVO PODEMOS DIZER QUE A HETERONOMIA SE MANIFESTA QUANDO OS ESTUDANTES SEGUEM AS REGRAS APENAS POR MEDO DA PUNIÇÃO OU PARA AGRADAR AO PROFESSOR, SEM COMPREENDER O SENTIDO E A FUNÇÃO SOCIAL DESSAS REGRAS. UM AMBIENTE ESPORTIVO QUE REFORÇA A HETERONOMIA É AQUELE EM QUE O PROFESSOR CENTRALIZA TODAS AS DECISÕES, IMPÕE AS REGRAS SEM EXPLICAÇÕES OU DISCUSSÕES, E UTILIZA PUNIÇÕES COMO PRINCIPAL ESTRATÉGIA PARA GARANTIR O CUMPRIMENTO DESSAS REGRAS.

CONTUDO, DEVEMOS CONSIDERAR, CONFORME EXPLICA LA TAILLE (1996, P. 171) QUE “[...] A HETERONOMIA É A PORTA DE ENTRADA NA MORAL”. NO ENTANTO, MENIN (1996) ALERTA QUE, A EVOLUÇÃO DE UMA TENDÊNCIA MORAL SOBRE A OUTRA DEPENDE DE VÁRIOS FATORES, PRINCIPALMENTE AQUELES ASSOCIADOS ÀS FORMAS DE RELAÇÕES EM QUE A CRIANÇA ESTIVER INSERIDA. A AUTORA DESTACA QUE “O PROBLEMA COM AS RELAÇÕES DE COAÇÃO É QUE ELAS TENDEM A PERDURAR MUITO MAIS QUE O NECESSÁRIO, PERPETUANDO RELAÇÕES DE MANDO-OBEDIÊNCIA OU REBELDIA, QUE NÃO TERIAM RAZÃO DE SER” (MENIN, 1996, P. 94). NESSE SENTIDO, A DINÂMICA DO AMBIENTE DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESPORTIVA CONFIGURA-SE COMO UM LOCAL PRIVILEGIADO PARA DESENVOLVIMENTO MORAL, DESDE QUE SISTEMATIZADO ADEQUADAMENTE.

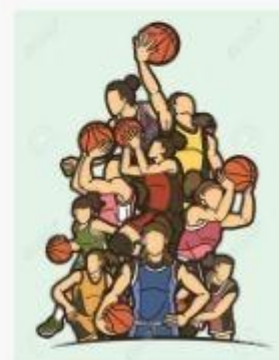


- **Autonomia:**

A AUTONOMIA MORAL, SEGUNDO ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA TEORIA PIAGETIANA, CARACTERIZA-SE PELA COMPREENSÃO DAS REGRAS COMO ACORDOS MÚTUOS QUE PODEM SER MODIFICADOS PELO CONSENSO. NESTE ESTÁGIO, O INDIVÍDUO COMPREENDE A FUNÇÃO SOCIAL DAS REGRAS E AS SEGUER NÃO POR OBEDIÊNCIA À AUTORIDADE, MAS POR COMPREENDER SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONVIVÊNCIA SOCIAL.

NO CONTEXTO ESPORTIVO, A AUTONOMIA SE MANIFESTA QUANDO OS ESTUDANTES COMPREENDEM O SENTIDO DAS REGRAS, PARTICIPAM DE SUA ELABORAÇÃO E MODIFICAÇÃO, E AS SEGUEM POR COMPREENDER SUA IMPORTÂNCIA PARA O BOM FUNCIONAMENTO DO JOGO E PARA A CONVIVÊNCIA DO GRUPO. UM AMBIENTE ESPORTIVO QUE FAVORECE A AUTONOMIA É AQUELE EM QUE O PROFESSOR COMPARTILHA O PODER DE DECISÃO COM OS ESTUDANTES, PROMOVE DISCUSSÕES SOBRE AS REGRAS E SUA FUNÇÃO, E UTILIZA ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULAM A REFLEXÃO E A TOMADA DE DECISÃO.

ASSIM, AUTONOMIA É UMA SUPERAÇÃO POSSÍVEL DA HETERONOMIA E AS TROCAS SOCIAIS RECEBEM DESTACADA IMPORTÂNCIA NESSE PROCESSO, UMA VEZ QUE ESSE DESENVOLVIMENTO NÃO OCORRE ISOLADAMENTE, MAS POR MEIO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS (MÜLLER; ALENCAR, 2012). NESSE SENTIDO, A DEPENDER DA ESCOLHA METODOLÓGICA, O PROFESSOR PODE INFLUENCIAR DIRETAMENTE O AMBIENTE E REFORÇAR A HETERONOMIA OU FAVORECER A AUTONOMIA. TODAVIA, VALE DESTACAR QUE EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS ÀS DUAS MORAIS SÃO NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO, MESMO QUANDO SE ALMEJA A AUTONOMIA.



- **As trocas sociais, as características do ambiente e as experiências reais para a formação de valores:**

NA PERSPECTIVA PIAGETIANA, O DESENVOLVIMENTO MORAL NÃO OCORRE NO VÁCUO, MAS ATRAVÉS DAS INTERAÇÕES SOCIAIS E DAS EXPERIÊNCIAS CONCRETAS VIVENCIADAS PELO INDIVÍDUO. AS TROCAS SOCIAIS, ESPECIALMENTE AQUELAS BASEADAS NA COOPERAÇÃO E NO RESPEITO MÚTUO, SÃO FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS AUTÔNOMOS.

PIAGET IDENTIFICOU QUE AS RELAÇÕES DE COAÇÃO, CARACTERIZADAS PELA IMPOSIÇÃO UNILATERAL DE REGRAS E VALORES PELA AUTORIDADE, TENDEM A REFORÇAR A HETERONOMIA MORAL. POR OUTRO LADO, AS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO, CARACTERIZADAS PELA TROCA DE PONTOS DE VISTA ENTRE IGUAIS E PELA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS E VALORES, FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL.

AS CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE TAMBÉM EXERCEM INFLUÊNCIA SIGNIFICATIVA NO DESENVOLVIMENTO MORAL. AMBIENTES AUTORITÁRIOS, QUE VALORIZAM A OBEDIÊNCIA CEGA À AUTORIDADE E UTILIZAM PUNIÇÕES COMO PRINCIPAL ESTRATÉGIA DISCIPLINAR, TENDEM A REFORÇAR A HETERONOMIA. JÁ AMBIENTES DEMOCRÁTICOS, QUE VALORIZAM A PARTICIPAÇÃO, O DIÁLOGO E A RESOLUÇÃO COOPERATIVA DE CONFLITOS, FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.

AS EXPERIÊNCIAS REAIS, VIVENCIADAS PELO INDIVÍDUO EM SITUAÇÕES CONCRETAS DE INTERAÇÃO SOCIAL, SÃO O PRINCIPAL MOTOR DO DESENVOLVIMENTO MORAL. NESSA PERSPECTIVA, BALBINO (2001, P. 87) REFORÇA QUE, "O JOGO ESPORTIVO, QUANDO ADEQUADAMENTE ESTRUTURADO, PODE SE TORNAR UM AMBIENTE PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO NÃO APENAS DE HABILIDADES MOTORAS, MAS TAMBÉM DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS, EMOCIONAIS E MORAIS". ACEDO, DARIDO E IMPOLCETTO (2014, P. 153) AFIRMAM QUE "O ENSINO DE VALORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PODE SE LIMITAR A DISCURSOS OU IMPOSIÇÕES, MAS DEVE PARTIR DE SITUAÇÕES CONCRETAS VIVENCIADAS PELOS ALUNOS, QUE PERMITAM A REFLEXÃO E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS".

- **Concepção de jogo:**

A CONCEPÇÃO DE JOGO ADOTADA NESTE GUIA ULTRAPASSA A VISÃO TRADICIONAL QUE O REDUZ A UMA ATIVIDADE LÚDICA OU À SIMPLES APLICAÇÃO DE REGRAS E TÉCNICAS. PARTIMOS DO ENTENDIMENTO DE QUE O JOGO CONSTITUI UM SISTEMA COMPLEXO DE INTERAÇÕES, CAPAZ DE SER INTENCIONALMENTE ESTRUTURADO PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS, INCLUSIVE NO CAMPO DO DESENVOLVIMENTO MORAL.

AQUINO E MENEZES (2022) ENFATIZAM QUE AS ABORDAGENS CENTRADAS NO JOGO RECONHECEM ESSE AMBIENTE COMO UM ESPAÇO FORMATIVO QUE INTEGRA DIMENSÕES TÉCNICAS, TÁTICAS, FÍSICAS, COGNITIVAS E SOCIOAFETIVAS. NESSAS ABORDAGENS, O JOGO NÃO É APENAS UM MEIO PARA DESENVOLVER HABILIDADES MOTORAS, MAS UM FIM EDUCATIVO EM SI MESMO, POIS OFERECE AOS ESTUDANTES SITUAÇÕES REAIS DE PERCEPÇÃO, ANÁLISE, TOMADA DE DECISÃO E COOPERAÇÃO EM CONTEXTOS DINÂMICOS E IMPREVISÍVEIS — ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL.

NESSE MESMO SENTIDO, ASSIS (2001) DEFENDE A REINVENÇÃO DO ESPORTE ESCOLAR, SUPERANDO A REPRODUÇÃO ACRÍTICA DO MODELO DE RENDIMENTO E VALORIZANDO SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO. O AUTOR DESTACA A IMPORTÂNCIA DE TRANSFORMAR O ESPORTE EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA VOLTADA À CONSTRUÇÃO DE VALORES COMO A COOPERAÇÃO, SOLIDARIEDADE E RESPEITO, ALINHANDO-O AOS OBJETIVOS FORMATIVOS DA ESCOLA.



- **Ambiente de jogo:**

NESTE GUIA, INSPIRADOS NA PERSPECTIVA DE SCAGLIA (2003; 2009), ADOTAMOS COMO PRINCÍPIO O RECONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DE UM AMBIENTE DE JOGO, UM ESTADO DE JOGO E UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM. O AMBIENTE DE JOGO É O ESPAÇO ONDE O JOGO ACONTECE, PERMEADO POR SUAS CARACTERÍSTICAS SISTÊMICAS E COMPLEXAS, REFERE-SE AO CONTEXTO FÍSICO, SOCIAL E EMOCIONAL EM QUE O JOGO OCORRE. INCLUI NÃO APENAS O ESPAÇO FÍSICO E OS MATERIAIS UTILIZADOS, MAS TAMBÉM AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PARTICIPANTES, O CLIMA EMOCIONAL E AS REGRAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS QUE REGULAM AS INTERAÇÕES.

ESSA CONCEPÇÃO VAI ALÉM DA SIMPLES DEFINIÇÃO DE JOGO COMO ATIVIDADE LÚDICA OU TÉCNICA. O AMBIENTE DE JOGO É UM ESPAÇO DINÂMICO, IMPREVISÍVEL E RELACIONAL, NO QUAL OS JOGADORES PRECISAM CONSTANTEMENTE PERCEBER, ADAPTAR-SE E TOMAR DECISÕES EM FUNÇÃO DAS AÇÕES DOS DEMAIS. É ESSA COMPLEXIDADE QUE TORNA O JOGO UM CAMPO FÉRTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS, SOCIAIS, COGNITIVAS E MORAIS.

UM AMBIENTE DE JOGO COM POTENCIAL FORMATIVO VALORIZA A COOPERAÇÃO, O RESPEITO MÚTUO E A CORRESPONSABILIDADE ENTRE OS PARTICIPANTES. AS REGRAS, SEJAM ELAS EXPLÍCITAS OU TÁCITAS, NÃO ATUAM APENAS COMO MECANISMOS DE CONTROLE, MAS COMO ORGANIZADORAS DAS INTERAÇÕES, ORIENTANDO A CONVIVÊNCIA E EXPRESSANDO PRINCÍPIOS COMPARTILHADOS. ASSIM, O AMBIENTE DE JOGO NÃO SE REDUZ À ESTRUTURA FÍSICA OU AO CUMPRIMENTO DE NORMAS, MAS SE CONFIGURA COMO UM CONTEXTO DE INTERAÇÕES, NO QUAL EMERGEM EXPERIÊNCIAS RICAS EM NEGOCIAÇÃO, TOMADA DE DECISÃO E CONSTRUÇÃO DE VALORES. TAL RIQUEZA JUSTIFICA SUA VALORIZAÇÃO COMO UM POTENTE MEIO DE FORMAÇÃO MORAL NO ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO.

- **Estado de jogo:**

O ESTADO DE JOGO REFERE-SE À CONDIÇÃO PSICOLÓGICA E EMOCIONAL DOS JOGADORES DURANTE A ATIVIDADE. É UM ESTADO DE ENVOLVIMENTO TOTAL, CARACTERIZADO PELA CONCENTRAÇÃO, PELO PRAZER E PELA SENSAÇÃO DE CONTROLE SOBRE A ATIVIDADE. É UMA CONDIÇÃO EM QUE O INDIVÍDUO ESTÁ COMPLETAMENTE IMERSO NA ATIVIDADE, ENCONTRANDO UM EQUILÍBRIO ENTRE O DESAFIO PROPOSTO E SUAS HABILIDADES.

PARA PROMOVER O ESTADO DE JOGO, É IMPORTANTE QUE AS ATIVIDADES PROPOSTAS OFEREÇAM UM NÍVEL ADEQUADO DE DESAFIO, NEM TÃO FÁCIL QUE GERE TÉDIO, NEM TÃO DIFÍCIL QUE CAUSE FRUSTRAÇÃO. É TAMBÉM IMPORTANTE QUE OS ESTUDANTES TENHAM UM GRAU DE AUTONOMIA NA ATIVIDADE, PODENDO FAZER ESCOLHAS E TOMAR DECISÕES QUE INFLUENCIAM O CURSO DO JOGO.

NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO MORAL, O ESTADO DE JOGO É IMPORTANTE PORQUE É NESSE ESTADO DE ENVOLVIMENTO TOTAL QUE AS EXPERIÊNCIAS SE TORNAM MAIS SIGNIFICATIVAS E POTENCIALMENTE TRANSFORMADORAS. QUANDO OS ESTUDANTES ESTÃO VERDADEIRAMENTE ENGAJADOS NO JOGO, VIVENCIANDO SUAS EMOÇÕES E DESAFIOS, AS SITUAÇÕES DE COOPERAÇÃO, CONFLITO E TOMADA DE DECISÃO GANHAM UMA DIMENSÃO REAL E CONCRETA, FAVORECENDO A REFLEXÃO E A INTERNALIZAÇÃO DE VALORES.



- **Ambiente de aprendizagem:**

“NA CONCEPÇÃO DO JOGO COMO CONTEÚDO E METODOLOGIA, O DESEJO DE JOGAR IRÁ GARANTIR O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM” (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, P. 155). NESSE SENTIDO, PARA CARACTERIZAR ESSE AMBIENTE, OS AUTORES DESTACAM QUE O JOGO DEVE SE ASSOCIAR À PROPOSTA E AO PLANEJAMENTO DE ENSINO, BEM COMO AOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS. O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM, NESSA PERSPECTIVA, É COMPREENDIDO COMO O ESPAÇO INTENCIONALMENTE ESTRUTURADO QUE SE REVELA NA INTERAÇÃO ENTRE O DESEJO DE JOGAR E A INTENÇÃO EDUCATIVA, NO QUAL O JOGO, ALINHADO AOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E AO PLANEJAMENTO DE ENSINO, CRIA CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES, VALORES E CONHECIMENTOS DE FORMA SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZADA.

NESSE CONTEXTO, OS ESTUDANTES SÃO VISTOS COMO SUJEITOS ATIVOS DE SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM, CAPAZES DE PARTICIPAR DAS DECISÕES. É TAMBÉM UM AMBIENTE EM QUE OS CONFLITOS SÃO VISTOS COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E NÃO COMO PROBLEMAS A SEREM EVITADOS OU SUPRIMIDOS.

ESSA PERSPECTIVA ALINHA-SE À VISÃO PIAGETIANA DO DESENVOLVIMENTO MORAL, QUE ENFATIZA O PAPEL ATIVO DO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS VALORES E PRINCÍPIOS. A INTEGRAÇÃO DESSES CONCEITOS FUNDAMENTA A PROPOSTA PEDAGÓGICA APRESENTADA NESTE GUIA, OFERECENDO UMA BASE TEÓRICA SÓLIDA PARA AS ESTRATÉGIAS SUGERIDAS NAS SEÇÕES SEGUINTE.



## PRINCÍPIOS DO DESIGN

A definição dos princípios de design é uma etapa do Design-Based Research – DBR, compreendida entre a identificação de um problema educacional e a materialização de um artefato pedagógico desenvolvido para solucionar o problema identificado. Nesse sentido, a elaboração deste guia pedagógico para o desenvolvimento moral no contexto esportivo, fundamenta-se em princípios específicos que orientam tanto sua concepção teórica quanto sua aplicação prática. Estes princípios representam os pilares sobre os quais as estratégias propostas foram construídas, garantindo coerência entre a fundamentação teórica e as práticas pedagógicas.



## PRINCÍPIOS DO DESIGN

### 01 • COOPERAÇÃO E RESPEITO MÚTUO

Adotamos a concepção de Piaget na definição de cooperação. De acordo com Menin (1996, p. 51) “cooperação para Piaget, é operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc.” A autora ainda alerta que, “muitas vezes, a cooperação quer dizer discussão e não acordo”, ressaltando que esse processo envolve trocas ativas e a consideração de opiniões diferentes. Com relação ao respeito mútuo, tomaremos como referência a perspectiva apresentada por Macedo (1996, p. 191), que, fundamentado em Piaget, esclarece que “[...] os indivíduos que estão em contato consideram-se iguais e respeitam-se reciprocamente”.

### 02 • AMBIENTE COOPERATIVO

De acordo com Santana (2003) um ambiente baseado na cooperação, no qual os alunos negociam e colaboram para realizar algo em conjunto, possibilita a articulação de pontos de vista diferentes, o que contribui, na medida que se inclui o outro, para o desenvolvimento da autonomia. Segundo o mesmo autor, algumas características do ambiente cooperativo são: o respeito é mútuo, as regras de convivência são construídas, as crianças assumem pequenas responsabilidades, tomam decisões, opinam, discutem, expressam seus pensamentos e desejos, são estimuladas a auxiliar o outro, são encorajadas a trabalhar coletivamente, há diálogo, há trocas, as relações são simétricas, entre outras.

## PRINCÍPIOS DO DESIGN

### 03 • MÉTODOS ATIVOS

Os métodos orais possuem como característica considerar a autoridade do professor como única fonte de inspiração moral. Dessa forma, a partir de uma relação de respeito unilateral, há uma transmissão de verdades prontas e a criança é coagida a recebê-las (Piaget, 1996). Por isso, aderimos à proposta dos métodos ativos como princípio desse guia, mais especificamente a dois deles: “1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2º - em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (Piaget, 1996, p. 24). Em primeira análise, o ambiente da aula para o ensino dos esportes e o ambiente da prática dos jogos, parecem promissores para promoção desses princípios.

### 04 • AMBIENTE DE JOGO, ESTADO DE JOGO E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Segundo Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009, p. 238) “[...] o jogo é lúdico, mas também é sério, ele possui uma ordem em sua organização, apesar de representar uma aparente desordem; possui regras claras, mas ao mesmo tempo é dotado de imprevisibilidade e incerteza”. Nesse contexto, o ambiente de jogo é definido por Scaglia e Reverdito (2009, p. 142) como sendo “[...] onde o jogador joga o jogo e é jogado por ele, sendo absorvido, embreado em uma teia complexa”. Para os autores, o engajamento do jogador, seu desejo de jogar plenamente nesse ambiente, garantem o estado de jogo. Já o ambiente de aprendizagem, é compreendido como o espaço intencionalmente estruturado que se revela na interação entre o desejo de jogar e a intenção educativa (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013).

## ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA INTEGRAR O ENSINO DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO MORAL

A seguir apresentamos estratégias práticas detalhadas para professores de Educação Física que desejam integrar o ensino efetivo do esporte com o desenvolvimento moral dos estudantes. As estratégias estão organizadas de acordo com as quatro etapas da aula: (1) Início da Aula, (2) Vivência dos Jogos, (3) Transição Entre os Jogos e (4) Encerramento.

### 1 - INÍCIO DA AULA:

#### Estratégia 1: Construção do Contrato Pedagógico

- **Descrição:** Na primeira aula da unidade, organize os alunos em círculo e proponha a construção coletiva de um contrato pedagógico.
- **Implementação:** **1** - Divida a turma em pequenos grupos de 4-5 alunos. **2** - Peça que cada grupo discuta e anote de 3 a 5 regras que consideram importantes para o bom andamento das aulas. **3** - Cada grupo apresenta suas sugestões para a turma. **4** - Faça a mediação da discussão para chegar a um consenso sobre quais regras serão adotadas. **5** - Registre as regras em um cartaz que ficará visível durante todas as aulas. **6** - Revisitem o contrato periodicamente para avaliar sua eficácia e fazer ajustes necessários.

#### Estratégia 2: Sistema de Rodízio de funções

- **Descrição:** Crie um sistema de rodízio para que todos os alunos assumam diferentes responsabilidades ao longo das aulas.
- **Implementação:** **1** - Crie um quadro com as funções necessárias para o funcionamento da aula (ex: responsável pelos materiais, cronometrista, anotador de pontos, mediador de conflitos). **2** - No início de cada aula, faça um rodízio das funções, garantindo que todos os alunos assumam todas as funções ao longo do tempo. **3** - Ofereça suporte inicial para que os alunos compreendam suas responsabilidades. **4** - Ao final de cada aula, reserve um momento para feedback sobre como cada aluno desempenhou sua função. **Observação:** os alunos podem assumir a responsabilidade de criação e condução de pequenos jogos de aquecimento e alongamento no início da aula.



## ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA INTEGRAR O ENSINO DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO MORAL

### 2 - VIVÊNCIA DOS JOGOS:

#### Estratégia 3: Modificação Progressiva de Regras

- **Descrição:** Introduza gradualmente modificações nas regras dos jogos, incentivando os alunos a compreenderem o impacto de cada mudança.
- **Implementação:** **1** - Comece com uma versão simplificada do jogo, com poucas regras. **2** - Após alguns minutos, pause o jogo e proponha a adição de uma nova regra. **3** - Discuta com os alunos como essa regra pode afetar o jogo. **4** - Continue o jogo com a nova regra. **5** - Repita o processo, adicionando novas regras gradualmente. **6** - Ao final, discuta com os alunos quais regras funcionaram bem e quais poderiam ser modificadas.

#### Estratégia 4: Parlamento das Regras

- **Descrição:** Crie um "parlamento" onde os alunos podem propor, discutir e votar modificações nas regras dos jogos.
- **Implementação:** **1** - Após jogar uma versão inicial do jogo, reúna os alunos em círculo. **2** - Abra espaço para que qualquer aluno possa propor uma modificação nas regras. **3** - O aluno que propõe deve justificar por que acredita que essa modificação melhoraria o jogo. **4** - Outros alunos podem argumentar a favor ou contra a proposta. **5** - A turma vota se aceita ou não a modificação. **6** - As modificações aprovadas são implementadas na próxima rodada do jogo.

#### Estratégia 5: Arbitragem compartilhada

- **Descrição:** Implemente um sistema de auto arbitragem que evolui gradualmente, dando cada vez mais autonomia aos alunos.
- **Implementação:** **1** - Inicie com o professor como árbitro principal, explicando claramente cada decisão. **2** - Gradualmente, comece a perguntar aos alunos o que eles acham que aconteceu em situações duvidosas. **3** - Evolua para um sistema onde os próprios jogadores chamam as infrações.



## ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA INTEGRAR O ENSINO DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO MORAL

### 2 - VIVÊNCIA DOS JOGOS:

#### Estratégia 6: Comitê de arbitragem rotativo

- **Descrição:** Crie um comitê de arbitragem formado por alunos que não estão jogando naquele momento.
- **Implementação:** **1** - Divida a turma em três grupos: duas equipes que jogam e um grupo que forma o comitê de arbitragem. **2** - O comitê é responsável por arbitrar o jogo, com diferentes alunos assumindo diferentes funções (árbitro principal, auxiliares, mesário). **3** - Após um tempo determinado, faça um rodízio para que todos os grupos passem pela experiência de arbitragem. **4** - Ao final, promova uma discussão sobre as dificuldades e aprendizados da experiência de arbitrar.

#### Estratégia 7: Laboratório Tático

- **Descrição:** Crie momentos de experimentação tática onde os alunos podem testar diferentes estratégias e analisar seus resultados.
- **Implementação:** **1** - Divida a turma em equipes de 4-5 alunos. **2** - Apresente um problema tático específico (ex: "Como criar espaços na defesa adversária?"). **3** - Dê 10 minutos para que cada equipe discuta e crie uma estratégia. **4** - Cada equipe testa sua estratégia em uma situação de jogo controlada. **5** - Após os testes, as equipes compartilham suas estratégias e os resultados obtidos. **6** - A turma discute quais estratégias foram mais eficazes e o porquê.

#### Estratégia 8: Adaptações estruturais e funcionais

- **Descrição:** Proporcione jogos que reconheçam as características individuais, valorizando diferentes contribuições para o jogo.
- **Implementação:** **1** - Identifique diferentes habilidades relevantes para o jogo (ex: finalização, passe, marcação). **2** - Atribua a cada aluno uma "habilidade especial" baseada em suas características. **3** - Crie estruturas que valorizem essas habilidades (ex: passes de um jogador com "habilidade especial de passe" valem pontos extras). **4** - Garanta que todos os alunos tenham alguma habilidade especial valorizada. **5** - Rotacione as habilidades especiais periodicamente



## ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA INTEGRAR O ENSINO DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO MORAL

### 3 - TRANSIÇÃO ENTRE OS JOGOS:

#### Estratégia 9: Círculo de resolução de problemas

- **Descrição:** Implemente círculos de discussão para identificar problemas ocorridos durante o jogo e construir soluções coletivas.
- **Implementação:** **1** - Após cada jogo, reúna os alunos em círculo. **2** - Peça que identifiquem problemas que ocorreram durante o jogo (técnicos, táticos ou relacionais). **3** - Para cada problema identificado, solicite que um pequeno grupo discuta possíveis soluções no centro do círculo, enquanto os demais observam. **4** - Após a discussão no pequeno grupo, abra para contribuições dos observadores. **5** - Registre as soluções propostas para implementação nos próximos jogos.

#### Estratégia 10: Análise de vídeo colaborativa

- **Descrição:** Grave pequenos trechos dos jogos e promova uma análise colaborativa com os alunos.
- **Implementação:** **1** - Grave 3-5 minutos de um jogo realizado pelos alunos. **2** - Na transição para o próximo jogo, mostre o vídeo para a turma. **3** - Pause em momentos específicos e peça que os alunos identifiquem problemas e possíveis soluções. **4** - Utilize uma abordagem apreciativa: primeiro identifique o que foi bem feito, depois o que poderia ser melhorado. **5** - Peça que os alunos implementem as soluções identificadas no próximo jogo.

#### Estratégia 11: Dilemas morais reais

- **Descrição:** Utilize situações reais ocorridas durante os jogos para promover discussões sobre dilemas morais.
- **Implementação:** **1** - Identifique situações ocorridas durante os jogos que envolvam dilemas morais (ex: um jogador que poderia ter levado vantagem de uma situação injusta). **2** - Na transição entre os jogos, apresente a situação como um dilema moral. **3** - Utilize a técnica do "posicionamento físico": os alunos se posicionam fisicamente em uma linha imaginária de acordo com sua opinião sobre o dilema. **4** - Peça que alunos em diferentes posições expliquem seu raciocínio. **5** - Discuta os valores envolvidos no dilema e como eles se aplicam a situações da vida real.

## ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA INTEGRAR O ENSINO DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO MORAL

### 4 - ENCERRAMENTO:

#### Estratégia 12: Sistema de Feedback coletivo

- **Descrição:** Implemente um sistema estruturado de feedback que incentive os alunos a refletirem sobre diferentes aspectos da aula.
- **Implementação:** **1** - No encerramento da aula, distribua pequenos papéis para os alunos. **2** - Peça que cada aluno escreva: 3 coisas que aprendeu, 2 perguntas que ainda tem, e 1 sugestão para a próxima aula. **3** - Recolha os papéis e selecione alguns para compartilhar com a turma. **4** - Responda às perguntas selecionadas e comente as sugestões. **5** - Guarde os papéis para planejar as próximas aulas com base nos feedbacks.

#### Estratégia 13: Círculo de aprendizagens significativas

- **Descrição:** Promova um círculo de compartilhamento onde cada aluno identifica uma aprendizagem significativa da aula.
- **Implementação:** **1** - Reúna os alunos em círculo. **2** - Proponha uma pergunta específica, como "O que você aprendeu hoje que pode aplicar em outras situações da sua vida?" **3** - Utilize um objeto da palavra (ex: uma bola pequena) que é passado de aluno para aluno. **4** - Apenas quem está com o objeto pode falar, e todos os demais devem escutar atentamente. **5** - Cada aluno compartilha brevemente sua aprendizagem significativa. **6** - Ao final, o professor sintetiza as contribuições, estabelecendo conexões entre elas.

#### Estratégia 14: Reconhecimento mútuo

- **Descrição:** Crie um espaço para que os alunos reconheçam positivamente as contribuições dos colegas durante a aula.
- **Implementação:** **1** - Reúna os alunos em círculo. **2** - Explique que cada aluno terá a oportunidade de reconhecer algo positivo que um colega fez durante a aula. **3** - O reconhecimento deve ser específico e sincero, focando em comportamentos ou atitudes. **4** - Comece dando um exemplo: reconheça algo positivo que um aluno fez. **5** - Passe a palavra para os alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de reconhecer e ser reconhecidos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias apresentadas consideram as possibilidades de interação proporcionadas nas aulas de Educação Física. O ensino do esporte nesse contexto, pode se configurar como um ambiente privilegiado para ações voltadas à moralidade (Hirama, 2018). A adoção de abordagens centradas no jogo permite aliar um ensino qualificado do esporte a vivência e construção de valores a partir de experiências reais e contextualizadas. Assim, como afirma Barroso e Darido (2009, p. 282) “não acreditamos na visão de que há uma separação entre a iniciação esportiva e a formação humana, nem que elas estejam desvinculadas durante a prática do professor”.

De forma geral, esse Guia pedagógico demonstra que estratégias pedagógicas simples, mas intencionalmente planejadas, podem garantir a aplicação dos princípios de design e, conseqüentemente, favorecer a autonomia moral dos estudantes.

Estas estratégias práticas foram desenvolvidas para auxiliar os professores na integração do ensino efetivo do esporte com o desenvolvimento moral dos estudantes. É importante lembrar que:

1. As estratégias devem ser adaptadas ao contexto específico de cada turma, considerando a faixa etária, o nível de habilidade e as características socioculturais dos alunos.
2. A implementação deve ser gradual, começando com estratégias mais simples e evoluindo para as mais complexas à medida que os alunos desenvolvem autonomia e responsabilidade.
3. A reflexão é um componente essencial do desenvolvimento moral, por isso é fundamental reservar tempo adequado para os momentos de discussão e análise das experiências.
4. O desenvolvimento moral é um processo contínuo e de longo prazo, que requer consistência e intencionalidade pedagógica.



## **SOBRE O AUTOR**

**Daniel Gustavo Barnabé dos Santos é professor de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especialista em Educação Psicomotora e Docência do Ensino Superior. Possui mais de 20 anos de experiência na Educação Básica.**



**Esse produto é um guia pedagógico que visa contribuir com o desenvolvimento moral dos estudantes no contexto esportivo. Sua elaboração foi pautada em referenciais teóricos relevantes associados a situações identificadas no contexto da prática pedagógica.**

**Esperamos que ele possa contribuir com o processo de formação docente e ampliar os objetivos de aprendizagem no ensino do esporte.**



[professordaniel10@yahoo.com.br](mailto:professordaniel10@yahoo.com.br)

## Referências

ACEDO, Leandro Mori; DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Valores e atitudes na produção científica da educação física brasileira: tendências e perspectivas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 3, p. 149-158, 2014. Disponível em: [https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1131\\_1503954568.pdf](https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1131_1503954568.pdf). Acesso em: 29 mai. 2023.

AQUINO, R. L. de Q. T. de; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, Campinas, SP, v. 20, n. 00, p. e022006, 2022. DOI: 10.20396/conex.v20i00.8666344. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8666344>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ARAÚJO, UF de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. **Cinco estudos de educação moral**, v. 2, p. 37-98, 1996.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001. DOI: 10.20396/etd.v2i2.1067. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, p. 91-107, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c7PhNdmDk6bvpbtmN9NjWGD/?format=html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. Grupo Editorial Summus, 2007.

ASSAD, Davi Perpétuo. **Uma Avaliação do Índice de Competência Moral de Adolescentes de 13 a 15 Anos de Idade Praticantes de Diversas Modalidades Desportivas no Projeto Crescendo Com o Esporte no Município de Cabo Frio-RJ**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.aberto.up.pt/bitstream/10216/68960/2/23259.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Autores Associados, 2001.

BALBINO, Hermes Ferreira. Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. **Faculdade de Educação Física (Dissertação de mestrado)-UNICAMP, 2001**.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/E DUCACAO\\_FISICA/artigos/escola\\_ed\\_fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/E DUCACAO_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

## Referências

DE LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, p. 9-17, 2006. DOI: [https://doi.org/10.1590/S0102\\_79722006000100003](https://doi.org/10.1590/S0102_79722006000100003). Acesso em: 01 nov. 2024.

DE LA TAILLE, Yves. A Educação moral: Kant e Piaget. **Cinco estudos de educação moral**, v. 2, p. 133-174, 1996.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. **Valores que o esporte ensina: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral**. 2018. 1 recurso online (231 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633052>. Acesso em: 19 out. 2023.

MACEDO, Lino de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. **Cinco estudos de educação moral**, 1996.

MENIN, MSS. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. MACEDO, L.(org.). **Cinco estudos de educação moral**, p. 37-104, 1996.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. Phorte Editora, 2009.

SANTANA, W. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 146 p. 2003. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296834822.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/299715>. Acesso em: 27 set. 2024.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, v. 4, p. 133-170, 2013.