

Modelo de Educação Esportiva: uma possibilidade pedagógica de interlocução qualificada

Sports Education Model: a pedagogical possibility for qualified interlocution

Clovis Brito^{1,2} , Rui Trindade² 

¹ Colégio Militar de Curitiba (CMC), Curitiba, Brasil

² Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 08.03.2024

Revisado: 05.06.2024

Aprovado: 10.06.2024

PALAVRAS-CHAVE:

Educação;
Educação Física;
Interlocução Qualificada.

KEYWORDS:

Education;
Physical Education;
Qualified Interlocution.

PUBLICADO:

17.06.2024

RESUMO

INTRODUÇÃO: No presente texto, elaborado mediante um aprofundamento teórico, o propósito é apresentar o Modelo de Educação Esportiva como uma possibilidade para que o docente de Educação Física se reconheça como Interlocutor Qualificado. Essa compreensão de docência baseia-se nas teorias dos pesquisadores portugueses Rui Trindade e Ariana Cosme quando discorrem sobre o professor dentro do Paradigma da Comunicação, uma abordagem educacional que contrasta com o Paradigma da Instrução, que percebe o professor para além de um mero instrutor, organizador ou mediador.

DESENVOLVIMENTO: O texto está dividido em três tópicos: inicialmente, explora-se o professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado, no qual é evidenciado que o docente, ao assumir esse papel, pode empoderar-se e ser reconhecido como um educador democrático, reflexivo e colaborativo. Em seguida, além de abordar o funcionamento do Modelo de Educação Esportiva, também se discute porque esse modelo pode ser adotado pelos professores como Interlocutores Qualificados. Posteriormente, destaca-se como o Modelo, ao ser utilizado para abordar uma temática esportiva, é considerado como uma estratégia dentro da perspectiva de um professor Interlocutor Qualificado.

CONCLUSÃO: O Modelo de Educação Esportiva, por não se limitar apenas à instrução e não focar exclusivamente no papel do professor, e possuir uma abordagem mais sociocêntrica, é passível de ser empregado como uma alternativa pedagógica pelos docentes de Educação Física que adotam uma proposta de atuação pautada na Interlocução Qualificada.

ABSTRACT

BACKGROUND: The purpose of this text, which has been prepared through a theoretical study, is to present the Sports Education Model as a possibility for Physical Education teachers to recognize themselves as Qualified Interlocutors. This understanding of teaching is based on the theories of Portuguese researchers Rui Trindade and Ariana Cosme when they discuss the teacher within the Communication Paradigm, an educational approach that contrasts with the Instruction Paradigm, perceiving the teacher as more than just an instructor, organizer or mediator.

DEVELOPMENT: The text is divided into three topics: initially, it explores the Physical Education teacher as a Qualified Interlocutor, highlighting that by assuming this role, they can empower themselves and be recognized as a democratic, reflective and collaborative educator. Next, in addition to discussing how the Sports Education Model works, we also discuss why this model can be adopted by teachers as Qualified Interlocutors. Subsequently, it is highlighted how the Model, when used to address a sports issue, is considered a strategy from the perspective of a Qualified Interlocutor teacher.

CONCLUSION: As the Sports Education Model is not limited to instruction and does not focus exclusively on the role of the teacher, but has a more sociocentric approach, it can be used as a pedagogical alternative by Physical Education teachers who adopt a proposal based on Qualified Interlocution.

▼ INTRODUÇÃO

Este texto, resultado de um aprofundamento teórico, tem como objetivo apresentar o Modelo de Educação Esportiva (MEE), desenvolvido por Daryl Siedentop (Siedentop *et al.*, 2020), como uma possibilidade para que o docente de Educação Física (EdF) se reconheça como Interlocutor Qualificado (IQ). Tal possibilidade de entendimento de docência baseia-se nas teorias de Trindade e Cosme (2010), quando discorrem sobre o professor no Paradigma da Comunicação (PC).

A escolha pelo MEE se justifica pelo fato de ser uma abordagem que não segue uma perspectiva tradicional e proporciona experiências esportivas pedagógicas autênticas. Além disso, conforme destacado por Mesquita *et al.* (2023), esse modelo já está consolidado e tem sido objeto de diversos estudos e publicações científicas ao longo dos últimos anos. As pesquisas revelam impactos não apenas na aprendizagem dos alunos em termos técnicos e táticos, mas também nas competências pessoais, afetivas, sociais e culturais.

Os pesquisadores portugueses Trindade e Cosme, ao discutirem o PC, apontam-no como alternativa ao Paradigma da Instrução (PI). As responsabilidades e a natureza da ação dos professores são percebidas de maneira distinta entre esses dois paradigmas, e influenciam a compreensão de elementos como escola, saber, professor, aluno e patrimônio cultural.

No PI, com um viés normativo e prescritivo, o professor e o saber são os protagonistas, enquanto o aluno é coadjuvante no processo pedagógico, e o patrimônio cultural é um objeto epistemológico indiscutível. O professor de EdF, neste paradigma, além de ser aquele que julga, avalia, classifica, seleciona e pune, é um instrutor e transmissor de conhecimentos e enfatiza gestos técnicos descontextualizados de uma prática que pode não ser significativa para os alunos.

No PC, concepção alternativa ao PI, não há protagonistas, mas sim coprotagonistas. O professor é percebido como um IQ, e as interações e comunicações entre docente, aluno e saber são essenciais no processo pedagógico. O patrimônio cultural é reconhecido e referencia o sujeito na comunidade.

Dentro do PC, o professor de EdF, ao utilizar diferentes práticas corporais tematizadas como Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, entre outras, atua como um IQ, tornando-se democrático, reflexivo e colaborativo e em sua atuação pedagógica irá incentivar, negociar e estabelecer condições para que os estudantes ampliem suas capacidades de aprendizagem em níveis motor, cognitivo, social e afetivo.

Para atender ao objetivo deste artigo, o texto seguirá organizado da seguinte forma: no próximo tópico, será apresentado o professor de EdF como IQ. Em seguida, além de discorrer sobre o funcionamento do MEE, será abordado porque tal Modelo pode ser utilizado na prática pedagógica dos professores de EdF. Posteriormente, será apontado como o MEE, ao ser empregado para desenvolver uma temática esportiva nas aulas de EdF, pode ser considerado como uma abordagem dentro da perspectiva de um professor IQ.

▼ DESENVOLVIMENTO

Professor de educação física como interlocutor qualificado

O objetivo deste tópico é apontar o professor de Educação Física como Interlocutor Qualificado. Entendemos que o docente deste componente curricular, que trabalha na educação básica com diferentes práticas corporais tematizadas de diferentes manifestações culturais, pode empoderar-se com tal possibilidade de entendimento de docência e ser percebido não apenas como um instrutor ou mediador, mas como um IQ que, ao não ignorar o patrimônio cultural e prestigiar diferentes interações que acontecem numa relação pedagógica, potencializa a aprendizagem dos alunos

O patrimônio cultural, segundo Brayner (2012, p. 12), “é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos que remetem à história, à memória e à identidade de um povo,” ou seja, um conjunto de bens (que não se restringe somente a questões materiais) que caracteriza uma determinada sociedade. Para Trindade e Cosme (2010, p. 21), o patrimônio cultural pode ser “configurado como um conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores”, sendo objeto não só de consenso político, mas também de um “processo de validação cultural suficientemente exigente”. É esse patrimônio que está na origem da construção dos currículos escolares, que podem ser interpelados e questionados, mas, como patrimônio cultural, não podem ser recusados.

Se a EdF pode ser pensada como um componente curricular que, por meio da “cultura corporal do movimento” (Daolio, 2004; González; Bracht, 2012; Brasil, 2018, entre outros), propicia aos alunos convivência com a diversidade de manifestações corporais oriundas de diferentes culturas, o professor, ao ser IQ – que não idolatra mas não nega ou despreza o patrimônio cultural –, pode, por meio de suas práticas tematizadas, apresentar o que já se conhece historicamente sobre determinada manifestação corporal, uma vez que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. [...] a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2018, p. 213).

Assim, o professor de EdF propicia vivências e discussões por meio de diversas e diferentes práticas que permitem aos alunos possibilidades para apropriarem-se de determinado conhecimento e, desse modo, terem condições de decidir os caminhos que serão percorridos com este novo saber.

Nesse sentido, o docente de EdF pode ser um IQ e para isso deverá, além de respeitar as características culturais do seu componente curricular, utilizar uma comunicação

que prestigie uma relação de interação e não de autoritarismo, assim como intervenções pedagógicas que permitam configurar suas ações dentro de um viés de interlocução qualificada.

A EdF, enquanto componente curricular, apresenta características específicas dentro da escola, tais como: o local das aulas, os materiais utilizados, as roupas dos alunos, entre outras, mas, assim como os demais componentes curriculares busca, além de seus objetivos próprios, a formação educacional e social dos alunos visando a prepará-los para enfrentar, de forma crítica e ética, os desafios da sociedade democrática na qual estão inseridos.

Tais intentos educacionais, listados no parágrafo acima, podem ser alcançados com o docente deste componente curricular atuando como IQ. Essa é uma possibilidade de atuação pedagógica de um docente que se enquadra no PC que, segundo Rui Trindade, é uma concepção de educação que evidencia a “qualidade da comunicação no âmbito dos projetos de educação escolar”. Dessa maneira, as ações do docente, embasadas pelas percepções que tal paradigma permite, estimularão, além de uma relação de conexão constante entre seus atores e o saber, o processo de socialização dos alunos (Trindade, 2009, p. 90).

Chamaremos paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (Trindade; Cosme, 2010, p. 59).

Dentro desse paradigma, os alunos, apesar de serem personagens ativos e solidários no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos, são, juntos com os professores, coprotagonistas no projeto educacional e devem ser percebidos como sujeitos que, como discentes, estão em formação e ainda não possuem autonomia cultural e necessitam, por isso, serem expostos a diferentes perspectivas e abordagens de mundo a fim de desenvolver uma compreensão mais ampla do ambiente que os cercam.

Na relação pedagógica sociocêntrica que se estabelece no PC, os professores como IQ não devem renunciar, nessa concepção de educação, o “poder” que efetivamente possuem (Trindade, 2009, p. 101) – um poder definido na autoridade e não no autoritarismo como acontece no caso do paradigma da instrução. Um poder que possibilita condições de interação na relação professor x aluno instigando uma comunicação de via dupla, tanto entre eles (professor e aluno) como entre eles o conhecimento.

Na EdF dentro do PC a relação entre os atores é horizontal, mas o docente deve assumir-se como aquele que está preparado na relação pedagógica para exercer a função de ser professor, tendo consciência explícita acerca de suas funções e atribuições e de que não poderá fazer para o aluno coisas que só a ele cabe fazer. O professor de EdF, por esse viés, não é apenas instrutor, transmissor de informações e avaliador, como no paradigma da instrução, mas desempenha um papel de interlocutor qualificado:

[...] de alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio. Nesta perspectiva, o professor não é um pastor, mas também não se limita a ser um uma espécie de anjo da guarda (Trindade; Cosme, 2010, p. 215).

O professor de EdF como IQ pode ser entendido como aquele docente que, por meio de diferentes práticas corporais tematizadas e conectadas a um patrimônio cultural e com uma comunicação e intervenção pedagógica adequada, incentiva, negocia e estabelece condições para que os estudantes ampliem suas capacidades de aprendizagem a nível motor, cognitivo, social e afetivo, capacitando-os a utilizar e reinventar ferramentas, informações e métodos que lhes permitam, além de uma autonomia sobre os temas da EdF, refletir sobre o mundo ao seu redor e agir de maneira consciente e ética, em coerência com os valores próprios de uma sociedade democrática.

Para que o professor de EdF trabalhe seu componente curricular com os discentes, existem na literatura específica da área alguns modelos pedagógicos que os docentes podem utilizar para desenvolverem suas aulas como, por exemplo, os modelos estudados por Metzler (2011): o *Direct Instruction*, *Inquiry Teaching*, *Peer Teaching*, *Personalized Systems for Instruction*, *Teaching for Responsibility*, *Cooperative Learning*, *Sport Education*, *Teaching Games for Understanding*. Tais práticas foram amparadas nas perspectivas pedagógicas que orientavam seus autores, sendo assim, os modelos pedagógicos podem ter um viés mais magistrocêntrico, pedocêntrico ou sociocêntrico.

Nesse sentido, as recomendações de uma prática podem ser usadas centradas na instrução, mediação ou, como será mostrado, na interlocução do professor. Entre essas práticas será destacado o *Sport Education Model*, do americano Daryl Siedentop – que neste texto é traduzido para Modelo de Educação Esportiva (MEE) –, como uma possibilidade que o professor de EdF tem para utilizar e que o pode evidenciar como IQ, itens que abordaremos no próximo tópico.

O Modelo de Educação Esportiva

Neste tópico será apresentado o Modelo de Educação Esportiva (MEE), uma proposta pedagógica que utiliza práticas oriundas dos esportes institucionalizados e tem como um de seus objetivos propiciar experiências esportivas autênticas e educativas nas aulas de EdF (Siedentop, 1998), bem como oportunizar um aprendizado significativo nas aulas deste componente curricular (Mesquita et al., 2023). Será abordado, além de seus objetivos e funcionamento, a possibilidade do MEE ser uma alternativa pedagógica que se contrapõe às práticas tradicionais nas aulas de EdF – que são centradas no professor – e, dessa maneira, possível de ser utilizado pelo professor de EdF como Interlocutor Qualificado.

A utilização dos esportes nas aulas de EdF pode ser compreendida e planejada sob diferentes pontos de vista. Pode ter um olhar higienista, instrucionista ou tecnicista – tendências predominantes nas práticas deste componente curricular em outras épocas (Brito, 2007) –, ou pode ter uma perspectiva educacional mais sociocêntrica que, além

de perceber o esporte como uma manifestação cultural e social, valoriza, mais do que a execução técnica perfeita dos gestos esportivos padronizados, uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento pessoal e social do educando por meio de práticas contextualizadas.

Desse modo, o caráter positivo ou negativo das práticas que envolvem o esporte nas aulas de EdF não é determinado por esta temática em si, mas pelos objetivos estabelecidos no percurso didático e pela natureza das experiências proporcionadas pela prática esportiva pois, assim como afirma Soares e Antunes (2016), o “desporto”, se bem orientado, pode propiciar o desenvolvimento de princípios e valores que auxiliam o desenvolvimento dos estudantes.

Entendemos que o esporte enquanto um fenômeno social, “admitido e tratado como um patrimônio cultural da humanidade” (Lopes; Carlan, 2020, p. 128), não deve ser negado dentro da escola e nas aulas de EdF. Os docentes desse componente curricular devem, ao trabalhar com tal temática, propiciar experiências contextualizadas e positivas de maneira que não sejam frustrantes para os alunos, propiciando um ambiente educacional autêntico que avance para além do ensino tradicional do esporte e o MEE pode auxiliar nesta proposta.

Um dos objetivos do americano Daryl Siedentop ao desenvolver o MEE foi de propiciar um ambiente educativo autêntico, que rompesse com propostas descontextualizadas e tradicionais nas aulas de EdF (Siedentop *et al.*, 2020). Tal método, como indicam alguns pesquisadores, entre eles Graça e Mesquita (2015), Gouveia *et al.* (2020), Lopes e Carlan (2020), Bessa *et al.* (2022), Mesquita *et al.* (2023), entre outros, se mostra como uma alternativa de modelo pedagógico que se contrapõe a uma perspectiva pedagógica tradicional na EdF que é centrada no professor e com objetivos predominantemente comportamentalistas.

Uma diferença fundamental do Modelo de Educação Esportiva em relação às abordagens tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados. Assim, os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipes, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Graça; Mesquita, 2015, p. 411).

Segundo Gouveia *et al.* (2020) – embasados nas teorias de Siedentop –, o MEE rompe com as abordagens mais tradicionais porque se diferencia em alguns aspectos, entre eles, os autores citam: (i) conteúdos a privilegiar; (ii) métodos e estratégias; e (iii) contextos e cenários de aprendizagem. No caso dos conteúdos a privilegiar, é importante que os alunos, no MEE, compreendam e valorizem as regras, os rituais, a história e as tradições do esporte trabalhado. Devem aprender a distinguir a diferença entre boas e más práticas esportivas e a explicar aos outros colegas o que está acontecendo durante um jogo (por exemplo, questões de estratégia e movimentação tática).

O professor, no MEE, não deve ser um mero instrutor ou transmissor de conteúdo, mas responsável por criar intervenções pedagógicas pelas quais os alunos possam aprender diferentes papéis, que não estão relacionados

apenas com as habilidades técnicas para realizar uma prática esportiva, mas para atuarem em outras funções dentro do esporte, como por exemplo, árbitros, jornalistas, dirigentes, técnicos, registradores, analistas táticos, entre outras. É importante que todos os alunos vivenciem todos os papéis para perceberem a importância dos diferentes personagens dentro da cultura do esporte.

No que se refere aos contextos e cenários de aprendizagem, a participação de todos os alunos, sem exclusão, é primordial. Para tal, utilizam-se diferentes estratégias estimulando a vivência na prática esportiva. Tais experimentações, sempre contextualizadas, podem passar por exercícios individuais, em duplas e, principalmente, em pequenos grupos. Os jogos recreativos, adaptados, pré-desportivos ou mesmo oficiais são utilizados, mas sem caráter eliminatório ou punitivo, ou seja, a participação é mais valorizada do que o resultado do jogo.

Outro objetivo do MEE é desenvolver em suas práticas aspectos fundamentais no que se refere à cultura esportiva. Assim, os alunos têm oportunidade de desempenhar diferentes papéis, para além do de aluno/atleta. Esse método proporciona aos estudantes, além da socialização por meio do esporte e envolvimento ativo nas diferentes atividades propostas, experiências esportivas autênticas – pois são contextualizadas e não focam unicamente nas questões técnicas de um determinado esporte, mas também dão sentido às questões táticas, sociais e culturais daquela modalidade – e pedagogicamente ricas, de modo que eles possam se sentir competentes, cultos e entusiastas (Siedentop *et al.*, 2020).

Competentes no que diz respeito a serem capazes de realizarem as atividades da aula de forma satisfatória, dominando habilidades, técnicas e táticas para que participem das práticas esportivas de maneira aceitável; cultos, no sentido de compreenderem os valores, regras e tradições do esporte trabalhado, distinguindo o valor pedagógico das boas e más práticas esportivas; e entusiastas, ou seja, se sentindo envolvidos pela prática do esporte, na promoção da qualidade deste evento cultural e se mantendo fisicamente ativos ao longo da vida.

Com o objetivo de propiciar uma contextualização nas práticas desenvolvidas através do MEE, Siedentop (1994) incluiu seis características que considerou fazer parte do esporte de alto nível neste método: i) a época ou temporada esportiva, ii) a filiação, iii) a competição formal, iv) o registro estatístico, v) a festividade e vi) os eventos culminantes. O desenvolvimento da temporada esportiva, que é o período em que o esporte será trabalhado dentro das aulas de EdF, acontece por não menos de 20 aulas – período mínimo suficiente, segundo Mesquita *et al.* (2023), para promover experiências de aprendizagem mais duradouras e significativas nas aulas de EdF ao trabalhar com o MEE.

A filiação corresponde à incorporação dos alunos em equipes e tem como intuito desenvolver o sentimento de pertença a uma equipe. No MEE os alunos trabalham em pequenos grupos fixos durante toda a época esportiva. Estes grupos ou equipes são incentivados a terem um nome, uniformes, símbolos, mascotes, entre outros aspectos possíveis, com o objetivo de estimular uma socialização esportiva plena e autêntica. A organização e formação das equipes deve amparar-se em critérios que promovam a equidade na participação de todos os alunos, objetivando

não apenas o equilíbrio técnico, mas também o desenvolvimento de relações de cooperação. Os alunos devem desempenhar diferentes funções na sua equipe e apenas o aluno capitão deve ser fixo, pois este deve ser reconhecido, tanto pelo professor como pelos pares, como tendo competências de liderança no grupo.

A competição permeia toda a temporada esportiva, estabelecendo-se desde o início como uma estrutura formal. Os jogos devem ser pautados pelo equilíbrio das equipes. Os registros colaboram para o êxito do Modelo e auxiliam na avaliação formativa. Especificamente, além de fornecer informações sobre o desempenho esportivo das equipes, promovem o desenvolvimento do conhecimento e da capacidade de análise do desempenho, além de instigarem nos alunos o sentimento de superação e autonomia ao acompanharem os dados apresentados.

A cada temporada esportiva é promovido um evento final que Siedentop chamou de evento culminante, revestido de toda a festividade que uma grande final de temporada merece (Siedentop, 1994). Aqui também os alunos podem exercer diversas funções (organizador do evento, fotógrafo, jornalista etc.). É durante esse grande evento que os prêmios estabelecidos são entregues, podendo ser de rendimento esportivo, de *fair-play*, de equipe mais criativa, entre outros.

Obviamente o MEE não é isento de possíveis pontos negativos para os quais devem ser tomadas precauções quando de sua aplicação. Pereira (2012), Mesquita (2013), e Soares; Antunes (2016) apontam que nem sempre o professor domina suficientemente os conteúdos de ensino (modalidade esportiva) para atuar frente à complexidade do Modelo e para poder organizar e orientar adequadamente cada função a ser exercida pelos alunos. Também podemos acrescentar, como um item que dificulta a utilização do MEE, o tempo utilizado tanto no pré como no pós aulas. Carga horária que muitos professores de EdF não têm, mas é de suma importância para o sucesso da aplicação do Modelo, pois interfere diretamente na organização do encontro, preparação de material de apoio e mesmo na avaliação constante e diária do material coletado nos registros dos alunos.

Mesquita (2013), ao retratar algumas situações inconvenientes do MEE, aponta que tal método exige, além de um elevado domínio do conteúdo de ensino por parte do professor, competências de gestão e de organização, evitando que tal proposta transforme, por incapacidade para desenvolver convenientemente o MEE ou desconhecimento do docente, "a aula num recreio supervisionado" (Graça; Mesquita, 2015, p. 413).

Em alguns trabalhos acadêmicos consultados que exploraram o MEE, tais como os trabalhos de Pereira (2012), Pereira *et al.* (2012), Andrade *et al.* (2018), Lopes e Carlan (2020), Canan (2021), Bessa (2021), Bessa *et al.* (2022), entre outros, percebemos como o MEE, além de não ser engessado e possibilitar condições de adaptação de uma realidade para outra – contanto que respeite as diretrizes básicas deste Modelo –, também não é centrado apenas no professor, tampouco somente no aluno e propicia condições para o docente atuar como um interlocutor qualificado, desde que realize a comunicação e intervenções pedagógicas necessárias para tal caracterização. Itens que serão desenvolvidos no próximo tópico.

O Modelo de Educação Esportiva como uma possibilidade prática para interlocução qualificada nas aulas de educação física

Neste tópico discorreremos que o MEE, ao ser empregado para desenvolver alguma temática esportiva nas aulas de EdF, pode ser pensado como uma abordagem para um professor IQ. Para que tal possibilidade de entendimento de docência aconteça na prática pedagógica da EdF, não basta somente afirmar que este Modelo não é centrado no professor, e que um de seus objetivos é propiciar experiências esportivas pedagógicas autênticas nas aulas de EdF, mas que o docente utilize, no desenvolvimento de suas práticas, algumas intervenções pedagógicas através de recursos ou atividades específicas de maneira consciente e intencional que permitam configurar suas ações dentro de um viés de interlocução qualificada.

Rui Trindade e Ariana Cosme indicam e contextualizam algumas estratégias que permitem contribuir para a configuração da ação docente como uma intervenção de interlocução qualificada (Trindade; Cosme, 2010, p. 86), são elas: ações de apoio ao trabalho e às atividades de aprendizagem dos alunos; ações relacionadas com a organização social do trabalho de aprendizagem; e ações relacionadas com a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos sobre a vida e as atividades que têm lugar nas salas de aulas. Para cada categoria, os autores elencam possibilidades que o professor pode utilizar como IQ, algumas delas exemplificaremos a seguir.

Para aprofundarmos a discussão e também como ilustração do que pretendemos neste tópico, utilizaremos a pesquisa de Gouveia *et al.* (2020), que relataram a utilização do MEE para desenvolver uma unidade didática de jogos esportivos coletivos de invasão. Os autores indicam que dividiram o tempo para desenvolver aquela unidade em três momentos: pré-época, época e pós-época. Na pré-época foi explicado todo o funcionamento e desenvolvimento da unidade dentro do Modelo, organizadas as equipes e realizadas discussões sobre os detalhes das funções dentro dos grupos, as regras, o calendário esportivo, entre outros pontos.

Após a pré-época iniciou-se a época propriamente dita, que ocorreu ao longo de 16 aulas. Nesse período aconteceram os treinos intercalados com os jogos entre as equipes. Durante os jogos os alunos que não participavam dos confrontos eram responsáveis por outras funções, tais como: arbitragem, organização do espaço, fotografia, estatística, entre outras funções que giram ao redor da prática esportiva e que foram previamente definidas na pré-época. Encerradas as 16 sessões da época, Gouveia *et al.* (2020) relatam que utilizaram 3 aulas para realizar a pós-época, período no qual foi organizado o evento culminante para festejar o encerramento da temporada esportiva.

As primeiras aulas (a pré-época), podem ser organizadas de maneira expositiva, mas, pelo viés da IQ, não devem ser centradas exclusivamente no professor e, assim, como sugerido por Trindade e Cosme (2010), devem ter – além de momentos nos quais o docente centraliza e explica algum assunto –, discussões, reflexões, ponderamentos e possibilidades para que os alunos exercitem sua autonomia para decidirem alguns itens. Desta maneira, a pré-época não é centrada nem no docente e nem no alu-

no, mas no processo de apresentação dos procedimentos e funcionamento do que será desenvolvido durante o período.

Durante as atividades que acontecem na época propriamente dita (nas quais os alunos trabalham em pequenos grupos de treinamentos) ou mesmo durante o torneio, o professor deve mostrar-se presente não apenas como um organizador de atividades ou distribuidor de materiais, mas como IQ que não deixa os alunos à própria sorte. Logo, deve acompanhar as atividades, intervir sobre conflitos, responder a dúvidas, auxiliar em questões pontuais, estimular novas possibilidades e sempre interagir como um IQ com os discentes.

Na pós-época, além de ser o momento para encerrar a temporada com todo o glamour que tal evento merece, sugere-se que o professor, como IQ, realize a conclusão e os apontamentos finais do período, ou seja, encerre o conteúdo. Para tanto deve conduzir uma discussão final na qual os alunos percebam o que aconteceu na temporada esportiva; como os temas diários foram trabalhados; quais foram os avanços; as dificuldades; como foi o envolvimento e a participação ativa dos discentes nas diferentes atividades desenvolvidas e como aconteceu o processo de avaliação tanto a nível procedimental, conceitual e atitudinal, além de permitir uma autoavaliação para compor uma nota final para os discentes.

As intervenções pedagógicas do professor de EdF que estamos exemplificando neste texto e que devem ocorrer de maneira intencional durante as aulas enquadram-se, segundo Trindade e Cosme (2010), nas ações de apoio ao trabalho e às atividades de aprendizagem dos alunos e que podem ser compreendidas como as atitudes que o docente, como IQ, pode utilizar em suas práticas. Tais ações, que são as “atividades de apoio direto ao trabalho dos alunos” (Trindade; Cosme, 2010, p. 89), abrangem, além de aulas expositivas, debates, apoio ao desenvolvimento de projetos, apoio tutorial, partilha de trabalhos realizados, atividades de publicação, entre outros.

No momento que o professor de EdF, dentro deste nosso exemplo, oportuniza a regulação do trabalho durante a aula, ao pensar em um desenvolvimento que favoreça a comunicação, a partilha e a cooperação entre os atores por meio de toda uma organização temporal (a divisão da temporada e a subdivisão das aulas), espacial (onde e como cada aluno ou grupo ficará) e instrumental (quais materiais cada grupo terá disponível e como utilizará), ele utilizará o que os autores portugueses chamaram de ações relacionadas com a organização social do trabalho de aprendizagem, que pode ser compatível como uma dimensão que o professor IQ utiliza como atividade e que tem a ver:

[...] com a organização dos espaços e dos momentos de trabalho ou as modalidades de organização e gestão curricular que aqueles tenham a possibilidade de promover no sentido de criarem as condições para que os alunos se envolvam em projetos de formação, em função dos quais possam concretizar e realizar aprendizagens (Trindade; Cosme, 2010, p. 173).

O professor de EdF como IQ, ao oportunizar momentos e intervenções intencionais nos quais os alunos podem realizar reflexões avaliativas, tanto coletivamente como individualmente, ele utiliza o que Rui Trindade e Ariana Cosme

elencaram como ações relacionadas com a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos sobre a vida e as atividades que têm lugar nas salas de aulas.

Tais ações “tem a ver com todas as operações conducentes a promover situações de reflexão por parte dos alunos” (Trindade; Cosme, 2010, p. 203). São os momentos, atividades e instrumentos de reflexão e de avaliação, mas não como instrumentos punitivos ou momentos estanques, e sim como um processo de crescimento em que os alunos aprendem e se percebem dentro de um projeto de intervenção educativa de inspiração democrática.

▼ CONCLUSÃO

Ao realizar o aprofundamento teórico necessário para este trabalho percebemos que o Modelo de Educação Esportiva, por não ser centrado unicamente na instrução e nem no professor e ter um viés mais sociocêntrico (ou seja, centrado na valorização de atividades entrelaçadas pela mediação social, valorização do patrimônio cultural e pela coordenação das ações individuais construídas com o outro), pode ser utilizado como uma possibilidade pedagógica pelo professor de EdF que tenha uma proposta de atuação de interlocução qualificada.

Somos conscientes de que o sucesso da utilização do MEE envolve algumas variáveis que devem ser solucionadas pelo docente antes de sua aplicação e entende-se que tal Modelo pode ser usado na prática pedagógica do professor de EdF como IQ. Isso é possível, pois percebemos que tal proposta, além de ser democrática, é amparada em uma triangulação cujos vértices são a cooperação, a diferenciação e a autonomia, e dessa maneira, pode facilitar, como nos indica Cosme (2009), uma organização co-operada do trabalho, no qual se respeita a singularidade dos seus membros e as tarefas que estes realizarão, “bem como a participação dos mesmos na organização e gestão dos espaços, dos tempos e das atividades” (Cosme, 2009, p. 89).

Ao entender que o professor de EdF como IQ deve ser um docente democrático e que utiliza intervenções e atividades que estimulam, além do desenvolvimento dos alunos, o envolvimento de todos, e perceba o discente como um “personagem ativo e solidário no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontra envolvido” (Cosme, 2009, p. 40), é possível visualizar que o MEE pode propiciar que tais condições aconteçam na relação pedagógica da EdF. Essa constatação é viável desde que o professor, ao utilizar intervenções pedagógicas intencionais, possibilite o estabelecimento de comunicação e interação entre os pares e leve em consideração que professor e alunos são coprotagonistas do processo pedagógico, que se completam e não se sobrepõem dentro do processo.

► AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

► CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

► FINANCIAMENTO

Este estudo não teve apoio financeiro.

■ REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H.; GOUVEIA, É.; NÓBREGA, M.; LOPES, H. Modelo de Educação Esportiva: uma abordagem no futebol. In: Seminário Internacional Desporto e Ciência, 2018. Livro de Atas... Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2869> Acessado em: 22/04/2023.
- BESSA, C. The development of personal and social skills within traditional teaching and sport education: a study with preservice teachers in physical education. 2021. 261f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2021. Disponível em: https://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000935902&local_base=FCDEF Acessado em: 13/08/2023.
- BESSA, C.; FARIAS, C.; RAMOS, A.; COUTINHO, P.; MESQUITA, I. Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 22, n. 1, p. 66-81, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- BRAYNER, N. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Iphan, 2012. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/patrimonio-cultural-imaterial-para-saber-mais>
- BRITO, C. S. **A indisciplina na educação física escolar**. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.
- CANAN, F. Sport education e estrutura curricular: um diálogo pertinente para educação física escolar brasileira. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58045>
- COSME, A. **Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: Livpsic, 2009.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GONZÁLEZ, F.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.
- GOUVEIA, E.; LOPES, H.; RODRIGUES, A.; QUINTAL, T.; PESTANA, M.; ALVES, R.; CORREIA, A.; GOUVEIA, B.; MARQUES, A.; IHLE, A. O Modelo de Educação Esportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. In: DUARTE, A.; CRISTOVÃO, N. (Orgs.). **Educação, artes, cultura: discursos e práticas**. Funchal: CIE, 2020. p. 203-16.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 7, n. 3, p. 401-21, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- LOPES, F.; CARLAN, P. O ensino do futsal escolar a partir do Sport Education Model. *Movimento*, v. 4, n. 2, p. 127-141, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p127-141>
- MESQUITA, I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: NASCIMENTO, J.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: Udesc, 2013. p. 103-32.
- MESQUITA, I.; BESSA, C.; RIBEIRO, J.; FARIAS, J. O aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem: de recipiente vazio a construtor da própria aprendizagem. In: AFONSO, J.; MESQUITA, I. **Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos**. Porto: Fadeup, 2023. p 15-32.
- METZLER, M. **Instructional models for physical education**. New York: Allyn and Bacon, 2011.
- PEREIRA, C. H. A. B. **Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação**. 2023. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/65822> Acessado em: 25/08/2023.
- PEREIRA, J.; MESQUITA, I.; ARAUJO, R.; ROLIM, R. Estudo comparativo entre o modelo de educação esportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 13, n. 2, p. 29-43, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>
- SIEDENTOP, D. **Sport education: Quality PE through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.
- SIEDENTOP, D. What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 69, n. 4, p. 18-20, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- SIEDENTOP, D.; HASTIE, P.; VAN DE MARS, H. **Complete guide to sport education**. Champaign: Human Kinetics, 2020.
- SOARES, J.; ANTUNES, H. Modelo de Educação Esportiva: características, vantagens e precauções. In: LOPES, H.; GOUVEIA, E.; RODRIGUES, A.; CORREIA, A.; SIMÕES, J.; ALVES, R. **Problemáticas da educação física II**. Funchal: Universidade da Madeira, 2016. p. 136-47.
- TRINDADE, R. **Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate**. Porto: Livpsic, 2009.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas**. São Paulo: Wak, 2010.

✉ E-MAIL DOS AUTORES

Clovis Brito (Autor Correspondente)

✉ prof_clovis.brito@hotmail.com

Rui Trindade

✉ trindade@fpce.up.pt