

O Sport Education Model como possibilidade formativa: uma experiência na formação inicial em Educação Física

The Sport Education Model as a training possibility: an experience in initial training in Physical Education

El Modelo de Educación Deportiva como posibilidad formativa: una experiencia en la formación inicial en Educación Física

Recebido: 12/06/2020 | Revisado: 13/06/2020 | Aceito: 16/06/2020 | Publicado: 29/06/2020

Luciane Cristina Arantes da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8155-2776>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: luarantes100@gmail.com

Rui Resende

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4314-0743>

Instituto Universitário da Maia, Portugal

E-mail: resende65@gmail.com

Vania de Fátima Matias de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: vfmtias@gmail.com

Patric Paludett Flores

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-7661>

Universidade Estadual do Paraná, Brasil

E-mail: patricflores_12@hotmail.com

Ana Luiza Barbosa Anversa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4363-3433>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: ana.beah@gmail.com

Luana Caroline Contessoto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0611-2068>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: contessoto15@hotmail.com

Juarez Vieira do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br

Resumo

Objetivo: Analisar a percepção de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma universidade pública do Brasil, sobre a implementação do *Sport Education Model (SEM)* durante o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos. **Métodos:** Sustentada por uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva, os resultados evidenciados nas entrevistas, imagens capturadas durante as atividades e diário de campo, interpretados por meio da análise de conteúdo. **Resultados:** A utilização do *SEM* é uma possibilidade para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos pelos estudantes na formação inicial, construindo ações de cooperação e de desenvolvimento do sentimento de afiliação no decorrer das aulas. **Conclusão:** O processo de intervenção tendo como base o *SEM* demonstrou que a proposta contribuiu de maneira significativa para a ampliação da experiência do ato de ensinar os esportes coletivos, garantindo reflexão dos estudantes sobre as ações realizadas e maior autonomia durante as aulas.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Superior; Formação profissional; Esporte.

Abstract

Objective: Analyze the perception of students from an undergraduate course in Physical Education of a public university in Brazil on the implementation of the Sport Education Model (SEM) during the teaching and learning process in the scope of team sports. **Methods:** Based on a qualitative research of interventional nature, the results generated from the interviews, images from the practical activities and field journal – evaluated through a content analysis **Results:** Highlight that the use of SEM as a possibility for students to understand the teaching and learning process in the scope of team sports produced actions of cooperation and development of a sense of collective belonging during the classes. **Conclusions:** The process of intervention based on the SEM demonstrated to have contributed significantly to enlarge the learning experience of the students in the environment of team sports, thus promoting a reflection on the actions performed and greater independence during class.

Keywords: Physical Education; Higher Education; Professional training; Sport.

Resumen

Objetivo: Analizar la percepción de estudiantes de un curso de Licenciatura en Educación Física de una universidad pública de Brasil sobre la implementación del Modelo de Educación Deportiva (SEM) durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de los deportes de equipo. **Métodos:** Con el respaldo de una investigación cualitativa de carácter intervencionista, los resultados generados a partir de las entrevistas, las imágenes de las actividades y el diario de campo, evaluadas mediante un análisis de contenido, resaltan que el uso de SEM. **Resultados:** Una posibilidad para que los estudiantes entiendan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo produjo acciones de cooperación y desarrollo de un sentido de pertenencia colectiva durante las clases. **Conclusiones:** El proceso de intervención basado en el SEM demostró haber contribuido significativamente a la expansión de la experiencia de enseñar estudiantes en el entorno de los deportes de equipo, promoviendo así una reflexión sobre las acciones realizadas y una mayor autonomía en las clases.

Palabras clave: Educación Física; Educación Superior; Capacitación profesional; Deporte.

1. Introdução

Ao se indagar sobre as aulas de Educação Física no contexto brasileiro, temos ouvido muitas críticas que revelam o quanto as aulas são utilizadas mais como um momento de “recreio” (intervalo) do que um momento em que o aluno aprende determinado conteúdo. Desde os anos de 1980, a comunidade científica brasileira vem buscando inovações que são levadas à prática (escola) e assim buscamos concentrar nossos esforços nos cursos de graduação em Educação Física para a utilização de um modelo de ensino que pudesse formar sujeitos cultos, com entusiasmo e literacia (Siedentop, Hastie, & Mars, 2011).

Compartilhando da compreensão de que a atuação do professor de Educação Física escolar está relacionada às suas experiências e vivências tanto no seu processo formativo, quanto em momentos anteriores e posteriores à sua formação inicial (graduação), evidencia-se na prática escolar que os saberes trabalhados decorrem da predileção do profissional em relacionar sua experiência prévia ao saber que deve ser inserido no cotidiano escolar (Adamakis & Dania, 2019; Shwamberger & Curtner-Smith, 2019).

Destaca-se, ainda, o fato de que os futuros professores durante sua formação inicial, por vezes, sobrepõem a identidade do curso e de suas ações aos conhecimentos trazidos e incorporados de sua história de vida em relação a determinadas práticas corporais e relação ao

saber formativo dessas mesmas práticas, o que significa afirmar que o fazer e o executar (saber-fazer).

Reitera-se que não é a negação da prática em detrimento da teoria, ou vice-versa, mas a apropriação e entendimento de que o processo formativo em busca de uma ação emancipatória junto ao futuro professor pauta-se na interlocução entre os saberes historicamente produzidos e atrelados ao conhecer (sujeito culto), saber fazer e refletir sobre as suas ações, além de compreender os conteúdos (sujeito literato), participando efetivamente do contexto esportivo (sujeito entusiasta). Entendemos que essa relação dúbia acerca do trato pedagógico referente ao ensino dos esportes no campo da formação inicial por vezes seja decorrente do fato posto acerca da ideia de que a abordagem tradicional se constituiu como ação predominante no ensino dos esportes na Educação Física brasileira durante muitas décadas, um ensino pautado na repetição sistemática de movimentos padronizados, execução de exercícios técnicos fora do contexto do jogo/esporte, centrado na diretividade do professor, motivo este que têm levado esta abordagem a ser alvo de críticas por não se adaptarem nem às expectativas nem aos desejos dos alunos (Costa & Nascimento, 2004; Resende, Sá & Lima, 2017).

Dessa forma, o ensino dos esportes tem sido alvo de grande atenção acadêmica e em particular das novas correntes pedagógicas sustentadas nas teorias de aprendizagem cognitiva e construtivista, consideradas inovadoras no ensino dos esportes (Robles, Benito, Fuentes-Guerra, & Rodríguez, 2013).

Buscando romper com esse modelo educativo de ensino dos esportes, centrado na abordagem tradicional tão presentes no cenário brasileiro, o *Sport Education Model (SEM)*, apresenta-se como um modelo de ensino que busca proporcionar aos estudantes um papel central e autônomo no processo de ensino e aprendizagem, valorizando as dimensões motoras, afetivas, cognitivas e sociais indicando a importância do processo de ensino baseado na descoberta e no aluno como sujeito ativo do processo (Costa, Nascimento & Vieira, 2016; Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares & Pastor-Vicedo, 2016). Dessa forma, conscientes destas insuficiências surgiram, já no fim do século passado, propostas inovadoras de abordagem ao ensino dos esportes coletivos como a metodologia dos jogos para a sua compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*) (Bunker & Thorp, 1982) que centra o ensino no aluno e no ensino do jogo em detrimento da aprendizagem das técnicas de forma isolada, assim como ocorre no *SEM* (Costa & Nascimento, 2004).

O *SEM* busca por meio de atividades da cultura esportiva dos alunos, desenvolver rituais, valores e tradições dos esportes, fornecendo significado à vida dos sujeitos envolvidos

no processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a participação, melhorando a percepção de competência e o relacionamento, principalmente por contribuir para a participação e inclusão dos alunos durante as aulas (Farias, Mesquita, & Hastie, 2016).

Estudos realizados com o *SEM* no âmbito da formação de professores (Backes, 2018; Mesquita *et al.*, 2014; Vargas, Morisso, González, & Sawitzki, 2018) demonstram que a proposta apresenta uma complexidade necessitando de novos questionamentos quanto sua abordagem e possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem dos esportes, de modo a superar o modelo tradicional e implementar ações inovadoras com um contexto mais democrático e participativo.

O *SEM* e suas possibilidades interventivas nas aulas de Educação Física escolar, possibilita superar o ensino do esporte cujas estratégias metodológicas adotadas em ambientes de formação humana e emancipação do sujeito. Este fato por vezes decorre da constatação dos estudos de Costa & Nascimento (2004) no qual apontam que os professores, no início da carreira, parecem não conseguir implementar inovações no âmbito do ensino dos esportes, perpetuando a abordagem tradicional em que o professor ensina e o aluno aprende (ou tenta aprender). Entendendo essa dificuldade, o *SEM* busca romper com esse paradigma de um esporte centrado na competitividade, buscando ao contrário evidenciar a importância de uma participação mais significativa e ativa dos estudantes, indicando que ao se envolver em diferentes “papéis” os mesmos se colocam de forma mais participativa (Kao & Luo, 2019), possibilitando que o professor possa desenvolver em suas aulas estilos de ensino que rompam com o fazer pedagógico centrado em um modelo reprodutivista.

Isto porque, no modelo proposto pelo *SEM*, os papéis representam funções que o estudante desenvolve no decorrer das aulas, sendo importantes para a sua formação esportiva e humana, desenvolvendo capacidades que valorizam o desenvolvimento pessoal e as relações sociais. Além disso, existe a consciência de que nem todos os estudantes gostam de praticar esporte, por isso tem aqui a oportunidade de se integrarem participando de diferentes formas (papéis/funções).

Tendo essa compreensão acerca das experiências formativas como interlocutores do processo que irá compor o arcabouço pedagógico do futuro docente em relação à sua forma de ensino, surge a lacuna do presente estudo: Qual(is) a(s) percepção de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma universidade pública do Estado do Paraná – Brasil, acerca da implementação do *SEM* durante o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos?

Para facilitar a prática inovadora e o desenvolvimento de aspectos positivos no decorrer da implementação do *SEM*, os estudantes são organizados em equipes, promovendo ações que ocorrem no esporte contemporâneo, fundamentais no desenvolvimento da participação e compreensão do contexto esportivo, como as críticas midiáticas, a existência do jogo de poder no esporte competitivo, além de outros aspectos que necessitam de um envolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Em relação aos aspectos motores, os alunos menos habilidosos vão aos poucos desenvolvendo sua coordenação, equilíbrio e outros aspectos físicos, mas a princípio sentem que podem pertencer à sua equipe (sentimento de afiliação), pois o “papel” de jogador não é mais valorizado que outras funções desenvolvidas pelos membros de cada equipe (treinador, árbitro, jornalista, anotador e outros que possam ser construídos) (Harvey, Kirk, & O'donovan, 2014; Kirk & Haerens, 2014).

Diante das possibilidades apresentadas, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma universidade pública do Estado do Paraná – Brasil, acerca da implementação do *SEM* durante o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos. A hipótese conceitual é que quando os estudantes do curso de Educação Física realizam uma aula a partir dos princípios do modelo proposto, percebem-se mais autônomos, o que pode refletir no processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva abordada.

2. Metodologia

Este estudo adotou o método qualitativo utilizando-se da estrutura de uma pesquisa interventiva (Teixeira & Megid Neto, 2017), conduzida de modo a promover um ambiente educacional em que o professor pesquisador contribuiu para que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, participantes das aulas, pudessem compreender e vivenciar o *SEM*. Este foi um processo colaborativo em que o professor agiu como facilitador contribuindo “[...] com conhecimento e experiência específicos que podem ajudar o grupo” (Kemmis & Mactagart, 2005, p. 594).

Participaram do estudo 30 estudantes, sendo 20 mulheres e 10 homens com idade média de 24 anos, matriculados na disciplina de Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos (MEEC). O professor da disciplina era do sexo feminino e tinha 20 anos de experiência no ensino de Educação Física. Além disso, o professor tinha experiência no uso do *SEM*, e na criação de tarefas de aprendizado usando esse modelo em ambiente escolar

durante a realização de seu doutorado. Ressalta-se que todos os nomes mencionados no estudo são pseudônimos.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição de ensino do Estado do Paraná sob o parecer n. 1.715.040.

Foi utilizada uma câmera digital para gravação das aulas, com o objetivo de fornecer um registro em fotografias e vídeos das ações desenvolvidas nas aulas. O professor pesquisador realizou um diário de campo, no qual efetuava os registros das ocorrências nas aulas, como: a) número de alunos; b) relacionamento entre os pares; c) objetivos alcançados; d) dificuldades de cada participante; e, e) reflexões sobre as aulas. Além disso, os diálogos realizados com os participantes durante as aulas foram registradas no diário de campo.

As imagens e vídeos das aulas, após serem assistidas pelo professor, foram enviadas aos estudantes, como uma estratégia de ensino e aprendizagem para proporcionar *feedback* sobre os aspectos desenvolvidos na aula subsequente. No início de cada encontro, ocorriam diálogos acerca do material enviado, que foram anotados em diário de campo, servindo de foco para discussão e reflexão dos participantes do estudo no encontro seguinte. Um dos objetivos dos debates reflexivos era compartilhar as experiências sobre o *SEM* além de abordar questões relacionadas à liderança, a inclusão nas aulas, dificuldades e outras reflexões e preocupações dos participantes.

Para a realização da pesquisa, optou-se por realizar a disciplina MEEC, cuja estrutura pedagógica decorreu em um semestre, sendo realizados encontros semanais com quatro horas de duração, totalizando 30 horas.

Antes de iniciar as aulas da disciplina (MEEC) foram estabelecidos os objetivos e o conteúdo da unidade, bem como as tarefas de aprendizagem. Optou-se pela escolha de conteúdos que trabalhassem com as características comuns dos esportes coletivos de invasão, como: 1) Objetivos do jogo, por exemplo, cesta no basquetebol e gol no futsal e handebol; 2) Princípios da defesa individual, por exemplo, estar entre o atacante e a meta; 3) Ocupação dos espaços no ataque, por exemplo, manter distância maior que três metros do colega de equipe; 4) Principais regulamentos de cada modalidade, por exemplo, quais os principais tipos de faltas, quais as punições e benefícios dos adversários (lance-livre no basquetebol, *penalt* no futsal e 7 metros no handebol).

No primeiro encontro, o professor informou aos participantes sobre os conceitos elementares do *SEM* e os estudantes preencheram formulário específico para avaliar seus conhecimentos prévios sobre o modelo, além de informações pessoais, como sexo, idade e conhecimentos sobre os esportes. Os conteúdos foram desenvolvidos com as seguintes

temáticas definidas *a priori*: - ensino dos esportes coletivos de invasão (basquetebol, handebol e futsal); - importância da participação nas aulas; - realização do trabalho em equipe; - aprendizagem no ambiente de jogo; - importância da tomada de decisão; - organização dos jogos modificados; - elaboração do código de conduta ética; e - realização do evento culminante.

Quatro equipes foram formadas com os 30 estudantes matriculados na disciplina optativa. Estas equipes participaram das atividades em seu próprio grupo com a distribuição dos seguintes “papéis”: jogador, técnico, árbitro e jornalista. As funções foram exercidas por todos os integrantes da equipe, com estímulo do professor para participação de todos os estudantes em todos os “papéis”. Entretanto, o revezamento de cada função entre eles foi definido pelas equipes e seu líder (técnico) no decorrer das aulas.

A escolha das modalidades realizadas nesta investigação é justificada pelas semelhanças das mesmas de modo a “[...] construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns” (Garganta, 1994, p. 3), como ocorre no basquetebol, handebol e futsal.

Durante a realização das aulas os estudantes se defrontaram com atividades práticas e teóricas estruturadas a partir de objetivos que caracterizava o ensino (independente da modalidade) e os objetivos construídos com a orientação do professor pesquisador, conforme o exemplo (Quadro 1).

Quadro 1. Exemplo de estrutura do plano de aula na perspectiva do SEM (3º encontro).

Objetivo da aula	Tarefa	CrITÉrios de êxito	Regras	Reflexões
Atacar a meta.	Exercício 2x2 com defesa individual em que cada equipe define a distância do defensor em relação ao atacante.	Uma chance para atacar; Troca de dupla se os defensores conseguirem o rebote defensivo.	A equipe discutirá as principais regras e definir as que irão utilizar.	O objetivo foi alcançado? Quais as dificuldades? Como as metas podem ser alteradas?

Fonte: Os autores.

O exemplo de estrutura do plano de aula na perspectiva do SEM tem como objetivo, proporcionar a compreensão de como uma aula pode ser estruturada, deste seu objetivo inicial (atacar a meta) até as reflexões e discussões que podem ser realizadas no decorrer ou no final

de cada aula (Quadro 1), discutindo os pontos fortes das atividades realizadas observando aquilo que professor e acadêmicos da disciplina acreditavam que poderia ser alterado nas aulas seguintes.

Inicialmente, as entrevistas foram transcritas e codificadas para identificar elementos que respondiam à pergunta de pesquisa. Como forma de organizar e obter significado dos dados coletados, bem como tirar conclusões realistas, optou-se em interpretar as informações a partir dos princípios da análise de conteúdo: descontextualização, recontextualização, categorização e compilação (Bengtsson, 2016).

Para chegar aos temas levantados e, conseqüentemente, nas categorias de apresentação dos resultados, foi necessário identificar as principais ações desenvolvidas na disciplina que se tornaram comuns (citadas várias vezes de maneira positiva) nos depoimentos dos estudantes e relatos do diário de campo e sua representatividade para o desenvolvimento das aulas e compreensão dos conteúdos de maneira a transcender o ensino tradicional dos esportes. Cada passo foi acompanhado por meio de uma discussão entre pares para estabelecer uma análise passo a passo dos dados (Strauss & Corbin, 1990).

As informações contidas no diário de campo e nas entrevistas realizadas com os estudantes foi submetida à análise de conteúdo, com intuito de demarcar os temas por meio da comparação dos dados e suas relações, semelhanças e diferenças (Braun & Clarke, 2006), sendo definidas *a posteriori* as seguintes temáticas relacionadas à realização do SEM: aprendizagem, motivação e participação, relacionamento e dificuldades dos estudantes.

3. Resultados e Discussão

3.1 As primeiras experiências com o *Sport Education Model*

A organização da disciplina MEEC, a partir dos princípios do SEM, configurou-se como um momento de despertar experiências que possibilitaram uma dinâmica diferenciada de formato de aula na formação inicial em Educação Física (Figura 1).

Figura 1. Experiências iniciais a partir do SEM.



Fonte: Os autores.

As primeiras experiências com o SEM priorizaram o ensino dos jogos reduzidos (1X1, 2X2, 3X3 e 4x4) desde o início das aulas da disciplina (MEEC). A criação dos grupos (figura 1) possuía como objetivo que as equipes se sentissem pertencentes ao mesmo desde o início do processo de ensino e de aprendizagem. Cada equipe possuía uma cor e um nome que foi escolhido pelos seus membros. Vargas *et al.* (2018) e Costa *et al.* (2018) destacam que o trabalho em pequenos grupos auxilia os estudantes a desenvolver afiliação e pertencimento, mantendo as questões esportivas, mas resgatando o desenvolvimento das relações de cooperação e ajuda coletiva.

Os conteúdos apresentados aos estudantes possuíam o objetivo de facilitar sua compreensão sobre os aspectos culturais do contexto esportivo (mídia, torcida, gênero, arbitragem, *fair play* e violência), garantindo a riqueza educacional do esporte e a aprendizagem para além do jogar (Chu & Zhang, 2018; Graça & Mesquita, 2007; Siedentop, 2002).

A disciplina MEEC focou nas características semelhantes dos esportes coletivos de invasão (basquetebol, handebol e futsal) permitindo a transferência de conceitos importantes em todas as modalidades inseridas no planejamento (Garganta, 1994). A unidade (30 aulas) foi planejada nos princípios dos esportes selecionados: a) ataque e defesa; b) atacar a meta; c) movimentação ofensiva; d) defesa individual; e, e) contra-ataque. Os estudantes discutiram a importância de conhecer conceitos que possuem características semelhantes na maioria dos esportes de invasão, como pode ser verificado no depoimento: “exercícios dessa metodologia, sempre visando a participação de todos promove a aprendizagem jogando, sem focar na

execução da técnica [...], destaco a importância da metodologia para o ensino mais global dos esportes (Anne, 3º ano licenciatura - integral).

As aulas foram realizadas estabelecendo rotinas semelhantes, ou seja, estruturadas tendo como configuração os seguintes momentos: um momento inicial, parte principal e um momento final. O momento inicial tinha como objetivo apresentar aos acadêmicos, os conteúdos que seriam desenvolvidos na aula. Os objetivos eram apresentados (descritos) no quadro fixado na quadra do ginásio de esportes. Em primeiro lugar eram apresentadas as problemáticas para os estudantes de Educação Física, por exemplo, como ensinar os alunos iniciantes (exemplo: do 6º ano do Ensino Fundamental) a utilizar espaços para “atacar a meta” durante o jogo? Após tal apresentação, eram elencados os objetivos das atividades, os quais eram descritos no quadro com o auxílio dos estudantes (Quadro 1). Conforme a definição dos objetivos e critérios de êxito, iniciávamos a parte principal da aula. A primeira atividade consistia em jogos de cooperação relacionados ao objetivo da aula, alguns apresentados pelo professor e outros pelas equipes.

A seguir, cada equipe identificada pelos coletes de cores diferentes, iniciavam as atividades com jogos reduzidos (2X2) atendendo ao objetivo da aula e os critérios de êxito estabelecidos. Cada equipe era responsável para definir o esporte a ser realizado pelos seus membros (as bolas ficavam à disposição dos estudantes), revezando a mesma no decorrer das aulas garantindo a participação e a preferência de todos os membros, como podemos observar no depoimento: “[...] consegui realizar os esportes que eu não tinha muita afinidade, isso foi muito bom para conseguir solucionar situações problemas no jogo ou para o meu desenvolvimento motor ou para o ensino na escola” (Luiza, 4º ano licenciatura - integral).

Outra forma de ação participativa dos estudantes ocorreu em relação às estratégias para melhorar os critérios de êxito definidos *a priori*, por exemplo, se no início da aula o critério definido era: - uma chance para atacar e troca de dupla se os defensores conseguirem o rebote, posteriormente os mesmos eram estimulados a repensar este critério o alterando, por exemplo, para: - um ponto para a dupla que conseguir o rebote ofensivo. Assim, os estudantes, ao refletir sobre os aspectos táticos dos esportes coletivos, articulavam o "o quê ensinar", "como ensinar" e "por que ensinar" aos conteúdos esportivos (Hordvik, Macphail, & Ronglan, 2017).

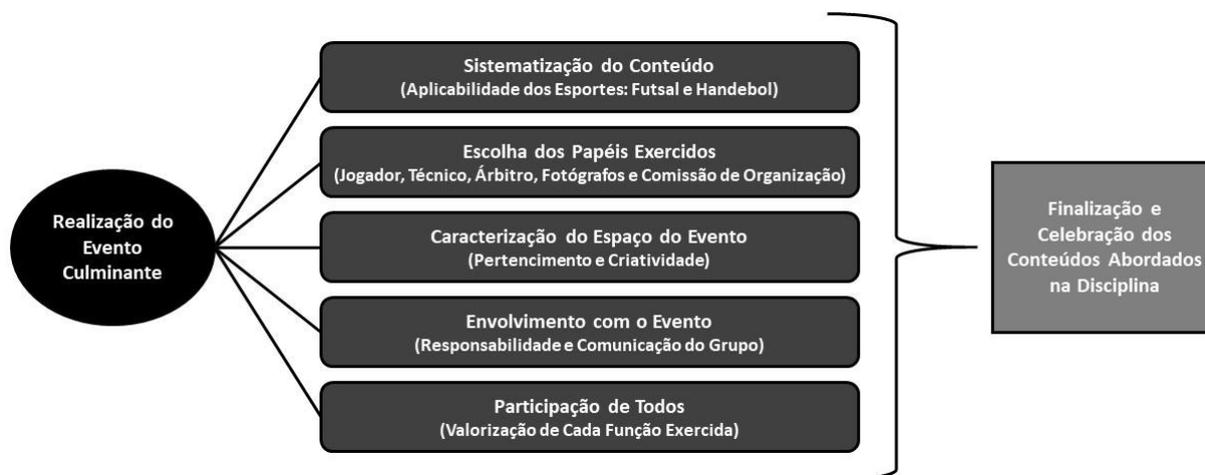
Os estudantes eram estimulados ao pensamento reflexivo, autonomia e decisões coletivas. As atividades foram compartilhadas entre os grupos, possibilitando a troca de experiência entre as equipes. Esta estrutura de aula permitia que os estudantes discutissem a respeito das atividades, refletissem sobre elas e no momento final compartilhassem suas

experiências e dificuldades, essas ações, segundo Kao & Luo (2019) aumentam o sentimento de afiliação e amplia as possibilidades de aprendizagem.

3.2 Evento culminante: momentos de cooperação

No *SEM*, um dos momentos mais aguardados é a realização dos eventos culminantes. Na disciplina MEEC não foi diferente (Figura 2).

Figura 2. Realização do evento culminante.



Fonte: Os autores.

Desde o início da organização do trabalho desenvolvido em equipes, os estudantes se prepararam para a organização do evento esportivo, seja como jogador, técnico, árbitro, fotógrafos ou ainda nas funções de organização. O evento culminante foi realizado buscando um momento de finalização e celebração das atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, além disso, o evento culminante teve como objetivo central sistematizar os conteúdos estudados (Vargas, *Morisso, González, & Sawitzki*, 2018). Apesar da proposta preconizada pelo *SEM* apresentar a importância da realização de um evento formal, ao final de uma temporada/unidade de ensino, uma diferença de outras vivências realizadas no Brasil, como as semanas de jogos, é que no *SEM* os alunos possuem a autonomia em todo o processo de realização do evento, além de não valorizar aqueles que vencem a competição, ou seja, o resultado final não é valorizado, e a premiação é recebida por todos.

Os estudantes participaram da escolha das modalidades que seriam desenvolvidas no evento culminante, optando por futsal e handebol. Reunidos em grupo decidiram as regras

que seriam utilizadas durante a realização do evento e discutiram sobre a realização das atividades da abertura. A festividade foi objeto de reflexão e os mesmos decidiram realizar atividades culturalmente estabelecidas, como abertura, jogos na forma de rodízio e contagem de pontos e estatística. Além disso, no dia do evento os estudantes enfeitaram o local com balões, deixando o ambiente acolhedor. Ao serem questionados porque escolheram representar o modelo do esporte competitivo durante o evento culminante, evidenciaram que era o modelo predominante e gostavam da competição. Entretanto, o professor buscou promover a valorização de todas as atividades realizadas, premiando todos os participantes do evento com um certificado de participação.

Observou-se que, o conhecimento prévio dos acadêmicos sobre o desenvolvimento de uma competição, fez com que o evento culminante fosse reproduzido nos moldes existentes na sociedade contemporânea, porém se diferenciando no que concerne a participação, ou seja, todos os estudantes foram envolvidos em todas as ações, como o planejamento, organização e tarefas desenvolvidas durante o evento culminante: “[...] para mim o mais interessante foi possibilidade de todos (sem exceção) poderem participar, seja organizando o festival ou jogando” (Meireles, 3º ano licenciatura - integral).

As apresentações artísticas foram ações que se tornaram algo extremamente importante para os estudantes, seja durante as aulas ou mesmo no decorrer da semana, em que os mesmos se envolveram na escolha das músicas, definição das letras das mesmas, elaboração da coreografia para a apresentação e filmagem das mesmas. Essas atividades faziam parte do critério de avaliação da disciplina MEEC, bem como a participação nas atividades foi critério para a nota que seria atribuída. As equipes receberam uma pontuação de acordo com a participação nas atividades desenvolvidas. Entretanto, a motivação dos estudantes surgiu a partir do entusiasmo e das experiências positivas que foram ocorrendo no decorrer do desenvolvimento das aulas, em especial a partir da quarta semana, quando iniciou-se o planejamento e a organização do evento culminante.

Os jogos desenvolvidos no evento foram realizados no formato de rodízio simples, enquanto duas equipes jogavam, as outras ficavam responsáveis pela arbitragem dos jogos, filmagem e fotografia dos mesmos. Apesar de ser comum as reclamações e atitudes antidesportivas durante eventos competitivos, não houve nenhum problema disciplinar durante o evento culminante desenvolvido na disciplina. É provável que o caráter festivo e a valorização de todas as tarefas desenvolvidas durante o decorrer das aulas, proporcionaram um ambiente de cooperação. Segundo Bock & Hastie (2016) e Garganta (1994), o esporte pode contribuir amplamente para que os praticantes possam manifestar seus interesses

individuais, mas ao mesmo tempo podem exercitar o espírito de colaboração e ajuda entre os pares de acordo com as características dos alunos e atividade desenvolvida, como podemos verificar no seguinte depoimento: “[...] a gente nem estava preocupado com o resultado do jogo, a gente queria participar, brincar e ajudar os colegas” (Clarice, 4º ano licenciatura - noturno).

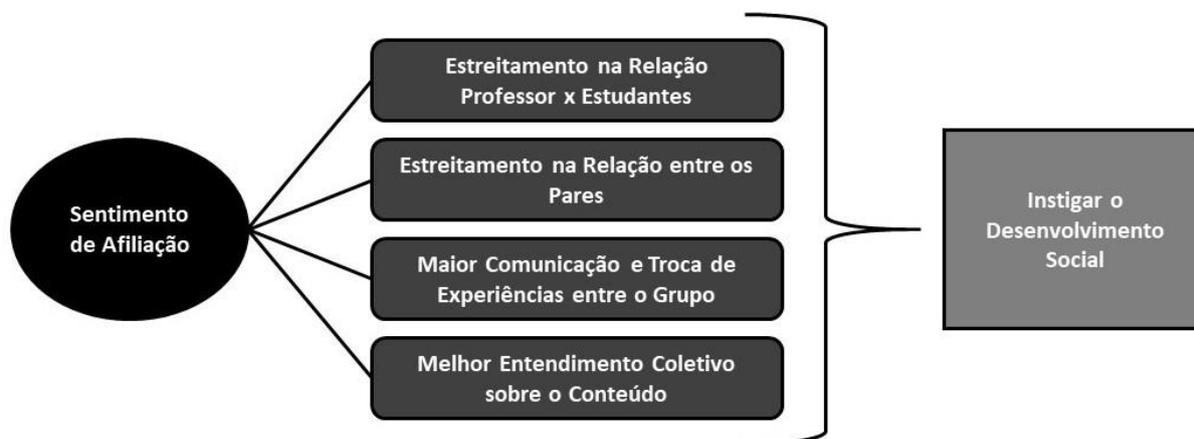
Um dos aspectos que parece ter favorecido a superação dos problemas com indisciplina durante a realização do evento culminante foi um acordo ético (Hastie & Siedentop, 2006) preenchido pelos participantes no primeiro dia de aula facilitando a conduta apropriada dos acadêmicos. Neste acordo, os estudantes também apontaram os objetivos com a realização da disciplina, possibilitando uma orientação à meta, o que proporcionou melhoria na motivação para a prática e, conseqüentemente, na participação em aula.

Foram determinadas as responsabilidades de cada estudante no início e no decorrer de cada aula. A comunicação entre os mesmos foi facilitada, inclusive no evento culminante, devido a um grupo formado em uma rede social. A possibilidade de se comunicar facilmente por meio dessa rede, facilitou a organização das funções de cada um ou de suas equipes.

3.3 Afiliação: o processo de desenvolvimento social

Durante o processo de intervenção pedagógica do *SEM* foi possível perceber que o trabalho em equipe possibilitou o desenvolvimento do sentimento de afiliação (Figura 3) entre os estudantes e o professor, como também entre os pares, melhorando as conexões existentes entre os mesmos.

Figura 3. Desenvolvimento do sentimento de afiliação.



Fonte: Os autores.

Em estudo realizado por Dionigi, Fraser-Thomas, Stone, & Gayman (2018), os autores buscaram identificar o papel do esporte e sua contribuição ao longo da vida de adultos envolvidos com essa prática corporal, verificando a importância da conexão entre os pares, ou seja, os benefícios psicossociais no esporte de participação. Ao encontro de nossos achados, o estudo de Jones, Holt, Sullivan, & Bloom (2011), sugere que também, no esporte de rendimento, os atletas demonstraram que os valores são importantes para o desenvolvimento do jovem.

Nesta investigação, os estudantes permaneceram na mesma equipe durante todas as aulas, proporcionando maior vínculo social entre os mesmos. Como as equipes foram compostas de no máximo oito integrantes, durante as aulas estes se revezavam nas tarefas de jogador, árbitro e técnico. Este número de participantes em cada grupo permitiu que os estudantes praticassem as atividades garantindo seu desenvolvimento social, possibilitado quando o grupo permanece o mesmo (Siedentop, 1998). Entretanto, de modo a garantir que as equipes pudessem cooperar entre si, foram realizadas atividades com todos os estudantes da disciplina MEEC, principalmente no início de cada aula.

Em relação à avaliação dos estudantes, fizemos a opção de valorizar a participação em todas as atividades desenvolvidas. Para melhor estruturar tal ação, elaboramos um quadro, no qual cada um anotava as atividades realizadas (jogador, técnico, árbitro, coreografia, organização do evento, fotógrafo e jornalista) e sua participação nas mesmas.

Trabalhamos com os esportes de acordo com a percepção de cada equipe, de modo a demonstrar para os estudantes, que os esportes coletivos possuem características semelhantes (atacar uma meta, proteger seu campo, ataque e defesa). Ao compreender os conceitos básicos dos esportes de invasão, discutir sobre as regras utilizadas, suas dificuldades e se os objetivos foram alcançados, os estudantes se permitiam ao diálogo e a cooperação entre si, conforme depoimento: “[...] os aspectos que mais me marcaram foram a facilidade de aprendizagem das modalidades, colaborando sempre com o companheiro” (Leon, 4º ano licenciatura - noturno). Hastie & Sharpe (1999) e Schwamberger & Curtner-Smith (2019) destacam que trabalhar a partir dessa perspectiva promove a participação autêntica e significativa do estudante, as quais são determinantes para a afiliação e o desenvolvimento social, no entanto, destacam que essa mudança não é automática e demanda um processo contínuo de análise e discussão dos preceitos esportivos.

4. Considerações Finais

A partir deste estudo, verificamos que a utilização do *SEM* na formação inicial facilitou o sentimento de afiliação dos estudantes, sendo um dos aspectos positivos do modelo, principalmente, por garantir a união dos membros de cada equipe e o estabelecimento de vínculos não presentes *a priori*.

O evento culminante não foi apenas um momento de finalização da disciplina de MEEC. Tal tarefa se constituiu como uma ação participativa e cooperativa dos estudantes, pois as ações desenvolvidas no decorrer das aulas tinham também como objetivo a realização do evento.

Além disso, notou-se o grande envolvimento dos estudantes no decorrer das aulas, sem a necessidade de as estratégias de participação nas atividades estar vinculadas a uma nota final da disciplina, como muitas vezes ocorre na formação inicial. As imagens e vídeos das aulas, proporcionaram um *feedback* constante das atividades realizadas nas aulas, garantindo maior envolvimento dos estudantes. Dessa forma, o *SEM* pôde representar um dos caminhos para o ensino do esporte coletivo na formação de professores de Educação Física, na tentativa de contribuir na superação da prática do modelo tradicional pautado no esporte de rendimento.

Com a realização do *SEM* no decorrer das aulas, o ensino da tática e a resolução de problemas ocorreram durante o jogo, facilitando a compreensão de como ocorre o processo de tomada de decisão, processo este fundamental no ensino dos esportes coletivos de invasão.

Sugerimos que estudo futuros, que os estudantes possam realizar seus próprios diários de campo, possibilitando maiores informações sobre as sensações, aprendizagem e dificuldades de realização do *SEM*.

Referências

Adamakis, M., & Dania, A. (2019). Are pre-service teachers' beliefs toward curricular outcomes challenged by teaching methods modules and school placement? Evidence from three Greek physical education faculties. *European Physical Education Review*, 1356336X19880574.

- Backes, A. F. (2018). *O ensino dos esportes coletivos: um estudo na formação inicial em Educação Física*. 2018. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brock, S., & Hastie, P. (2017). Students' verbal exchanges and dynamics during Sport Education. *European Physical Education Review*, 23(3), 354-365.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Costa, L. C. A., & Nascimento, J. V. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física*, 15(1), 49-56.
- Costa, L. C. A., Nascimento, J. V., & Vieira, L. F. (2016). Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido. *Journal of Physical Education*, 27(1), 2709.
- Costa, L. C. A., Mesquita, I., Oliveira, A. B., Souza, V. F. M., Passos, P. C. B., & Vieira, L. F. (2018). O esporte na educação física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. *Movimento*, 24(4), 1077-1096.
- Dionigi, R. A., Thomas, J. F., Stone, R. C., & Gayman, A. M. (2018) Psychosocial development through masters sport: what can be gained from youth sport models? *Journal of Sports Sciences*, 36, 1533-1541.
- Evangelio, C.; González-Villora, S.; Serra-Olivares, J. & Pastor-Vicedo, J.C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.

Farias, C. F.G., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 25(1), 73-96.

Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Orgs). *O ensino dos jogos desportivos* (p. 11-25). Lisboa: Universidade do Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.

Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62.

Hastie, P., & Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Jespar*, 4(4), 417-430.

Hastie, P., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In: Kirk, D.; Macdonald, D.; O'Sullivan, M. (Orgs). *The handbook of physical education* (p. 214-225). Thousand Oaks: Sage.

Hordvik, M., Macphail, A., & Ronglan, L.T. (2017). Teaching and Learning Sport Education: A Self-Study Exploring the Experiences of a Teacher Educator and Pre-Service Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 232–243.

Jones, M. I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the '5Cs' of positive youth development in sport. *Journal of Sport Behavior*, 34(3), 250-267.

Kao, C. C., & Luo, Y.J. (2019). The influence of low-performing students' motivation on selecting courses from the perspective of the sport education model. *Physical education of students*, 23(6), 269-278.

Kemmis, S., & Mactaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Orgs). *The Sage handbook of qualitative research* (p. 559-603. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.

Kirk, D., & Haerens, L. (2014). New research programmes in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 19(7), 899-911.

Mesquita, I., Pereira, C. H. A. B., Araujo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R., *et al.* (2014) Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Journal of Physical Education*, 25(1), 1-14.

Resende, R., Sá, P., & Lima, R. (2017). Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Professores Experientes vs Estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(2), 11-19.

Robles, M., Benito, P. J., Fuentes-Guerra, F. J. G., & Rodríguez, J. R. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia e Deporte*, 8(9), 137-146.

Schwamberger, B., & Curtner-Smith, M. (2019). Moral development and sporting behavior in sport education: A case study of a preservice teacher with a coaching orientation. *European Physical Education Review*, 25(2), 581-596.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. V. D. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics: 2nd ed.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Teixeira, P. M. M., & Megid Neto, J. (2017). Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(4), 1055-1076.

Vargas, T. G., Morriso, M. M., González, F. J., & Sawitzki, R. L. (2018). A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. *Movimento*, 24(3), 735-748.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Luciane Cristina Arantes da Costa – 00%

Rui Resende – 00%

Vania de Fátima Matias de Souza

Patric Paludett Flores

Ana Luiza Barbosa Anversa

Luana Caroline Contessoto

Juarez Vieira do Nascimento