ISSN 1981-4313 impresso
ISSN 2357-8432 online

Revista Científica
Coleção em Pesquisa EF
DIÁLOGOS ENTRE CORPO, MOVIMENTO, SAÚDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Acesso aberto • CC BY 4.0 rcpef.org

CULTURA ESPORTIVA E COMPETIÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIMENTAÇÃO E REFLEXÃO

SPORT CULTURE AND PEDAGOGICAL COMPETITION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: EXPERIMENTATION AND REFLECTION

CULTURA DEPORTIVA Y COMPETICIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EXPERIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN

Ubirajara Oliveira[1], Igor Mangaravite[2]

e25021755
https://doi.org/10.47820/cpef.emhgqr39

PUBLICADO: 11/2026

RESUMO

As aulas de Educação Física convivem com práticas tecnicistas que reproduzem o esporte de rendimento. Este estudo analisou as contribuições e os limites de uma unidade didática de Esportes, fundamentada na experimentação de práticas esportivas diversificadas e concluída com uma Competição Pedagógica (CP). Trata-se de pesquisa-intervenção qualitativa, com dados quantitativos, realizada em 2025 com duas turmas de 8º ano de uma escola pública, ao longo de 22 aulas e quatro fases. Questionários (33 a 35 respondentes) foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo, e o diário de campo serviu como registro descritivo do processo. Cerca de 71% (24 de 34) dos respondentes do questionário final perceberam mudanças nas aulas, e 59% (20 de 34) consideraram que o evento permitiu a participação de todos. Os relatos dos estudantes e os registros do diário de campo sugerem experiências de cooperação e corresponsabilização, acompanhadas de deslocamentos parciais em relação ao modelo de rendimento, com engajamento desigual e episódios de exclusão. Os achados descrevem percepções em um contexto específico, não efeitos comprovados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Pedagogia do Esporte. Cultura Esportiva. Competição Pedagógica.

ABSTRACT

Physical Education classes often rely on technicist practices that reproduce high-performance sport. This study analyzed the contributions and limits of a sport teaching unit, grounded in the experimentation of diverse sport practices and concluded with a Pedagogical Competition (PC). It is a qualitative intervention study with descriptive quantitative data, carried out in 2025 with two 8th-grade classes of a public school, over 22 lessons and four phases. Questionnaires (33 to 35 respondents) were analyzed through descriptive statistics and content analysis, and a field diary served as a descriptive record of the process. About 71% (24 of 34) of the respondents to the final questionnaire noticed changes in the classes, and 59% (20 of 34) considered that the event allowed everyone to take part. The findings suggest that the PC provided opportunities for cooperation and shared responsibility, along with partial shifts away from the high-performance model, with uneven engagement and episodes of exclusion. The findings describe perceptions in a specific context, not proven effects.

KEYWORDS: *Physical Education. Sport Pedagogy. Sport Culture. Pedagogical Competition.*

[1] Doutor em Ciências na área de Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto IV do Departamento de Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), núcleo CEFD/UFES. Avaliador de cursos de graduação pelo MEC/INEP e conselheiro estadual do Esporte no Espírito Santo (2025–2027). Coordenador do Núcleo de Estudos em Desportos (NED) e integrante do LABSPORT/UFES.

[2] Mestre em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo (ES), com especializações em Educação Especial/Inclusiva e Educação Física Escolar. Professor efetivo das redes municipais de ensino de Marataízes e Anchieta, no Espírito Santo. Possui experiência em Educação Física Escolar, formação de professores, inclusão educacional e gestão escolar. Atualmente, exerce a função de gestor de unidade escolar na rede municipal de Anchieta (ES).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

RESUMEN
Las clases de Educación Física conviven con prácticas tecnicistas que reproducen el deporte de rendimiento. Este estudio analizó las contribuciones y los límites de una unidad didáctica de Deportes, fundamentada en la experimentación de prácticas deportivas diversificadas y concluida con una Competición Pedagógica (CP). Investigación-intervención cualitativa, con datos cuantitativos, en 2025 en dos grupos de 8.º año de una escuela pública, a lo largo de 22 clases y cuatro fases. Los cuestionarios (33 a 35 encuestados) se analizaron con estadística descriptiva y análisis de contenido, y el diario de campo sirvió como registro descriptivo del proceso. Cerca del 71 % (24 de 34) de los encuestados del cuestionario final percibió cambios en las clases y el 59 % (20 de 34) consideró que el evento permitió la participación de todos. Los relatos de los estudiantes y los registros del diario de campo sugieren experiencias de cooperación y corresponsabilidad, acompañadas de desplazamientos parciales respecto al modelo de rendimiento, con compromiso desigual y episodios de exclusión. Los hallazgos describen percepciones en un contexto específico, no efectos comprobados.

PALABRAS CLAVE: *Educación Física. Pedagogía del Deporte. Cultura Deportiva. Competición Pedagógica.*

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Educação Física em seis unidades temáticas (BRASIL, 2018). Este estudo trata da unidade temática Esportes, que a BNCC subdivide em sete categorias: Marca; Precisão; Técnico-combinatório; Rede/quadra dividida ou parede de rebote; Campo e taco; Invasão ou territorial; e Combate.

Para Ghidetti (2020), a busca da autonomia do sujeito quanto à sua própria prática esportiva aproxima a Pedagogia do Esporte e a Educação Física escolar. Com essa premissa, planejou-se uma unidade didática de Esportes alinhada ao currículo municipal.

A unidade foi planejada a partir da Pedagogia do Esporte (PE), que trata o esporte como conteúdo a ser ensinado pedagogicamente na escola, e partiu da ideia de que a cultura esportiva se constrói pela experimentação de práticas diversificadas e pode contribuir para a formação do cidadão. Neste estudo, a cultura esportiva orientou o desenho da unidade e não foi tratada como variável a medir: os dados examinam, sobretudo, a CP. O *Teaching Games for Understanding* e o *Sport Education* serviram como modelos inspiradores do desenho das aulas e da culminância, sem funcionar como referenciais teóricos do estudo.

Buscou-se, ainda, afastar a unidade do modelo de esporte de rendimento, cuja reprodução na escola caracteriza a esportivização (ILHA, 2020): ao centrar-se em técnica e desempenho, a prática vira um fim em si mesma e deixa em segundo plano as dimensões críticas e sociais que a BNCC atribui ao esporte. Nessa direção, procurou-se não centrar as aulas na repetição fechada de fundamentos e gestos técnicos, traço do modelo esportivizado descrito por Reverdito *et al.* (2008).

O evento de culminância, conhecido na escola como Jogos Interclasses, foi estruturado como Competição Pedagógica (CP). Nela, os alunos assumiram papéis além do de jogador, como organização de tabelas, equipe de mídia, elaboração de regras e arbitragem, em uma proposta ancorada na PE e voltada a ampliar a compreensão dos alunos sobre o esporte para além da vivência prática.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

O recorte responde a duas lacunas. Na Pedagogia do Esporte, a produção se concentra em metodologias de ensino, e o esporte escolar está entre os temas que pedem aprofundamento (GHIDETTI, 2020). Os professores, por sua vez, relatam dificuldade de contextualizar a competição em suas aulas, muitas vezes por desconhecerem propostas que a tratem de modo significativo (GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2019). Em relação às experiências fundamentadas no *Sport Education*, este estudo acrescenta o tratamento da competição como objeto de reflexão ao longo de toda a unidade, com os alunos assumindo papéis de organização antes do evento, e a análise crítica do que o evento deslocou e do que conservou do modelo de rendimento.

Diante disso, o estudo partiu da seguinte pergunta: que contribuições e limites uma unidade didática de Esportes, fundamentada na cultura esportiva e culminando em uma CP, traz para o ensino do esporte na Educação Física escolar? O objetivo geral foi analisá-los, a partir do diário de campo do professor e da percepção dos alunos, em uma unidade com vivências de esportes de rede e de invasão. Os objetivos específicos foram descrever o desenvolvimento da unidade didática a partir do diário de campo, identificar os interesses e as concepções dos alunos sobre o esporte e sobre a adaptação de regras e analisar a percepção dos alunos sobre a CP.

2. ESCOLA, COMPETIÇÃO ESPORTIVA E PEDAGOGIA DO ESPORTE

2.1. A escola e as tensões históricas com a competição esportiva

Até a década de 1970, a Educação Física escolar cumpriu função predominantemente biológica: condicionar fisicamente os estudantes por meio de um fazer prático, desprovido de reflexão (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020). A partir dos anos 1980, a área passou a integrar o debate sobre as mudanças na educação brasileira (FINCK, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) fez da Educação Física componente curricular da Educação Básica sem definir com clareza seus objetivos e conteúdos, e a persistência de uma visão biológica da área (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020) contribuiu para manter a competição esportiva escolar próxima da lógica do esporte institucionalizado e federativo. A BNCC (BRASIL, 2018) reposicionou a área no currículo, mas a tensão entre escola e competição não se resolveu por si só. Persiste na cultura escolar o discurso de que “é preciso tirar a competição do esporte ou tem que trabalhar o esporte sem a competição” (GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2019, p. 4). Em sentido contrário, Reverdito *et al.* (2008) sustentam que qualquer ação de ensino do esporte está ligada à necessidade de aprender a competir, desde que a competição não seja um fim em si mesma e tenha sua função pedagógica assumida.

O problema não está na competição em si, mas no modelo esportivizado que costuma ser reproduzido na escola, com a vitória como principal fim e o protagonismo restrito aos mais habilidosos (REVERDITO *et al.*, 2008). Frizzo (2013) mostra, em jogos escolares de uma rede municipal, que o modelo adotado é seletivo e excludente: a maioria dos alunos não participa, e a participação vira “moeda de troca” para disciplinar o comportamento. A tensão histórica,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

portanto, não opõe escola e competição, mas escola e um modelo específico de competição, aquele que reproduz sem crítica a lógica do esporte-espetáculo.

2.2. Da esportivização às propostas de competição pedagógica na Pedagogia do Esporte

A esportivização da Educação Física escolar, discutida por Ilha (2020), consiste na transposição para a escola dos códigos do esporte institucionalizado: técnica, seleção dos mais aptos e rendimento como parâmetros de sucesso. O conceito tem usos variados na literatura (FURTADO, 2025); adota-se aqui o sentido dado por Ilha (2020). Diante do fenômeno, a PE consolidou-se como campo voltado a qualificar pedagogicamente o trato do esporte, a partir do momento em que ele passou a ser tratado como fenômeno sociocultural e objeto de estudo científico (GALATTI *et al.*, 2014). O campo também lida com a pressão do esporte-espetáculo e do marketing esportivo sobre o ensino do esporte a crianças (BENELI; PRONI; MONTAGNER, 2016).

Nesse campo, a CP surge como proposta de reorganização das competições escolares. Reverdito *et al.* (2008) propõem que a competição escolar responda a por que, para quem, o que, quando e como será ensinada, de modo a ser uma competição da escola, integrada ao projeto pedagógico, e não apenas realizada na escola. Defendem ainda uma ação educativa que garanta a participação democrática de todos e reduza a ênfase no produto, para valorizar o processo de quem aprende na e por meio da competição. Canan (2021, p. 6) sustenta que, ao deixar de ser um fim em si mesma e passar a compor o processo de ensino-aprendizagem do esporte, a competição é despida da hipercompetitividade e da exclusão, o que abre espaço para processos pedagógicos. É uma aposta a ser testada, não uma garantia: Frizzo (2013) discute como os jogos escolares também podem operar como mecanismos de manutenção e de eliminação. O desafio pedagógico, nessa perspectiva, é qualificar a competição, sem eliminá-la: negar aos alunos o esporte em sua essência competitiva equivale a negar-lhes o acesso à própria cultura (CANAN, 2021, p. 6).

2.3. Cultura esportiva e experimentação

Tratar o esporte como cultura é ir além de praticá-lo. Canan (2021) descreve a literácia esportiva como a compreensão da lógica interna do esporte (regras, técnicas, táticas) e de sua lógica externa (valores, *fair play*, diferença entre prática formal e informal), e Costa *et al.* (2018) apontam o esporte como conteúdo com potencial emancipador. Sadi (2008) acrescenta que o esporte deve ser apresentado como totalidade inserida socialmente, e não como sinônimo de modalidades. Em diálogo com esses autores, adota-se aqui a premissa de que a experimentação de práticas diversificadas, e não a repetição de uma única modalidade, é a porta de entrada da cultura esportiva.

Essa experimentação não se limita à dimensão motora: a BNCC organiza o conhecimento da área em dimensões como experimentação, reflexão sobre a ação e construção de valores (BRASIL, 2018). A autonomia, nesse quadro, admite ao menos três sentidos: a autonomia operacional, de decidir e executar as ações necessárias à organização das

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

atividades; a autonomia pedagógica, de participar das decisões sobre o que e como se aprende; e a autonomia na apropriação dos significados culturais do esporte, que diz respeito à relação do sujeito com a própria prática esportiva (GHIDETTI, 2020). Neste estudo, os dados tratam sobretudo da primeira.

É nesse quadro que a CP encontra sentido. Ao distribuir entre os alunos funções de organização, mídia, regras e arbitragem, ela amplia a experimentação para além do jogar e coloca a competição como objeto de reflexão para os alunos, mais do que um evento de lazer ou de seleção dos mais aptos.

2.4. A cultura esportiva como processo formativo ao longo do ano letivo

Apropriar-se do esporte como conteúdo escolar pressupõe compreendê-lo como processo formativo distribuído ao longo do ano letivo, articulado entre aulas regulares e momentos de culminância competitiva, em vez de evento isolado. Segundo Sadi (2008, p. 381), isso exige “uma visão de educação espiralada na qual o conhecimento é revisto, reaprendido e reelaborado”, o que implica planejamento de longo prazo.

Nesse processo, o professor é mediador, não o centro do conhecimento: é preciso superar concepções que o colocam como “vetor central (no sentido de único)” do processo de ensino-aprendizagem (FURTADO; BORGES, 2020, p. 35). Batista e Moura (2019) incluem entre os princípios metodológicos do ensino a valorização das experiências dos alunos, a autonomia e a criatividade, e Paiano *et al.* (2021) relatam um projeto em que os estudantes criam e vivenciam jogos enquanto o professor gere o processo, com variadas formas de aprendizagem atribuídas ao protagonismo estudantil. Essa concepção fundamenta a atribuição, ao longo do ano letivo, de funções e responsabilidades crescentes aos alunos, até a CP.

A dimensão temporal importa porque a distribuição do conteúdo pelo ano letivo permite vivenciar diferentes categorias esportivas (BRASIL, 2018), praticar a criação e a adaptação de regras e desenvolver, aos poucos, autonomia e corresponsabilidade. Freire Júnior, Maldonado e Silva (2017, p. 34) observam que os jogos adaptados podem gerar novos conhecimentos, desde que o professor intervenha, medeie e proponha novos problemas ao longo do processo, e não apenas na culminância. Neste estudo, esse princípio foi aplicado em escala menor: 22 aulas, com duas aulas semanais, sendo as duas últimas a culminância, realizada em 8 e 9 de julho de 2025. Essa escala reduzida é retomada nas Considerações finais.

2.5. Inclusão e relações de gênero na competição escolar

A discussão sobre competição escolar atravessa a inclusão e as relações de gênero. Altmann, Ayoub e Amaral (2011), ao analisarem a prática docente em aulas de Educação Física, mostram que as diferenças de gênero costumam ser atribuídas à habilidade e ao desempenho, sobretudo nos jogos coletivos, e que a mediação do professor diante de conflitos e da exclusão dos menos habilidosos é decisiva para que meninas e meninos participem. Mariano, Ataídes e Reis (2025, p. 3873) associam experiências colaborativas a um ambiente escolar mais inclusivo, no qual os alunos desenvolvem empatia e responsabilidade coletiva.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

Nessa perspectiva, a organização de torneios separados por gênero e por faixa de anos, tradição da escola, merece exame crítico. A justificativa da integridade física diante das diferenças de força e tamanho é corrente nas competições escolares, mas a separação pode reproduzir justamente a diferenciação que uma competição pedagógica pretende reduzir. Como os dados do estudo não foram produzidos para examinar o gênero, a análise das seções 4.3 e 4.4 limita-se a levantar hipóteses sobre a participação de meninas e meninos, sem pretender esgotar o debate sobre gênero na Educação Física escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Delineamento e contexto

Trata-se de pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, com produção e análise descritiva de dados quantitativos obtidos por questionários com questões abertas e fechadas. Segundo Galvão e Galvão (2017), a pesquisa-intervenção pressupõe saber ouvir, conviver com o diferente e registrar cada passo, cada reação e cada fala. Neste estudo, o termo designa uma intervenção pedagógica planejada e conduzida pelo professor de Educação Física das turmas, na condição de professor-pesquisador, com registro sistemático do processo e escuta dos alunos para orientar as decisões das fases seguintes, sem a pretensão de realizar análise institucional em sentido estrito.

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, com duas turmas de 8º ano (inicialmente 23 e 15 alunos, redistribuídos ao longo do ano para 19 e 19, com 11 meninos e 8 meninas em cada turma), escolhidas por terem duas aulas semanais de Educação Física, o que viabilizava a unidade sem comprometer os demais conteúdos. A CP, por ser um evento da escola, envolveu as onze turmas de 6º ao 9º ano, mas a produção de dados restringiu-se às duas turmas de 8º ano.

3.2. Aspectos éticos

O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Participaram os estudantes cujos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que assinaram o Termo de Assentimento. Somente as respostas de estudantes com autorização dos responsáveis e assentimento próprio integraram a análise. Responderam 35 alunos ao Questionário 1, 33 ao Questionário 2 e 34 ao Questionário 3, de um total de 38 nas duas turmas; a queda do Questionário 2 em relação ao primeiro coincide com a saída de dois alunos por transferência durante o projeto. Conforme os termos de consentimento e de assentimento, os participantes não são identificados nos resultados. O parecer de aprovação é encaminhado como documento suplementar. Os alunos citados nas análises são identificados por códigos (E1 a E12), a fim de preservar sua identidade.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

3.3. Desenho da unidade: cultura esportiva e modelos inspiradores

A unidade foi desenhada a partir da PE, com a cultura esportiva entendida como experimentação de práticas diversificadas (seção 2.3). Dois modelos serviram de inspiração, sem aplicação integral. Do *Teaching Games for Understanding*, proposto por Bunker e Thorpe (1982) e descrito por Bolonhini e Paes (2009), aproveitou-se a ideia de jogos reduzidos e adaptados que priorizam a compreensão tática sobre a repetição técnica, com questionamentos do professor que desafiam os alunos a resolver problemas colocados pelo jogo (CLEMENTE, 2014, p. 588). Do *Sport Education* (SIEDENTOP, 1994), aproveitou-se a organização da culminância em torno de equipes, papéis distribuídos entre os alunos e evento final, como descrevem Vargas *et al.* (2018) em uma unidade de futsal. A CP durou dois dias e não reproduziu a estrutura de temporada prevista pelo modelo.

3.4. Fases da intervenção e instrumentos

A pesquisa foi desenvolvida entre abril e setembro de 2025, com vinte e duas aulas, duas por semana, sendo as duas últimas a culminância (aulas 21 e 22), organizadas em quatro fases (Quadro 1). A execução pedagógica compreendeu as 22 aulas, encerradas com a culminância de 8 e 9 de julho de 2025, na última semana antes de duas semanas de recesso escolar. O questionário final foi respondido após esse intervalo, por Formulário Google, de modo que o período de abril a setembro de 2025 inclui a execução das aulas, a coleta de dados e o recesso entre a culminância e o questionário final. Os Questionários 1 e 2 foram aplicados nas aulas 8 e 9, o primeiro impresso e o segundo seguido de roda de conversa sobre as respostas. As respostas aos três questionários foram anônimas, e o professor esteve presente durante a aplicação. Os três instrumentos estão disponíveis como material suplementar. A unidade contemplou vivências de voleibol, badminton e futsal, mas a culminância concentrou-se em torneios de futsal, porque o diagnóstico da fase 2 apontou o futsal como a modalidade de invasão mais citada pelos alunos (seção 4.2). Essa escolha restringe, em parte, o propósito de ampliar a cultura esportiva pela experimentação diversificada.

Quadro 1. Fases da intervenção e instrumentos de produção de dados

Fase	Ações principais	Instrumentos
1. Primeiras experimentações (aulas 1 a 7)	Vivências de voleibol, em sua forma institucionalizada e com o mínimo de adaptações, como referência de comparação, e de badminton; atividades interdisciplinares com Língua Portuguesa e Matemática; observação crítica da primeira competição interclasses do ano, promovida pelos 9º anos.	Diário de campo
2. Escuta dos alunos (aulas 8 e 9)	Questionário diagnóstico sobre interesse pela disciplina e pelo esporte e questionário de avaliação crítica da primeira competição.	Questionário 1 (10 questões; 35 respondentes) e Questionário 2 (4 questões abertas; 33 respondentes)

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

Fase	Ações principais	Instrumentos
3. Planejamento interativo (aulas 10 a 20)	Aulas de esportes de invasão (futsal), com jogos reduzidos e adaptados, discussão tática, criação de regras e sugestão de adaptações; organização da CP pelas comissões, que passou a estruturar as aulas a partir da aula 14; duas simulações completas do evento.	Diário de campo
4. Culminância e avaliação (aulas 21 e 22)	Realização da CP, sob responsabilidade dos alunos e mediação do professor, com equipes, papéis distribuídos entre os alunos e evento final; aplicação do questionário final.	Diário de campo e Questionário 3 (10 questões objetivas e abertas; 34 respondentes; formulário eletrônico aplicado após o recesso escolar)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As turmas foram divididas em três comissões: Logística (inscrição, tabela de jogos e organização no dia do evento), Mídia (identidade visual, medalhas e registros fotográficos e audiovisuais) e Arbitragem (regras adaptadas e condução dos jogos).

3.5. O diário de campo

O diário de campo é um registro sistemático produzido ao longo da pesquisa, mais que um caderno de anotações (WEBER, 2009; ZABALZA, 2004). Segundo Vieira (2001/2002), a escrita regular recupera acontecimentos que passariam despercebidos, e a releitura dos registros ajuda a ajustar o foco da análise. Nas pesquisas de intervenção, ele registra ainda a relação implicada, e não neutra, do pesquisador com o campo (KROEFF; GAVILLON; RAMM, 2020; PEZZATO; L'ABBATE, 2011).

A literatura indica alguns cuidados: distinguir o observado do que o pesquisador pensa sobre ele, como nas notas descritivas e reflexivas de Bogdan e Biklen (1994); cruzar os registros com outras fontes (VIEIRA, 2001/2002); e reconhecer que o registro nunca é exaustivo (HESS, 2006 apud PEZZATO; L'ABBATE, 2011). Neste estudo, o diário foi organizado segundo as quatro fases da intervenção e cotejado com as respostas aos questionários. O diário não passou por análise de conteúdo própria: serviu como registro contínuo das aulas e dos episódios observados e foi usado para fundamentar, de modo descritivo, o andamento da unidade e os relatos qualitativos do processo. Como o registro é do professor que conduziu as aulas, assume-se essa implicação como condição da pesquisa-intervenção, sem tratá-la como viés a eliminar. Por isso o diário não serve de evidência independente da eficácia da proposta.

3.6. Análise dos dados

As questões fechadas foram tratadas por frequências absolutas e relativas. Os questionários foram analisados separadamente, sem cruzamento sistemático das respostas de cada aluno entre as coletas. As respostas abertas foram analisadas por análise de conteúdo, na modalidade categorial (BARDIN, 2016). As respostas ao questionário final foram organizadas em cinco categorias temáticas, construídas a posteriori a partir da leitura e do agrupamento das respostas e com apoio na frequência dos termos recorrentes: dinâmica coletiva; autonomia;

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

mudanças nas práticas pedagógicas das aulas; relação pessoal com o esporte; e alcance da participação de todos no evento e adequação das regras. As categorias correspondem a agrupamentos das questões do formulário: as questões 1 a 3 compuseram a dinâmica coletiva; a 4, a autonomia; a 5, as mudanças nas práticas pedagógicas; a 6, a relação pessoal com o esporte; e as questões 7 a 10, a participação de todos e a adequação das regras. Os critérios usados para classificar as respostas sobre autonomia como afirmativas, negativas ou ambíguas constam na Tabela 1. A categorização foi realizada por um único pesquisador, sem verificação independente de outro codificador. As respostas do Questionário 2 serviram para orientar o planejamento da terceira fase e são sintetizadas na seção 4.2.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Salvo indicação em contrário, os percentuais referem-se ao total de respondentes de cada questionário.

4.1. O desenvolvimento da unidade didática: registros do diário de campo

Os registros do diário de campo indicam uma sequência pedagógica planejada ao longo das 22 aulas, caracterizada pela articulação entre experimentação, reflexão e organização coletiva (Quadro 1). O voleibol da primeira fase serviu de referência de comparação para as práticas adaptadas, e a observação crítica da primeira competição interclasses do ano, somada aos questionários da segunda fase, alimentou o planejamento seguinte: as escolhas de modalidade, de formato das comissões e de ênfase nas regras adaptadas aparecem no diário como decorrência da escuta dos alunos, sem definição unilateral do professor. Como o registro é dele, vale cruzar essa leitura com as falas dos alunos, o que as próximas seções fazem.

Na terceira fase, de planejamento interativo, o registro mostra a articulação entre as aulas de esportes de invasão e a organização da CP. As aulas 10 e 11 trabalharam o futsal em jogos reduzidos, com pausas para discutir funções táticas básicas de ataque e defesa e, na aula 11, com rodízio entre as funções de jogador, árbitro e técnico. Nas aulas 12 e 13, as turmas se dividiram em equipes para propor um jogo derivado do futsal, com regras adaptadas para que todos participassem, e avaliaram em roda de conversa até onde era viável modificar as regras. A organização da CP só entrou na rotina na aula 14, quando os alunos se dividiram nas comissões de Logística, Mídia e Arbitragem e puderam sugerir outras funções. Das aulas 15 a 17, cada aula combinou um tempo de trabalho das comissões com minijogos adaptados de futsal, em que os próprios alunos ajustavam as regras e revezavam as funções. A aula 15 retomou o que os alunos haviam apontado como falha nos Jogos Interclasses do primeiro trimestre (arbitragem, respeito entre os alunos e presença nos dois dias) e a aula 16, o que haviam destacado como acerto (organização, torcidas e músicas). A aula 18 foi de revisão final das ações das comissões, e as aulas 19 e 20 reuniram duas simulações do evento, nas quais cada aluno atuava primeiro na função de sua comissão e depois como jogador (plano de intervenção e diário de campo). A sequência adotada, que priorizou a compreensão do jogo antes da organização da competição, diferencia a intervenção de uma atividade exclusivamente

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

administrativa de preparação de torneios: as regras que os alunos aplicariam como árbitros e negociariam como jogadores eram as mesmas que haviam testado e adaptado nas aulas anteriores.

O estudo não produziu dados sobre a compreensão tática dos alunos, de modo que não é possível afirmar em que medida as aulas contribuíram para a aprendizagem do jogo.

4.2. Diagnóstico: interesses, concepções de esporte e competição

O questionário diagnóstico foi aplicado nas aulas 8 e 9, depois das primeiras experimentações; suas respostas expressam, portanto, preferências e percepções já influenciadas por essas vivências, e não uma condição anterior à intervenção. O questionário diagnóstico revelou que 80% dos 35 respondentes (28) gostam ou amam a disciplina, ainda que uma parcela relevante (17 dos 35) condicione seu interesse pelo conteúdo esporte à modalidade proposta e apenas 43% (15) afirmem gostar de participar de qualquer modalidade.

Ao serem perguntados sobre o que mais apreciavam nas aulas de Esportes, parte dos alunos citou, além de modalidades, aspectos da dinâmica pedagógica, como as rodas de conversa e a possibilidade de criar regras: “A parte em que os alunos criam as regras do jogo” (aluna E1). Como o diagnóstico foi aplicado antes de a criação de regras ser sistematizada na fase 3, a fala de E1 remete a vivências de criação de regras que, em alguns momentos, já aconteciam nas aulas regulares de Educação Física. Essas respostas indicam que a criação e a adaptação de regras são valorizadas por parte dos alunos, o que dialoga com a ideia de que “essa busca da autonomia do sujeito quanto a sua própria prática esportiva é o que justifica o conceito de cultura corporal de movimento” (GHIDETTI, 2020, p. 4). O voleibol foi a modalidade mais citada como preferida (37%, ou 13 menções), seguida do futsal (10 menções). Como o diagnóstico ocorreu depois das vivências de voleibol e badminton, ele orientou principalmente a escolha da modalidade de invasão, e o futsal foi a mais citada nessa categoria.

Sobre adaptar as regras, cerca de 71% dos alunos (25 de 35) concordaram fortemente que o esporte pode ser adaptado para favorecer a participação de todos. Houve posições contrárias, como a do aluno E3 (“Não, para mim não teria que mudar as regras”) e a do aluno E4 (“Não, pois alguns alunos reclamam das regras adaptadas”), o que sugere, em parte dos alunos, uma concepção de esporte ainda ligada à sua forma institucionalizada. Já a aluna E5 (“Sim, para todos terem o prazer de brincar”) e os estudantes E6 e E7, para quem os jogos escolares “não são oficiais” nem “profissionais”, sugerem que, para esses alunos, a adaptação é aceitável porque o jogo escolar não precisa seguir o modelo oficial.

Sobre o interesse específico em competições pedagógicas, 20 dos 35 alunos (57%) afirmaram participar de “Competições Pedagógicas, tipo Interclasses”, dez sempre e dez conforme o esporte. Os outros 15 (43%) disseram não costumar participar: 12 porque não gostam e 3 porque não lhes dão oportunidade. Perguntados se eram a favor de a escola realizar essas competições, 23 (66%) acharam ótimo e quiseram que acontecessem sempre, 9 (26%) acharam legal, mas tanto faz, e 3 (9%) não pensavam nada sobre o assunto; ninguém as considerou

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

desnecessárias. O dado é um ponto de partida para pensar a CP como proposta educativa, mais do que como evento de lazer (GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2019).

Quanto ao Questionário 2, que pedia uma avaliação crítica da primeira competição interclasses do ano, promovida pelos 9º anos (33 respondentes, dois a menos que no primeiro questionário, por transferências), os alunos atuaram como avaliadores críticos desse projeto-piloto. Entre os pontos positivos, a organização foi a mais citada (17 menções), seguida das torcidas (10) e das músicas e da arbitragem (6 cada). Entre os negativos, a confusão de quem arbitrou apareceu 13 vezes, a falta de respeito entre os alunos, 9 vezes, e a ausência de alunos em um dos dias, 8. A ausência tinha um contexto: os 9º anos haviam separado os dias por gênero, meninos no primeiro e meninas no segundo, e poucos meninos foram à escola no segundo dia. Ao dizer o que não deveria se repetir, os alunos voltaram às muitas ausências em um dos dois dias (9 menções), aos desentendimentos entre alunos (7), ao desrespeito entre torcidas e equipes (5) e à parcialidade dos árbitros (4); sobre o que deveria continuar, apontaram a organização dos jogos (5), o auxílio dos professores e as torcidas (4 cada) e as músicas (3). Esses apontamentos reaparecem nos planos das aulas 15 e 16, que retomaram arbitragem, respeito e presença como pontos de atenção e organização, torcidas e músicas como acertos a manter. O plano e o registro são do próprio professor, então essa ligação merece reserva.

4.3. A Competição Pedagógica: planejamento, protagonismo e imprevistos

A CP foi realizada em dois dias (8 e 9 de julho de 2025), com as onze turmas da escola, equipes masculinas e femininas organizadas em quatro torneios de futsal (6º e 7º anos e 8º e 9º anos, cada faixa com disputa masculina e feminina), totalizando dezenove jogos, além de dois jogos com equipes de professores e funcionários e três desafios de habilidade apresentados como lúdicos. Segundo o diário de campo (8 e 9 de julho), a condução do evento pelos próprios alunos produziu, desde o primeiro dia, imprevistos que exigiram corresponsabilização e reorganização coletiva. A tabela de jogos, que deveria estar pronta até a aula anterior, não ficou pronta a tempo: cada jogo foi anunciado pelo microfone, o que deu mais trabalho à equipe de Logística na organização dos times antes de cada partida. Os alunos da Arbitragem rascunharam a tabela à mão e, ao montar o chaveamento, não se lembraram de que os 6º e 7º anos tinham três turmas por série (seis times em cada naipe). Por consenso, preferiram que os três times classificados disputassem um triangular final. O professor explicou a mudança às equipes organizadoras e refez a tabela, para facilitar o entendimento dos confrontos finais. No decorrer dos jogos, a equipe feminina do 6º ano B não tinha meninas suficientes para jogar, e os alunos, após conversa com o professor, refizeram o planejamento para uma final feminina de 6º e 7º anos com apenas dois times. A equipe feminina do 9º ano C desistiu, e os próprios alunos entenderam que os jogos iniciais desse torneio passariam a valer como semifinais. No primeiro dia, onze dos treze jogos eliminatórios planejados foram realizados. Esses episódios se aproximam da coparticipação descrita por Reverdito *et al.* (2008), em que os alunos atuam como agentes construtores e responsáveis pela cogestão do evento, na organização de tabelas, regulamento e arbitragem, e aprendem a gerenciar interesses individuais e coletivos. Os mesmos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

episódios também podem indicar planejamento insuficiente para um evento desse tamanho. O professor teve de explicar as mudanças e refazer a tabela, o que mostra que a mediação docente continuou decisiva.

Três aspectos do evento merecem leitura crítica, porque os três são decisões de desenho e não vieram só do contexto. O primeiro é a divisão em torneios masculinos e femininos, arranjo comum nas competições escolares e mantido aqui sob a justificativa de preservar a integridade física diante das diferenças de força e tamanho; o diário não registra discussão dessa divisão com os alunos, e ela reproduz um traço do modelo tradicional, ponto discutido na seção 2.5 sob a ótica da inclusão e das relações de gênero. O segundo são os desafios de habilidade (chute cego, chute no travessão e embaixadinha), sugeridos pelo professor para ampliar a participação de alunos fora das equipes, com os tipos propostos pelos alunos da Logística. Não foram apresentados no primeiro dia e, no segundo (9 de julho), tiveram baixa adesão: poucos alunos quiseram participar, muitos por receio da comparação entre os menos e os mais habilidosos, e a maioria dos que participaram já estava envolvida com os times. Embora apresentados como lúdicos, eram provas de habilidade técnica, e o próprio formato já trazia essa comparação consigo. A baixa adesão sugere limitações no formato das atividades propostas, especialmente quanto à possibilidade de participação de estudantes com diferentes níveis de habilidade esportiva. Esse limite se aproxima da crítica que o conceito de esportivização dirige às didáticas competitivistas e à exclusão baseada na lógica do esporte de alto rendimento (FURTADO, 2025). Esse resultado recoloca a relação entre o objetivo de ampliar a participação e a estrutura competitiva adotada: torneios por faixa e naipe, com classificação e campeões, mantêm a comparação de desempenho mesmo quando conduzidos pelos alunos. Alternativas como equipes mistas, desafios sem comparação de desempenho individual e formas de pontuação que valorizem a cooperação e o trabalho nas funções de organização podem ampliar a participação sem recorrer a critérios predominantemente técnicos, hipótese a ser testada em novas aplicações. O terceiro é o confronto final dos times campeões contra equipes de professores e funcionários, tradição da escola mantida pelo evento. Não há dados aqui que permitam avaliar seu efeito sobre o pertencimento dos alunos à comunidade escolar, e, por opor os campeões a adultos, o formato pode reforçar a centralidade da vitória que a proposta pretendia relativizar.

4.4. Percepções dos alunos sobre o evento

O questionário final, respondido por 34 alunos, foi analisado em cinco categorias temáticas. Dois desses alunos não estiveram presentes no evento (um por ser relativamente faltoso, outro por ter se transferido durante o projeto e retornado só depois dos jogos), de modo que suas respostas refletem o que ouviram dos colegas. Na avaliação geral da dinâmica coletiva, predominaram termos positivos e de sentido coletivo (“bom”, “legal”, “todos”, “ajudaram”), ao lado de expressões de participação desigual (como “alguns”). Respostas como a do aluno E8 (“achei legal, mas faltou responsabilidade de alguns alunos no evento”) e a da aluna E6 (“foi até legal, mas tive que lidar com muitas responsabilidades”) mostram que os alunos perceberam a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

distribuição desigual de responsabilidades entre os colegas e, no caso de E6, a sobrecarga decorrente dela. A corresponsabilização, portanto, foi vivida de forma desigual. Outras respostas, como a do aluno E9 (“a harmonia com que os alunos responsáveis por organizar o evento foi muito legal de presenciar”), apontam cooperação entre pares, o que se aproxima do entusiasmo esportivo descrito por Canan (2021, p. 5), associado, entre outros aspectos, à apreciação da prática e ao gosto por participar.

Quanto à autonomia no desenvolvimento do projeto, cerca de 53% (18 de 34) responderam afirmativamente sem ressalvas, 15% (5) negativamente e o restante de forma ambígua (Tabela 1), atribuindo a limitação da autonomia ao baixo comprometimento de parte dos colegas, e não à mediação do professor. Justificativas como a do aluno E2 (“foram propostas as ideias e regras para os alunos criarem e não foram fixadas pelo professor”) e a da aluna E10 (“todo mundo se esforçou para fazer sua parte e não dependemos muito do professor”) indicam que parte dos alunos percebeu a autonomia como resultado da condução pedagógica adotada, o que se aproxima de Ghidetti (2020, p. 5), para quem “a possibilidade da autonomia mora na transformação da própria prática esportiva, nas maneiras como ela pode acolher os recém-chegados”. Os sentidos, porém, diferem: em Ghidetti, a autonomia diz respeito à relação do sujeito com os significados culturais do esporte; aqui, os alunos falam de autonomia operacional na condução do projeto, então a aproximação vale como analogia. Como os alunos responderam ao questionário sobre as aulas do próprio professor, essa percepção pode ter sofrido influência da desejabilidade social, e isso pede cautela ao ler esse dado. As respostas foram anônimas, mas a presença do professor na aplicação não permite descartar esse efeito.

Tabela 1. Respostas sobre autonomia no desenvolvimento do projeto (Questionário 3, n = 34)

Tipo de resposta	Critério de classificação	n	%
Afirmativa sem ressalvas	Afirma que houve autonomia no desenvolvimento do projeto, sem restrições	18	53%
Negativa	Afirma que não houve autonomia	5	15%
Ambígua	Atribui a limitação da autonomia ao baixo comprometimento de parte dos colegas, e não à mediação do professor	11	32%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Sobre mudanças nas práticas pedagógicas das aulas, cerca de 71% dos alunos (24 de 34) perceberam alguma transformação, sobretudo na ampliação da negociação coletiva das regras e no maior envolvimento com o trabalho em equipe, como relatou o aluno E11: “isso ajudou os alunos a ter mais trabalho em equipe”. Já a relação pessoal dos alunos com o esporte mudou para apenas 32% dos respondentes (11 de 34). Entre os meninos que não perceberam mudança, prevaleceu a justificativa de apego prévio à modalidade trabalhada (futsal); entre as meninas, as justificativas foram mais diversas, como desinteresse anterior pela prática esportiva em geral e o exercício, na CP, de funções que não envolviam diretamente o jogo (arbitragem, registro, organização). Esse dado sugere que, para parte das alunas, o envolvimento organizacional não bastou para alterar sua relação afetiva com o esporte, e levanta a questão

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

de como as funções foram distribuídas entre meninas e meninos, ponto a observar em novas aplicações. Os dados disponíveis não permitem saber se a distribuição das funções ampliou as oportunidades de participação das meninas ou preservou, ainda que involuntariamente, padrões tradicionais de diferenciação entre meninos e meninas; a questão permanece como hipótese a ser examinada em estudos futuros.

Por fim, a respeito da participação de todos no evento e da adequação das regras propostas pelos próprios alunos, cerca de 59% (20 de 34) consideraram que o evento permitiu a participação de todos (participação percebida, que reflete a opinião dos respondentes e não comprova inclusão universal; dois deles não estiveram presentes no evento) e 56% (19 de 34) avaliaram positivamente as regras. As justificativas, porém, revelam tensões: as alunas E12 e E10 relataram episódios de exclusão de colegas por parte de outros estudantes, apesar do esforço da organização. A fala de E12 traz também uma compreensão do esporte que vai além da vitória: “eu gostei para mostrar que nem sempre todos vão ganhar”. Esse conjunto dialoga com Canan (2021, p. 6), para quem valorizar a competição “não significa buscar a vitória a qualquer preço”, mas tratá-la como elemento essencial da prática esportiva. A permanência de episódios de exclusão, contudo, relativiza a expectativa de Canan (2021) e se aproxima da crítica de Frizzo (2013), para quem a lógica do esporte de rendimento, ao se integrar ao projeto da escola, alimenta a disputa exacerbada entre os alunos. Os dados não permitem dizer de onde vêm esses episódios, mas indicam que mudar o formato do evento, por si só, não bastou para evitá-los.

4.5. O que se deslocou e o que permaneceu

A proposta deslocou o modelo de rendimento em alguns pontos e o conservou em outros. Esse deslocamento foi observado nas práticas relatadas e nas percepções dos participantes, sem constituir comprovação de transformação duradoura da cultura esportiva escolar. O deslocamento aparece onde o professor deixou de decidir sozinho: os alunos criaram e testaram as regras, assumiram a logística, a mídia e a arbitragem, e cerca de 71% (24 de 34) perceberam alguma transformação nas aulas. A permanência aparece onde a comparação e a vitória estavam embutidas no desenho: nos desafios de habilidade técnica, nos torneios separados por gênero, no confronto final com os adultos e nas exclusões relatadas por E12 e E10. Esses pontos mostram até onde chega uma competição pedagógica que muda os papéis dos alunos, mas conserva parte da estrutura do esporte de rendimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados sugerem que uma unidade de Esportes organizada pela experimentação de práticas e culminada em uma CP abre possibilidades formativas, mas produz deslocamentos apenas parciais em relação ao modelo de rendimento, à seleção dos mais aptos e à valorização da vitória. Como o estudo não mediu a cultura esportiva nem a formação cidadã, o que se pode afirmar limita-se ao que os alunos perceberam e ao que o diário registra. Na percepção dos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

alunos, a unidade favoreceu experiências de cooperação e de corresponsabilização, ainda que de modo desigual.

Entre os achados, destacou-se a autonomia operacional: ao decidir, organizar, adaptar e avaliar ações necessárias ao andamento do evento, parte dos alunos assumiu responsabilidades além do lugar de participante, sobretudo na arbitragem, na organização e na logística. Ainda assim, só cerca de metade (53%) descreveu essa autonomia sem ressalvas.

O estudo evidenciou ainda tensões e limites: comprometimento desigual entre os grupos, dificuldades de organização, episódios de exclusão e receio de comparação entre os alunos. Esses limites podem estar associados à esportivização presente na cultura escolar, a escolhas do próprio desenho, à pouca experiência dos alunos com a gestão de eventos e ao tempo disponível, hipóteses que os dados não permitem distinguir. Reconhecê-los não invalida a proposta, mas indica a necessidade de intervenções continuadas.

Devem ser consideradas as limitações do estudo: uma única escola e duas turmas, professor que também é pesquisador, com possível desejabilidade social nas respostas, categorização das respostas abertas feita por um único pesquisador, dados baseados em autorrelato, ausência de grupo de comparação e de medidas anteriores e posteriores, amostra pequena, unidade curta (22 aulas) com apenas três modalidades, divisão do evento em torneios masculinos e femininos e ausência de avaliação da aprendizagem do jogo. Por isso, os achados descrevem percepções e um processo em contexto específico; não comprovam efeitos da proposta. Novos estudos podem acrescentar comparação entre turmas, medidas de aprendizagem do jogo e equipes mistas.

A experiência não permite comprovar efeitos causais, mas possibilitou identificar práticas de negociação coletiva e participação estudantil, assim como a permanência de mecanismos de seleção e valorização do desempenho esportivo, e mostrou que uma proposta desse tipo pode ser conduzida em contexto real de ensino. Iniciativas semelhantes merecem ser testadas com delineamentos comparativos. Para que a CP ajude a deslocar o foco do rendimento para a formação dos alunos, será preciso rever o desenho do evento, e não apenas os papéis dos alunos.

DECLARAÇÕES

Conflito de interesses: os autores declaram não haver conflito de interesses.

Financiamento: não se aplica.

Aprovação ética: pesquisa aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. CAAE e número do parecer omitidos na versão cega.

Uso de inteligência artificial: Não houve apoio de IA na revisão textual deste manuscrito.

Contribuição dos autores:

Autor 1: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação (coleta de dados), metodologia, administração do projeto, validação, visualização, escrita do rascunho original e escrita de revisão e edição.

Autor 2: supervisão, validação, visualização, escrita do rascunho original e escrita de revisão e edição, além de participação na conceitualização, na curadoria de dados, na análise formal, na metodologia e na administração do projeto.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012. Acesso em: 24 out. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. e3041, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3041. Acesso em: 30 set. 2026.

BENELI, Leandro de Melo; PRONI, Marcelo Weishaupt; MONTAGNER, Paulo Cesar. Desafios para a pedagogia do esporte diante da influência do marketing no esporte contemporâneo. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2750, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2750. Acesso em: 30 set. 2026.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLONHINI, Sabine Zink; PAES, Roberto Rodrigues. A proposta pedagógica do teaching game for understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.5694. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CANAN, Felipe. 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. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58045. Acesso em: 30 set. 2026.

CLEMENTE, Filipe Manuel. Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587-601, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0101-32892014000200021. Acesso em: 30 set. 2026.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; MESQUITA, Isabel; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; SOUZA, Vânia de Fátima Matias; PASSOS, Patricia Carolina Borsato; VIEIRA, Lenamar Fiorese. O esporte na Educação Física Escolar: um conteúdo com potencial emancipador. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1077-1096, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.77060. Acesso em: 30 set. 2026.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A educação física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FREIRE JÚNIOR, José Martins; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

na cidade de Aparecida/SP. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 28-46, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p28. Acesso em: 30 set. 2026.

FRIZZO, Giovanni. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 163-180, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.38628. Acesso em: 30 set. 2026.

FURTADO, Renan Santos. Um estudo sobre os usos teóricos do conceito de esportivização na Educação Física e na Sociologia do Esporte. **Movimento**, v. 31, p. e31006, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.141483. Acesso em: 30 set. 2026.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2356/1684. Acesso em: 30 set. 2026.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Motero. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088. Acesso em: 30 set. 2026.

GALVÃO, Edna Ferreira Coelho; GALVÃO, Juarez Bezerra. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 54-67, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.30810/rcs.v1i1.373. Acesso em: 30 set. 2026.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. Pedagogia do Esporte e Educação Física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, v. 26, p. e26034, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.96529. Acesso em: 30 set. 2026.

GONÇALVES, Valéria; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. A abordagem da competição esportiva na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e54308. Acesso em: 30 set. 2026.

ILHA, Franciele Roos da Silva. O dispositivo da esportivização da Educação Física Escolar: condições de emergência e função estratégica. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 343-353, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1894. Acesso em: 30 set. 2026.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384. Acesso em: 30 set. 2026.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579. Acesso em: 30 set. 2026.

MARIANO, Hosana de Queiroz; ATAIDES, Wedna Lima de; REIS, Antonina Guimarães. Educação Física e esporte escolar: autonomia, inclusão e bem-estar como estratégias para o desenvolvimento dos estudantes. **Aracê**, v. 7, n. 1, p. 3864-3878, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-229. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3037. Acesso em: 24 out. 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org

PAIANO, Ronê *et al.* Percepção de estudantes sobre a criação de jogos nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e77757. Acesso em: 30 set. 2026.

PEZZATO, Luciane M.; L'ABBATE, Solange. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 21, n. 4, p. 1297-1314, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4008/400838235008.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; SILVA, Sidney Aparecido Dias; GOMES, Thales Marcel Ribeiro; PESUTO, Claudinei de Lima; BACCARELLI, Walter. Competições Escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.1207. Acesso em: 30 set. 2026.

SADI, Renato Sampaio. Temas da pedagogia do esporte, educação esportiva e competições. **Conexões**, v. 6, p. 377-388, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.20396/conex.v6i0.8637841. Acesso em: 30 set. 2026.

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

VARGAS, Tairone Girardan; MORISSO, Marídia Mattos; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A experiência do Sport Education nas aulas de Educação Física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 735-748, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.79628. Acesso em: 30 set. 2026.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 5, p. 93-104, 2001/2002. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v5i0.6518. Acesso em: 30 set. 2026.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007. Acesso em: 30 set. 2026.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados. https://rcpef.org