

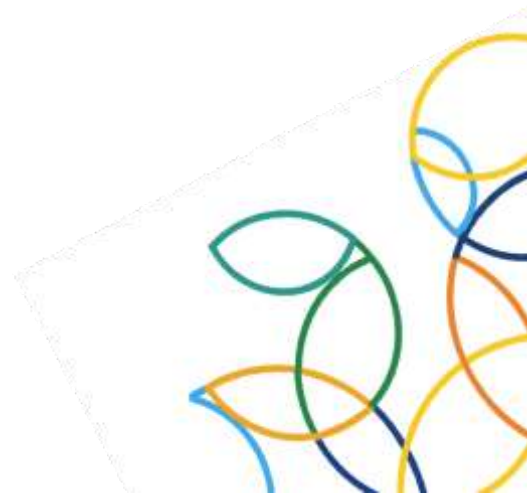


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DANIELA RIBEIRO DE SOUZA

**MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL:
INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS**

SEROPÉDICA
2026





DANIELA RIBEIRO DE SOUZA

MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL:
INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Aldair José de Oliveira.

SEROPÉDICA
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719m Souza, Daniela Ribeiro de. 1972-
Modelo de educação esportiva na unidade didática de
voleibol: incentivando a participação dos alunos /
Daniela Ribeiro de Souza. - Seropédica, 2026.
127 f.: il.

Orientador: Aldair José de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em
Educação Física Escolar em Rede Nacional - ProEF ,
2026.

1. Educação física . 2. Modelo de educação
esportiva: 3. Voleibol. I. Oliveira, Aldair José de,
1976-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Física
Escolar em Rede Nacional - ProEF III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta TFC/Dissertação/Tese, desde que seja citada a
fonte

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF**

DANIELA RIBEIRO DE SOUZA

**MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL:
INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa de
Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.

Dissertação aprovada em 2 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA
Data: 10/07/2026 08:44:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aldair José de Oliveira - Orientador – UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
Data: 08/07/2026 19:51:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Henrique dos Santos - Membro interno – UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 SIDNEI JORGE FONSECA JUNIOR
Data: 08/07/2026 18:00:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sidnei Jorge Fonseca Júnior - Membro externo – UERJ

À minha companheira e ao meu filho, pelo
amor, pelo apoio e por serem minha maior
motivação.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos da turma que participaram do projeto com tanta alegria e entusiasmo, proporcionando momentos inesquecíveis e reacendendo minha paixão por lecionar na Educação Física. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

À direção e à equipe pedagógica, não apenas por autorizarem a realização da pesquisa, mas também por todo o apoio oferecido em diversos momentos. Sempre me incentivaram com palavras amigas e foram fundamentais no processo de diálogo com os responsáveis pelos alunos da turma, contribuindo diretamente para a concretização deste estudo.

Aos colegas e amigos que fiz no ProEF - Rural, que sempre estiveram presentes, agradeço pelas mensagens de incentivo compartilhadas no grupo. Em cada momento de dificuldade, sempre havia uma palavra de apoio e carinho — fundamentais nessa trajetória (e não foram poucos!). Formamos uma corrente do bem, e a frase que melhor resume nosso grupo, e que levarei para a vida como um mantra, é: “Ninguém fica para trás!”. Vocês são imbatíveis.

A todos os professores do mestrado, meu sincero agradecimento. Cada um, com seu conhecimento, dedicação e carinho, contribuiu para o meu crescimento como profissional e como pessoa. Em especial, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Aldair José de Oliveira, por ter aceitado me acompanhar e orientar neste projeto.

Agradeço também aos professores que compuseram a banca avaliadora, professores Dr. José Henrique dos Santos e Dr. Sidnei Jorge Fonseca Junior. Obrigada por aceitarem fazer parte desse momento tão importante, pelos apontamentos valiosos, pelas ricas contribuições, pelas correções e pelos conselhos que levarei comigo na minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, pelos ensinamentos e valores transmitidos ao longo da minha vida. Por me mostrarem a importância da educação para o crescimento pessoal e por me encorajarem nesta etapa.

Aos meus familiares e amigos, por proporcionarem momentos de descontração e risadas em nossos encontros, essenciais para tornar essa caminhada mais leve.

À minha companheira de vida, pelo apoio incondicional. Obrigada por estar sempre ao meu lado, incentivando meus projetos, inclusive minhas “loucuras”, com tanto carinho e fé. Você é a estrela que brilha em minha vida. Obrigada por, tantas vezes, ler, reler, opinar, refletir e caminhar ao meu lado nesse processo.

Ao meu filho, com todo o meu amor: obrigada por sua compreensão. Sei que, muitas vezes, você queria brincar e eu não podia naquele momento, mas saiba que cada renúncia só fez aumentar o meu desejo de ser um exemplo para você.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

SOUZA, Daniela Ribeiro. **Modelo de Educação Esportiva na unidade didática de voleibol: Incentivando a participação dos alunos.** 2026. 122 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório que tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento. No entanto, observa-se, nos anos finais do Ensino Fundamental, a baixa participação de alguns alunos nas aulas. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar como a implementação do Modelo de Educação Esportiva pode estimular a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Para isso, foi desenvolvida uma unidade didática de voleibol estruturada a partir do modelo, buscando compreender as contribuições dos diferentes papéis assumidos pelos alunos para o engajamento nas aulas. A análise foi sustentada pela Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, considerando as dimensões de autonomia, competência e relacionamento. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com 18 alunos do 8º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro, utilizando observação participante, diário de campo e fichas de registro. Os resultados indicaram ampliação do engajamento e da participação dos alunos, favorecendo a compreensão do jogo para além da execução motora. Além disso, a vivência dos diferentes papéis contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da percepção de competência e do fortalecimento das interações entre os colegas. Conclui-se que o Modelo de Educação Esportiva apresenta potencial para qualificar a participação dos alunos e promover maior engajamento nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: educação física; modelo de educação esportiva; motivação; participação; voleibol.

ABSTRACT

SOUZA, Daniela. **Sport Education in the Volleyball Didactic Unit:** Encouraging Student Participation. 2026. 124 pages. Dissertation (Professional Master's in Physical Education ProEF) - Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Physical Education is a mandatory curricular component whose object of study is the culture of human movement. However, low participation of some students in Physical Education classes has been observed in the final years of Elementary School. In this context, this study aimed to analyze how the implementation of Sport Education can stimulate students' active participation in Physical Education classes. To achieve this, a volleyball unit was developed based on Sport Education, seeking to understand the contributions of the different roles assumed by students to their engagement in class activities. The analysis was supported by the Basic Psychological Needs Theory, considering the dimensions of autonomy, competence, and relatedness. This qualitative study was conducted with 18 eighth-grade students from a public school in Rio de Janeiro, Brazil, using participant observation, a field diary, and student record sheets as data collection instruments. The results indicated an increase in students' engagement and participation, fostering an understanding of the game beyond motor execution. Furthermore, the experience of performing different roles contributed to the development of autonomy, perceived competence, and stronger interactions among peers. It is concluded that Sport Education has the potential to enhance students' participation and promote greater engagement in Physical Education classes.

Keywords: motivation; participation; school physical education; sport education; volleyball.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Funções dos alunos no Modelo de Educação Esportiva e suas características (continua)	50
Quadro 1 — Funções dos alunos no Modelo de Educação Esportiva e suas características (conclusão)	51
Quadro 2 — Síntese da implementação do Modelo de Educação Esportiva (continua)	64
Quadro 2 — Síntese da implementação do Modelo de Educação Esportiva (conclusão)	65
Quadro 3 — Critérios de classificação da participação dos alunos	67
Quadro 4 — Registro da participação dos alunos por função e por aula na unidade didática	68
Quadro 5 — Nível de compreensão e aplicação das regras do voleibol.....	69
Quadro 6 — Análise das dimensões conceitual e atitudinal dos alunos (continua).....	69
Quadro 6 — Análise das dimensões conceitual e atitudinal dos alunos (conclusão)	70
Quadro 7 — Registro estatístico I.....	99
Quadro 8 — Modelo de súmula adaptado.....	107
Quadro 9 — Registro estatístico II.....	109
Quadro 10 — Tabela de jogos amistosos.....	110
Quadro 11 — Quadro de pontuação.....	111
Quadro 12 — Times e as funções dos alunos no evento culminante.....	111
Quadro 13 — Jogos no evento culminante e as funções desempenhadas.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF — Educação Física

EFE — Educação Física Escolar

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

NPB — Necessidades Psicológicas Básicas

MEE — Modelo de Educação Esportiva

TAD — Teoria da Autodeterminação

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TIC — Tecnologias da Informação e Comunicação

PA — Participou ativamente

P — Participou

NP — Não participou

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

TAI — Termo de Anuência

TALE — Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo Geral	15
1.1.1 Objetivos Específicos	15
1.2 Recurso Educacional	15
CAPÍTULO I	17
2 CAPÍTULO I: Marco Teórico	18
2.1 Introdução	19
2.2 A Educação Física Escolar (EFE)	19
2.3 O esporte da escola	24
2.4 Fatores que influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física ..	29
2.5 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB)	35
2.6 Modelo de Educação Esportiva (MEE)	39
2.7 Pesquisas nacionais com o Modelo de Educação Esportiva (MEE)	44
2.8 Voleibol e o Modelo de Educação Esportiva (MEE)	47
CAPÍTULO II	52
3 CAPÍTULO II: Metodologia	53
3.1 Modelo de estudo	54
3.2 Universo da pesquisa	55
3.3 Participantes e ambiente empírico	55
3.4 Técnicas e Instrumentos de pesquisa	57
3.5 Implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) na unidade didática de voleibol	58
3.6 Procedimentos para coleta de dados	65
3.7 Procedimentos para análise de dados	66
3.8 Aspectos éticos	71
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
4.1 Implementação do Modelo	72
4.2 Vivências pedagógicas nas diferentes funções do Modelo	75
4.2.1 Função Estatístico	75
4.2.2 Função Mesário	78
4.2.3 Função Árbitro	80
4.2.4 Função Jogador	83
4.3 Os eixos do Modelo de Educação Esportiva	85
5. CONCLUSÕES	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – Organização das aulas da unidade didática de voleibol baseada no MEE	104
APÊNDICE B – Termo de Anuência Institucional – TAI	113
APÊNDICE C – Termo de Autorização para Uso de Imagem e(ou) Voz do(a) menor	

participante da pesquisa	114
APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.....	115
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	119
APÊNDICE F – Parecer Consubstanciado do CEP.....	123
APÊNDICE G – Recurso Educacional.....	129

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca refletir sobre o ensino da Educação Física (EF) no Ensino Fundamental II, em especial no que se refere aos anos finais dessa etapa educacional. Antes de tudo, é preciso enfatizar que a Educação Física Escolar (EFE) é um componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica (Brasil, 2003), desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, possuindo a mesma relevância que os demais componentes curriculares. Isso porque, tanto a EF como as demais disciplinas têm como objetivo comum a formação do aluno voltada para o exercício da cidadania (Barroso; Darido, 2020).

A EFE possui conteúdos específicos relacionados à cultura corporal de movimento, compreendida como o conjunto de significados, valores, modos de agir e representações construídas histórica e socialmente pela humanidade (Brasil, 2018). Essa cultura se manifesta por meio das práticas corporais tematizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Jogos e Brincadeiras, Danças, Esportes, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, que constituem os conhecimentos que devem ser analisados, contextualizados e ressignificados no ambiente escolar, permitindo que os alunos compreendam seus sentidos, valores e significados (Brasil, 2018). Além disso, essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos físico, cognitivo e social. Assim, é na escola que os alunos têm a oportunidade de explorar tais práticas.

Nesse contexto, as aulas de EF podem se configurar como uma experiência única para muitos estudantes, ocasião em que podem conhecer, apreciar e vivenciar a diversidade da cultura corporal (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). É essencial que os alunos se tornem protagonistas em suas práticas futuras, e não meros espectadores. A escola deve torná-los capazes de produzir, reproduzir e também de transformar essas práticas (Barroso; Darido, 2006).

Entretanto, o que tem sido observado e o que diversos estudos (Oliveira; Daolio, 2014; Tenório; Silva, 2015; Uchoga; Altmann, 2016; Aniszewski et al., 2019; Darido; González; Ginciene, 2020; Maciel; Cruz; Neres, 2022) têm demonstrado é que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II participam pouco e/ou realizam outras atividades durante as aulas de EF. Diante desse cenário, deve-se buscar as causas dessa evasão da prática pedagógica, fenômeno que era mais comum no Ensino Médio (Pizani et al., 2016; Bellúcio et al., 2021). Para tanto, torna-se fundamental promover estratégias pedagógicas que favoreçam o envolvimento dos alunos nas aulas de EF, buscando compreender e qualificar sua participação

nesse contexto.

De modo geral, as pesquisas supracitadas destacam que a baixa participação dos alunos nas aulas de EF advém de diversos fatores, entre os quais a repetição de conteúdos, a falta de variedade nas abordagens pedagógicas, o foco exclusivo na técnica, a ênfase nos mais habilidosos, a ausência de sentido para os estudantes, além da falta de comprometimento do professor, do mau planejamento e da falta de infraestrutura e materiais. Soma-se a isso a forma como os esportes são abordados, enfatizando exclusivamente as habilidades físicas e a técnica dos movimentos, o que contribui para esse afastamento (Darido; González; Ginciene, 2020). Uma aprendizagem que objetiva apenas a dimensão procedimental, centrada no ato de jogar, sem reflexão ou contextualização com a realidade dos alunos, privilegia os habilidosos e favorece para a evasão de muitos outros. Darido; González; Ginciene (2020, p. 109) enfatizam que “[...] esse tipo de situação pode, a longo prazo, frustrar e afastar muitos alunos, não só da aula em si, como das práticas corporais de forma geral”.

Outra questão refere-se ao comprometimento do professor e à sua intervenção pedagógica durante as aulas, aspectos que são imprescindíveis para o processo de aprendizagem e para uma participação ativa dos alunos nas práticas corporais, como afirmam Tenório; Silva (2013, p. 76), “É de suma importância a atuação do professor para desenvolver estratégias que aumentem o interesse e diminuam o descaso dos participantes”.

Nesse sentido, a participação e o engajamento dos alunos nas aulas de EF podem ser analisados à luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), proposta por Deci e Ryan (2000). Tal abordagem considera que a motivação dos estudantes está relacionada à satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, as quais influenciam diretamente no envolvimento e na permanência dos alunos nas práticas corporais (Aniszewski et al., 2019).

Diante do exposto, a implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) surge como uma alternativa para promover a participação de todos, independentemente de suas habilidades e características, assegurando igualdade de oportunidades para todos os envolvidos na aula. Essa proposta cria um clima colaborativo nas aulas e promove um maior envolvimento dos alunos nas atividades (Mesquita et al., 2014; Soares; Antunes, 2016; Darido; González; Ginciene, 2020; Capobianco, 2023). O modelo foi desenvolvido por Daryl Siedentop, que integrou a ele seis características do esporte institucionalizado: temporada, afiliação, cronograma de jogos, registro de desempenho, festividade e evento culminante (Mesquita et al., 2014). Essas características permitem ao aluno vivenciar o esporte de maneira diversificada e oferecem a oportunidade de desempenhar várias funções ao longo do processo pedagógico.

Dessa forma, ao aplicar o modelo nas aulas de EF nos anos finais do Ensino Fundamental II, o resultado esperado é que seja alcançada uma maior participação dos alunos, revertendo o quadro de apatia observado nas práticas corporais, em especial nas práticas esportivas. Além disso, busca-se que os alunos alcancem o que é preconizado pelo criador do modelo, que se tornem competentes, cultos e entusiastas da modalidade esportiva trabalhada.

1.1 Objetivo Geral

Implementar o Modelo de Educação Esportiva (MEE) como estratégia pedagógica para estimular a participação ativa dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II nas aulas de Educação Física de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

1.1.1 Objetivos Específicos

Elaborar uma unidade didática de voleibol fundamentada nos princípios do Modelo de Educação Esportiva (MEE).

Aplicar a unidade didática junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, visando estimular sua participação ativa nas aulas de Educação Física.

Analisar a participação dos alunos nas diferentes funções propostas pelo modelo (jogador, árbitro, mesário e estatístico).

Analisar as contribuições do Modelo de Educação Esportiva para o engajamento e a qualificação da participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

1.2 Recurso Educacional

O recurso educacional desenvolvido consiste em uma cartilha que apresenta uma sequência didática para o ensino do voleibol baseada no Modelo de Educação Esportiva (MEE). Mais do que atender a uma exigência acadêmica, este material foi elaborado com o propósito de servir como um recurso acessível tanto para professores quanto para estudantes de Educação Física. A proposta contribui diretamente para ampliar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, reconhecendo essa disciplina como um componente essencial para a formação integral dos estudantes.

Embora o conteúdo tenha como foco o voleibol, o material também busca inspirar a implementação do MEE em outras práticas corporais, respeitando as particularidades de cada

modalidade e a realidade de cada escola. Não se trata de uma “receita de bolo”, mas, sim, de um guia pedagógico que orienta, sugere caminhos e amplia as possibilidades de atuação do docente.

Seu objetivo é apoiar professores na organização das aulas, no incentivo ao protagonismo dos alunos, na valorização do trabalho em equipe e na construção de experiências inclusivas e motivadoras. Assim, o recurso educacional contribui para qualificar o ensino do esporte da escola, oferecendo fundamentos teóricos e práticos para que cada professor possa adaptar o MEE à sua realidade e avançar na implementação de práticas mais democráticas, participativas e significativas na Educação Física.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

2 CAPÍTULO I: Marco Teórico

RESUMO

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, tem como finalidade promover o acesso dos alunos aos conhecimentos da cultura corporal, entre eles, o esporte, que deve ser abordado de forma ampla e significativa no contexto escolar. No entanto, observa-se que, em muitos casos, seu ensino ainda se concentra predominantemente na dimensão procedimental, com ênfase no “saber fazer”, o que pode contribuir para a redução da participação de parte dos alunos, especialmente daqueles que não se identificam com essa lógica. Nesse sentido, a valorização articulada das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal mostra-se essencial para qualificar as experiências pedagógicas, ampliando as possibilidades de envolvimento e aprendizagem. Associada a essa perspectiva, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas evidencia que a promoção da autonomia, da competência e do pertencimento é fundamental para favorecer uma participação mais ativa e significativa nas aulas. Assim, ao considerar que a baixa participação pode estar relacionada tanto à centralidade do desempenho técnico quanto à não satisfação dessas necessidades, destaca-se a importância de propostas pedagógicas que integrem esses elementos. Nesse contexto, o Modelo de Educação Esportiva (MEE) apresenta-se como uma estratégia viável, ao estruturar o ensino por meio de temporadas, equipes fixas e papéis diversificados, promovendo o protagonismo dos alunos. Além disso, o modelo dialoga diretamente com as dimensões do conhecimento e com as necessidades psicológicas básicas, favorecendo o engajamento e a ampliação da participação. Por fim, ao tomar o voleibol como conteúdo, reconhece-se seu potencial para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, especialmente quando mediado por abordagens que superam o ensino tradicional e valorizam a participação de todos os alunos.

Palavras-chave: educação física escolar; modelo de educação esportiva; participação; necessidades psicológicas básicas; voleibol.

2.1 Introdução

O marco teórico foi organizado em tópicos que dialogam entre si e dão sustentação a esta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a trajetória da Educação Física (EF) no ambiente escolar ao longo dos anos, destacando sua consolidação como componente curricular obrigatório da Educação Básica e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, propõe-se uma reflexão sobre como o esporte foi introduzido nas escolas, de que forma ele ainda é abordado atualmente e como deveria ser tratado em uma sociedade que busca formar cidadãos críticos e autônomos.

Na sequência, discute-se a participação dos alunos nas aulas de EF, considerando fatores apontados pela literatura como influentes nesse processo. Posteriormente, é apresentada a Teoria da Autodeterminação (TAD), que busca compreender a motivação nesse contexto, especialmente na perspectiva da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB). Essa perspectiva sustenta que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento constitui a base da motivação e influencia diretamente o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Em seguida, apresenta-se o Modelo de Educação Esportiva (MEE) como uma proposta capaz de atender a essas necessidades, tornando as aulas mais significativas e incentivando uma maior participação dos alunos. Também são discutidas pesquisas nacionais que investigaram a implementação do MEE no contexto da Educação Física Escolar (EFE). Por fim, o voleibol é apresentado como o conteúdo escolhido para a aplicação prática do modelo, concretizando sua implementação.

2.2 A Educação Física Escolar (EFE)

A Educação Física Escolar, para se tornar um componente curricular, e não apenas uma prática em si, desprovida de intencionalidade pedagógica, percorreu um longo caminho. Ainda hoje, a Educação Física luta para se estabelecer e ser reconhecida como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola (Impolcetto; Darido, 2020). Atualmente, está prevista em documentos oficiais, porém enfrenta desafios para se legitimar e ser reconhecida como uma disciplina que, juntamente com os demais componentes curriculares, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e para a formação de alunos críticos e autônomos (Daolio; Oliveira, 2014). Essa dificuldade está relacionada às concepções que foram construídas sobre a área e que precisam ser rompidas (Nascimento et al., 2007).

Ao longo de sua trajetória, percebe-se que a EF esteve presente no ambiente escolar associada a diferentes finalidades, de acordo com os contextos históricos, políticos e sociais (Impolcetto; Darido, 2020). As práticas corporais foram utilizadas com o objetivo de desenvolver o corpo, prevenir doenças, proteger a pátria ou até mesmo representar o país em competições (Silva; Moreira, 2020). Nesse caminho, a EF sofreu influências de diversas correntes, como a higienista, a militarista e a esportivista, as quais estavam vinculadas às propostas pedagógicas alinhadas às concepções da época e apresentavam finalidades distintas daquelas atualmente atribuídas à Educação Física Escolar (Darido, 2012; Silva; Moreira; Oliveira, 2020).

Oficialmente, a EF foi introduzida nas escolas brasileiras a partir da reforma Couto Ferraz, em 1851. Posteriormente, em 1882, uma nova reforma realizada por Rui Barbosa recomendou a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos nas Escolas Normais. Porém, essas reformas tiveram alcance restrito, pois só foram efetivas, principalmente, nas escolas da Corte brasileira (capital Rio de Janeiro) e nas escolas militares (Darido, 2012; Impolcetto; Darido, 2020).

Na década de 1920, diversos estados brasileiros realizaram reformas educacionais e incluíram a ginástica como atividade física nas escolas. Os métodos ginásticos de origem europeia, como o sueco e o alemão, procuravam melhorar a aptidão física dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento social, na medida em que estes estariam aptos fisicamente e poderiam contribuir de forma mais efetiva para a construção de uma sociedade forte e orientada para o progresso (Impolcetto, 2012; Bracht, 2019). Já na década de 1930, o método francês, também conhecido como Regulamento de Educação Física nº 7, tornou-se obrigatório nas escolas, com o objetivo de formar uma juventude nacionalista e patriótica (Impolcetto, 2012).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 4.024/1961), a EF foi contemplada como uma prática obrigatória para os cursos primário e médio (artigo 22), mas apenas para estudantes com até 18 anos (Impolcetto; Darido, 2020). Naquela época, o Brasil passava por um processo de industrialização que justificava essa limitação etária, pois os jovens ingressavam no mercado de trabalho e não deveriam estar cansados ou desgastados fisicamente (Darido, 2012). Nesse contexto, a EF era vista apenas como uma atividade prática, “[...] sem fundamentação teórica que lhe desse suporte” (Darido, 2012, p. 26).

Dez anos depois, o Decreto nº 69.450/1971 regulamentou a EF como atividade escolar, com a visão da época em que a disciplina era vista apenas como um fazer prático, como

destacado por Impolcetto; Darido (2020, p. 16), “[...] não se configurava como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, apenas uma experiência limitada em si mesma”. Essa percepção estava fortemente ligada ao conceito de aptidão física e aos esportes. Durante o regime militar, o governo utilizou essa concepção do esporte e da EF nas escolas como instrumento de propagação do seu regime, contribuindo para a alienação de parte da população em relação aos acontecimentos internos do país. Segundo Darido (2012, p. 21), “[...] pretendia-se com isso eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento”.

Essa visão esportivista e competitivista entra em declínio, pelo menos na teoria, com o Movimento Renovador da Educação Física, que surge na década de 1980. Nesse período, com o regime militar em decadência e a abertura política do país em transição, ocorre o repatriamento dos intelectuais e educadores que estavam fora do Brasil. O retorno desses profissionais intensificou os debates e as críticas à EF, especialmente no campo educacional (Darido, 2020).

O Movimento Renovador trouxe questionamentos e impulsionou mudanças no paradigma da aptidão física, que predominava no ambiente escolar. As críticas dirigiam-se, principalmente, à concepção de EF centrada exclusivamente no desenvolvimento das habilidades físicas e na execução de práticas corporais desprovidas de reflexões pedagógicas (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). Além disso, questionava-se a forte vinculação da área a perspectivas biologicistas e à lógica do treinamento esportivo, nas quais o corpo era compreendido apenas sob a ótica do rendimento, da saúde e da performance, em detrimento de sua dimensão cultural, social e educativa (Kunz, 2006; Castellani Filho, 2014; Bracht, 2019).

Apesar de a lógica esportivista ocupar posição central nas aulas, ela não era o único foco das críticas, mas sim parte de um conjunto mais amplo de problematizações sobre os sentidos, objetivos e finalidades da EF no contexto escolar (Bracht, 2019). Diante dessas críticas, passou-se a questionar a redução da disciplina, ou seja, pretendia-se que a EF deixasse de ser apenas uma atividade prática para se tornar um componente curricular integrado ao currículo da escola (Silva; Moreira, 2020; Darido, 2020).

No entanto, embora o Movimento tenha sido fundamental para ressignificar a EFE, esse processo não se deu de forma homogênea. A presença de diferentes abordagens teóricas contribuiu para a ausência de um consenso em torno das finalidades da área. A pluralidade de concepções — ainda que enriquecedora — gerou, em certa medida, fragilidades no campo curricular, dificultando a consolidação de uma identidade comum para a disciplina. Como consequência, a EF, por vezes, permaneceu em uma posição subalterna em relação a outros

componentes curriculares, especialmente no que se refere à valorização de sua especificidade pedagógica. Nesse contexto, observa-se que as discussões se intensificaram e houve uma necessidade de regulamentação mais clara da área no âmbito educacional.

Essa conquista é concretizada por meio da LDBEN nº 9.394/96, que reconhece a EF como componente curricular da Educação Básica. Isso significa que, a partir de então, a disciplina passou a ser integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, junto com as demais disciplinas curriculares, contribuindo para a formação integral dos alunos (Impolcetto; Darido, 2020).

Posteriormente, em 2001, com a Lei nº 10.328, a EF se consolida como um componente curricular obrigatório da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A disciplina passa a contemplar um conhecimento específico relacionado à cultura corporal, que deve ser abordado na escola, pois é nesse espaço educativo que o conhecimento produzido pela humanidade é contextualizado, problematizado e sistematizado (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). Em outras palavras, o conhecimento é pedagogizado e tratado de forma que o aluno possa se apropriar dele. Portanto, é no ambiente escolar, durante as aulas de EF, que os alunos terão a oportunidade de explorar, conhecer e vivenciar a diversidade da cultura corporal.

A Lei nº 10.793/03, atualmente em vigor, estabelece que a participação nas aulas de EF pode ser facultativa em determinados casos, independentemente do período em que o aluno estude, seja diurno ou noturno. Os casos de dispensa permanecem os mesmos previstos em leis anteriores, ou seja, estudantes com jornada de trabalho igual ou superior a seis horas por dia, maiores de trinta anos, pessoas que estejam prestando serviço militar, que tenham prole ou estejam amparadas por atestado médico (Brasil, 1971; Impolcetto; Darido, 2020).

No entanto, essa lei pode ser interpretada como um retrocesso, pois apresenta uma concepção limitada e ultrapassada da EF, reduzindo-a novamente a uma atividade exclusivamente prática. Ao ampliar a possibilidade de dispensa para todos os períodos, a nova lei retoma uma lógica anterior à consolidação da EF como componente curricular, instaurando uma contradição: ao mesmo tempo em que a EF é reconhecida como disciplina obrigatória, flexibiliza-se a frequência dos alunos, o que pode fragilizar sua legitimidade no contexto escolar, já que nenhuma outra disciplina possui prerrogativa semelhante. Além disso, a legislação não deixa claro se a facultatividade se aplica apenas à prática das atividades físicas ou também à presença do aluno nas aulas, o que gera dúvidas quanto à obrigatoriedade de sua frequência (Impolcetto; Darido, 2020).

Além disso, a própria legislação vigente reconhece a Educação Física como componente

curricular obrigatório da Educação Básica, porém não explicita qual profissional deve ser responsável pelo desenvolvimento das aulas. Dessa forma, permanece a dúvida acerca de quem deve ser o responsável por sua condução, especialmente na Educação Infantil, ou seja, se estas devem ser ministradas por professores com formação específica na área ou se podem ser atribuídas a outros profissionais. Tal indefinição abre margem para interpretações distintas nos sistemas de ensino e pode resultar em práticas pouco sistematizadas, bem como comprometer a qualidade e a intencionalidade pedagógica da aula. Assim, confirma-se que o reconhecimento legal, por si só, não garante a efetiva materialização da prática pedagógica (Impolcetto; Darido, 2020).

Mesmo diante desses avanços legais, um dos desafios atuais da área continua sendo afirmar-se como componente curricular obrigatório, com objetivos educacionais definidos, e, ao mesmo tempo, distanciar-se do estigma de uma disciplina associada apenas à prática ou compreendida como “válvula de escape”, o que pode impactar o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas.

Nesse cenário, a EF avança como componente curricular ao ser incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale destacar que a BNCC é um conjunto de orientações que norteiam os currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Trata-se de um documento que baliza quais aprendizagens e conteúdos devem ser desenvolvidos ao longo de toda a Educação Básica. Seu objetivo é proporcionar conhecimentos mínimos e garantir um conjunto comum de aprendizagens a todos os estudantes. Assim, para cada etapa da educação, os conhecimentos de cada disciplina são sistematizados, assegurando que todos os alunos tenham acesso às habilidades mínimas (Callai; Becker; Sawitzki, 2019).

Ao integrar a EF à sua estrutura curricular, a BNCC reafirma que a finalidade da área é o ensino da cultura corporal de movimento, entendendo que as práticas corporais promovem um tipo de conhecimento próprio e significativo, que faça sentido para os diferentes alunos e grupos sociais (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). Nesse sentido, o documento organiza essas práticas em seis unidades temáticas: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura. Essa organização busca diversificar as experiências corporais dos alunos e ampliar o repertório cultural e motor de cada um deles (Impolcetto; Moreira, 2023).

Apesar de sua proposta de garantir uma base comum de aprendizagens, a BNCC também tem sido alvo de críticas no campo educacional. Entre os questionamentos levantados, destacam-se aspectos relacionados ao processo de sua elaboração e ao caráter prescritivo assumido pelo documento. Nesse sentido, alguns autores apontam que determinadas orientações podem reforçar uma racionalidade técnica do currículo, dificultando a construção

de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às diferentes realidades escolares. Dessa forma, defende-se que a BNCC seja compreendida como uma referência curricular, preservando a autonomia pedagógica dos professores e das escolas (Neira, 2018).

2.3 O esporte da escola

Para este estudo, é importante esclarecer que o esporte se destaca como um dos conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física, além de estar “[...] culturalmente enraizado em nossa sociedade [...]” (Barroso; Darido, 2006, p. 103). Portanto, é natural que esse conteúdo seja explorado na escola e, especificamente, nas aulas do componente curricular Educação Física (Barroso; Darido, 2010; Brito; Trindade, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa presença ao tratar o esporte como uma das manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, orienta que sua abordagem no espaço escolar vá além da execução de técnicas e regras, destacando a necessidade de um trabalho crítico, reflexivo e inclusivo, que considere suas dimensões histórica, social e cultural (Brasil, 2018). Entretanto, observa-se que isso nem sempre se concretiza, prevalecendo, em muitos contextos, práticas pedagógicas centradas na repetição de gestos e na valorização da técnica.

Compreende-se, assim, que o esporte ocupa um lugar central na Educação Física Escolar (EFE). Entretanto, o desafio está justamente em superar uma prática limitada às habilidades técnicas e aos gestos motores, ampliando o olhar para suas implicações éticas, culturais e sociais (González, 2020). Entender o esporte como fenômeno sociocultural e reconhecer seu percurso histórico nas escolas permite analisar de forma mais profunda os impactos das diferentes metodologias de ensino. Isso favorece a construção de uma EF acolhedora, que valoriza a participação de todos, que respeita as individualidades e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes (Barroso; Darido, 2006; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Barroso, 2020).

Dessa forma, em uma educação que busca promover uma sociedade justa e igualitária, todos os alunos devem ter acesso a esse conteúdo, como um meio de formação para uma cidadania crítica, democrática e participativa (Barroso; Darido, 2010). No entanto, a maneira como o esporte tem sido tratado e abordado, de modo geral, ainda atrelado ao modelo tradicional, demanda uma análise crítica e a necessidade de pensar novas abordagens pedagógicas (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). Esse modelo, frequentemente centrado no desempenho técnico e na comparação entre alunos, tende a favorecer aqueles com maior

habilidade, contribuindo para a exclusão ou para a baixa participação de parte significativa da turma (González, 2020).

Diante desse cenário, torna-se importante compreender como o esporte foi incorporado e desenvolvido ao longo dos anos no ambiente escolar, para, em seguida, refletir sobre como novas metodologias podem contribuir para superar a visão reducionista do esporte e promover a formação de cidadãos críticos, reflexivos e éticos. Assim, se antes o esporte era alvo de críticas por trabalhar de forma descontextualizada e voltado apenas para o desenvolvimento das habilidades técnicas, atualmente o debate se concentra em como esse conteúdo deve ser abordado no ambiente escolar. Busca-se compreendê-lo como um fenômeno sociocultural, que precisa ser tratado de maneira ampliada, valorizando seus significados sociais, culturais e educativos (Barroso; Darido, 2006; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; González, 2020).

Historicamente, após a Segunda Guerra Mundial, o esporte passou a ter uma presença marcante nas aulas de EF por meio do Método da Educação Física Desportiva Generalizada, tendo como defensor e apoiador Auguste Listello (Barroso, 2020). Esse método utilizava elementos técnicos das modalidades esportivas, porém não apresentava rigidez em seus processos de ensino, permitindo alterações e adaptações nas regras, além de valorizar aspectos relacionados à cooperação. Cabe destacar que, embora haja críticas a esse período, o método também contemplava princípios relevantes, como a ampliação da participação dos alunos, independentemente de suas condições físicas ou habilidades, o estímulo ao prazer pela prática e a permanência no contexto de ensino-aprendizagem, além da valorização de competições de caráter pedagógico e integrador da comunidade escolar.

Ainda assim, conforme problematiza Betti (1991, apud Barroso, 2020), tais avanços não impediram que, em muitos contextos, o esporte fosse desenvolvido de maneira pouco contextualizada, sendo frequentemente ensinado como uma atividade com fim em si mesma. Nessa perspectiva, mais do que uma característica intrínseca ao método, essa limitação pode ser compreendida como decorrente das formas como ele foi apropriado na prática pedagógica, nas quais as modalidades esportivas eram executadas com ênfase no jogo, limitando as possibilidades de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao esporte. Pode-se dizer que a EF tinha um caráter recreativo e descompromissado nessa época (Darido, 2020; González, 2020).

Em 1964, com o governo militar, o ensino do esporte foi incentivado nas escolas, tendo como foco o treinamento esportivo voltado à formação de equipes e ao desenvolvimento das habilidades técnicas. Nessa fase, as práticas desenvolvidas na EF ficaram conhecidas como tradicionais e/ou esportivistas. O esporte tornou-se conteúdo hegemônico nas aulas, sendo as

modalidades esportivas organizadas de acordo com os bimestres. A expressão “quadrado mágico” foi cunhada para designar os quatro esportes, basquete, vôlei, handebol e futebol, que eram desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo (Barroso, 2020; Darido, 2020). A predominância dessas modalidades também pode ser compreendida a partir das condições materiais das escolas, uma vez que os espaços e equipamentos disponíveis favoreciam o desenvolvimento desses esportes em detrimento de outras práticas corporais.

Nessa perspectiva, o esporte era sinônimo da EFE, e seus objetivos estavam direcionados à aptidão física, aos princípios do rendimento, à detecção de talentos e à comparação de resultados. As aulas priorizavam a reprodução de movimentos, o desempenho técnico e reduziam o ensino dos esportes à repetição fragmentada dos fundamentos. Em muitos casos, isso limitava as possibilidades de contextualização e reflexão sobre a prática (Barroso; Darido, 2006; Darido, 2020). Além disso, essas práticas estavam direcionadas apenas aos mais habilidosos, excluindo a maioria dos alunos (González, 2020).

A política esportiva dessa época compreendia que a EF nas escolas deveria funcionar como a base da pirâmide esportiva, cujo ápice seria composto pela elite esportiva responsável por representar o Brasil em competições internacionais. Nessa lógica, a escola era vista como um espaço privilegiado para a descoberta de novos talentos, iniciando os jovens na prática esportiva, visando à formação da elite do esporte nacional (Bracht, 2019). Embora essa lógica estivesse associada à formação de atletas de rendimento, também se sustentava na ampliação do acesso à prática esportiva em diferentes níveis de participação.

Em oposição a esse modelo, surge, na década de 1980, o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, que criticou a forma como o esporte vinha sendo tratado nas escolas e, principalmente, “[...] aos modelos didáticos-pedagógicos do treinamento físico-desportivo que foram transferidos para o ensino da Educação Física Escolar” (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012, p. 56). Esses modelos foram incorporados ao ensino escolar sem qualquer adequação, tanto pedagógica quanto em relação às finalidades da EFE. O Movimento também defendia uma EF voltada à participação de todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades e constituição física (González, 2020).

Dessa forma, o Movimento Renovador passou a questionar de maneira mais ampla os objetivos e valores atribuídos à EF. Conforme aponta González (2020), houve uma mudança no entendimento sobre o papel da disciplina; se antes era concebida apenas como uma atividade prática, passou a reivindicar o reconhecimento para se tornar uma disciplina curricular obrigatória na escola, com conhecimentos específicos que devem ser sistematizados e transmitidos nas aulas, ao longo dos anos escolares (Darido, 2020; González, 2020).

Embora o Movimento tenha assinalado as falhas e os equívocos das práticas pedagógicas tradicionais, não avançou em apontar propostas de intervenção que contribuíssem com o cotidiano escolar (González, 2020). Ainda hoje, muitos professores de EF enfrentam dificuldades para transformar suas práticas pedagógicas no ensino do conteúdo esporte (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). Nesse sentido, González (2020) observa que a EF tradicional, comum nas décadas de 1970, 1980 e parte dos anos 90, ainda influencia muitos professores, que fazem das suas aulas um local para treinar as habilidades, com foco no ensino do esporte em uma perspectiva de rendimento e/ou desenvolvimento da aptidão física. Nesse formato, não se assegura que todos os alunos aprendam e participem da aula, podendo resultar na exclusão de uma parcela significativa de alunos (González, 2020).

Apesar de se ter clareza sobre o que não se deseja para o ensino do esporte no contexto escolar, ainda existem dificuldades para se estabelecer metodologias e práticas pedagógicas que superem exclusivamente a dimensão procedimental (González; Fensterseifer, 2009). Diante desse cenário, alguns professores se sentiram acuados pelas críticas ao esporte e ao modelo de ensino ao qual estavam acostumados. Muitos professores não conseguiram acompanhar as mudanças propostas pelo Movimento e continuaram com as mesmas ideias e práticas ou, em alguns casos, deixaram de intervir pedagogicamente. Essa postura é denominada de abandono do trabalho docente, na qual os alunos passam a decidir o que será realizado nas aulas (González, 2020). Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem do esporte na escola não podem ficar restritos à mera realização de movimentos, tampouco submetidos à vontade dos alunos, pois devem ter objetivos pedagógicos claros e intencionais (Da Silva Machado et al., 2010; Impolcetto, 2012; Darido, 2020).

Dessa maneira, o ensino do esporte na escola não pode mais ser simplesmente o de ensinar a praticá-lo; deve haver uma finalidade pedagógica que justifique sua abordagem (Bracht, 2019; Barroso, 2020). Torna-se necessário repensar práticas pedagógicas que superem a visão tecnicista e esportivista, que respeitem as possibilidades individuais e que compreendam o ensino do esporte como direito de todos os alunos, independentemente de qualquer condição (Barroso, 2020). Isso implica compreender o esporte como um fenômeno socio-histórico-cultural e relacioná-lo às três dimensões do conhecimento: o saber fazer, na dimensão procedimental; o saber sobre o que está sendo desenvolvido, na dimensão conceitual; e o saber refletir, agir e ser, na dimensão atitudinal (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012).

O ensino do esporte na escola deve ultrapassar a dimensão procedimental, que inclui habilidades físicas, técnicas e táticas. Embora a vivência prática seja um aspecto relevante da aprendizagem, ela não pode ser considerada a única. O esporte deve ser abordado também em

suas dimensões conceitual e atitudinal. Assim, é necessário ensinar sobre o esporte e também abordar aspectos relacionados aos valores e às atitudes dos alunos durante a sua prática (Barroso, 2020).

Proporcionar aos alunos conhecimento sobre a origem dos esportes e sua evolução ao longo do tempo, assim como fazer com que eles compreendam as regras como facilitadoras do jogo, possibilita a compreensão de que os esportes podem ser transformados e contextualizados para a sua realidade (Barroso; Darido, 2006). Assim, ao se apropriar desse conhecimento, os alunos podem refletir sobre as diversas formas de sua utilização.

Em relação à dimensão atitudinal, é crucial valorizar o espírito de equipe e a cooperação entre os colegas. Utilizar o conteúdo do esporte para proporcionar aos alunos reflexões e discussões sobre questões como comprometimento, responsabilidade, respeito e honestidade durante a sua prática (Barroso; Darido, 2006). Nesse sentido, em uma escola cidadã, um dos objetivos da EF é que os alunos aprendam a ser e a se relacionar entre si, respeitando as diferenças, tanto nas habilidades quanto nas características de cada um (Darido, 2020). Dessa forma, promovem-se princípios essenciais para uma sociedade democrática e ensinam-se valores como a solidariedade, a tolerância e o respeito (Darido; González; Ginciene, 2020).

No ambiente escolar, o esporte deve ser tratado como um objeto de conhecimento para a formação dos alunos. É fundamental compreender que o esporte na EFE não deve ser equiparado às práticas esportivas voltadas ao rendimento, como aquelas presentes em programas competitivos de clubes ou equipes especializadas. No contexto escolar, deve-se priorizar a participação de todos, independentemente de suas habilidades (Barroso, 2020).

Outro equívoco está relacionado ao ensino das técnicas e gestos motores das modalidades esportivas. Esses conteúdos devem, sim, ser ensinados, pois fazem parte do conhecimento esportivo (Barroso, 2020). No entanto, sem a exigência da execução perfeita, respeitando as possibilidades individuais de cada aluno. Assim como também não se deve desvalorizar as diferentes formas de movimento e tampouco uma execução imprecisa (Barroso; Darido, 2010). O fundamental é que todos tenham a oportunidade de conhecer, compreender e praticar os movimentos, avançando conforme suas próprias condições.

A maneira equivocada de ensinar os esportes pode estar relacionada ao que se observa atualmente nas aulas de EF dos anos finais do Ensino Fundamental II, nas quais os alunos apresentam níveis variados de participação. Esse cenário não está relacionado apenas ao nível de habilidade, mas a múltiplos fatores, dentre eles, a motivação, a metodologia utilizada e o comprometimento docente (Tenório; Silva, 2015; Paixão; Oliveira, 2017; Darido; González; Ginciene, 2020).

Apresentados os problemas relacionados ao tratamento dado ao esporte, seguimos com esta proposta por concordar com diversos autores — entre eles Darido, Barroso, Bracht e Betti — que defendem que não se deve simplesmente excluir o esporte das aulas de EF, mas sim proporcionar-lhe um novo tratamento pedagógico, com uma nova metodologia. Nessa mesma direção, Carlan; Kunz; Fensterseifer (2012, p. 58) ressaltam a importância de avanços teóricos e didático-pedagógicos para entender o esporte “num sentido muito além da mera prática”.

Os estudantes têm direito de conhecer o esporte não apenas por meio da vivência prática nas diferentes modalidades, mas também por meio da aquisição de conhecimentos que lhes permitam compreender essa manifestação de maneira crítica, analisando seus significados, contextos e impactos na sociedade (Bracht, 2019).

2.4 Fatores que influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física

A participação dos alunos nas aulas de EF é um indicador importante do engajamento e da efetividade do processo de ensino e aprendizagem (Darido; González; Ginciene, 2020; Pizani et al., 2016). Existem diferentes níveis de participação, inclusive a não participação. Há estudantes que participam de todas as atividades propostas pelos docentes, enquanto outros se envolvem parcialmente ou permanecem à margem das atividades (Tenório; Silva, 2013). A falta de participação dos alunos nas aulas de EF tem se tornado um desafio crescente para a disciplina. Essa questão, que sempre esteve associada ao Ensino Médio, atualmente repercute nos anos finais do Ensino Fundamental II, nos quais alguns estudantes optam por não se envolver em determinadas atividades ou mesmo na aula como um todo (Godoi, 2020).

Considera-se como falta de participação a presença física sem envolvimento, ou seja, quando o aluno não realiza as atividades propostas pelo professor ou apenas assiste aos colegas executando-as (Tenório; Silva, 2013). Em outra perspectiva, há estudantes que se afastam da proposta inicial do docente, permanecendo à margem da aula, na chamada “periferia da quadra” (Daolio; Oliveira, 2014). De modo semelhante, essa falta de participação ocorre quando os alunos fazem outras atividades que não as estabelecidas pelos professores, ou por meio de uma participação menos ativa, na qual permanecem na atividade, porém não se envolvem com ela, o que gera uma participação “mascarada” (Uchoga; Altmann, 2016).

O problema da falta de participação dos alunos nas aulas de EF é complexo e merece atenção por parte dos professores, pois a participação ou a não participação na aula não deve ser simplesmente uma escolha do aluno. Por isso, não se deve ignorar o interesse dele como fator importante para potencializar sua participação (Da Silva Machado et al., 2010). Nesse

contexto, observa-se, já nos anos finais do Ensino Fundamental II, que muitos estudantes participam pouco ou acabam realizando outras atividades durante o tempo destinado à aula. Dessa forma, a falta de participação, a desmotivação e o desinteresse dos alunos em uma disciplina tão importante precisam ser investigados e compreendidos, a fim de reverter esse cenário (Darido; González; Ginciene, 2020).

Estudos demonstram que inúmeros fatores contribuem para essa apatia, entre eles a forma como o componente curricular é desenvolvido, o mau planejamento didático, a indiferença do docente, além da infraestrutura inadequada, o uso de metodologias de ensino tradicionais e um repertório pouco variado de conteúdos (Paixão; Oliveira, 2017; Darido; González; Ginciene, 2020; Lehn; De Araujo Oliveira, 2022; Maciel; Cruz; Neres, 2022). Esses fatores não atuam de forma isolada, mas se articulam, produzindo contextos mais ou menos favoráveis à participação dos alunos. Dessa forma, compreender esses fatores é essencial para propor estratégias pedagógicas que aumentem o envolvimento, a motivação e o interesse dos estudantes, tornando as aulas de EF mais significativas para todos.

Entretanto, é importante reconhecer que a promoção da participação dos alunos nas aulas de EF constitui um desafio complexo para o professor. Além das questões relacionadas ao planejamento pedagógico, o docente precisa lidar com turmas numerosas, diferentes níveis de habilidade, conflitos interpessoais, limitações estruturais e múltiplas demandas do cotidiano escolar. Dessa forma, embora a literatura apresente elementos considerados desejáveis para uma prática pedagógica mais inclusiva e participativa, sua concretização depende de condições que nem sempre estão plenamente presentes na realidade das escolas.

No ambiente escolar, a EF é uma disciplina peculiar, pois, além de utilizar espaços diferenciados, também necessita de materiais específicos para que a prática ocorra de forma adequada (Lehn; De Araujo Oliveira, 2022). No entanto, muitas escolas não disponibilizam materiais apropriados ou em quantidade suficiente para atender às demandas que a disciplina exige (Maciel; Cruz; Neres, 2022). Essa carência obriga o professor a enfrentar limitações em suas condições de trabalho, exigindo dele esforço constante para superá-las. Mesmo que o docente seja criativo e utilize recursos alternativos, a falta de materiais adequados tende a desmotivar tanto os alunos quanto o próprio professor (Carvalho; Barcelos; Martins, 2020).

Além disso, muitas escolas não possuem espaços adequados e outras possuem quadras expostas ao sol e à chuva, o que pode atrapalhar o planejamento das aulas e diminuir a participação dos alunos. Segundo o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018 apud Carvalho; Barcelos; Martins, 2020), seis em cada dez escolas públicas no país não contam com quadras esportivas, evidenciando a limitação enfrentada por muitos docentes. Assim, a infraestrutura e

os materiais configuram-se como fatores que podem favorecer ou dificultar a motivação dos alunos em participar das atividades (Carvalho; Barcelos; Martins, 2020; Lehn; De Araujo Oliveira, 2022; Maciel; Cruz; Neres, 2022).

Outra dificuldade apontada nas pesquisas é a falta de intervenção e mediação docente nas aulas de EF, o que abre espaço para que os alunos utilizem esse momento de diferentes maneiras (Tenório; Silva, 2013). Alguns apenas jogam bola enquanto o professor se restringe à organização; outros aproveitam para relaxar e descansar das demais disciplinas, realizando atividades alheias ao propósito da aula (Tenório; Silva, 2013). Nesse contexto, observa-se que, se por um lado, há alunos que participam das atividades, por outro, há aqueles que sequer participam e passam a desconsiderar a disciplina. Assim, a ausência de intervenções pedagógicas produz um ambiente em que a aula perde seu sentido educativo, passando a ser vista como um espaço sem importância, no qual os alunos fazem o que querem, contribuindo para o afastamento e a não participação (Tenório; Silva, 2015; Lehn; De Araujo Oliveira, 2022).

Esse cenário é aprofundado quando Daolio; Oliveira (2014) denominam de “periferia da quadra” os estudantes que não se envolvem e se afastam da proposta inicial do docente, permanecendo à margem da aula. Tal situação está diretamente relacionada à ausência de planejamento, marcada pela prática do famoso “rola bola”, que retira a objetividade das ações do professor e contribui para o desinteresse dos alunos, já que não percebem novidades e vivenciam sempre as mesmas práticas (Nascimento et al., 2007).

Quando o professor abdica do planejamento e deixa a aula correr livremente, acaba se distanciando de sua função pedagógica essencial, limitando as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Sem a mediação do docente, os alunos tendem a escolher apenas as atividades que conhecem e dominam, enquanto os menos habilidosos se excluem ou são excluídos. Essas aulas, por vezes denominadas de “aula livre”, não têm planejamento e, geralmente, os meninos escolhem o esporte que querem praticar, ficando as meninas e os menos habilidosos excluídos desse processo (Nascimento et al., 2007; Tenório; Silva, 2013; Daolio; Oliveira, 2014; González, 2020). Os estudantes se organizam e o professor tem como funções distribuir o material, marcar o tempo, apitar o jogo e gerenciar os estudantes na volta à sala de aula, o que não se caracteriza como uma aprendizagem, mas um simples passar de tempo, configurando uma recreação supervisionada (Godoi, 2020). Desse modo, é imprescindível que o educador dirija o processo de aprendizagem, intervindo nas atividades desenvolvidas em aula, para minimizar e/ou reverter o afastamento dos alunos nas aulas (Tenório; Silva, 2015).

Diante disso, é papel do professor instrumentalizar os alunos na direção do conhecimento, utilizando métodos que promovam desafios, desestabilizações produtivas e

saltos qualitativos na compreensão das práticas corporais. A satisfação do aluno não deve se limitar ao simples “fazer o que quer”, mas emergir do prazer em aprender, experimentar e superar desafios (Pizani et al., 2016). A noção de “periferia da quadra” alerta, portanto, para a necessidade de repensar como a participação e a apropriação do conhecimento podem ser construídas nas aulas de EF (Daolio; Oliveira, 2014).

Outro fator diz respeito à forma como o componente é desenvolvido, marcada pela repetição dos mesmos conteúdos ao longo de toda a Educação Básica e pelo insucesso vivido por muitos alunos, o que frequentemente resulta em processos de exclusão (Darido; González; Ginciene, 2020). A valorização dos estudantes mais habilidosos muitas vezes resulta na exclusão e discriminação dos menos aptos, que, por sua vez, sentem-se desmotivados e menos pertencentes ao grupo. Além disso, há relatos de atitudes de bullying por parte de alguns colegas, o que acaba gerando o aumento e a manutenção da parcela de alunos que não participam das aulas (Tenório; Silva, 2015). Quando a aula recai exclusivamente sobre a performance, muitos estudantes se sentem envergonhados ao errar e pressionados pelos colegas ou até pelo próprio professor, que, em alguns casos, não intervém diante de tais constrangimentos, o que os afasta ainda mais das práticas corporais (Tenório; Silva, 2013; Lehn; De Araujo Oliveira, 2022; Maciel; Cruz; Neres, 2022; Paixão; Oliveira, 2017).

Nas aulas livres ou “rola bola”, os alunos menos habilidosos geralmente são alvos de risadas e chacotas. Nesse contexto, a lei do mais forte ou do mais popular prevalece, privilegiando alguns alunos em detrimento de outros (Godoi, 2020). Quando essas situações são presenciadas pelo professor sem nenhuma intervenção, reforçam-se sentimentos de incapacidade e afastamento, fazendo com que muitos alunos deixem de participar e passem a não gostar das aulas de EF (Darido; González; Ginciene, 2020; Godoi, 2020).

O professor deve ter a capacidade de trabalhar e interagir com os estudantes, mediando conflitos e valorizando as diferenças, de forma a garantir a participação de todos, independentemente de suas habilidades. Na escola, todos têm direito à vivência corporal, sendo importante que cada um reconheça seus limites e suas possibilidades, assim como as de seus colegas, promovendo o respeito mútuo (Barroso; Darido, 2006; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Fensterseifer; González, 2018).

Embora diversos estudos apontem que a repetição excessiva dos mesmos conteúdos esportivos ao longo da escolarização contribui para a desmotivação dos alunos — já que o esporte muitas vezes se torna o conteúdo quase exclusivo das aulas, impedindo a vivência de outras práticas corporais e levando à perda de atratividade pela prática repetitiva de gestos técnicos (Darido; González; Ginciene, 2020; Tenório; Silva, 2013) — é importante destacar

que o problema não reside no esporte em si, mas na forma como ele é trabalhado na escola (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). Em vez de ser tratado como um fim em si mesmo, o esporte pode assumir um papel pedagógico significativo quando abordado de maneira contextualizada, crítica e diversificada (Lehn; De Araujo Oliveira, 2022). Assim, embora não deva ocupar toda a grade da EF na Educação Básica, também não deve ser excluído, uma vez que, quando bem planejado e articulado a diferentes dimensões do conhecimento, pode ampliar aprendizagens e enriquecer a formação dos estudantes (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012).

Outro ponto relevante nessa discussão é a diferença de participação entre meninos e meninas, especialmente entre adolescentes e jovens. Algumas práticas ainda são socialmente, e de forma equivocada, associadas ao universo masculino, o que pode intensificar o afastamento das meninas, pois muitas se esquivam de certos jogos e esportes por não se sentirem capazes ou por acharem os meninos mais habilidosos (Uchoga; Altmann, 2016). O sarro, a zombaria, a superioridade dos meninos, a percepção negativa do próprio corpo e o fato de serem ignoradas pelo professor são alguns dos motivos que fazem com que as meninas acabem se afastando das aulas. Por isso, é fundamental abordar a relação de gênero e habilidade, considerando os aspectos culturais envolvidos, a fim de desconstruir esse imaginário e promover uma participação mais igualitária. O docente deve rever suas práticas metodológicas, para que todos os alunos possam participar das aulas, sem distinção de atividades voltadas para um gênero específico (Maciel; Cruz; Neres, 2022).

Além disso, as aulas de EF são momentos de exposição do corpo e do nível de habilidade, o que pode desencadear o julgamento dos colegas. La Taille (2002 apud Darido; González; Ginciene, 2020), relaciona a vergonha ao afastamento dos alunos das atividades, diferenciando-a em duas formas: a prospectiva, quando o estudante teme sentir vergonha e, por isso, evita participar de situações nas quais possa fracassar; e a retrospectiva, quando experiências anteriores de constrangimento continuam gerando insegurança e afastamento.

Diante disso, torna-se essencial desenvolver um ensino inclusivo que rompa com o histórico da EF, que por muito tempo classificou os indivíduos entre aptos e inaptos, excluindo os menos habilidosos das práticas corporais e contribuindo para o afastamento de grande parte dos alunos (Darido; González; Ginciene, 2020). Combater o insucesso e a exclusão dos alunos menos habilidosos não é apenas necessário para evitar a falta de participação, mas constitui um compromisso ético do professor com todos os estudantes. O professor deve, portanto, incentivar os alunos a participarem das atividades. “Para tanto, as atividades propostas nas aulas de Educação Física precisam ter um grau ótimo de desafio para não provocar a frustração nos estudantes e, conseqüentemente, o desinteresse pela tarefa” (Pizani et al., 2016, p. 264). Assim,

as atividades devem ser planejadas de forma verdadeiramente inclusiva, permitindo que todos participem com alegria, prazer e satisfação. O foco não é vencer o adversário, mas sim compartilhar momentos e experiências com os colegas e amigos. “Nesse sentido, é de fundamental importância que o docente possa estar revendo suas práticas metodológicas, para que todos os alunos possam participar das aulas [...]” (Maciel; Cruz; Neres, 2022, p. 37).

A EF ainda enfrenta o paradigma de ser vista como uma aula “passa tempo”, composta por dinâmicas sem propósito e sem contribuição para a formação integral dos alunos (Maciel; Cruz; Neres, 2022, p. 31). Frequentemente, é reduzida à função de “válvula de escape”, destinada apenas a aliviar o estresse gerado pelas disciplinas consideradas mais importantes (Nascimento et al., 2007; Daolio; Oliveira, 2014). No entanto, romper com práticas cristalizadas é um processo necessário para que a área seja reconhecida como um componente curricular legítimo, com conhecimentos próprios e essenciais para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Maciel; Cruz; Neres, 2022).

Estudos como Silva; Souza; Martins (2020); Mesquita et al. (2014); Coelho (2011) mostram que uma prática inovadora pode ser uma tentativa eficaz de ampliar a participação dos alunos nas aulas de EF. Promover o protagonismo do aluno permite que ele explore seu lado criativo, crítico e reflexivo, propondo uma prática pedagógica diferenciada (Maciel; Cruz; Neres, 2022). O ponto central da proposta é contemplar a diversidade dos alunos e criar um clima colaborativo nas aulas, de modo que os alunos possam dar e receber ajuda entre si. Trata-se de ressignificar o papel dos alunos, permitindo que se sintam responsáveis pelo próprio aprendizado, pelo aprendizado dos colegas e pelo andamento das atividades como um todo (Darido; González; Ginciene, 2020).

Embora grande parte das pesquisas sobre o MEE tenha sido desenvolvida no exterior (Alexander; Luckman, 2001; Cortela et al., 2012; Farias; Hastie; Mesquita, 2017; Harvey; Kirk; O'Donovan, 2014; Hastie et al., 2013; Hastie; Buchanan, 2000; Méndez-Giménez; Fernández-Río; Méndez-Alonso, 2015; Mesquita et al., 2014; Pereira et al., 2015; Pill, 2008; Caballero et al., 2018 apud Darido; González; Ginciene, 2020), no Brasil, começam a surgir estudos e relatos que reforçam a compreensão de que o MEE é uma ferramenta eficaz para ampliar a participação de todos os alunos nas aulas de EFE, especialmente no ensino do conteúdo esporte (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; González; Darido; Oliveira, 2014; Ginciene, 2016). Nesse contexto, pesquisas nacionais têm evidenciado resultados positivos dessa proposta (Ginciene; Mathiesen, 2017; Vargas et al., 2018; Lucca, 2019; Da Costa et al., 2020; Souza; Costa, 2020; Lopes, 2020; Silva; Souza; Martins, 2020; Capobianco, 2023), cuja eficácia relaciona-se ao fato de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e de valorizar o trabalho em equipe,

fortalecendo vínculos e estimulando a cooperação. Além disso, o MEE possibilita o ensino do esporte e a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou gênero.

2.5 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB)

A motivação tem sido compreendida como um elemento central para explicar o comportamento humano em diferentes contextos, inclusive no ambiente escolar. Ao longo do século XX, diferentes referenciais teóricos foram desenvolvidos no campo da Psicologia com o objetivo de compreender como esse fenômeno se constitui e se manifesta no comportamento humano. Entre essas abordagens, destaca-se a Teoria da Autodeterminação (TAD), desenvolvida por Deci e Ryan (2000), caracterizada como uma teoria da motivação e da personalidade humana, que enfatiza o papel da autorregulação do indivíduo em relação ao seu próprio comportamento (Aniszewski et al., 2019; Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021).

A TAD compreende a motivação como um *continuum* de autodeterminação, que vai da ausência de motivação até formas plenamente autodeterminadas. Nesse sentido, a motivação pode se apresentar de diferentes formas, variando entre a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a ausência de motivação (Pizani et al., 2016). Quanto maior o nível de autorregulação do comportamento do indivíduo, mais autodeterminada tende a ser sua motivação para a realização de uma determinada atividade (Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021).

A teoria é composta por seis miniteorias que dialogam entre si e ajudam a explicar de que forma os diferentes tipos de motivação se manifestam. Entre elas, destaca-se a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), utilizada para compreender os processos motivacionais no contexto educacional e, em especial, na Educação Física Escolar. Essa teoria parte do pressuposto de que o ser humano busca crescer, se desenvolver e se integrar ao meio em que vive. Para que isso ocorra, três necessidades psicológicas são consideradas fundamentais: autonomia, competência e relacionamento (Pizani et al., 2016; Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021).

No que se refere a essas necessidades, a autonomia diz respeito ao quanto o indivíduo se percebe como responsável por suas próprias ações; a competência refere-se ao nível de habilidade e eficácia que a pessoa sente ao realizar e se envolver em atividades; e o relacionamento corresponde às conexões e vínculos que o sujeito estabelece com as pessoas e com a comunidade na qual está inserido (Pizani et al., 2016; Aniszewski et al., 2019). Quando essas necessidades são satisfeitas, aumentam as chances de desenvolvimento da motivação

intrínseca; quando são frustradas, podem emergir formas menos autodeterminadas de motivação ou mesmo a desmotivação, o que evidencia a importância de ambientes que favoreçam a satisfação dessas necessidades (Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021; Aniszewski; Henrique, 2023).

Dentre essas necessidades, a percepção de competência está intimamente ligada ao engajamento nas atividades. Quando o aluno acredita em sua capacidade de realizar determinada tarefa, tende a participar com maior confiança. Ao contrário, quando se percebe com baixa competência, isso acaba se refletindo em seu pouco engajamento, especialmente quando se enfatizam as habilidades motoras (Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021).

Os resultados apresentados por Aniszewski et al. (2019) dialogam com Darido; González; Ginciene (2020), ao apontarem que o sentimento de incapacidade nas aulas de EF é mais frequente quando estas são exclusivamente voltadas para o desenvolvimento das habilidades técnicas. Nessas atividades, a atenção costuma se voltar aos alunos habilidosos, enquanto aqueles que não conseguem atingir o padrão estabelecido acabam se frustrando com o insucesso e evitam se expor ao ridículo ou ao constrangimento. Esses alunos acabam se desmotivando e se afastando das aulas. Esse processo cria um círculo vicioso: eles não participam das atividades porque acham que não têm habilidade, mas, ao não participar, nunca terão a chance de desenvolvê-la. Essa defasagem no desenvolvimento das habilidades implica no afastamento dos alunos e compromete o desenvolvimento da competência (Aniszewski et al., 2022).

Diante disso, coloca-se a seguinte questão: como fugir desse círculo? Uma das possibilidades é propor atividades que não sejam baseadas exclusivamente em rendimentos e padrões preestabelecidos, reconhecendo que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e suas particularidades. Nesse sentido, as atividades devem ser adequadas ao nível de habilidade dos alunos, proporcionando experiências de sucesso e favorecendo o aumento da percepção de competência (Aniszewski et al., 2019).

Nesse contexto, a percepção de competência também se manifesta de maneira desigual entre os alunos. De modo geral, a participação das meninas nas aulas de EF é menor em comparação à dos meninos. Existe um imaginário social de que os meninos são naturalmente mais habilidosos, mas isso é apenas uma meia-verdade (Nascimento et al., 2007; Souza Júnior, 2020). Na realidade, eles costumam ser mais ativos desde pequenos, por influência da nossa cultura, o que faz com que desenvolvam mais cedo suas habilidades corporais e se sintam mais confiantes diante de novas aprendizagens. As meninas, por outro lado, muitas vezes são incentivadas desde cedo a não se exercitarem tanto, o que limita suas experiências motoras

(Souza Júnior, 2020).

Ao naturalizar essas diferenças e atribuí-las exclusivamente a fatores biológicos, muitos professores acabam reforçando estereótipos historicamente construídos (Nascimento et al., 2007). Não se trata de negar que existem diferenças físicas entre meninos e meninas, mas utilizar essas diferenças como única justificativa para explicar desigualdades nas habilidades é uma visão reducionista. Assim, a diferença não está na capacidade, mas nas vivências corporais que cada um teve ao longo da infância e juventude (Souza Júnior, 2020; Daolio; Oliveira, 2014).

Além da competência, a autonomia também desempenha um papel importante na motivação dos alunos, uma vez que os alunos devem ser capazes de fazer escolhas e tomar decisões durante as aulas, como opinar sobre os conteúdos e as formas de organização das atividades. Quando o professor adota uma postura aberta ao diálogo e mantém um canal de escuta com os alunos, estes tendem a se sentir mais envolvidos no processo de aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento da motivação intrínseca, do comportamento autodeterminado e da predisposição para a participação nas atividades (Aniszewski et al., 2019). Por outro lado, quando a autonomia não é favorecida, o aluno tende a ser motivado por fatores externos, como nota ou frequência, caracterizando formas mais extrínsecas de motivação.

No mesmo sentido, os vínculos sociais referem-se à necessidade de se conectar e se sentir parte integrante de um grupo. Quando o aluno tem o apoio dos colegas, tende a participar mais ativamente das atividades. Por outro lado, quando ocorrem brigas, xingamentos ou zombarias, isso acaba desmotivando o aluno e ele deixa de participar das aulas. Dessa forma, o professor deve estar atento às interações entre os alunos, evitando um clima de zombaria que pode levar ao constrangimento e ao consequente afastamento das aulas (Aniszewski et al., 2019), bem como evitando situações de bullying e favorecendo a construção de vínculos de pertencimento no grupo.

As necessidades psicológicas básicas não atuam de forma isolada, mas de maneira integrada e interdependente, de modo que a satisfação de uma tende a reforçar as demais (Pizani et al., 2016). Assim, quando essas necessidades são atendidas, aumenta a probabilidade de os alunos se envolverem de maneira mais ativa nas atividades propostas, o que está diretamente relacionado à participação nas aulas de EF. Nesse contexto, esse envolvimento tende a ocorrer de forma voluntária, associada ao divertimento, ao prazer e à satisfação na realização das atividades, caracterizando formas mais autodeterminadas de motivação (Pizani et al., 2016; Aniszewski et al., 2019).

Por outro lado, a motivação extrínseca ocorre quando o envolvimento na atividade está

relacionado a recompensas externas ou obrigações, como a obtenção de notas ou a frequência nas aulas. Nessas situações, o aluno participa da atividade com vistas a um fim, e não necessariamente pelo interesse na tarefa em si. Quando tais recompensas deixam de existir, a motivação tende a diminuir. Em alguns casos, pode ocorrer a desmotivação, caracterizada pela ausência de intenção ou sentido para participar (Pizani et al., 2016).

No contexto das aulas, a motivação é um elemento central para que os alunos não apenas iniciem, mas permaneçam participando das aulas. Ela não acontece de forma espontânea ou por acaso, mas precisa ser pensada e planejada pelo professor. O comportamento dos alunos está diretamente relacionado às estratégias estabelecidas pelo docente (Pizani et al., 2016). As estratégias de ensino utilizadas podem fazer com que os alunos se sintam mais ou menos motivados para a execução das atividades, ocasionando mudanças de comportamento que podem ser positivas ou negativas diante dos objetivos propostos (Fin et al., 2019).

Nesse sentido, compreender os fatores que influenciam tanto a motivação quanto a desmotivação é essencial, pois permite ao docente intervir de maneira mais sensível e adequada. Afinal, os motivos que fazem os alunos se afastarem das aulas de EF são variados, e reconhecê-los é um passo importante para promover maior adesão e participação, tornando as aulas mais significativas e favorecendo experiências positivas para todos os estudantes (Fin et al., 2019; Aniszewski; Oliveira; Santos, 2021).

Diante disso, torna-se fundamental pensar em propostas pedagógicas que favoreçam a satisfação das necessidades psicológicas básicas nas aulas de EF. Entre essas propostas, destaca-se o Modelo de Educação Esportiva (MEE), apontado como uma possibilidade de superar a visão reducionista do esporte nas aulas de EF e oportunizar aos alunos uma compreensão mais ampla dessa prática (Vargas et al., 2018).

Sob essa perspectiva, o MEE se apresenta como uma estratégia capaz de promover essa satisfação, ao estimular a autonomia, uma vez que os alunos assumem diferentes papéis dentro das práticas esportivas; ao promover a competência por meio de experiências de aprendizagem progressivas e significativas; ao fortalecer o relacionamento e valorizar o trabalho em equipe e o sentimento de pertencimento ao grupo (Mesquita et al., 2014; De Almeida; Arantes, 2022).

Estudos mostram que novas experiências de implementação do MEE atendem aos anseios por metodologias inovadoras no ensino do esporte (González et al., 2014; Coelho, 2011; Mesquita et al., 2014; Ginciene, 2016). Ao privilegiar a participação ativa e o protagonismo dos alunos, o modelo contribui para que professores adotem uma perspectiva mais inclusiva, rompendo com práticas excludentes baseadas apenas nas habilidades técnicas e no desempenho (Capobianco, 2023).

2.6 Modelo de Educação Esportiva (MEE)

O modelo de Educação Esportiva (MEE) foi criado por Daryl Siedentop, no início da década de 1980, sendo posteriormente sistematizado na década de 1990 (Siedentop, 1994), para ser uma ferramenta educativa para abordar o esporte de forma pedagógica nas escolas. Com esse modelo, os alunos têm a oportunidade de conhecer toda a dinâmica do esporte e assumir o protagonismo de sua própria aprendizagem (Mesquita et al., 2014). Nesse sentido, o modelo surge para tornar as aulas de EF mais atrativas e inclusivas, favorecendo a participação dos alunos e estimulando a incorporação da prática esportiva em seu cotidiano (Canan, 2021).

O MEE é considerado um modelo inclusivo, pois permite que os alunos, incluindo os menos aptos e engajados nas práticas, se interessem e explorem outras formas de vivenciar o esporte (Coelho, 2011). Além disso, propõe uma abordagem pedagógica que redefine o papel dos estudantes nas aulas, estimulando-os a assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado, pelo aprendizado dos colegas e pelo desenvolvimento coletivo das atividades. Dessa forma, o MEE favorece que todos os alunos, independentemente de sua condição física ou do nível de habilidade técnica, participem do que é denominado experiências esportivas autênticas, garantindo inclusão e envolvimento efetivo de todos (Darido; González; Ginciene, 2020).

Siedentop desenvolveu o modelo com base no construtivismo, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia e a tomada de decisão nas diversas situações de jogo (Capobianco, 2023). Essa abordagem se diferencia do modelo tradicional de instrução direta, geralmente adotado nas aulas de EF, em que o aluno é apenas um receptáculo de instrução e executor dos exercícios propostos pelo docente.

No MEE, os alunos assumem diversos papéis e funções, trabalham em pequenos grupos e desenvolvem a aprendizagem cooperativa. Para que isso ocorra efetivamente, ou seja, uma aprendizagem autêntica e autônoma, é importante garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de vivenciar o maior número possível de papéis previstos na dinâmica da competição, especialmente o de jogador. Essa vivência amplia o senso de autonomia e responsabilidade dos alunos, promovendo a participação efetiva de toda a turma e evitando processos de exclusão (Darido; González; Ginciene, 2020). Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar o tempo da unidade didática. O professor, por sua vez, deve planejar todo o trabalho previamente e atuar como mediador e facilitador do processo de aprendizagem (Coelho, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem por meio do MEE deve ser estruturado em três

eixos principais: competência, literacia esportiva e entusiasmo pela prática. Para que tudo isso ocorra de forma consistente, para se tornar competente no esporte, o aluno precisa dominar as habilidades técnicas e táticas de maneira que possa participar satisfatoriamente do jogo; para ser culto esportivamente, deve compreender os valores, as regras e as tradições do esporte, sabendo distinguir o valor pedagógico das boas e más práticas esportivas; e para ser entusiasta esportivamente, deve sentir-se atraído pela prática do esporte, na promoção da qualidade da prática esportiva e na defesa da sua autenticidade (Siedentop, 1994; Graça; Mesquita, 2007).

Assim, esses três eixos são fundamentais para proporcionar a autonomia dos alunos e garantir que eles tenham experiências positivas, que possam aplicá-las tanto nas aulas de EF quanto em práticas futuras (Canan, 2021).

A sistematização do modelo visa incorporar seis características do esporte institucionalizado e abordá-las pedagogicamente na escola: temporada, afiliação, competição formal, registro, festividade e evento culminante (Mesquita et al., 2014).

A temporada esportiva é semelhante a uma unidade didática, ou seja, deve conter um número elevado de aulas, permitindo que o aluno se aproprie de conceitos corporais e conceituais relacionados ao esporte trabalhado. O objetivo é aumentar o contato do aluno com o esporte e proporcionar uma maior vivência, ou seja, aprofundar seus conhecimentos e melhorar seu processo de aprendizagem (Mesquita et al., 2014; Capobianco, 2023). O tempo ampliado da temporada também serve para que os estudantes possam vivenciar e compreender as demandas das funções que desempenharão, além de aprimorá-las (Canan, 2021).

Na afiliação, os alunos são divididos em equipes e permanecem juntos ao longo de toda a temporada, que deve ter um período considerável de duração. Dentro de cada equipe, eles decidem as cores do time, o capitão/a capitã, o “grito de guerra”, e a ordem em que cada um irá desempenhar as funções de jogador, árbitro, mesário, estatístico, entre outras possíveis. Segundo Da Costa et al. (2020), essas funções desenvolvidas pelos estudantes no decorrer das aulas são importantes para a sua formação esportiva e humana, desenvolvendo capacidades que valorizam o desempenho pessoal e as relações sociais. Assim, todos os alunos devem desempenhar as diferentes funções para garantir uma experiência inclusiva e abrangente, descobrindo a importância de cada papel e assumindo outras responsabilidades além da de jogador. Dessa maneira, o aluno vivencia o esporte em várias dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal, sob a orientação e estímulo do professor (Capobianco, 2023).

A escolha das equipes deve ser feita de modo que fiquem equilibradas, considerando não apenas o nível técnico dos participantes, mas também as relações de cooperação e autoajuda entre os seus integrantes (Vargas et al., 2018). Essa característica desenvolve um sentimento de

grupo e de pertencimento, no qual os alunos se apoiam e trabalham cooperativamente para superar os desafios (Mesquita et al., 2014). A afiliação também busca estimular que os alunos incorporem o espírito de equipe, identifiquem-se com o grupo e fortaleçam os vínculos de amizade (Canan, 2021).

Quanto à competição formal, pode-se dizer que ela ocorre ao longo de toda a unidade didática (temporada). Estabelece-se um cronograma de jogos que se desenvolve junto com o aprendizado do esporte. As equipes participam de competições, nas quais as regras podem ser adaptadas para tornar os jogos mais atrativos e adequados ao nível dos alunos (Mesquita et al., 2014). Os jogos são realizados sem caráter eliminatório, priorizando a participação ativa de todos os alunos e promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo (Brito; Trindade, 2024).

Já os registros servem como uma base para acompanhar o progresso e o desenvolvimento dos alunos durante a temporada. Eles fornecem um feedback valioso tanto para os alunos quanto para o professor. Dentro desses registros, podem estar incluídos diversos aspectos, tanto técnicos quanto comportamentais e conceituais. O foco não deve estar apenas na vitória das equipes, mas também na promoção de atitudes de respeito, cooperação e inclusão. Deve-se valorizar o desenvolvimento do indivíduo e o aprendizado das habilidades esportivas (Mesquita et al., 2014). O fair play deve ser estimulado e incentivado, promovendo relações positivas entre os alunos. O professor promove a conscientização dos valores esportivos e enfatiza que o respeito entre eles é fundamental para uma competição justa (Capobianco, 2023).

Outra característica do modelo está relacionada à festividade, na qual as aulas devem ser caracterizadas por alegria e festa. Os alunos devem sentir vontade de participar, tornando a aula leve e agradável. O objetivo é proporcionar experiências positivas e memoráveis para todos os envolvidos (Mesquita et al., 2014; Canan, 2021; Capobianco, 2023).

Por fim, o evento culminante consiste no fechamento da unidade didática (temporada), na qual ocorre uma competição final envolvendo todas as equipes que participaram. É o momento de finalizar e celebrar as atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo os esforços e progressos dos alunos na temporada. Essa etapa promove a integração entre estudantes e professor, valorizando as conquistas e o conhecimento construído (Mesquita et al., 2014). Nesse momento, os alunos escolhem quais funções desejam exercer e realiza-se também a premiação, não só da melhor equipe, mas também dos destaques em fair play, frequência, regularidade, organização, entre outros, que podem ser decididos com a turma. Dessa forma, a temporada termina com chave de ouro, coroando o trabalho de todos e destacando o comprometimento e a dedicação dos envolvidos (Mesquita et al., 2014).

A aplicação do MEE no ambiente escolar busca garantir que todos os alunos possam

participar do jogo de forma equitativa, independentemente de suas habilidades, diferentemente do esporte de rendimento, que geralmente privilegia só os mais habilidosos. Nesse modelo, a vivência na prática esportiva é estruturada com base em diferentes estratégias, como os jogos reduzidos e competições adaptadas ao nível dos alunos e sem eliminação das equipes (Coelho, 2011). Isso inclui, por exemplo, a paridade técnica, com divisões por categoria (Capobianco, 2023). Nesse contexto, o foco está na contextualização do jogo, utilizando exercícios individuais, em duplas e, principalmente, em pequenos grupos, assim, durante as aulas, ao invés de repetir exercícios de gestos técnicos, as equipes, com a mediação do professor, priorizam atividades dinâmicas, como pequenos jogos de 1x1, 2x2 e também o próprio jogo formal (Canan, 2021).

Inicialmente, o professor atua oferecendo suporte aos alunos e explicando as atividades em um processo denominado prática guiada (Siedentop et al., 2011). Nesse momento, sua principal função é organizar e orientar o grupo até que os alunos compreendam a dinâmica e consigam se autogerir (Canan, 2021). À medida que a unidade didática se desenvolve e os alunos são organizados em equipes, eles assumem maior responsabilidade pela própria aprendizagem, enquanto o professor passa a atuar como facilitador e mediador do processo, o que se denomina prática independente (Siedentop et al., 2011). É importante destacar que atuar como facilitador não significa afastar-se do processo de ensino-aprendizagem, mas sim incentivar e dar suporte à construção da autonomia dos alunos, para que estes consigam se autogerir.

A partir do momento em que as equipes são organizadas, cada uma tem o seu próprio espaço, para a realização das atividades. Na impossibilidade de espaços equivalentes para todas as equipes, pode-se adotar o sistema de rodízio, em que, a cada aula, uma equipe utiliza o espaço principal e as demais os espaços secundários (Canan, 2021).

Quanto à avaliação dos alunos nesse modelo, esta pode ser realizada conforme as funções desempenhadas por eles durante toda a temporada. Dessa forma, quando o aluno atua na função de jogador, pode ser avaliado por meio dos registros estatísticos produzidos pelo grupo, como o número de vezes que tocou na bola ou a quantidade de saques bem-sucedidos. Também pode-se considerar sua conduta esportiva, observando se respeita os colegas e as regras. Na função de árbitro, avalia-se sua imparcialidade e aplicação adequada das regras (Canan, 2021). Assim, o professor pode estabelecer critérios de avaliação específicos para cada função exercida, alinhando o processo avaliativo aos objetivos pedagógicos da proposta.

Algumas pesquisas destacam, como limitações ao modelo, a necessidade de o professor dominar plenamente os conteúdos, além de ter que organizar, planejar e orientar os

alunos nas diversas funções que irão desempenhar. Ressaltam ainda que o professor precisa se manter atualizado para garantir o desenvolvimento da literacia esportiva (Mesquita et al., 2014; Soares; Antunes, 2016; Silva; Kinchin, 2017). Nesse sentido, mais do que uma limitação propriamente dita do modelo, tais aspectos podem ser compreendidos como um desafio relacionado à formação docente, inicial e continuada, exigindo do professor um processo constante de atualização, reflexão e construção de conhecimentos ao longo de sua prática pedagógica.

Caballero et al. (2018) realizaram uma revisão sistemática da literatura científica internacional sobre as implementações do MEE, no período de 2013 a 2017, abrangendo estudos desenvolvidos com alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade, com idades entre 6 e 18 anos, na qual os autores constataram uma expansão da aplicação do modelo em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo. A maioria das pesquisas foi realizada nos Estados Unidos, Espanha, Portugal e Austrália, embora o modelo venha se expandindo para outros países, como Cingapura, Finlândia e Brasil, indicando seu crescente reconhecimento no cenário educacional internacional.

A revisão foi organizada em torno do impacto do MEE nos quatro domínios da aprendizagem: físico, social, cognitivo e afetivo, reunindo um total de 38 estudos, entre os quais apenas um foi desenvolvido no contexto brasileiro: Ginciene; Mathiesen (2017). De modo geral, os resultados evidenciaram que o MEE tende a se configurar como uma abordagem pedagógica adequada para a prática esportiva escolar, ao favorecer o desenvolvimento das habilidades motoras, dos conhecimentos tático-técnicos e da construção de valores, além de promover maior entusiasmo, prazer, engajamento e participação dos alunos nas aulas de EF, o que é muito relevante para alunos desmotivados.

No contexto brasileiro, Capobianco (2023) corrobora esses achados ao apontar pesquisas, como as de Ginciene; Mathiesen (2017); Vargas et al. (2018); Da Costa et al. (2020); Souza; Costa (2020), evidenciando resultados positivos na implementação do MEE, confirmando seu potencial para tornar o ensino mais significativo e envolvente.

Esses estudos, segundo a autora, destacam o MEE como uma metodologia relevante para o ensino do esporte na EFE, pois adota uma abordagem que coloca o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Essas pesquisas apontam avanços na participação dos estudantes, estimulando a cooperação entre os participantes e favorecendo as relações interpessoais nas práticas, assim como a formação de valores. Entretanto, os próprios autores destacam a necessidade de adaptações do modelo à realidade brasileira, além da amplificação de pesquisas sobre o MEE para avaliações mais consistentes (Capobianco, 2023).

2.7 Pesquisas nacionais com o Modelo de Educação Esportiva (MEE)

Após a apresentação dos fundamentos do Modelo de Educação Esportiva (MEE), este tópico tem como propósito discutir estudos que investigaram a sua implementação na realidade brasileira, em diferentes contextos educacionais, níveis de ensino, modalidades esportivas e objetivos pedagógicos. Busca-se, assim, compreender como o modelo tem sido apropriado, adaptado e ressignificado por diferentes professores-pesquisadores no âmbito da Educação Física Escolar.

Os trabalhos aqui selecionados foram fundamentais para subsidiar a construção desta pesquisa. De modo geral, esses trabalhos analisaram a ampliação da participação dos alunos nas aulas, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, com ênfase na cooperação, nas relações interpessoais, na motivação para a prática esportiva e nas aprendizagens nas três dimensões do conhecimento: procedimental, conceitual e atitudinal.

Ao reunir esses trabalhos, pretende-se justificar a escolha do MEE como referencial pedagógico, visando à promoção de uma participação mais ativa e qualificada dos alunos na realidade da escola pesquisada, bem como oferecer subsídios para outros professores interessados em repensar suas práticas pedagógicas no ensino do esporte nas aulas de EFE.

O estudo de Vargas et al. (2018) investigou a aplicação do MEE em uma unidade didática de futsal no 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar as possibilidades educativas desse modelo, buscando superar práticas tradicionais no ensino do esporte, muitas vezes centradas na aptidão física ou no chamado “rola bola”. A intervenção ocorreu ao longo de 24 aulas, organizadas a partir dos princípios do MEE, contemplando as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais.

Os autores destacam que a principal vantagem do uso do modelo foi a melhora no processo de ensino-aprendizagem, principalmente devido ao maior envolvimento e à participação mais ativa dos alunos nas aulas. Os resultados evidenciaram aumento da participação, do engajamento e do trabalho colaborativo, decorrentes da vivência de diferentes papéis ao longo da unidade, o que favoreceu o reconhecimento da importância de cada estudante no desenvolvimento das aulas. Embora o modelo tenha exigido maior organização e dedicação docente, a experiência demonstrou seu potencial para tornar as aulas mais democráticas, motivadoras e significativas, reforçando o modelo como uma alternativa pedagógica consistente para superar o ensino tradicional do esporte na EFE.

Em consonância com esses achados, a pesquisa de Lucca (2019) analisou o processo de

ensino e aprendizagem dos saberes conceituais e técnicos do handebol em uma unidade didática estruturada a partir do MEE, com apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), desenvolvida no 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública do estado de São Paulo. A intervenção ocorreu ao longo de 22 aulas e foi organizada com base nas seis características do modelo propostas por Daryl Siedentop.

Os resultados evidenciaram avanços no domínio das habilidades técnicas e táticas, na compreensão das regras e no entusiasmo pela prática esportiva. A vivência de diferentes papéis proporcionou experiências autênticas, além de promover maior respeito e cooperação entre os alunos, refletindo em melhorias significativas no jogo. Além disso, a articulação entre o MEE e as TIC potencializou o processo de ensino e aprendizagem, ao ampliar o acesso às informações, favorecer a reflexão e tornar as aulas mais atrativas. Apesar de algumas dificuldades relatadas, o estudo reforça o potencial dessa integração para promover aprendizagens mais significativas, motivadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Física no Ensino Médio.

Ao deslocar o foco da aprendizagem esportiva para o enfrentamento de questões atitudinais, Souza; Costa (2020) desenvolveram uma intervenção pedagógica com o objetivo de identificar e compreender possíveis mudanças no comportamento de estudantes tidos como indisciplinados. O estudo foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, envolvendo cinco alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, que eram punidos de forma recorrente com a exclusão das aulas de EF por apresentarem mau comportamento na escola. Em contraposição a essa lógica punitiva, os alunos passaram a ocupar um papel de destaque na organização e na gestão dos “Jogos Internos da Escola”, na modalidade de futsal, assumindo o protagonismo ao longo de todo o processo.

Essa dinâmica, alinhada aos princípios do MEE, promoveu o engajamento, o senso de pertencimento e a construção de relações mais colaborativas, resultando em mudanças positivas no comportamento dos estudantes. Os autores destacam que o trabalho coletivo, aliado à mediação pedagógica e ao fortalecimento das relações afetivas entre professores e alunos, pode se constituir como uma estratégia eficaz no enfrentamento da indisciplina, superando práticas excludentes historicamente presentes nas aulas de Educação Física.

Ampliando a análise para o campo da formação inicial, Da Costa et al. (2020) realizaram uma intervenção pedagógica fundamentada no MEE com estudantes de um curso de Licenciatura em EF de uma universidade pública do estado do Paraná. A proposta envolveu as modalidades de basquete, futsal e handebol, com o objetivo de analisar a percepção dos licenciandos acerca da implementação do modelo e suas contribuições para a formação docente.

Os resultados indicaram fortalecimento das relações interpessoais, maior envolvimento nas atividades e desenvolvimento do sentimento de afiliação, considerado um dos aspectos centrais do MEE. Os autores ressaltam que a vivência do modelo na formação inicial favorece uma compreensão mais ampla e crítica do ensino do esporte na escola, contribuindo para a superação de práticas tradicionais pautadas no esporte de rendimento e ampliando as possibilidades pedagógicas dos futuros professores.

No contexto da EFE, Silva; Souza; Martins (2020) desenvolveram um estudo de caso com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior de Minas Gerais, ao longo de um semestre letivo, com o objetivo de analisar se o MEE seria capaz de promover o protagonismo e a autonomia dos estudantes. A proposta envolveu a organização e a participação no Torneio Interclasse de Futsal, sendo as três turmas do 3º ano responsáveis pela gestão das atividades destinadas a cada ano do Ensino Médio.

Os resultados evidenciaram ampliação da participação, desenvolvimento da corresponsabilização e fortalecimento do protagonismo juvenil. Contudo, os autores também identificaram limites importantes, relacionados à cultura da “aula entretenimento”, à hegemonia masculina no futebol e à dificuldade de fomentar processos reflexivos mais aprofundados sobre as práticas corporais. Ainda assim, concluem que o MEE se configura como uma estratégia potente para tensionar práticas tradicionais e ampliar as possibilidades educativas da Educação Física escolar.

Com foco específico nas relações de gênero, Capobianco (2023) investigou o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada no MEE em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do estado do Espírito Santo, ao longo de uma unidade didática centrada no ensino do voleibol.

Os resultados indicaram avanços na participação dos alunos, no fortalecimento dos vínculos, na compreensão técnico-tática da modalidade e no entusiasmo pela prática esportiva. Destacou-se, sobretudo, o aumento do engajamento e da participação das meninas, inclusive em contextos fora da escola, sinalizando impactos positivos no empoderamento feminino na prática esportiva. Apesar dos avanços, o estudo também evidenciou desafios relacionados à discriminação em relação às habilidades, independentemente do gênero, e à manutenção de estereótipos, dificultando, dessa forma, a participação plena de todos. Ainda assim, a autora conclui que o modelo se configura como uma estratégia potente para inovação pedagógica na EFE, favorecendo aprendizagens significativas e a construção de práticas mais democráticas, reflexivas e inclusivas.

Por fim, o trabalho de Lopes (2020) teve como objetivo planejar, desenvolver e analisar uma proposta de ensino do futsal fundamentada nos pressupostos do MEE, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul. A investigação buscou contemplar, de forma integrada, os saberes corporais, os conhecimentos conceituais (técnicos e críticos) e os saberes atitudinais.

Os resultados indicaram que o MEE foi percebido tanto pelos alunos quanto pelo professor como uma proposta inovadora, capaz de gerar maior motivação, envolvimento e participação durante as aulas. Constatou-se que a possibilidade de vivenciar diferentes papéis durante as aulas e a competição formal foram elementos cruciais para a valorização do trabalho coletivo e para o desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento do futsal nas dimensões corporais, conceituais e atitudinais, proporcionando aprendizagens significativas para os alunos. Entretanto, o estudo também evidenciou dificuldades em superar efetivamente as desigualdades de participação relacionadas às questões de gênero e em promover avanços no desempenho técnico e tático, especialmente entre os alunos menos experientes na modalidade. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de ajustes no modelo, sobretudo no fortalecimento da afiliação e na ampliação da autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Apesar das dificuldades relatadas, o autor acredita que o modelo pode contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, superando abordagens tradicionais no ensino do esporte, além de colaborar para a formação de alunos comprometidos com uma sociedade mais democrática e justa.

Diante do conjunto de pesquisas apresentadas, é possível observar que o MEE vem se consolidando como uma proposta pedagógica potente para a resignificação do ensino do esporte na EFE, ao favorecer a ampliação e qualificação da participação, o desenvolvimento da autonomia, das relações cooperativas e das aprendizagens nas diferentes dimensões do conhecimento. Embora os estudos também apontem limites e desafios relacionados às questões de gênero, à cultura esportiva hegemônica e às dificuldades de implementação do modelo, os resultados evidenciam que o MEE se configura como uma alternativa viável e promissora frente às práticas tradicionais ainda predominantes no contexto escolar.

2.8 Voleibol e o Modelo de Educação Esportiva (MEE)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a organização curricular da Educação Física Escolar (EFE), classifica as modalidades esportivas a partir de sua lógica interna, agrupando-as em esportes de: marca, precisão, técnico combinatório,

rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate. Nesse contexto, o voleibol se insere na categoria dos esportes de rede/quadra dividida, caracterizado pela interação entre adversários, porém com dinâmica fundamentada na separação física entre as equipes (Ginciene; Impolcetto, 2019).

O voleibol é considerado uma modalidade de aprendizagem complexa, pois a forma como a bola é impulsionada é pouco estimulada nas aulas de EF. O jogador não pode invadir a quadra adversária e precisa, ainda, observar e reconhecer a ação realizada pelo adversário para decidir a melhor forma de reagir, buscando dificultar a devolução da bola ao enviá-la para o outro lado da rede. Além disso, não é permitido agarrar ou segurar a bola. Dessa maneira, a dinâmica do jogo consiste em direcionar a bola para os espaços vazios da quadra adversária ou, ao menos, dificultar a recepção e devolução da mesma pelo adversário, enquanto, na defesa, é necessário ocupar os espaços vazios da própria quadra (Rigotti, 2018; Ginciene; Impolcetto, 2019).

Compreendido como uma produção cultural da humanidade, o voleibol é transmitido e ressignificado ao longo das gerações, incorporando novas formas de jogar e de se organizar. Nesse processo, a escola assume papel fundamental, pois é nela que muitos alunos têm o primeiro contato sistematizado com essa manifestação da cultura corporal. Portanto, o ensino do voleibol no ambiente escolar deve ir além da mera repetição de gestos técnicos, sendo vivenciado e compreendido de forma crítica e reflexiva, possibilitando que os alunos se apropriem dessa prática de maneira autônoma e a transformem conforme suas realidades (Impolcetto, 2012). O voleibol, portanto, apresenta-se como um meio para o desenvolvimento de valores, atitudes e formas de convivência.

Entretanto, o ensino escolar da modalidade ainda segue, em muitos contextos, uma metodologia tradicional, centrada na fragmentação dos fundamentos técnicos e na busca pela execução considerada correta. Nessa perspectiva, a compreensão tática do jogo tende a ser postergada, e a prática acaba reproduzindo características do esporte de alto rendimento, com movimentos repetitivos que frequentemente acabam excluindo muitos alunos. Tal abordagem mostra-se pouco compatível com as demandas atuais da educação e, especificamente, da Educação Física, que se fundamentam na democracia, na justiça social, no diálogo e na inclusão. Portanto, práticas que segregam e excluem a participação não encontram mais espaço. Assim, as experiências e aprendizagens vivenciadas nas aulas precisam contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade (Ginciene; Impolcetto, 2019).

Dessa maneira, compreende-se que o processo de ensino da modalidade deve contemplar, além dos saberes corporais, os conhecimentos conceituais e atitudinais. Embora os

conteúdos procedimentais — relacionados ao “saber fazer” — sejam tradicionalmente os mais explorados nas aulas de EF, é fundamental que sejam articulados aos demais, ampliando a compreensão dos alunos sobre o jogo e sobre os significados sociais e culturais da prática (Impolcetto, 2012). Nesse sentido, o ensino do voleibol deve ser repensado, para que não se concentre exclusivamente nos gestos técnicos, mas proponha estratégias mais inclusivas, garantindo a participação de todos os alunos, respeitando e valorizando suas potencialidades (Impolcetto, 2012).

No que se refere à dimensão conceitual, relacionada ao “saber sobre”, o ensino da modalidade deve oportunizar aos alunos acesso a conhecimentos relacionados à sua origem, história, processo de evolução, alterações das regras e à influência da mídia na transformação da modalidade, possibilitando uma compreensão crítica do esporte enquanto fenômeno histórico, social e cultural (Impolcetto, 2012). Desse modo, os alunos poderão associar as transformações já ocorridas e aquelas que ainda ocorrerão no esporte aos aspectos sociais, políticos e econômicos que interferem em sua dinâmica e desenvolvimento.

A dimensão atitudinal, por sua vez, envolve atitudes, valores e normas de conduta. No ensino do voleibol, é essencial propor atividades para que os alunos aprendam a reconhecer e respeitar seus próprios limites e possibilidades, bem como os dos colegas, promovendo atitudes de cooperação, respeito e responsabilidade. Dessa forma, pretende-se que o aluno desenvolva atitudes desejáveis nas aulas e que estas possam ser também levadas para a vida em sociedade (Impolcetto, 2012).

Apesar dos avanços teóricos promovidos pelo Movimento Renovador da Educação Física, observa-se que essas transformações permanecem, em grande parte, restritas ao meio acadêmico, sendo pouco refletidas na prática pedagógica cotidiana. Nesse contexto, torna-se necessário buscar propostas pedagógicas que auxiliem os professores a desenvolver práticas coerentes com os princípios defendidos pelo Movimento. Diante disso, o presente trabalho propõe uma intervenção pedagógica por meio da construção de uma unidade didática fundamentada no Modelo de Educação Esportiva (MEE).

A escolha do voleibol se justifica por integrar a cultura corporal, o que, por si só, respalda sua presença nas aulas de EF. Além disso, o Brasil consolidou-se como uma das maiores potências mundiais da modalidade, com jogos transmitidos pela televisão, o que contribui para o interesse dos alunos e pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem.

O voleibol também se destaca por ser uma modalidade democrática, sobretudo pelo sistema de rodízio, que permite que todos os jogadores passem por diferentes posições,

garantindo que desempenhem as funções de ataque e defesa, independentemente de suas habilidades. Isso promove a participação e oferece oportunidades para que todos possam contribuir. Ademais, o voleibol é um esporte que necessita da cooperação entre os membros da equipe para atingir um objetivo comum, visto que a dinâmica do jogo não permite que os jogadores segurem ou agarrem a bola. Dessa forma, se um passe não é perfeito, o levantamento pode ajustá-lo e o ataque buscará direcionar a bola para a quadra adversária.

Outro aspecto relevante é o fato de ser uma modalidade em que o contato físico direto com o adversário é limitado ou quase inexistente, o que pode favorecer a participação conjunta de meninos e meninas nas aulas. Essa característica contribui para que diferentes alunos se sintam mais seguros e confiantes para participar das atividades, ampliando as possibilidades de engajamento. Considerando, ainda, que muitos alunos têm pouco contato com essa modalidade, acredita-se que o nível de habilidades entre eles seja mais equilibrado do que em outros esportes.

Além disso, a prática escolar do voleibol permite a adaptação das regras, do tamanho da quadra, da altura da rede e do número de jogadores, favorecendo a participação de todos. Essas possibilidades dialogam com a compreensão de Lopes; Carlan (2020) de que “[...] as escolhas sobre o quê e como ensinar o esporte dependem da maneira com que concebemos a sua pertinência como conteúdo, tendo em vista os objetivos escolares” (p. 128). Assim, a modalidade apresenta características alinhadas a uma perspectiva democrática de educação, ao promover inclusão, cooperação e igualdade de oportunidades.

A implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) na unidade didática de voleibol permite trabalhar essas características do esporte. Ao organizar os alunos em equipes menores e em espaços reduzidos, aumenta-se o contato deles com a bola e, consequentemente, amplia-se sua participação, superando as limitações do ensino tradicional 6x6, no qual os alunos têm poucas oportunidades de intervir no jogo. Dessa forma, favorece-se a compreensão das regras, o desenvolvimento das habilidades e a cooperação entre os integrantes da equipe.

No MEE, os alunos desempenham diversos papéis e funções que devem ser claramente explicados e ter critérios bem definidos, permitindo que sejam realizados da melhor forma possível. As funções podem ser melhor compreendidas no quadro abaixo.

Quadro 1 — Funções dos alunos no Modelo de Educação Esportiva e suas características
(continua)

Jogador	Representar a equipe e atuar de forma colaborativa com os colegas, em prol do desempenho coletivo (Soares e Antunes, 2016, p. 138). Conhecer, respeitar e aplicar as regras.
---------	--

Quadro 1 — Funções dos alunos no Modelo de Educação Esportiva e suas características
(conclusão)

Árbitro	Adquirir competência sobre essa função, conhecendo as regras estabelecidas para as competições. Apitar o jogo de forma justa e imparcial.
Mesário	Preencher a súmula do jogo, controlar o tempo de jogo e o placar da partida.
Estatístico	Preencher de forma justa e com responsabilidade o quadro de registros com informações que serão depois compartilhadas com o grupo e com a professora.

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, ao articular as características do voleibol aos princípios do MEE, evidencia-se o potencial dessa modalidade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva, participativa e significativa, alinhada aos objetivos desta pesquisa e às demandas contemporâneas da EFE.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

3 CAPÍTULO II: Metodologia

RESUMO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da observação participante, com o objetivo de analisar a participação e o engajamento de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma unidade didática de voleibol estruturada a partir do Modelo de Educação Esportiva (MEE), em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. A investigação foi conduzida pela própria professora-pesquisadora ao longo de 18 aulas, distribuídas entre as etapas de Pré-temporada, Temporada e Evento Culminante, contemplando a vivência dos alunos em diferentes funções — jogador, árbitro, mesário e estatístico — com vistas à ampliação da participação e da autonomia nas aulas de Educação Física. A coleta de dados ocorreu de forma processual, por meio de registros em diário de campo e de fichas preenchidas pelos alunos durante a realização das atividades, permitindo acompanhar aspectos relacionados ao envolvimento, às interações sociais, ao cumprimento de regras e às atitudes de cooperação e respeito. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, organizados em categorias correspondentes às funções desempenhadas no MEE e aos níveis de participação dos alunos, além de contemplarem as dimensões conceitual e atitudinal da aprendizagem. A análise também foi orientada pela Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), considerando as experiências de autonomia, competência e relacionamento vivenciadas pelos estudantes ao longo da proposta. Os resultados evidenciam uma ampliação do engajamento e da participação dos alunos, bem como avanços na compreensão das regras, no desenvolvimento de atitudes de fair play e na colaboração entre os pares, indicando que a organização das aulas a partir do MEE contribuiu para a construção de um ambiente mais inclusivo, participativo e significativo no contexto da Educação Física escolar.

Palavras-chave: educação física escolar; modelo de educação esportiva; participação; voleibol.

3.1 Modelo de estudo

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e, conforme apontam Del-Masso; Cotta; Santos (2014), esse tipo de trabalho permite ao pesquisador analisar um fenômeno considerando um recorte temporal e espacial específico. Essa abordagem concentra-se na compreensão e interpretação das dinâmicas sociais, valorizando aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas que são essenciais para a análise dos contextos e dos sujeitos envolvidos.

No caso desta investigação, o fenômeno observado refere-se à participação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma unidade didática de voleibol subsidiada pelo Modelo de Educação Esportiva (MEE), no contexto de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, com foco na promoção de seu envolvimento ativo nas aulas de Educação Física.

Ainda conforme Del-Masso; Cotta; Santos (2014), a análise qualitativa permite uma interação direta com as pessoas, os fatos, os locais e o próprio objeto investigado. Essa aproximação possibilita ao pesquisador captar, além de significados visíveis nas práticas observadas, alguns invisíveis, que só podem ser percebidos com um olhar atento do pesquisador. No contexto desta pesquisa, essa característica foi crucial para compreender as formas de participação dos alunos e as mudanças percebidas durante a implementação do MEE, especialmente no que se refere ao engajamento e à atuação dos alunos nas diferentes funções propostas pelo modelo.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada por meio da observação participante, com o objetivo de implementar e analisar uma unidade didática de voleibol apoiada no MEE. Segundo Velloso et al. (2022), esse tipo de pesquisa possibilita uma relação entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, permitindo que ambos participem da pesquisa de forma horizontal. Assim, o professor-pesquisador busca intervir de maneira inovadora na prática já durante o processo de pesquisa, não apenas ao término do projeto (Engel, 2000). Nesse sentido, a professora foi responsável tanto pela intervenção pedagógica proposta quanto pela coleta das informações ao longo das aulas.

No contexto da pesquisa, após identificar a baixa participação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II nas aulas de Educação Física, a professora implementou uma prática inovadora, baseada no MEE, buscando compreender seus efeitos na motivação, no engajamento e na colaboração entre os estudantes, bem como analisar a participação nas diferentes funções assumidas ao longo da proposta (jogador, árbitro, mesário e estatístico).

O recorte temporal correspondeu ao período de desenvolvimento da unidade didática, realizado entre os meses de maio e junho de 2025, enquanto o recorte espacial correspondeu ao ginásio da escola. Essa delimitação permitiu analisar a dinâmica das aulas, a organização dos

grupos e as percepções dos alunos durante a intervenção.

Além disso, ao empregar elementos do MEE, como a formação de equipes fixas, a atuação dos alunos em diferentes papéis, o registro estatístico e a vivência de uma temporada esportiva, a pesquisa possibilitou observar de que maneira esses componentes influenciaram a participação, o engajamento e a autonomia dos estudantes. Esses aspectos dialogam diretamente com os objetivos específicos do estudo, ao permitir analisar tanto a participação dos alunos nas funções propostas quanto as contribuições do modelo para o engajamento nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, a investigação buscou identificar mudanças no comportamento dos alunos e também compreender como o MEE pode contribuir para tornar as aulas de EF mais inclusivas, democráticas e motivadoras, considerando a realidade da escola pública investigada.

3.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal localizada no bairro do Tanque, na Zona Sudoeste do município do Rio de Janeiro. A escola situa-se na comunidade do Jordão, na região de Jacarepaguá, território que, assim como ocorre em diversas comunidades da cidade, apresenta desafios sociais que impactam o cotidiano da população. Entre esses desafios, destacam-se situações de violência urbana associadas a disputas entre grupos armados pelo controle do território, o que, em determinados momentos, afeta a dinâmica da comunidade e, conseqüentemente, a rotina escolar, podendo ocasionar alterações no funcionamento da escola ou interrupções pontuais das atividades.

A escola funciona em turno único, com horário das 7h30 às 14h30. Durante esse período, os estudantes têm acesso a todas as disciplinas do currículo, com intervalos para lanche e almoço. A escola atende cerca de 400 estudantes do Ensino Fundamental I e II, abrangendo do 5º ao 9º ano. No Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, a disciplina Educação Física possui uma carga horária de três aulas semanais com duração de 50 minutos cada.

3.3 Participantes e ambiente empírico

Participaram da pesquisa os alunos matriculados em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II desta escola, totalizando 18 participantes, sendo 11 meninos e 7 meninas, com idade entre 13 e 15 anos. As aulas de Educação Física ocorreram duas vezes por semana, sendo uma aula com duração de 50 minutos, às segundas-feiras e uma aula de 1h40, às sextas-feiras. O

projeto foi realizado nos meses de maio e junho, com 18 encontros, os quais serão detalhados mais adiante.

A escolha por essa escola justifica-se pelo fato de a pesquisadora atuar como professora da instituição desde 2003, o que lhe proporciona conhecimento aprofundado da dinâmica escolar, bem como uma relação consolidada com a equipe pedagógica. A seleção da turma se deve ao fato de os alunos já terem aulas regularmente com a pesquisadora, além da compatibilidade de horário, que permite a realização das atividades propostas sem interferência de outras turmas. Vale destacar que, em determinados momentos, algumas turmas compartilham o uso da quadra no mesmo horário, o que poderia comprometer o andamento das aulas, a continuidade das atividades e a qualidade da observação.

Alguns alunos dessa turma já haviam tido aulas com a professora no ano anterior, quando, no último bimestre, foi iniciado um trabalho com o conteúdo voleibol, ainda sem a adoção do MEE. Naquele momento, foram abordados, de forma introdutória, os fundamentos do toque e da manchete, além de pequenos jogos, como o câmbio. Já nesse período, foi possível perceber que os alunos realizavam as atividades de forma pontual e demonstravam preferência pela prática do futebol e da queimada.

No início do ano letivo, mesmo com a proposição de atividades diferenciadas e antes da implementação do MEE, esse comportamento se manteve. Os alunos se dispersavam quando as atividades não correspondiam aos seus interesses, sendo necessária, em diversos momentos, a intervenção da professora para a retomada das atividades. Além disso, os alunos pediam para ir ao banheiro ou beber água e demoravam muito para retornar à quadra. Considerando que as aulas dessa turma ocorriam sem o compartilhamento do espaço com outras turmas e sem a presença de outro professor, essa dinâmica favoreceu a escolha do grupo, pois possibilitou melhores condições para a implementação do MEE e para a redução das dispersões comuns em outras turmas da escola.

A escola dispõe de uma quadra poliesportiva coberta, semelhante a um ginásio, embora não possua arquibancadas. O espaço é fechado por paredes de tijolos vazados, o que contribui para que os alunos mantenham o foco durante as atividades e sintam-se mais à vontade, evitando a dispersão e a vergonha na realização das atividades. Contudo, essa estrutura apresenta uma limitação: em dias de chuva, a entrada de água torna o piso escorregadio, impossibilitando a realização das atividades práticas.

A quadra possui dimensões aproximadas de 25 m x 12 m e apresenta marcações para diferentes modalidades esportivas, além de traves de futsal, postes para a rede de voleibol e tabelas de basquete, configurando um ambiente adequado para a implementação do projeto. No

que se refere aos materiais, a escola dispõe de poucos recursos, contando inicialmente com apenas quatro bolas de voleibol. Diante disso, a professora precisou adquirir seis bolas, totalizando dez unidades, de modo a atender às necessidades das atividades planejadas.

3.4 Técnicas e Instrumentos de pesquisa

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a observação, adotada ao longo do desenvolvimento da unidade didática de voleibol. Os instrumentos empregados foram: o diário de campo da professora-pesquisadora e as fichas de registros produzidas pelos próprios alunos, quando estes desempenharam a função de estatísticos, conforme previsto como um dos papéis no MEE. Conforme Gil (2002), a técnica corresponde ao procedimento utilizado para a obtenção dos dados, enquanto os instrumentos constituem os meios materiais que possibilitam seu registro.

De acordo com Negrine (2017), a observação é uma técnica essencial na pesquisa do professor-pesquisador, pois este está atuando e observando simultaneamente, permitindo que ele participe ativamente e registre as informações. Minayo (2011) ratifica essa importância ao afirmar que a observação possibilita ao pesquisador captar uma variedade de fenômenos e situações que seriam difíceis de serem obtidos através de perguntas, pois são observados no momento em que ocorrem.

Durante todas as aulas da unidade didática, as atividades planejadas foram realizadas pelos alunos, enquanto a professora observou e registrou, em seu diário de campo, aspectos relacionados à participação e ao envolvimento dos alunos. Segundo Minayo (2011), esse diário é um material pessoal e intransferível do pesquisador, contendo detalhes significativos dos diferentes momentos da pesquisa. A autora enfatiza que, quanto mais detalhado for, mais ele auxiliará na descrição e análise do objeto estudado.

No diário de campo foram registradas informações referentes à data, à duração das aulas, ao número de alunos participantes, aos conteúdos desenvolvidos, aos objetivos, aos recursos utilizados e às estratégias empregadas no desenvolvimento da unidade didática de voleibol. Também foram registrados aspectos relacionados à participação dos alunos, bem como comportamentos que evidenciassem experiências associadas às Necessidades Psicológicas Básicas. Além disso, incluíram-se registros de diálogos estabelecidos entre a professora e os alunos, bem como interações verbais espontâneas entre os próprios estudantes, observadas durante as aulas.

Nesse sentido, foram observadas manifestações de autonomia, identificadas nas

iniciativas dos alunos na tomada de decisões e na organização das atividades; experiências relacionadas à competência, percebidas no envolvimento nas tarefas, na persistência diante das dificuldades e na busca por melhorar o próprio desempenho; e situações que indicavam vínculos sociais, evidenciadas nas interações estabelecidas entre os estudantes, como cooperação, incentivo e apoio mútuo. Além disso, foram considerados os relacionamentos entre os próprios alunos e entre os alunos e a professora, bem como suas atitudes nas atividades, com o intuito de compreender a dinâmica de participação ao longo da unidade didática.

Os registros foram feitos após o término de cada aula, para que pudessem ser fidedignos e livres de interferências. Posteriormente, esses registros foram organizados e analisados de forma interpretativa, buscando identificar situações recorrentes relacionadas à participação dos alunos e às experiências vinculadas às necessidades psicológicas básicas durante a unidade didática. Nesse processo, também foram considerados os diferentes papéis assumidos pelos alunos no Modelo de Educação Esportiva — jogador, árbitro, mesário e estatístico —, procurando compreender de que maneira cada uma dessas funções contribuiu para a participação e o engajamento nas aulas.

As fichas de registros produzidas pelos alunos que desempenharam a função de estatístico constituíram um instrumento complementar às observações realizadas pela professora. Esses registros permitiram acompanhar a dinâmica das atividades e dos jogos realizados durante as aulas.

Nelas, também foram registrados aspectos relacionados às atitudes dos alunos, como comportamentos de fair play, cooperação entre colegas, bem como eventuais episódios de desrespeito, conflitos ou atitudes consideradas inadequadas durante as partidas. Dessa forma, tais registros contribuíram para ampliar a compreensão das relações estabelecidas entre os alunos e das experiências sociais vivenciadas nas aulas.

3.5 Implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) na unidade didática de voleibol

A escolha pelo Modelo de Educação Esportiva (MEE) baseia-se no fato de que diversos estudos têm demonstrado resultados positivos quanto à otimização da socialização entre os alunos, por meio da aprendizagem cooperativa, bem como na formação de alunos competentes, alfabetizados na cultura esportiva e entusiastas da prática esportiva (Mesquita et al., 2014; Soares; Antunes, 2016; Gouveia et al., 2020). O modelo pode ser adaptado a cada realidade escolar. No entanto, para que sua implementação ocorra de forma eficaz, o professor precisa

conhecer bem o esporte a ser desenvolvido e suas características, assim como a organização e os objetivos do modelo, de forma a garantir o envolvimento dos alunos e sua participação efetiva nas aulas (Soares; Antunes, 2016).

O esporte escolhido para a aplicação do modelo foi o voleibol, uma vez que a professora possui amplo conhecimento da modalidade, por abordá-lo em suas aulas há bastante tempo. Além disso, a professora se mantém atualizada sobre a forma como a modalidade vem evoluindo e realiza adaptações constantes de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, a unidade didática de voleibol foi composta por 18 aulas e organizada em três etapas: Pré-temporada, Temporada e Evento Culminante.

A Pré-temporada teve duração de quatro aulas. O objetivo principal dessa fase foi servir de diagnóstico tanto para a professora quanto para os alunos. As atividades foram planejadas com a finalidade de conhecer a turma e compreender o nível de habilidades dos alunos, para que, posteriormente, as equipes fossem formadas de maneira equilibrada, proporcionando, assim, igualdade entre elas. Nesse período, as aulas foram voltadas ao conhecimento e aprimoramento dos principais fundamentos do voleibol: toque, manchete e saque por baixo, além da observação das interações entre os alunos, as quais foram registradas no diário de campo da professora.

De acordo com o modelo, essa primeira etapa, também denominada prática guiada, teve suas atividades centradas na professora, que orientava e conduzia os exercícios enquanto os alunos apenas os executavam (Mesquita et al., 2014). Nesse contexto, a professora ofereceu subsídios para que os alunos pudessem se sentir mais confiantes, seguros e autônomos. O objetivo foi desenvolver nos alunos a sensação de competência, para que eles pudessem participar de partidas de voleibol com maior continuidade nos rallies, além de adquirirem experiências importantes para as etapas seguintes.

Os alunos ainda não estavam divididos em equipes fixas; a cada aula, e dependendo do exercício, os grupos eram formados de maneira diferente, justamente para que pudessem interagir com outros colegas e para que a professora observasse o entrosamento entre eles, não apenas no que se refere às habilidades técnicas, mas também aos aspectos relacionais. Também foram apresentados os papéis que os alunos desempenhariam além da função de jogador, como estatístico, árbitro e mesário, sendo a função de estatístico a única que foi iniciada durante a Pré-temporada.

Na atividade de introdução ao registro estatístico, realizada na terceira aula da Pré-temporada, os alunos tiveram muita dificuldade, principalmente em relação à forma como a atividade havia sido planejada e como foi aplicada. Assim, na roda de conversa realizada ao

final dessa aula, ficou acordado que a atividade seria refeita, mas desta vez em duplas, de modo que um aluno pudesse auxiliar o outro no preenchimento correto da ficha. Nessa segunda vez, a atividade ocorreu de forma mais organizada, e os alunos conseguiram atingir o objetivo proposto: registrar se o aluno observado acertava o saque e atingia o alvo na quadra oposta.

Essa nova dinâmica demandou um tempo maior de execução e exigiu ajustes no planejamento inicial, uma vez que os registros passaram a ser realizados em duplas, nas quais os alunos se alternavam entre as funções de observar e registrar. Cada dupla acompanhava dois participantes, o que possibilitou que todos os alunos fossem observados ao longo das aulas, ainda que não simultaneamente, mas de forma rotativa.

Durante a atividade, enquanto um aluno da dupla realizava a observação de um participante, o outro era responsável pelo preenchimento da ficha de registro. Em seguida, os alunos alternavam as funções e passavam a observar outro participante, permitindo que todos fossem acompanhados ao longo das atividades propostas, ainda que em momentos distintos.

Essa organização se mostrou eficaz, pois os alunos demonstraram mais confiança e segurança ao contar com um colega para apoiar e confirmar suas decisões, o que também contribuiu para o fortalecimento das interações sociais e da cooperação entre os pares. Diante dos resultados positivos, a estratégia de trabalhar em duplas foi ampliada para as demais funções da temporada, como árbitro e mesário.

A segunda etapa, denominada Temporada, foi desenvolvida ao longo de 11 aulas, embora inicialmente estivesse programada para ocorrer em 10 aulas. A ampliação ocorreu em razão da necessidade de retomar a atividade de registro estatístico, conforme descrito anteriormente.

Nas primeiras aulas, os alunos foram separados em três equipes equilibradas tecnicamente e permaneceram juntos ao longo de toda a unidade didática, não havendo troca de equipes durante o processo. A divisão ocorreu da seguinte forma: dois grupos foram constituídos por quatro meninos e duas meninas, enquanto o terceiro ficou composto por três meninos e três meninas, buscando equilíbrio e oportunidades de participação, considerando que a turma era formada por 18 alunos, sendo 11 meninos e 7 meninas. Cada equipe, então, escolheu sua cor, seu nome e seu capitão ou sua capitã, formando as seguintes equipes: Yellow's, Champions' Life e Galácticos. Além disso, as equipes pesquisaram sobre atletas de voleibol e apresentaram suas descobertas para a turma, ampliando seus conhecimentos sobre a modalidade.

A quadra foi dividida em três espaços de treinamento, um para cada equipe. Para isso, foi esticada uma rede de voleibol no sentido da largura da quadra e, a partir do centro dessa

rede, duas cordas elásticas foram esticadas, cada uma delas em direção às traves de futsal, colocadas no sentido do comprimento da quadra. Dessa forma, os espaços não eram equivalentes, pois dois grupos podiam utilizar a rede enquanto o terceiro utilizava as cordas elásticas. Para garantir igualdade de oportunidades, eram realizados rodízios entre as áreas de treinamento, permitindo que todas as equipes tivessem a mesma chance de executar atividades na rede.

Cabe ressaltar que a redução do espaço de jogo possibilitou maior proximidade entre os alunos, favorecendo a continuidade das jogadas e ampliando significativamente as oportunidades de participação de todos os alunos nos minijogos.

As atividades realizadas nos grupos eram no formato 1x1, 2x2 ou 3x3, o que possibilitou uma participação mais efetiva dos alunos durante as aulas. No início, porém, alguns alunos tiveram dificuldade para compreender essa dinâmica, pois estavam acostumados ao formato tradicional 6x6.

As aulas foram realizadas seguindo sempre a mesma rotina, estruturadas em três momentos. No momento inicial, ao entrarem no ginásio, os alunos observavam no quadro os objetivos das aulas e, em seguida, as equipes iam para seus locais de treinamento para desenvolver estratégias para atingi-los. Na parte principal, eram realizados os jogos entre as equipes. Por fim, na parte final, ocorria a roda de conversa para o encerramento da aula. Nos dias em que o tempo de aula era reduzido, ou seja, apenas um tempo de aula, essa dinâmica era compactada.

Os objetivos de cada aula eram previamente apresentados pela professora em um quadro e serviam como referência para o planejamento das atividades realizadas pelos grupos durante o período de treinamento. As equipes eram constantemente estimuladas a se organizarem para alcançar tais objetivos. Assim, os alunos organizavam as atividades que iam realizar, podendo retomar exercícios já vivenciados na Pré-temporada ou fazer adaptações. Nesse momento, os alunos foram adquirindo autonomia e se responsabilizando por sua aprendizagem. Com isso, a professora ficou mais distante, apenas acompanhando o desenvolvimento das atividades e intervindo quando necessário, em uma prática denominada independente (Soares; Antunes, 2016; Capobianco, 2023).

A autonomia demonstrada pelos alunos durante os momentos de treinamento foi construída ao longo da Pré-temporada, período em que vivenciaram diversas atividades conduzidas pela professora, voltadas ao desenvolvimento dos fundamentos do voleibol e à compreensão da dinâmica do modelo. Dessa forma, ao iniciarem a Temporada, já possuíam um repertório de atividades que podia ser retomado, adaptado ou reorganizado de acordo com os

objetivos propostos para cada aula.

Durante a Temporada, o desenvolvimento das funções ocorreu de forma gradual. Inicialmente, os alunos retomaram e consolidaram a função de estatístico. Em seguida, aprenderam a preencher uma súmula de jogo em modelo adaptado e, posteriormente, a atuar como árbitros das partidas, utilizando apito e gestos essenciais, vivenciando, assim, as funções de estatístico, mesário e árbitro, respectivamente.

Na primeira aula da súmula, não houve o rodízio entre as funções, uma vez que a aula foi direcionada exclusivamente à sua compreensão. Na aula seguinte, foi incorporada a função de árbitro, possibilitando que todas as duplas de uma mesma equipe passassem a desempenhar simultaneamente diferentes papéis durante as partidas. A partir do momento em que os alunos passaram a atuar na arbitragem, começaram a compreender as regras com mais clareza e a auxiliar os colegas de equipe que demonstravam maior dificuldade, o que favoreceu a cooperação e a troca de saberes entre os pares.

Essa organização favoreceu a aprendizagem progressiva das funções e ampliou as oportunidades de participação dos alunos. Com isso, os alunos descobriram a importância e as responsabilidades de cada função para o bom desempenho da equipe como um todo e também para a organização dos jogos. Cada grupo passou a se organizar de forma a garantir que todos os alunos passassem pelas diferentes funções previstas no modelo, consolidando o sistema de rodízio entre jogador, mesário, estatístico e árbitro.

Na Temporada, o objetivo principal foi treinar as diferentes funções e realizar os jogos de forma autônoma. Nesse processo, os alunos aprimoraram os fundamentos técnicos, conheceram e aplicaram as regras do jogo e jogaram de forma limpa e honesta (fair play). Tudo isso ocorreu dentro de uma competição formal, mas sem caráter eliminatório, ou seja, a participação foi mais valorizada do que o resultado do jogo.

Os jogos e as competições foram adaptados ao nível técnico dos alunos e funcionaram como simulação para o Evento Culminante. Ressalta-se que todos os alunos experimentaram as diferentes funções estabelecidas na implementação do modelo.

Durante os jogos amistosos, as funções foram desenvolvidas simultaneamente. Enquanto duas equipes jogavam entre si, a terceira equipe ficava na organização, dividida em três duplas, sendo cada uma responsável por uma função. Depois as equipes faziam o rodízio, permitindo que todos os alunos vivenciassem diferentes papéis ao longo das aulas.

Nessa etapa, os jogos amistosos ocorreram no formato 4x4, com a presença obrigatória de, no mínimo, uma menina em quadra por equipe, favorecendo a participação feminina, o equilíbrio entre os grupos e a ampliação das oportunidades de jogo. Também foram

estabelecidas algumas regras específicas de substituição, inicialmente organizadas pela professora e, com o decorrer das aulas, foi gradualmente abrindo espaço para que os próprios alunos participassem dessas decisões.

Os registros estatísticos funcionaram como instrumentos de feedback pedagógico, pois, após cada partida, as fichas eram entregues aos grupos observados, que as utilizavam para analisar seu desempenho tanto técnico quanto atitudinal, incluindo aspectos relacionados ao fair play. Esse momento também era destinado à discussão de estratégias e ao ajuste das ações para as partidas e atividades seguintes. Ao final da aula, todas as fichas eram entregues à professora, que realizava o registro das observações em seu diário de campo.

Na última aula da etapa Temporada, os alunos, em uma roda de conversa, definiram os detalhes da próxima etapa, o Evento Culminante. Nesse momento, eles assumiram a responsabilidade pelo planejamento e pela execução dos jogos, orientados pela professora, que deu o suporte sempre que necessário.

Decidiram como seriam as partidas, disputadas em melhor de 3 sets, sendo os dois primeiros sets de 25 pontos e, em caso de empate, tie-break de 15 pontos. Manteve-se o formato 4x4, com a obrigatoriedade da presença de pelo menos uma menina em quadra por equipe. Caso houvesse alunos reservas, as substituições deveriam ocorrer na metade de cada set ou no segundo set, não podendo repetir o mesmo aluno substituído anteriormente, além disso, menino só poderia substituir menino, enquanto a menina poderia substituir qualquer colega da equipe.

Cada equipe ficou responsável por definir seus critérios, respeitando as regras previamente acordadas. Também foram definidas as equipes de arbitragem: árbitros e mesários, além do estatístico e da equipe organizadora, responsável pelo gerenciamento do evento. Cada aluno escolheu a função que mais lhe agradou durante toda a temporada, sem imposição ou pressão, podendo inclusive atuar em mais de uma função.

Por fim, foram definidos quais seriam os prêmios: melhor equipe técnica, equipe mais frequente ao longo de toda a temporada, melhor equipe de arbitragem, escolhida por votação dos próprios alunos, além da entrega de diploma de participação a todos os envolvidos.

A última etapa, denominada Evento Culminante, foi desenvolvida em três aulas. As duas primeiras foram destinadas à realização dos jogos, e a terceira reservada à celebração das conquistas de aprendizagem e ao feedback coletivo, valorizando o aprendizado, o envolvimento e a cooperação de todos os alunos.

A competição foi realizada entre os três times. Os alunos foram distribuídos nos diversos papéis previstos no modelo, além da função de organizador. Durante os jogos, ficaram responsáveis pela condução das partidas e pela organização das atividades previstas para o

Evento Culminante. Essa etapa possibilitou a observação das interações entre os alunos e da forma como assumiam as responsabilidades atribuídas ao longo da unidade didática.

A organização da unidade didática a partir dessas etapas possibilitou não apenas a estruturação do ensino do voleibol, mas também a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação dos alunos, aspectos centrais do Modelo de Educação Esportiva.

Para melhor visualização da estrutura da implementação da unidade didática, segue abaixo o quadro síntese da implementação do Modelo de Educação Esportiva.

Quadro 2 — Síntese da implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) (continua)

FASE	AULA	CONTEÚDO
Pré-temporada	1ª aula 16/05	Apresentar e explicar do MEE. Realizar atividades diagnósticas.
	2ª aula 16/05	Desenvolver a habilidade do toque. Realizar atividades variadas. Formar grupos diferentes.
	3ª aula 19/05	Desenvolver a habilidade do saque por baixo. Introduzir o registro estatístico.
	4ª aula 23/05	Desenvolver a habilidade da manchete. Realizar registro estatístico.
Temporada	5ª aula 23/05	Formar as equipes fixas. Revisão dos fundamentos. Explicação sobre fair play e sua importância.
	6ª aula 26/05	Preencher a súmula de jogo (modelo adaptado). Revisão dos fundamentos (toque, manchete e saque).
	7ª aula 30/05	Escolher nome da equipe, cor e grito de guerra. Explicar a origem e a evolução do voleibol. Vivenciar atividades com regras antigas e atuais. Pesquisar atleta brasileiro(a) do voleibol.
	8ª aula 30/05	Introduzir à função de árbitro com gestos e sinais utilizados durante os jogos.
	9ª aula 06/06	Apresentar o(a) atleta pesquisado(a). Revisão do fundamento saque e participar do desafio.
	10ª aula 06/06	Tirar dúvidas sobre arbitragem, preenchimento da súmula e dos registros estatísticos. Introduzir mais três quesitos para o registro das estatísticas : respeito às regras, respeito aos colegas e respeito ao material. Treinamento das funções.
	11ª aula 09/06	Formar as pequenas equipes para os jogos da temporada. Construir as regras para os jogos amistosos. Divulgar a tabela de jogos amistosos e as equipes de arbitragem e os estatísticos por partida

Quadro 2 — Síntese da implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) (conclusão)

Temporada	12ª aula, 13/06	Jogos amistosos
	13ª aula 13/06	Jogos amistosos
	14ª aula 16/06	Jogos amistosos
	15ª aula 23/06	Jogos amistosos (atrasados) Realizar feedback dos jogos amistosos. Planejar o evento culminante
Evento Culminante	16ª aula 27/06	Evento Culminante
	17ª aula 27/06	Evento Culminante
	18ª aula 30/06	Confraternização entre as equipes, premiação dos alunos e feedback

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu de forma processual ao longo de toda a aplicação da unidade didática de voleibol, estruturada a partir do Modelo de Educação Esportiva (MEE). Os procedimentos adotados estiveram diretamente articulados às etapas do modelo — Pré-temporada, Temporada e Evento Culminante — respeitando a dinâmica das aulas e o contexto escolar.

Durante todas as aulas, a professora-pesquisadora realizou observações sistemáticas relacionadas ao envolvimento, à participação e às formas de adesão dos alunos nas atividades propostas, considerando tanto a função de jogador quanto os demais papéis assumidos no modelo. Essas observações ocorreram de maneira concomitante à atuação docente, característica da pesquisa desenvolvida por um professor-pesquisador, permitindo acompanhar as interações, os comportamentos e as formas de engajamento dos alunos ao longo da unidade didática.

Os registros no diário de campo foram realizados ao final de cada aula e incluíram informações como data, número de participantes presentes, organização das equipes e funções desempenhadas pelos alunos (jogador, árbitro, mesário e estatístico). Além desses dados, também foram descritas situações observadas durante as atividades. Entre elas, destacam-se o nível de participação dos alunos, as interações entre os colegas, as dificuldades apresentadas na execução das tarefas, as estratégias utilizadas pelas equipes e eventuais intervenções realizadas pela professora ao longo das aulas. Os registros foram feitos imediatamente após cada aula, buscando preservar a fidelidade das situações observadas. Essas anotações possibilitaram

acompanhar mudanças no envolvimento dos alunos à medida que assumiam diferentes papéis no modelo, além de identificar comportamentos relacionados à cooperação, à autonomia e à responsabilidade nas atividades propostas.

Paralelamente, os alunos também produziram fichas de registro ao desempenharem a função de estatísticos, conforme previsto no MEE. Esses dados foram coletados durante as partidas e atividades práticas, por meio de fichas adaptadas, nas quais os alunos observavam tanto aspectos técnicos do jogo – como o fundamento do saque – quanto aspectos relacionados à participação e ao comportamento dos colegas durante as atividades. Entre esses aspectos, estavam o respeito às regras, aos colegas e aos materiais utilizados nas aulas, bem como registros relacionados ao desempenho técnico dos alunos, como a execução do saque. As observações registradas pelos estatísticos também permitiam identificar situações de colaboração, incentivo e participação durante as atividades. As fichas continham espaços nos quais os alunos sinalizavam a ocorrência ou não desses comportamentos e, quando necessário, registravam observações sobre situações consideradas relevantes durante as atividades. Ao final de cada aula, as fichas eram entregues à professora-pesquisadora, integrando o conjunto de dados da pesquisa.

Os registros produzidos pelos alunos-estatísticos foram realizados ao longo das aulas, durante os jogos e atividades, e utilizados como fonte complementar de dados, possibilitando o confronto com as observações da professora. Considerando que as três equipes atuavam simultaneamente, algumas situações poderiam não ser plenamente captadas no momento da observação. Nesse contexto, as fichas produzidas pelos alunos contribuíram para complementar o diário de campo e favorecer a comparação entre as diferentes fontes de dados. Esse procedimento contribuiu para uma análise ampliada da participação e do engajamento dos alunos ao longo da unidade didática, contemplando não apenas o desempenho técnico nas atividades, mas também aspectos relacionados à cooperação, ao respeito e à participação ativa no grupo.

Dessa forma, os procedimentos de coleta de dados possibilitaram acompanhar, de maneira contínua, como a participação dos alunos se manifestou ao longo da unidade didática, especialmente a partir do desempenho das diferentes funções propostas pelo MEE, contribuindo para a análise dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

3.7 Procedimentos para análise de dados

A análise de dados consistiu no processo de organização, sistematização e interpretação do material produzido ao longo da unidade didática de voleibol, tendo como foco compreender as informações coletadas em diálogo com os objetivos da pesquisa. Trata-se, portanto, de um momento de interpretação e reflexão do conjunto de dados coletados, que permite estabelecer relações com os objetivos propostos pela pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

A técnica de análise qualitativa adotada foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), por meio da qual os dados foram organizados em categorias, permitindo a interpretação sistemática das informações produzidas. Inicialmente, foram analisados os dados referentes à participação e à adesão dos alunos às aulas de Educação Física realizadas a partir da aplicação do Modelo de Educação Esportiva (MEE). As informações foram obtidas por meio de duas fontes: o diário de campo da professora-pesquisadora e os registros produzidos pelos alunos-estatísticos. O uso dessas fontes permitiu a triangulação de dados, fortalecendo a credibilidade das interpretações.

Essas informações foram organizadas e sistematizadas a partir das funções exercidas pelos alunos ao longo da unidade didática: jogador, árbitro, mesário e estatístico, papéis presentes no MEE, conforme proposição de Siedentop (1994). Cada uma dessas funções constituiu uma categoria de análise, permitindo observar como os alunos se engajaram nas diferentes responsabilidades assumidas durante as aulas. A função de jogador foi exercida ao longo de toda a temporada, enquanto as demais foram desempenhadas em dias específicos.

A participação dos alunos foi analisada com base em critérios previamente definidos pela professora-pesquisadora, fundamentados em comportamentos observáveis durante as aulas e no contexto da investigação. Os níveis de engajamento foram classificados da seguinte forma: participou ativamente (PA), participou (P) e não participou (NP), conforme apresentado no Quadro 3. Esses critérios possibilitaram identificar o grau de envolvimento dos alunos, considerando tanto a participação nas atividades práticas quanto o desempenho nas funções assumidas. A classificação foi realizada ao longo das aulas, possibilitando acompanhar o engajamento dos alunos de forma contínua.

Quadro 3 — Critérios de classificação da participação dos alunos

Nível de engajamento	Descrição
Participou ativamente (PA)	O aluno se envolve ativamente nas atividades, assume responsabilidades e colabora com a turma/time.
Participou (P)	O aluno participa das atividades, mas de forma pontual ou com menor envolvimento.
Não participou (NP)	O aluno não estava na aula e/ou não quis participar das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para facilitar a organização e a sistematização dos dados, foi elaborado um quadro contendo as categorias correspondentes às funções desempenhadas pelos alunos (jogador, estatístico, árbitro e mesário), associadas aos nomes dos alunos, sendo os registros organizados por time e data, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 — Registro da participação dos alunos por função e por aula na unidade didática

Time: _____

Data \ Nome	Estatístico					Mesário					Árbitro					Jogador				

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Quadros 3 e 4 foram utilizados de forma articulada e complementar no processo de análise. Enquanto o primeiro apresenta os critérios de classificação do nível de engajamento dos alunos, o segundo corresponde ao instrumento de registro dessas classificações no contexto das aulas. Em cada aula, todos os alunos desempenhavam uma das funções previstas no Modelo de Educação Esportiva (jogador, árbitro, mesário ou estatístico), e, a partir da observação dessas atuações, a professora-pesquisadora atribuía a cada aluno um dos níveis de participação, conforme os critérios estabelecidos. O quadro foi preenchido de forma contínua, ao longo de toda a intervenção, relacionando a função exercida e o nível de engajamento dos alunos, permitindo uma análise processual, sistemática e contextualizada da participação.

Além da análise da participação, também foram examinadas as aprendizagens conceituais e atitudinais dos alunos. No que se refere à aprendizagem conceitual, considerou-se o conhecimento e a aplicação das regras do voleibol, tanto na função de jogador quanto nas de árbitro e mesário. Nos papéis de árbitro e mesário, os alunos deveriam demonstrar conhecer as regras e aplicá-las de forma imparcial e responsável. Já na função de jogador, os alunos deveriam demonstrar conhecimento das regras, além de reconhecer e respeitar a autoridade do árbitro.

A análise da aprendizagem conceitual foi realizada ao longo de toda a unidade didática. Contudo, foi especialmente durante as aulas destinadas aos jogos amistosos (12^a, 13^a, 14^a e 15^a aulas), momento em que os alunos, ao não estarem participando dos jogos, estavam organizando as partidas, que a professora-pesquisadora pôde observar de forma mais sistemática a compreensão e a aplicação das regras pelos alunos nas diferentes funções desempenhadas.

Os alunos foram classificados em três níveis de aprendizagem – alto, médio e baixo – de

Quadro 6 — Análise das dimensões conceitual e atitudinal dos alunos (conclusão)

Observações:

Fonte: Elaborado pela autora.

Os registros presentes no Quadro 6 foram sistematizados a partir das fichas produzidas pelos alunos-estatísticos e das observações registradas pela professora-pesquisadora no diário de campo. Para cada aluno, eram considerados aspectos relacionados ao conhecimento das regras, à colaboração com os colegas e ao respeito aos adversários, possibilitando uma análise integrada das dimensões conceitual e atitudinal ao longo da unidade didática.

Cabe destacar que os Quadros 3 e 5 foram utilizados como referenciais de classificação, enquanto os Quadros 4 e 6 constituíram instrumentos de registro e análise. Nessa perspectiva, os Quadros 4 e 6 se complementam no processo de análise, na medida em que possibilitam articular a participação dos alunos ao longo das aulas com as aprendizagens conceituais e atitudinais desenvolvidas no contexto da unidade didática. O Quadro 4 possibilitou uma análise processual das funções desempenhadas e do nível de engajamento dos alunos, enquanto o Quadro 6 permitiu aprofundar a análise das dimensões conceitual e atitudinal, fornecendo elementos para a compreensão de comportamentos relacionados às necessidades psicológicas básicas. Dessa maneira, a articulação entre esses instrumentos possibilitou uma compreensão mais ampla da participação dos alunos, entendida como um fenômeno relacionado à qualidade do engajamento e às condições pedagógicas que favorecem a satisfação dessas necessidades.

Dessa forma, a análise dos dados concentrou-se na reflexão sobre a participação dos alunos nas aulas de Educação Física e sobre suas aprendizagens conceituais e atitudinais no voleibol, a partir da implementação do Modelo de Educação Esportiva. Esse procedimento permitiu compreender de que maneira o MEE contribuiu para o envolvimento dos estudantes, para o desenvolvimento de responsabilidades e para a construção de aprendizagens significativas no contexto escolar.

Além disso, a análise dos dados foi orientada com base na teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), considerando como as experiências vivenciadas pelos alunos ao longo da unidade didática se relacionaram com a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento. Nesse sentido, a autonomia foi analisada a partir das oportunidades de escolha e tomada de decisão dos alunos nas diferentes funções exercidas no modelo; a competência foi observada por meio do desenvolvimento das habilidades técnicas, da compreensão das regras e da capacidade de desempenhar adequadamente as funções

propostas; e o relacionamento foi evidenciado nas interações entre os alunos, na cooperação entre os membros das equipes e no respeito mútuo durante as atividades.

A análise das dimensões conceitual, atitudinal e das necessidades psicológicas básicas permitiu aprofundar a compreensão do engajamento dos alunos, entendendo-o não apenas como participação, mas como envolvimento qualitativo nas atividades propostas.

Por fim, é importante esclarecer que, embora tenham sido utilizados critérios de classificação para a participação e para a aprendizagem conceitual, a análise dos dados não teve caráter quantitativo, não sendo objetivo deste estudo a produção de percentuais. Essas classificações foram empregadas como estratégia de organização e interpretação dos dados, permitindo identificar tendências no comportamento e no envolvimento dos alunos ao longo da unidade didática. Assim, a ênfase da análise esteve na compreensão qualitativa dos processos vivenciados pelos alunos no contexto das aulas, em diálogo com os objetivos propostos pela pesquisa.

3.8 Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEP – UFRRJ) por meio do parecer nº 7.493.863.

A diretora da escola concordou e autorizou a realização do estudo por meio da assinatura do Termo de Anuência (TAI).

O desenvolvimento da pesquisa teve início somente após a obtenção da referida aprovação ética. A partir dessa autorização, as observações e os registros no diário de campo foram realizados respeitando os procedimentos éticos exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

Para garantir a participação voluntária e consciente dos envolvidos, foi entregue aos alunos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), enquanto aos seus responsáveis foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os documentos foram devidamente assinados antes do início da coleta de dados.

A identidade dos participantes foi preservada ao longo de toda a pesquisa, não havendo divulgação dos nomes dos alunos em nenhum momento, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram organizados de modo a responder aos objetivos desta pesquisa, com foco nas contribuições do Modelo de Educação Esportiva (MEE) para o engajamento e para uma participação mais ativa dos alunos nas aulas, bem como na compreensão de como essa participação se configurou ao longo da intervenção e das aprendizagens desenvolvidas a partir da implementação do modelo na unidade didática de voleibol.

Diferentemente de uma análise centrada em fatores externos ao processo pedagógico, este capítulo volta-se à compreensão das experiências vivenciadas pelos alunos no contexto da aplicação do modelo. Nesse sentido, foram consideradas as formas de participação dos alunos ao longo da implementação do MEE, suas vivências no desempenho das diferentes funções propostas pelo modelo, bem como as aprendizagens construídas nesse processo.

A análise foi realizada à luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), buscando compreender como as experiências pedagógicas proporcionadas pelo MEE favoreceram a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, elementos centrais para a promoção da motivação e do engajamento dos alunos.

Os resultados foram estruturados em três tópicos. Inicialmente, apresenta-se o processo de implementação do MEE, com ênfase no aumento da participação, no engajamento dos alunos e nas estratégias pedagógicas adotadas ao longo da unidade didática. Em seguida, discute-se a atuação dos alunos nas diferentes funções – jogador, árbitro, mesário e estatístico –, tomando essas experiências como eixo para a análise do processo. Por fim, analisa-se como as vivências proporcionadas pelo modelo contribuíram para a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, articulando os eixos do MEE às experiências desenvolvidas pelos alunos.

4.1 Implementação do Modelo

Desde os primeiros dias da implementação do modelo, foi possível perceber um aumento significativo no engajamento e no entusiasmo dos alunos em relação às aulas. Conforme fragmentos registrados:

Os alunos demonstraram grande ansiedade e, a todo momento, vinham me procurar. Na entrada da escola, um grupo se aproximou e foi logo falando que estavam ansiosos para a definição das equipes e queriam aprender as funções que eu tinha explicado. No recreio, outros alunos vieram me perguntar como seria a aula (Diário da professora, 16/05).

Ao chegar na segunda-feira na escola, fui cercada por um grupo de alunos da turma,

que vieram me abordar e perguntar o que faríamos nas aulas. Expliquei que nosso projeto de voleibol estava apenas começando e que, ao longo do bimestre, esse seria o esporte praticado. Então, vários alunos saíram correndo e comemorando (Diário da professora, 19/05).

Esses registros evidenciam que o MEE contribuiu para a criação de um clima motivacional positivo desde o início da unidade didática, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos pelas aulas.

Já no início da implementação do MEE, foi possível notar que os alunos dedicaram mais atenção às aulas de Educação Física. Eles demonstraram mais interesse nas atividades que seriam desenvolvidas e curiosos sobre como seria a distribuição e a formação das equipes. Posteriormente, ficaram empolgados com as diversas aprendizagens, tais como o preenchimento da súmula, o registro estatístico e, principalmente, a atuação na arbitragem. Essas características mostraram o quanto o modelo contribuiu para despertar a participação, aumentar o engajamento e provocar o entusiasmo nas aulas.

As falas dos alunos nas primeiras aulas reforçam o envolvimento e a motivação pelas atividades, como evidenciado nos registros: “Nem senti o tempo passar, não ouvi o sinal tocando do primeiro tempo!” e “O jogo, todo mundo junto, com o bolão, foi divertido” (Diário da professora, 16/05). Esses registros evidenciam o prazer e a alegria na realização das atividades e indicam uma mudança na forma como passaram a se envolver nas aulas.

Poucos alunos ainda se referiam ao futsal, enquanto a maioria perguntava, antes mesmo da aula começar, se teríamos vôlei e saíam para comemorar como se fosse uma festa: “Professora, o que vamos fazer hoje na aula?” e “Hoje é vôlei, né professora?” (Diário da professora, 23/05).

No início da pré-temporada, nas primeiras atividades, quando os alunos podiam escolher seus próprios grupos, percebeu-se que eles tendiam a se agrupar por afinidade. Nesses momentos, quando algum aluno ficava parado ou desinteressado, era rapidamente incentivado pelos colegas a se engajar, já que os grupos eram pequenos e todos precisavam participar ativamente das atividades. Conforme recortes do diário: “Vem logo, a gente tem que conseguir 10 toques sem deixar a bola cair” e “Não fica parado, com a mão no bolso” (Diário da professora, 16/05). Esse aspecto evidencia o início de um processo de responsabilização entre os alunos.

Cabe salientar que esta foi a primeira experiência tanto da professora quanto dos alunos com o Modelo de Educação Esportiva. Assim, o planejamento da unidade foi bastante trabalhoso, mesmo que, em alguns momentos, estivesse em aberto para que os alunos pudessem contribuir com ele.

Na pré-temporada, o desenvolvimento das atividades foi conduzido pela professora, que forneceu subsídios para que os alunos ganhassem experiência e vivência dentro da modalidade, possibilitando que, posteriormente, utilizassem esses conhecimentos nas etapas seguintes. A princípio, grande parte do planejamento já estava bastante estruturado, mas, em determinados momentos, teve que ser reelaborado. Como especificado no relato:

As dificuldades encontradas na execução da estatística foram relatadas pela grande maioria dos alunos participantes. Eles não conseguiram preencher corretamente o quadro estatístico. Assim, ficou combinado que iríamos realizar essa atividade novamente e em duplas na próxima aula (Diário da professora, 19/05).

Foi fundamental ter espaço para imprevistos, como ocorreu nesse caso, que acabou modificando o planejamento da aula seguinte. Porém, era importante que os alunos entendessem e preenchessem corretamente o quadro estatístico, pois esse instrumento serviu como feedback tanto para o grupo quanto para a professora.

[...] retornamos com o preenchimento do quadro estatístico, porém, dessa vez, formamos duplas. Assim, enquanto dois grupos faziam as atividades de saque e recepção de saque, o terceiro grupo ficou dividido em duplas para efetuar o registro de saque certo/errado. Alguns alunos sentiram insegurança quando a atividade demandou/exigiu maior autonomia por parte deles. Nesse caso, o apoio dos colegas foi importante para fortalecer a confiança e promover a cooperação (Diário da professora, 23/05).

Os alunos se mostraram mais confiantes realizando as atividades em duplas, o que contribuiu para um melhor aprendizado e maior segurança no preenchimento correto do quadro.

Nas primeiras aulas da Temporada, os alunos foram divididos em três grupos que permaneceram juntos ao longo de toda a unidade didática. Cada grupo praticava atividades em um espaço reservado, o que fortaleceu os vínculos entre os colegas do grupo e aumentou o engajamento nas aulas.

Além de jogarem, eles desempenharam outras funções, como árbitro, mesário e estatístico. Essas funções foram trabalhadas em duplas, de modo que um colega pudesse ajudar o outro, promovendo maior segurança e confiança na realização das atividades. Relato de um aluno: “Em dupla eu consegui fazer, pois, enquanto eu olhava, meu colega anotava, depois a gente trocou, ele olhava o jogo e eu anotava. A gente sempre ia confirmando se estava certo o registro” (Diário da professora, 23/05).

Ao exercerem as diversas funções dentro do esporte, os alunos passaram a compreender a dinâmica do jogo de forma ampliada, reconhecendo a importância não apenas do jogador, mas também do árbitro, do mesário, do estatístico e da organização coletiva. Essa compreensão ficou ainda mais evidente no Evento Culminante, no qual os próprios alunos precisaram organizar e gerir todo o processo. Assim, o Modelo de Educação Esportiva contribuiu para

ampliar a participação, fortalecer o protagonismo discente e promover experiências mais significativas nas aulas de Educação Física.

Os resultados observados nesta pesquisa convergem com os achados de Vargas et al. (2018), Lucca (2019), Lopes (2020) e Capobianco (2023), que também identificaram aumento do envolvimento, do entusiasmo e da participação dos alunos durante a implementação do MEE. Em comum, esses estudos destacam que a organização da temporada esportiva, a afiliação às equipes e a vivência de diferentes funções contribuem para tornar as aulas mais significativas e motivadoras, favorecendo maior aproximação dos estudantes com os conteúdos da Educação Física Escolar. Esses resultados também se aproximam das discussões apresentadas por Aniszewski et al. (2019) e Aniszewski; Oliveira; Santos (2021), ao indicarem que propostas pedagógicas capazes de ampliar o envolvimento dos alunos nas atividades tendem a favorecer sua motivação para participar das aulas.

No próximo tópico, serão analisadas as funções desempenhadas pelos alunos ao longo da unidade didática.

4.2 Vivências pedagógicas nas diferentes funções do Modelo

Nesta etapa do trabalho, as informações analisadas foram organizadas a partir das diferentes funções assumidas pelos alunos durante o desenvolvimento do MEE, buscando compreender como essas experiências influenciaram o engajamento e a participação nas aulas. A função de jogador esteve presente ao longo de toda a unidade didática, enquanto as demais funções – estatístico, mesário e árbitro – foram exercidas em momentos específicos, sendo realizadas em duplas, de modo que um aluno pudesse oferecer suporte e confiança ao outro.

Para a apresentação e a discussão, optou-se por abordar as funções na seguinte ordem: estatístico, mesário, árbitro e jogador, considerando o nível de complexidade e de envolvimento exigido em cada uma delas, partindo daquelas que demandam maior observação e registro até aquelas que requerem tomada de decisão direta no jogo. Essa organização também permitiu analisar, de forma progressiva, o desenvolvimento da percepção de competência, da autonomia e do pertencimento dos alunos ao longo da unidade didática.

4.2.1 Função Estatístico

A função de estatístico foi introduzida a partir da terceira aula e desenvolvida ao longo de treze encontros durante a unidade didática. Essa função mostrou-se de grande relevância

pedagógica, pois proporcionou feedbacks tanto para os alunos quanto para a professora, além de permitir a análise de aspectos relacionados à competência, à autonomia e ao relacionamento dos alunos ao longo das atividades.

Inicialmente, os registros eram entregues às equipes observadas, possibilitando uma análise coletiva dos aspectos que precisavam ser aprimorados, contribuindo para a percepção de competência dos alunos, ao identificarem seus avanços e dificuldades. Em seguida, essas fichas eram devolvidas à professora, que as utilizava para complementar as análises em seu diário de campo, acompanhando o desenvolvimento das habilidades técnicas, das interações entre os alunos e a forma como eles compreendiam as dinâmicas e as regras do jogo.

Nas duas primeiras aulas destinadas ao aprendizado do preenchimento das fichas, as atividades estavam voltadas à produção de dados relacionados ao desempenho técnico dos alunos, especialmente no que se refere ao saque, computando os acertos ou erros, bem como verificando se, quando realizado corretamente, o saque atingia os objetos distribuídos pela quadra.

Nas aulas seguintes, a estatística foi computada durante as atividades internas de cada grupo e também nos jogos entre as equipes. Posteriormente, a partir do sexto dia de registro, houve uma ampliação dessa proposta, passando a incluir também aspectos atitudinais e conceituais, como o fair play, o respeito às regras e o respeito às decisões da arbitragem. Essa ampliação contribuiu para uma compreensão mais abrangente do jogo, ao articular dimensões técnicas, conceituais e comportamentais no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, nas primeiras vivências dessa função, a maioria dos alunos apresentou dificuldades no preenchimento correto do quadro estatístico, conforme relato: “as dificuldades encontradas na execução da estatística foram relatadas pela grande maioria dos alunos participantes, que não conseguiram preencher corretamente o quadro estatístico” (Diário da professora, 19/05). Diante desse cenário, foi necessário retomar a atividade em outro momento, reorganizando sua forma de execução e ajustando a proposta às necessidades dos alunos.

Dessa forma, na aula seguinte a função de estatístico passou a ser realizada em duplas, estratégia adotada para oferecer apoio e segurança aos alunos. Conforme registro: “[...] dois grupos faziam as atividades de saque e recepção de saque, o terceiro grupo ficou dividido em duplas para efetuar o registro de saque certo/errado” (Diário da professora, 23/05).

Nessa organização, conforme já descrito na implementação do modelo, um dos integrantes da dupla observava um aluno específico, enquanto o outro realizava o registro correspondente. Em seguida, as funções eram invertidas e a dupla passava a acompanhar outro colega, de forma rotativa ao longo da atividade, o que tornava a tarefa mais precisa.

Nesse caso, o apoio dos colegas foi importante para fortalecer a confiança e promover a cooperação. Essa organização contribuiu para a criação de laços entre os colegas do grupo, consolidando o sentimento de pertencimento e promovendo o desenvolvimento da autonomia de forma mais segura.

Os alunos também se mostraram mais confiantes ao desempenhar a função em duplas, conforme os registros: “Em dupla, eu consegui fazer, pois enquanto eu olhava, meu colega anotava; depois a gente trocou. A gente sempre ia confirmando se estava certo o registro”, “Eu falei pra ele prestar atenção, ele quase marcou errado um saque que foi para fora e ele ia colocando como certo, só porque passou por cima da rede” e “A bola passou por baixo e tocou no cone, assim não vale ponto, marca direito esse negócio” (Diário da professora, 23/05). Essas falas evidenciam maior segurança, autonomia e construção do conhecimento durante a execução da função.

A professora também registrou melhora na organização da atividade e na qualidade dos registros, mesmo que tenha demandado maior tempo para a realização da atividade, conforme anotação: “Realmente a atividade ficou mais organizada e os alunos conseguiram fazer corretamente a estatística, porém, isso demandou maior tempo na atividade” (Diário da professora, 23/05).

Cabe destacar que essas mudanças refletiram em um aumento no engajamento e na participação dos alunos, uma vez que, no MEE, enquanto uma equipe exercia a função de estatístico, os demais estavam envolvidos diretamente nos jogos. Dessa forma, as funções passaram a ser compreendidas como formas legítimas de participação nas aulas, ampliando as possibilidades de envolvimento dos alunos para além da execução motora, repercutindo no sentimento de pertencimento e na valorização do papel de cada aluno na equipe.

Outro ponto a destacar é que a demanda para modificar a forma de realizar a atividade partiu dos próprios alunos, conforme os registros: “Professora faz um aluno de cada vez, assim os outros colegas me ajudam e eu posso ajudar também na ficha dos outros colegas” e “Cada um vai verificando um colega, e a gente vai confirmando se acertou ou não o saque. Fica mais de boa” (Diário da professora, 19/05). A flexibilização do planejamento privilegiou o protagonismo e deu voz aos alunos em seus processos de escolha e escuta, atendendo diretamente à necessidade de autonomia, além de potencializar aprendizagens relacionadas à cooperação e à solidariedade.

Devido à importância dessa função, buscou-se garantir que seu aprendizado fosse devidamente consolidado. O exercício dessa função favoreceu o protagonismo, pois exigiu atenção e responsabilidade com o que estava sendo anotado. Durante a atividade, foi comum

que os próprios estudantes identificassem possíveis erros no registro e chamassem a atenção dos colegas, ajudando-os na correção, o que reforçou a cooperação e os vínculos entre os membros da equipe. A estratégia da realização das atividades em duplas mostrou-se eficaz e, diante dos resultados observados, passou a ser adotada também nas funções de árbitro e mesário.

Esse resultado dialoga com os achados de Da Costa et al. (2020), que identificaram o fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de afiliação durante a implementação do MEE. De modo semelhante, Capobianco (2023) e Lopes (2020) destacam que a vivência de diferentes funções amplia o comprometimento dos alunos com o grupo e favorece experiências mais inclusivas, especialmente para aqueles que nem sempre ocupam posições de destaque durante o jogo. Na presente pesquisa, a realização da função de estatístico em duplas contribuiu para a cooperação entre os colegas, para o fortalecimento dos vínculos dentro das equipes e para a ampliação das possibilidades de participação dos alunos nas aulas.

Além disso, os registros produzidos pelos alunos ao longo das aulas evidenciam mudanças significativas em relação aos aspectos comportamentais e à compreensão do jogo. Nos primeiros momentos, observam-se apontamentos como: “O MD fica toda hora chutando a bola de vôlei” e “JV reclamou da contagem dos pontos e também do árbitro” (Diário da professora, 06/06), indicando falta de cuidado com o material e de respeito com a arbitragem.

Por outro lado, nos últimos encontros, percebe-se uma evolução nesses aspectos, conforme registros: “O time do Yellow’s melhorou muito as habilidades técnicas, estão compreendendo melhor o rodízio para a realização dos saques” e “As minhas intervenções surtiram efeitos no grupo dos Champions life, os alunos pararam de brigar entre si, e os registros estatísticos confirmam isso; [...] não há mais relato de discussões em quadra” (Diário da professora, 16/06). Esses relatos reforçam o potencial da função de estatístico não apenas para o acompanhamento do desempenho técnico, mas também para a promoção de atitudes relacionadas ao respeito, à cooperação e ao fair play.

Nesse sentido, a função de estatístico ampliou a participação dos alunos nas aulas de EF, ao oferecer formas de envolvimento no jogo para além da dimensão procedimental, valorizando a observação, o conhecimento das regras e a cooperação entre os colegas. Configurando-se, assim, como uma experiência relevante para o desenvolvimento da autonomia, da percepção da competência e do relacionamento entre os alunos.

4.2.2 Função Mesário

Nessa função, os alunos aprenderam a realizar o registro dos pontos das partidas por meio do preenchimento da súmula, em um modelo adaptado. Essa atividade foi introduzida a partir da sexta aula e desenvolvida ao longo de onze encontros da unidade didática, incluindo o Evento Culinante.

Assim como ocorreu com a função de estatístico, a atuação como mesário foi realizada em duplas, que não precisavam ser permanentes, permitindo o revezamento. Os alunos já estavam organizados em suas equipes fixas desde a quinta aula e, então, dentro do próprio grupo, podiam alternar as duplas, ampliando as possibilidades de interações e vínculos sociais, desde que fosse respeitada a dinâmica das aulas e que todos participassem das atividades.

Considerando a organização progressiva da unidade didática, a função de mesário foi inicialmente vivenciada de forma isolada, com o objetivo de compreender a atividade e, posteriormente, integrada ao sistema de rodízio entre as demais funções. Nesse momento, a função de estatístico já havia sido apresentada, porém não foi utilizada simultaneamente, pois o objetivo da aula era concentrar-se na aprendizagem da função de mesário. Conforme registro, a organização da aula ocorreu da seguinte forma:

Na sequência, aconteceram jogos entre as equipes A x B, enquanto a equipe C ficou responsável pelo preenchimento da súmula. Cada aluno do grupo C recebeu uma folha com o modelo da súmula, e a professora explicou passo a passo como realizar o registro. O tempo de jogo foi cronometrado em 6 minutos. Ao final, os papéis se inverteram: a equipe A passou a preencher a súmula, enquanto as equipes B e C jogavam. Após mais 6 minutos, houve novo rodízio para que todos tivessem a experiência nas diferentes funções (Diário da professora, 26/05).

Nesse contexto, foi possível perceber uma participação ativa e comprometida dos alunos na função. Eles demonstraram empenho não apenas na marcação correta dos pontos, mas também no controle do tempo de jogo, uma vez que as partidas foram cronometradas para garantir que todas as equipes tivessem o mesmo tempo de participação. Esse envolvimento evidenciou a compreensão da importância da função para a organização e o bom andamento das partidas, além de indicar uma maior responsabilidade assumida pelos alunos, aspecto que se relaciona com o desenvolvimento da autonomia e da percepção de competência.

No primeiro dia dessa função, excepcionalmente, considerando as dificuldades enfrentadas na função de estatístico, optou-se por permitir que todos os alunos do grupo preenchessem a súmula conjuntamente, ajudando-se mutuamente durante a atividade. Essa estratégia mostrou-se eficaz, pois possibilitou que os alunos compreendessem o processo de forma colaborativa, reduzindo inseguranças e ampliando a aprendizagem coletiva, além de incentivar o sentimento de pertencimento e o apoio entre os colegas.

Conforme relatos de alunos registrados pela professora: “esse papel aqui é bem mais

fácil do que o outro” (Diário da professora, 26/05), comentário feito em comparação à função de estatístico. Outro registro demonstra a aprendizagem do aluno em relação às regras do rodízio no voleibol, enquanto estava desempenhando essa nova função, “comecei a entender esse negócio de rodízio, quando o saque é nosso e faz ponto a gente não troca, mas se o saque foi do outro e o ponto é nosso, aí troca quem vai sacar. Peguei” (Diário da professora, 26/05).

Essas falas demonstram a ampliação do conhecimento conceitual dos alunos acerca das regras da modalidade, especialmente no que se refere ao sistema de rodízio. Além disso, observa-se que a compreensão da lógica do jogo repercute diretamente na percepção de competência.

Essa relação entre a compreensão das regras e a percepção de competência dialoga com a teoria das NPB. Conforme discutido por Aniszewski et al. (2019) e Aniszewski; Oliveira; Santos (2021), quando os alunos percebem que conseguem compreender e executar adequadamente uma tarefa, aumentam o senso de competência e confiança em relação à atividade. Nesse sentido, a função de mesário possibilitou que os estudantes participassem do voleibol para além da execução motora, ampliando suas oportunidades de sucesso e fortalecendo a percepção de competência por meio da compreensão da dinâmica do jogo.

Dessa forma, foi perceptível que os alunos passaram a se apoiar não apenas nas questões técnicas e motoras do jogo, mas também no aprendizado relacionado aos registros escritos, o que ampliou o entendimento do funcionamento da modalidade e enriqueceu o processo educativo como um todo. A atividade apresentou bons resultados, uma vez que todos conseguiram realizar o preenchimento da súmula com maior segurança.

Nas aulas seguintes, os alunos demonstraram maior autonomia na organização dos jogos e no desempenho da função, fato que ficou evidente no Evento Culminante, no qual os próprios alunos geriram todo o processo, assumindo maior protagonismo nas decisões relacionadas à dinâmica das partidas, evidenciando, assim, o desenvolvimento da autonomia ao longo da unidade didática. Esse aspecto reforça o entendimento de Aniszewski et al. (2019) de que oportunidades reais de tomada de decisão e responsabilidade favorecem o desenvolvimento da autonomia e o maior envolvimento dos alunos nas atividades.

4.2.3 Função Árbitro

A função de árbitro foi a última a ser vivenciada pelos alunos na unidade didática e caracterizou-se como uma experiência diferenciada no MEE. Essa vivência possibilitou aos alunos compreender o jogo sob outro ponto de vista, diferente do de jogadores, ampliando o

entendimento das regras do voleibol e tornando a participação mais consciente e reflexiva nas aulas, além de mobilizar aspectos relacionados à percepção de competência, à autonomia e ao relacionamento.

No desenvolvimento da aula, enquanto dois times jogavam entre si, o terceiro time ficava responsável pela organização da partida e era dividido em três duplas. Cada dupla assumia uma função específica: uma dupla ficava encarregada da súmula, outra do registro estatístico e outra da arbitragem.

As partidas tinham duração de 6 minutos, e ao final desse tempo ocorria o rodízio entre as equipes que estavam em quadra, de modo que uma nova equipe passava a jogar e uma das equipes que anteriormente estavam em quadra assumia a organização. Após mais 6 minutos, ocorria novo rodízio, repetindo-se essa dinâmica ao longo da aula, de forma que foram realizados vários ciclos de jogos com duração de 6 minutos.

Seguindo a mesma lógica, a equipe responsável pela organização da partida desempenhava as três funções, garantindo que, ao longo das aulas e dos jogos amistosos, todos os alunos vivenciassem as diferentes funções previstas no modelo.

No exercício dessa função, os alunos aprenderam e passaram a utilizar os gestos básicos do voleibol, com ênfase nos sinais de bola dentro e bola fora, além do gesto de autorização para o saque, fundamentais para a condução das partidas. O desenvolvimento dessa função teve início a partir da oitava aula e se estendeu até o final da Temporada, incluindo o Evento Culminante.

Observou-se que, ao assumir a função de árbitro, os alunos demonstraram maior interesse e motivação para aprender as regras do jogo. O fato de estarem em uma posição de destaque gerou sentimentos distintos: alguns se sentiram empoderados com essa responsabilidade, enquanto outros ficaram inseguros e nervosos por saberem que todos os olhares estavam voltados para eles.

Entretanto, com o decorrer das aulas, os alunos conseguiram superar essas dificuldades e passaram a gostar de desempenhar a função, aumentando ainda mais o engajamento nas atividades e demonstrando maior segurança na tomada de decisões, o que evidencia avanços no desenvolvimento da autonomia ao longo das vivências. Conforme registros: “Professora, adorei apitar! Todos esperam que eu diga a hora”, “Tenho que agir rápido, senão fica todo mundo perguntando de quem é o ponto” e “No início dá nervoso, mas com a ajuda da C, fiquei um pouco mais tranquila” (Diário da professora, 13/06).

Essas falas evidenciam tanto o entusiasmo quanto a compreensão da importância do papel do árbitro durante o jogo. Além disso, indicam que a função acentuou o protagonismo

dos alunos ao colocá-los em uma posição de decisão e liderança nas aulas, despertando a confiança e o senso de responsabilidade diante do grupo, aspectos que se relacionam diretamente com a autonomia e com a percepção de competência.

Outro aspecto relevante dessa função foi a necessidade de os alunos entenderem que devem respeitar as decisões tomadas pelos árbitros, mesmo quando estas não estavam totalmente corretas. Essa experiência possibilitou discutir com os alunos a ideia de que a arbitragem é passível de erros, uma vez que nem sempre é possível ter uma visão completa da jogada, seja pela dinâmica do jogo, seja pela presença de outros jogadores que, por vezes, dificultam a visualização.

Ainda assim, as decisões precisam ser tomadas em frações de segundos e devem ser respeitadas, sobretudo considerando que todos também ocupariam essa função em algum momento, o que contribuiu para o desenvolvimento da empatia, do respeito mútuo e da compreensão do papel do outro no jogo. Esse processo está intimamente ligado à necessidade de relacionamento e ao fortalecimento dos vínculos sociais. Esse aspecto também foi observado:

“No grupo do *Galácticos*, por exemplo, o aluno B tem demonstrado liderança e organiza seu time para cumprir as tarefas, além de auxiliar os que apresentam dificuldades em compreender que o apito deve ser respeitado por todos, independentemente da situação do jogo” (Diário da professora, 30/05).

Esse tipo de mediação entre os próprios alunos evidencia a construção da cooperação e da corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, reforçando as interações sociais e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Essa função também demandou responsabilidade e honestidade, uma vez que as regras precisavam ser compreendidas e aplicadas de forma justa, independentemente de quem estivesse jogando, mesmo quando se tratasse de colegas com os quais se tinha maior afinidade.

Nesse sentido, essa função ampliou as possibilidades de participação dos alunos, ao oferecer uma forma de engajamento nas aulas para além da dimensão procedimental, abrangendo o aprendizado das dimensões conceituais e atitudinais do voleibol.

Na dimensão conceitual, destacou-se a melhora na compreensão das regras, bem como o aprimoramento da percepção de competência ao aplicá-las de forma adequada. Na dimensão atitudinal, observou-se o desenvolvimento de valores éticos, como respeito, justiça e imparcialidade, além de evidenciar o estímulo à autonomia e à tomada de decisão em situações reais de jogo.

4.2.4 Função Jogador

A função de jogador esteve presente ao longo de toda a implementação do modelo e ocupou lugar central no desenvolvimento das aulas. A unidade didática totalizou 18 encontros, nos quais foi possível perceber avanços significativos no nível de habilidade dos alunos, especialmente daqueles que apresentavam maiores dificuldades no início do processo.

Parte dessa evolução esteve relacionada à forma como as atividades foram organizadas, utilizando espaços reduzidos e locais de treinamento reservados para cada equipe, o que garantiu maior tempo de prática e envolvimento efetivo de todos os alunos durante as aulas, impactando positivamente a percepção de competência.

O trabalho em grupos pequenos — com equipes compostas, em média, por seis alunos, ou até menos em algumas situações — fez com que todos precisassem participar ativamente das atividades propostas.

Nesse contexto, observou-se um maior comprometimento dos alunos com o tempo de aula e uma participação mais efetiva nas atividades, reduzindo momentos de inatividade e intensificando o engajamento coletivo. Os registros da professora apontam que os próprios alunos passaram a cobrar mais envolvimento dos colegas: “Anda logo, para de enrolar, não temos tanto tempo”, “Rápido, arruma logo o time” e “Ainda dá tempo de mais dois saques” (Diário da professora, 30/05).

Também houve menções à percepção de melhora individual, como na fala de um aluno registrada pela professora: “Prof, hoje eu joguei melhor, toquei várias vezes na bola, errei um pouco menos dessa vez” (Diário da professora, 13/06). Em outro registro, um aluno relatou: “Treinei bastante em casa com meu irmão, ficamos o fim de semana treinando, acho que vou melhorar. E meu pai disse que vai ver a escolinha para eu fazer lá no Mato Alto” (Diário da professora, 16/06).

Esses relatos indicam que a participação nas aulas extrapolou os muros da escola, despertando interesse e envolvimento dos alunos também fora do contexto escolar, aspecto que dialoga com o pressuposto do MEE relacionado ao entusiasmo pela prática, evidenciando indícios de motivação intrínseca para a prática esportiva.

À medida que os jogos passaram a fazer parte da rotina das aulas, o envolvimento dos alunos aumentou gradativamente, assim como a empolgação e o entusiasmo durante as partidas, especialmente quando as equipes se encontravam para disputar os jogos amistosos com os demais grupos. A proximidade do Evento Culminante potencializou esse processo, mobilizando ainda mais o comprometimento dos alunos com os treinamentos, os jogos e a participação

efetiva nas aulas.

A dinâmica das atividades priorizadas nas aulas envolvia jogos em todos os encontros, intercalados com momentos de atividades realizadas apenas com o próprio grupo, em espaço reservado. Essa organização possibilitou não apenas o aprimoramento técnico, mas também a exposição dos alunos às relações interpessoais dentro do próprio grupo e durante o jogo com os adversários, exigindo comunicação, tomada de decisão e cooperação constante, aspectos diretamente relacionados à necessidade de relacionamento.

No entanto, esse processo não ocorreu sem tensões. Em alguns momentos, surgiram pontos de discórdia, reclamações e atitudes negativas entre os colegas, o que exigiu a intervenção da professora para mediar conflitos e orientar posturas mais colaborativas.

Conforme registro, após uma conversa da professora com o aluno R, relacionada às críticas constantes dirigidas aos colegas e à necessidade de adotar uma postura mais positiva e colaborativa, foi possível observar mudanças significativas em sua atitude durante os jogos. Segundo relatos dos próprios alunos e registrados pela professora: “[...] depois daquele dia que você falou com ele, ele agora vai pra cima da bola ao invés de reclamar dos colegas” e “[...] ele melhorou sua participação, não fica só reclamando” (Diário da professora, 23/05).

Esses registros indicam que a intervenção pedagógica gerou uma transformação no comportamento do aluno, refletindo diretamente na dinâmica do grupo e em uma participação colaborativa, evidenciando o papel mediador da professora na construção de relações mais construtivas, fortalecendo os vínculos sociais e o sentimento de pertencimento.

Essas situações reforçam que a função de jogador extrapolou a dimensão técnica e motora e envolveu aspectos atitudinais e relacionais fundamentais. O convívio prolongado nas equipes possibilitou aos alunos aprenderem a lidar com conflitos, respeitar os colegas e compreender que a participação no jogo exige responsabilidade, cooperação e diálogo, mobilizando simultaneamente autonomia, competência e relacionamento.

Dessa forma, a função de jogador configurou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual os alunos puderam vivenciar o jogo, refletir sobre suas atitudes e ressignificar suas formas de participação nas aulas de Educação Física. Também contribuiu para a formação de sujeitos mais autônomos, confiantes e engajados, capazes de atribuir sentido à prática esportiva dentro e fora do contexto escolar.

De modo geral, a análise das diferentes funções assumidas pelos alunos ao longo da unidade didática evidencia que o MEE ampliou a participação e o engajamento nas aulas de EF. Ao vivenciarem papéis distintos, como estatístico, mesário, árbitro e jogador, os alunos foram gradativamente se reconhecendo como parte ativa do processo, assumindo responsabilidades e

compreendendo que a dinâmica das aulas não se restringe apenas à prática do jogo pelo jogo, mas envolve também organização, observação, tomada de decisão e convivência.

Nesse processo, foi possível identificar a satisfação das necessidades psicológicas básicas, evidenciada pela ampliação da percepção de competência no domínio das habilidades e das regras, pela autonomia nas decisões e na participação ativa nas atividades e pelo fortalecimento do relacionamento nas interações, na cooperação e na resolução de conflitos.

Essas evidências indicam que o MEE se consolidou como uma proposta capaz de promover a construção de um ambiente participativo, significativo e inclusivo, no qual os alunos puderam se envolver de maneira mais constante e comprometida com as aulas, reforçando o potencial do modelo como uma proposta pedagógica voltada à promoção do engajamento e do entusiasmo pela prática esportiva.

Além disso, os resultados observados também corroboram estudos realizados com o MEE, que apontam o aumento do envolvimento dos alunos, do sentimento de pertencimento às equipes e do entusiasmo pelas aulas durante a implementação do modelo (Da Costa et al., 2020; Capobianco, 2023). Na presente pesquisa, tais aspectos foram evidenciados pelo maior comprometimento dos alunos com os treinamentos, pela participação ativa nos jogos e pelo interesse em continuar praticando a modalidade para além do contexto escolar.

4.3 Os eixos do Modelo de Educação Esportiva

A análise desenvolvida neste tópico parte do entendimento de que o Modelo de Educação Esportiva (MEE) está estruturado a partir de três eixos centrais: competência, literacia esportiva e entusiasmo. Esses eixos foram analisados à luz da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) – competência, autonomia e relacionamento. O objetivo foi compreender de que maneira as experiências vivenciadas pelos alunos durante a implementação contribuíram para o engajamento, a participação e a motivação nas aulas de Educação Física. Além disso, procurou-se identificar de que maneira os diferentes eixos do MEE mobilizaram as Necessidades Psicológicas Básicas ao longo da intervenção, compreendendo que competência, autonomia e relacionamento não se manifestam de forma isolada, mas de forma articulada nas diferentes experiências proporcionadas pelo modelo.

No que se refere ao eixo da competência esportiva, este foi, sem dúvida, o mais explorado ao longo da unidade didática. Em todas as atividades, os alunos foram estimulados a realizar diferentes movimentos corporais, respeitando suas características individuais, seus

limites e suas habilidades, criando condições para o desenvolvimento da percepção de competência, especialmente entre aqueles que inicialmente se mostravam menos habilidosos.

O objetivo foi promover a participação ativa e o engajamento dos alunos nas atividades, evitando situações de exclusão ou desmotivação comumente observadas quando o ensino do esporte se restringe à performance, o que também se relaciona diretamente à manutenção da motivação intrínseca dos alunos.

Nesse contexto, observou-se que os alunos menos habilidosos apresentaram avanços mais significativos, favorecidos pelo formato das atividades e pela organização em grupos menores, o que possibilitou experiências de sucesso mais frequentes.

Já os alunos mais habilidosos não demonstraram grande evolução nesse quesito, porém foram essenciais para ajudar seus colegas, auxiliando-os e explicando como realizar determinados fundamentos, assumindo um papel importante na dinâmica de apoio entre os colegas, relacionado à necessidade de relacionamento, ao promover interações mais colaborativas e significativas entre os pares. Conforme registros: “Coloca a bola parada na mão, não joga ela para o alto. A outra mão é que vai bater na bola” e “Consegui fazer o saque quando o LC me explicou, sei lá, antes ficava muito nervosa. [...] disse que a bola tinha que ficar parada na mão” (Diário da professora, 26/05), relato de uma aluna confirmando que o aluno LC a ajudou.

Essas situações indicam que o desenvolvimento da percepção de competência não ocorreu apenas pela execução das atividades, mas também pelas interações estabelecidas entre os próprios alunos durante o processo de aprendizagem.

Além disso, alguns alunos passaram a demonstrar interesse por fundamentos não previstos inicialmente no planejamento, como o saque por cima, o bloqueio e a cortada. Diante dessa demanda, a professora optou por apresentar explicações básicas e permitir que eles treinassem de forma autônoma, valorizando a iniciativa dos estudantes e evitando a desmotivação.

Conforme registro: “Prof. aquele saque que a gente vê na televisão, que joga a bola e parece uma cortada, você poderia ensinar, né?” (Diário da professora, 02/06). Esse movimento evidencia que o desenvolvimento do eixo da competência não esteve restrito ao aperfeiçoamento das habilidades motoras, articulando-se também à necessidade de autonomia, na medida em que os alunos passaram a assumir um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem e na condução de suas experiências.

Essas situações corroboram as afirmações de Mesquita et al. (2014), ao destacarem que a competência motora é fomentada pela aprendizagem cooperativa instalada nas equipes.

Embora nesta pesquisa não tenha sido desenvolvida formalmente a função de técnico, observou-se que alguns alunos assumiram espontaneamente esse papel, auxiliando seus colegas sem imposição, apenas com o intuito de contribuir para o desempenho do grupo, reforçando a articulação entre competência e relacionamento, na medida em que o aprendizado passou a ser compartilhado entre os próprios alunos.

Esses resultados se aproximam dos achados de Vargas et al. (2018) e Lopes (2020), que identificaram aumento da participação e do envolvimento dos alunos a partir da organização das aulas segundo os princípios do MEE. Assim como observado nesses estudos, os alunos desta pesquisa passaram a assumir responsabilidades no processo de aprendizagem dos colegas, fortalecendo não apenas a competência, mas também as necessidades de relacionamento e pertencimento ao grupo.

Essas situações foram registradas pela professora, que destacou a relevância do valor educativo do MEE relacionado à cooperação e à responsabilidade coletiva:

Foi bacana observar alguns alunos dando instruções para os menos habilidosos, demonstrando o jeito certo de realizar as atividades. E aqui concordo sobre o valor educativo do MEE, descrito no trabalho de Mesquita et al. (2014) (Diário da professora, 13/06)

Outro registro: “Aí prof, ela aprendeu a sacar comigo. Falei pra fazer de um jeito. Agora ela não tá errando tanto” (Diário da professora 13/06), relato que evidencia o aluno mostrando-se satisfeito com o sucesso do seu grupo e percebendo-se como um dos responsáveis por esse sucesso.

É importante destacar que também ocorreram momentos de reclamações e expressões de insatisfação diante dos erros dos colegas, o que exigiu intervenções pontuais da professora, orientando os estudantes a evitarem críticas e priorizarem a ajuda mútua e o treino das dificuldades. Isso evidencia que o desenvolvimento da competência também envolve mediação pedagógica constante.

Outro aspecto relevante foi a realização de atividades em formatos reduzidos (1x1, 2x2 ou 3x3), o que possibilitou maior participação efetiva dos alunos durante as aulas. Inicialmente, os estudantes demonstraram dificuldades em compreender essa dinâmica, pois estavam habituados ao formato tradicional (6x6).

No entanto, ao longo da unidade didática, passaram a reconhecer os benefícios dessa organização, especialmente pelo aumento no número de interações com a bola e nas oportunidades de participação, como evidenciado nos relatos a seguir: “Quando a gente treina no nosso grupo, fica mais fácil, toquei mais vezes na bola que no ano passado quando jogava todo mundo junto” e “Até para jogar 2x2, contra as outras equipes foi legalzinho” (Diário da

professora, 26/05), relato de uma aluna enfatizando o trabalho em grupos menores.

Esse aumento das oportunidades de ação também está diretamente relacionado ao desenvolvimento da percepção de competência, uma vez que os alunos passaram a ter mais contato com a bola, aumentando as chances de êxito nas tarefas e fortalecendo sua confiança para participar.

Tal resultado dialoga com Coelho (2011) e Canan (2021), que destacam a utilização de jogos reduzidos e adaptações pedagógicas como estratégias importantes para ampliar as oportunidades de participação dos alunos. Nesse sentido, a organização das atividades parece ter contribuído para o fortalecimento do eixo da competência proposto por Siedentop (1994), ao favorecer experiências de sucesso e aumentar a confiança dos alunos para participar das práticas nas aulas.

A melhora da competência motora observada ao longo da unidade pode estar relacionada ao aumento da motivação, conforme apontado por Aniszewski et al. (2019), uma vez que o desenvolvimento da competência é uma das Necessidades Psicológicas Básicas para a motivação intrínseca, articulando-se também com a autonomia e o relacionamento, que se fizeram presentes nas dinâmicas propostas. Esta, por sua vez, contribui diretamente para o aumento da participação e do engajamento dos alunos nas aulas de EF.

No que se refere ao eixo da literacia esportiva, os avanços foram percebidos a partir do momento em que os alunos passaram a desempenhar diferentes funções. Ao aprenderem as regras do jogo e aplicá-las, não apenas na condição de jogadores, mas também no exercício dessas outras funções, os alunos desenvolveram uma compreensão mais aprofundada acerca do funcionamento do jogo e do papel de cada agente envolvido na prática esportiva.

Buscou-se superar a visão reducionista do aluno como mero executor de gestos técnicos. Percebe-se que, nesse processo, houve diálogo com a autonomia, ao permitir que os alunos tomassem decisões mais conscientes durante o jogo, e com o relacionamento, ao compreenderem melhor o papel do outro nas diferentes funções, qualificando a participação do aluno de forma mais crítica e consciente.

Essas vivências dialogam com Mesquita et al. (2014), ao destacarem a importância do desempenho de múltiplas funções no MEE, uma vez que essa experiência contribui para o desenvolvimento da literacia esportiva e favorece a construção de atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade, permitindo que os alunos vivenciem o esporte a partir de diferentes pontos de vista.

No decorrer das aulas, observou-se que o trabalho em duplas no desempenho dessas funções favoreceu a integração entre os alunos, bem como o desenvolvimento da autonomia e

da cooperação. Inicialmente, como já relatado, alguns alunos demonstraram insegurança diante das tarefas que exigiam maior autonomia no preenchimento dos registros estatísticos.

Diante dessas dificuldades, optou-se pela organização das funções em duplas, estratégia que posteriormente foi estendida para as demais funções, resultando em maior confiança e engajamento por parte dos alunos. Essa organização também contribuiu para um ambiente de maior acolhimento e interação, relacionado à necessidade de relacionamento, o que foi fundamental para alunos que inicialmente apresentavam insegurança. Conforme registro da professora:

A J veio falar comigo, que dessa vez, ela conseguiu entender como tinha que preencher a ficha, disse que teve ajuda do N. Ela foi uma das alunas com muita dificuldade na aula anterior, não conseguia se concentrar e fixar o olhar apenas em um dos colegas que estavam realizando a atividade, queria marcar todos os alunos que acertavam o saque. Mesmo eu explicando que deveria acompanhar apenas um colega e fazer o registro dele (Diário da professora, 23/05).

Essa dinâmica também possibilitou que os alunos se sentissem mais seguros no desempenho de suas funções, favorecendo a autonomia na realização das tarefas e fortalecendo as interações entre os colegas. Como ilustra o relato a seguir: “Em dupla eu consegui fazer, pois enquanto eu olhava, meu colega anotava, depois a gente trocou, ele olhava o jogo e eu anotava. A gente sempre ia confirmando se estava certo o registro” (Diário da professora, 23/05).

Além disso, a atuação na arbitragem favoreceu a compreensão das regras em situações reais, permitindo que os alunos refletissem sobre decisões e interpretações durante as partidas, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, ao mesmo tempo em que exigiu posicionamento e tomada de decisão, mobilizando a autonomia dos alunos em contextos concretos de jogo. Conforme anotações da professora,

No apito consegui entender porque o M falava para pegar a bola fora, na verdade a bola não estava fora, já que ele tinha tocado na bola, aluna me explicando como entendeu que se alguém do time toca na bola ela deve tentar recuperá-la para enviar para a quadra adversária, independentemente de onde a bola estiver (Diário da professora, 06/06).

Ao exercerem diversas funções, os alunos passaram a se posicionar, tomar decisões e demonstrar conhecimento das regras e dos comportamentos éticos envolvidos no jogo. Tais experiências aproximam-se da concepção de literacia esportiva proposta por Siedentop (1994), uma vez que os alunos passaram a compreender o esporte para além da condição de jogador. Sob a ótica das NPB, esse processo esteve associado à necessidade de autonomia, uma vez que os estudantes passaram a atuar de maneira mais independente nas situações vivenciadas durante os jogos. Entretanto, a realização das funções em colaboração com os colegas contribuiu para fortalecer a percepção de competência e favoreceu a satisfação da necessidade de

relacionamento e os vínculos estabelecidos no grupo.

Outro aspecto importante foi a abordagem da origem do voleibol e de sua evolução ao longo do tempo, bem como as pesquisas realizadas e apresentadas pelos próprios alunos. Essas atividades contribuíram para ampliar a compreensão dos alunos sobre o esporte, permitindo que estabelecessem relações entre o conteúdo vivenciado nas aulas e o contexto histórico-cultural do voleibol, aspecto defendido por Siedentop (1994) ao propor a formação de alunos capazes de compreender, valorizar e participar criticamente da cultura esportiva.

Por fim, no que se refere ao eixo do entusiasmo, trabalhar os valores do fair-play configurou-se como um dos maiores desafios ao longo da unidade didática. Esse eixo esteve diretamente relacionado à necessidade de relacionamento, embora as experiências vivenciadas também tenham favorecido a autonomia e a percepção de competência em diferentes momentos da intervenção.

Em diversos momentos, foram observadas atitudes de desrespeito entre colegas do próprio grupo e também entre colegas dos grupos adversários. Durante os jogos, alguns alunos reclamaram dos erros de seus colegas, de forma grosseira, gerando atitudes próximas ao bullying. Em diversas situações, a professora teve que intervir, orientando os alunos a cessarem os deboches e as ridicularizações.

Em alguns momentos, essas atitudes cederam espaço para gestos de incentivo, porém, não foi fácil e nem foi garantia de que não houvessem mais. Algumas atitudes continuaram de forma velada, pois alguns alunos têm essa internalização de desvalorizar o colega, talvez até como mecanismo de defesa.

Diante desse cenário, foram necessárias intervenções constantes da professora, com o objetivo de promover reflexões coletivas sobre a importância da cooperação e do apoio mútuo para o desenvolvimento do grupo.

Embora frequentemente associado ao prazer e à motivação para participar das aulas, o entusiasmo no MEE não se limita à manifestação de emoções positivas. Conforme defende Siedentop; Hastie; Van der Mars (2011), esse eixo também está relacionado à construção de experiências esportivas significativas, nas quais os alunos desenvolvem sentimento de pertencimento, compromisso com a equipe e valorização da prática esportiva. Nesse sentido, as intervenções realizadas buscaram criar condições para que os alunos vivenciassem relações mais respeitadas e colaborativas, favorecendo a satisfação da necessidade de relacionamento.

Buscou-se enfatizar que, para que a equipe evoluísse, todos deveriam se empenhar, auxiliando especialmente aqueles com maiores dificuldades, compreendendo que o objetivo não era individual, mas comum a todo o grupo. Buscou-se construir um ambiente respeitoso e

colaborativo, condição essencial para a satisfação da necessidade de relacionamento. Esse ambiente favoreceu principalmente o relacionamento, mas também possibilitou que os alunos se sentissem mais seguros para participar das atividades e assumir responsabilidades dentro de suas equipes, fortalecendo igualmente a autonomia e a percepção de competência.

Nesse sentido, o voleibol, enquanto esporte coletivo, foi utilizado para reforçar essas reflexões. A compreensão de que o erro de um integrante impacta o desempenho de toda equipe, assim como o acerto beneficia o grupo como um todo. Assim, com o passar das aulas, observaram-se mudanças no comportamento dos alunos, quando frases como “joga a bola pro alto que alguém te ajuda” (Diário da professora, 13/06), começaram a substituir comentários negativos, como “Cê tá de brincadeira, que mão de alface é essa!” (Diário da professora, 23/05).

Essas mudanças também foram registradas pela professora, evidenciando transformações no comportamento de alguns alunos após intervenções pontuais:

“Depois que a professora falou com R sobre parar de criticar e reagir positivamente tentando ajudar o grupo, esse aluno específico, passou a agir de forma diferente. Algumas frases dos colegas indicam essa mudança: depois daquele dia que você falou com ele, ele agora vai pra cima da bola ao invés de reclamar dos colegas. Ele melhorou sua participação, não fica só reclamando” (Diário da professora, 23/05).

Observou-se que as intervenções pedagógicas foram importantes para ressignificar as relações entre os alunos e a construção de um ambiente favorável para a realização das atividades.

Ao final do estudo, foi possível afirmar que a maioria dos alunos compreendeu o sentido da afiliação proposto pelo modelo em questão. O sentimento de pertencimento ao grupo foi fortalecido, refletindo-se em atitudes mais cooperativas, maior envolvimento nas atividades e maior responsabilidade coletiva, aspectos diretamente relacionados ao eixo do entusiasmo no MEE, e também à satisfação da necessidade de relacionamento.

Essas evidências indicam que a afiliação favoreceu a construção de vínculos entre os estudantes, contribuindo para que se identificassem com suas equipes e reconhecessem a importância de colaborar para o sucesso coletivo. Como consequência, observaram-se indícios de maior pertencimento ao grupo e de envolvimento com as atividades propostas. Tal movimento vai ao encontro da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, que aponta o relacionamento como elemento fundamental para o engajamento e a motivação dos sujeitos em diferentes contextos.

Dessa forma, observa-se que o MEE se mostrou eficaz para a organização do ensino do voleibol, ao mobilizar seus três eixos centrais – competência, literacia esportiva e entusiasmo – de maneira articulada ao longo das aulas. Essa organização possibilitou compreender que as

aprendizagens desenvolvidas pelos alunos não ocorreram de forma isolada, mas integrada às experiências vividas durante a implementação do modelo.

No que se refere às Necessidades Psicológicas Básicas, verificou-se que competência, autonomia e relacionamento foram mobilizadas ao longo de toda a implementação do Modelo de Educação Esportiva, embora determinadas experiências tenham favorecido mais intensamente uma necessidade do que outra. O eixo da competência mostrou-se mais associado ao desenvolvimento da percepção de competência, sem deixar de promover autonomia e relacionamento; a literacia esportiva favoreceu principalmente a autonomia dos estudantes, ao ampliar sua compreensão do jogo e das diferentes funções, ao mesmo tempo em que fortaleceu a competência e as interações entre os colegas; já o entusiasmo mostrou-se mais fortemente relacionado ao relacionamento, embora também tenha contribuído para ampliar a autonomia e a confiança dos alunos nas atividades.

Essa articulação ajuda a explicar o aumento do envolvimento dos estudantes, uma vez que suas Necessidades Psicológicas Básicas foram contempladas de forma integrada ao longo da intervenção. Mais do que evidenciar ganhos pontuais, os resultados indicam que a articulação entre os eixos do MEE e as Necessidades Psicológicas Básicas potencializa o envolvimento dos alunos de forma mais ampla, contribuindo para a construção de experiências esportivas mais significativas, para o fortalecimento da participação ativa e para o desenvolvimento de relações mais colaborativas entre os estudantes.

Por fim, a discussão dos resultados buscou relacionar essas experiências com a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, com base na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, permitindo compreender que o aumento do engajamento e da participação dos alunos não ocorreu apenas pela organização pedagógica do MEE, mas também pela forma como o modelo atendeu às demandas motivacionais dos estudantes, ampliando a compreensão sobre os efeitos pedagógicos do modelo no contexto investigado.

5. CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo fomentar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física por meio da implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) em uma unidade didática de voleibol, desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Além disso, buscou-se compreender como essa implementação contribuiu para qualificar tal participação, analisando o envolvimento dos alunos nas diferentes funções propostas pelo modelo, bem como de que maneira os eixos competência, literacia esportiva e entusiasmo foram mobilizados durante a intervenção, articulados às Necessidades Psicológicas Básicas (NPB).

A implementação da proposta esteve diretamente relacionada às condições da escola no que se refere à infraestrutura e aos materiais disponíveis. Assim, pode-se dizer que a presença de uma quadra poliesportiva coberta e a disponibilidade de materiais, aliadas ao fato de a turma pesquisada utilizar o espaço de forma exclusiva, favoreceram a organização das aulas e contribuíram para maior envolvimento dos alunos.

A literatura da área aponta que muitas instituições enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura e à disponibilidade de materiais, fatores que podem contribuir para a menor participação dos alunos nas aulas. Outro ponto recorrente na literatura, principalmente no ensino dos esportes, está relacionado à falta de planejamento e de intencionalidade pedagógica do docente, o que pode gerar práticas repetitivas ou aulas livres, conhecidas como o famoso “rola bola”, limitando a participação e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, nesse sentido, que a organização das aulas a partir de uma rotina estruturada e alinhada aos objetivos da unidade didática contribuiu para que os alunos compreendessem o propósito das atividades e favoreceu seu envolvimento ao longo do processo. Além disso, o comprometimento docente, expresso no planejamento antecipado e na clareza dos objetivos, mostrou-se fator determinante para o sucesso da proposta.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos, foi possível evidenciar que a implementação do MEE se configurou como uma proposta pedagógica viável para ressignificar o ensino do esporte no contexto escolar, promovendo aprendizagens mais significativas, inclusivas e participativas. Observou-se que ao ampliar o olhar para as implicações éticas, sociais e culturais presentes na prática do voleibol, o modelo contribuiu para a construção de uma Educação Física mais acolhedora que valorizou a participação de todos os alunos, respeitando suas individualidades e promoveu a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes. Nesse sentido, o modelo contribui para superar uma metodologia tradicional e

ampliou as possibilidades de participação e aprendizagem ao favorecer experiências relacionadas à competência, à literacia esportiva e ao entusiasmo, em consonância com seus princípios.

Foi possível observar avanços importantes durante a implementação do MEE. Alunos que, em outros momentos, permaneciam à margem das aulas, sentados e conversando, passaram a demonstrar interesse por outras formas de aprender o esporte. Houve um movimento de aproximação com a aula, indicando disposição para aprender e maior envolvimento. Esse aspecto reforça o potencial do modelo para reduzir a falta de participação e criar caminhos para diversas possibilidades de engajamento, permitindo que alunos historicamente excluídos encontrem formas de se inserir nas aulas.

De modo geral, a vivência das diferentes funções propostas pelo MEE mostrou-se fundamental para ampliar e qualificar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Ao assumir papéis como estatístico, mesário, árbitro e jogador, os alunos passaram a se envolver de maneira mais ativa e responsável nas atividades, encontrando diferentes formas de participação no jogo, independentemente de seu nível de habilidade motora. Essa organização contribuiu para a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual todos tiveram espaço para atuar, aprender e se sentir pertencentes ao processo.

Ao longo da unidade didática, a participação deixou de se restringir à execução do jogo, passando a envolver também a compreensão das regras, o respeito às decisões, a cooperação entre os colegas e o compromisso com as funções assumidas. Assim, o modelo mostrou-se uma estratégia pedagógica para promover o envolvimento dos alunos, ao valorizar diferentes formas de participação e favorecer experiências que ultrapassam a dimensão exclusivamente técnica do esporte.

Nesse processo, foi possível perceber o desenvolvimento de competências técnicas, conceituais e socioemocionais. Mais do que aprender o voleibol, os estudantes aprenderam sobre cooperação, responsabilidade, respeito e pertencimento, valores essenciais para a convivência em grupo e para a formação cidadã.

Essas evidências indicam que o MEE favoreceu a construção de um ambiente participativo, significativo e inclusivo, no qual os alunos puderam se envolver de maneira mais constante e comprometida com as aulas. Evidenciou-se que ao longo do processo os alunos ganharam protagonismo e passaram assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado e pela do seu colega também, reforçando seu potencial pedagógico voltado à promoção do engajamento e do entusiasmo pela prática esportiva.

Nesse contexto, o MEE contribuiu para superar concepções reducionistas da Educação Física Escolar, reafirmando-a como um componente curricular comprometido com a formação integral dos alunos. Ao ampliar as possibilidades de participação e distribuir diferentes responsabilidades ao longo da temporada esportiva, o modelo favoreceu experiências que extrapolaram a execução técnica do jogo, envolvendo os alunos na compreensão do esporte, na tomada de decisões, na cooperação e no exercício de diferentes papéis sociais.

No que se refere às Necessidades Psicológicas Básicas, observou-se que a necessidade de competência foi favorecida pelas oportunidades de vivenciar desafios progressivos e assumir diferentes funções ao longo da temporada. A autonomia foi estimulada pelas situações que exigiram tomada de decisão, organização das equipes e responsabilidade no desempenho dos papéis atribuídos. Já a necessidade de relacionamento foi fortalecida pelas experiências de cooperação, pertencimento e interação constantes entre os estudantes. A análise demonstrou que essas necessidades se articularam aos eixos competência, literacia esportiva e entusiasmo do MEE, contribuindo para explicar o aumento da participação e do engajamento dos alunos nas aulas.

Mais do que evidenciar ganhos pontuais, os resultados indicam que a articulação entre os eixos do modelo e as NPB potencializa o envolvimento dos alunos, favorecendo experiências esportivas mais significativas, participativas e socialmente relevantes.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o tempo reduzido de intervenção, a realização da pesquisa em apenas uma turma e em uma única modalidade esportiva, o que não permite generalizações dos resultados. Além disso, a complexidade do modelo exige investimento de tempo e de planejamento por parte do professor, o que pode representar desafios e impossibilidades em determinados contextos escolares.

Os achados deste estudo apontam para a relevância do modelo como uma proposta pedagógica consistente para o ensino da Educação Física Escolar. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem diferentes contextos e modalidades, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos do modelo.

Por fim, destaca-se que o MEE se apresenta como uma prática pedagógica viável para ressignificar o ensino do esporte na escola, ao promover práticas mais inclusivas, participativas e pedagogicamente orientadas, contribuindo para a formação de alunos mais autônomos, engajados e capazes de atribuir sentido às experiências vividas nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANISZEWSKI, Ellen; HENRIQUE, José. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36854, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469836854>. Acesso em: 25 set. 2025.

ANISZEWSKI, Ellen; HENRIQUE, José; OLIVEIRA, Aldair José; ALVERNAZ, Aline; VIANNA, José Antônio. A (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, e3052, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3052>. Acesso em: 25 set. 2025.

ANISZEWSKI, Ellen; MAGALHÃES, Mariana Gonçalves de; SIMÕES, Gabriela; OLIVEIRA, Aldair José de; HENRIQUE, José. A satisfação das necessidades dos alunos e o afastamento das aulas de educação física no ensino fundamental. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 21, n. 1, p. 7-16, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359514975>. Acesso em: 25 set. 2025.

ANISZEWSKI, Ellen; OLIVEIRA, Aldair José; SANTOS, Luciene R. Franco dos. As Necessidades Psicológicas Básicas na Educação Física Escolar: análise dos estudos de intervenção publicados de 2015 a 2021. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 20, n. 4, p. 7-15, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/358576299>. Acesso em: 25 set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 83-104, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, Educação Física e Esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-194, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9f0258da-d292-4292-918a-861cc6c2948d/content>. Acesso em: 25 set. 2025.

BELLÚCIO, Vítor; et al. Evasão dos alunos nas aulas de Educação Física: as possíveis explicações para esse “fenômeno”. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 23, 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/854>. Acesso em: 25 set. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução**

à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Unijuí, 2019. E-Book.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRITO, Clovis; TRINDADE, Rui. Modelo de Educação Esportiva: uma possibilidade pedagógica de interlocução qualificada. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 42, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/cefe.2024.32969>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 23 out. 2024.

CANAN, Felipe. Sport education e estrutura curricular: um diálogo pertinente para educação física escolar brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58045>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CAPOBIANGO, Bianca. **Repensando o ensino do esporte por meio do modelo de educação esportiva: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/17033>. Acesso em: 23 out. 2025.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29643>. Acesso em: 23 out. 2025.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 23 out. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Irene Maria Ferreira. **Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57168/2/TESE%20FINAL%20IRENE%20V3.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

DA COSTA, Luciane Cristina Arantes et al. O Sport Education Model como possibilidade formativa: uma experiência na formação inicial em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e174985556, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5556>. Acesso em: 25 set. 2025.

DA SILVA MACHADO, Thiago et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316043007.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

DAOLIO, Jocimar; OLIVEIRA, Rogério Cruz. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma "periferia da quadra". **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 71-94, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200004>. Acesso em: 23 out. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 28-45, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física**

escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 105-129, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01. Acesso em 25 out. 2025.

DE ALMEIDA, Eliane Maria; ARANTES, Luciana Cristina. Necessidades psicológicas básicas e aulas de educação física: potencialidades do Sport Education Model. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 12, p. 128-140, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7240>. Acesso em: 23 out. 2025.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades. São Paulo: **Núcleo de Educação a Distância da Unesp**, 2014. Disponível em: https://egov.santos.sp.gov.br/salavirtual/pluginfile.php/13775/mod_resource/content/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>. Acesso em: 23 out. 2025.

CABALLERO, Carlos Evangelio et al. O Modelo de Sport Education na Educação Primária e Secundária: revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 931-946, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>. Acesso em: 18 dez. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018.

FIN, Gracielle et al. Estilo interpessoal docente e desmotivação na educação física: validação das escalas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 427-436, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.07.005>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GINCIENE, Guy et al. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. 2016. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/133937>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Primeiras aproximações para uma proposta de ensino dos jogos de rede/parede: reflexões sobre o tênis de campo e o voleibol. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, v. 27, n. 2, p. 121-132, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i2.9135>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O modelo do Sport Education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 729-742, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.69788>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GODOI, Ana Laura Bereta de. **A perspectiva dos (as) estudantes sobre a não participação nas aulas de educação física**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/d75cd9f9-79e3-44b4-a265-026f97c66220/download>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 130-148, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**: badminton-peteca-tênis de campo-tênis de mesa-voleibol-atletismo. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/298353652>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/929/539>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GOUVEIA, Élvio Rúbio et al. O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. In: DUARTE, Ana Cristina; CRISTOVÃO, Natalina (Org.). **Educação, artes, cultura**: discursos e práticas. Funchal: CIE, p. 203-216, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2814>. Acesso em: 25 out. 2025.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/95067>. Acesso em: 25 out. 2025.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. **Livro didático como tecnologia educacional: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol**. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/2dbc2a02-639d-47a7-b722-3d6e973f9245/download>. Acesso em: 18 dez. 2025.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular de Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 14-27, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na

BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.27.e15228>. Acesso em: 18 dez. 2025.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LEHN, Paulo Vitor Gomes; DE ARAUJO OLIVEIRA, Rodolfo Gomes. Abstenção discente nas aulas de educação física no 9º ano do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 6, p. 1384-1405, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i6.6070>. Acesso em: 25 out. 2025.

LOPES, Fabiano Schulz; CARLAN, Paulo. O ensino do futsal escolar a partir do Sport Education Model. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 2, p. 127-141, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p127-141>. Acesso em: 25 out. 2025.

LUCCA, Mateus Henrique Servilha de. **TIC e Sport Education: uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181388>. Acesso em: 18 dez. 2025.

MACIEL, Flávia Carolina Azevedo; CRUZ, Enzo Ferreira; NERES, Júlio Cesar Ibiapina. O desinteresse dos alunos nas aulas práticas de educação física no ensino fundamental II. **Revista Novos Desafios**, v. 2, n. 2, p. 34-45, 2022. Disponível em: <https://novosdesafios.inf.br/index.php/revista/article/view/53>. Acesso em: 18 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>. Acesso em: 25 set. 2025.

NASCIMENTO, Janaina Vargas et al. Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 5, n. 1, p. 329-336, 2007. Disponível em: https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/arquivo/Educacao%20fisica%200/2048/Vol5n1-2007-pag-329a336_Maurem.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 23 mar. 2026.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na "periferia" da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200013>. Acesso em: 18 dez. 2025.

PAIXÃO, Jairo Antônio; OLIVEIRA, Otávio Soares. A não participação nas aulas de Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental II. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 98-107, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i2.310>. Acesso em: 25 set. 2025.

PIZANI, Juliana et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>. Acesso em: 18 dez. 2025.

RIGOTTI, Ubirajara Luis. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6270>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter Andrew; VAN DER MARS, Hans. **Complete Guide to Sport Education**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2011.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2023, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.04.003>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos. Planejando o trabalho docente. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temática de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 95-112, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Objetivos e conteúdos para o ensino e aprendizagem da Educação Física na escola. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temática de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 28-46, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Fernando G.; KINCHIN, Gary D. Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em uma turma de voleibol da unidade de Bauru do SESC SP-Brasil. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.75>. Acesso em: 18 set. 2025.

SOARES, Jorge; ANTUNES, Hélio. Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In: GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel; LOPES, Hélder (Org.). **Problemáticas da educação física II**, Porto: Faculdade de Desporto da Universidade

do Porto, p. 136-147, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elvio-Gouveia/publication/316187342_Problematicas_da_Educacao_Fisica_II/links/58f5a8dbaca27289c21cd523/Problematicas-da-Educacao-Fisica-II.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

SOUZA, Hadamo Fernandes de; COSTA, Jonatas Maia da. A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino sport education. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e73650>. Acesso em: 11 jul. 2026.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.) **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 149-163, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, Mato Grosso, v. 15, n. 31, p. 71-80, 2013.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **Rev. Salusvita (Online)**, 2015.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>. Acesso em: 18 dez. 2025.

VARGAS, Tairone Girardon de et al. The sport education experience in physical education classes: using the teaching model in a futsal teaching unit. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.3, p. 735-748, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79628>. Acesso em: 18 dez. 2025.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva et al. Pesquisa participante na Educação Física Escolar: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. e28059, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.120865>. Acesso em: 18 dez. 2025.

APÊNDICE A – Organização das aulas da unidade didática de voleibol baseada no MEE

1ª aula - Apresentar e explicar o MEE. Realizar atividade diagnóstica

Os alunos foram reunidos em sala de aula e foi explicado que as aulas de Educação Física seriam desenvolvidas com base no Modelo de Educação Esportiva. A unidade didática teve duração de 18 aulas, sendo o voleibol o esporte abordado. Informou-se que a turma seria dividida em três equipes equilibradas e que seus integrantes permaneceriam juntos ao longo de toda a temporada esportiva (unidade didática). Enfatizou-se que, dentro do modelo, os alunos teriam a oportunidade de conhecer e desempenhar diferentes papéis além do de jogador, como árbitro, mesário e estatístico. Essas funções seriam introduzidas gradualmente ao longo da unidade didática.

Após essa conversa inicial, os alunos foram conduzidos à quadra esportiva, onde foi desenvolvida uma atividade diagnóstica para avaliar as habilidades físicas e sociais dos participantes. As observações realizadas nessa etapa serviram de subsídios para a formação posterior de equipes equilibradas.

2ª aula - Desenvolver a habilidade do toque. Realizar atividades variadas e formar diferentes grupos.

Realizaram-se atividades variadas com o objetivo de desenvolver as habilidades no fundamento toque. Durante as atividades, a professora realizou demonstrações, observações e intervenções pontuais, fornecendo feedbacks aos alunos sobre a execução do fundamento, respeitando o nível de aprendizagem dos participantes e incentivando a participação de todos, sem a exigência da técnica perfeita.

Formaram-se diferentes grupos, ao longo da aula, para que os alunos tivessem a oportunidade de jogar com colegas diferentes. Essa organização proporcionou à professora informações importantes sobre o entrosamento dos alunos para a formação das futuras equipes.

3ª aula - Desenvolver a habilidade do saque por baixo. Formar grupos diversificados e realizar atividades variadas. Introduzir o registro estatístico.

Realizaram-se atividades de saque por baixo com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades nesse fundamento. Formaram-se grupos diversificados, procurando incentivar a integração entre os alunos.

Introduziu-se, de forma simples, o registro estatístico, explicando a sua importância ao

longo das aulas. Essa foi a primeira função específica do modelo vivenciada pelos alunos. Esse registro foi um excelente feedback tanto para a professora como para o grupo, pois permitiu acompanhar o desempenho e a participação dos seus integrantes.

Entregou-se aos alunos uma ficha de registro, na qual eles deveriam anotar o nome do colega que iriam monitorar, além de registrar o próprio nome como estatístico. Durante a atividade, cada estatístico acompanhou a execução do saque do colega escolhido, verificando os saques certos e errados e também se atingiam o alvo, conforme apresentado no Quadro 7.

As dificuldades observadas durante essa atividade contribuíram para ajustes no planejamento das aulas seguintes, especialmente na organização dos alunos em duplas para a realização dos registros.

Quadro 7 — Registro estatístico I

Nome	Saque		Alvo	Estatístico
	certo	errado		
Observações:				

Fonte: elaborado pela autora

4ª aula - Desenvolver a habilidade da manchete. Realizar registro estatístico. Jogo entre três equipes.

Realizaram-se atividades para desenvolver e aperfeiçoar a habilidade no fundamento manchete. Retomou-se o aprendizado do registro estatístico, preenchendo-se novamente a ficha de registro. Dessa vez, os registros foram realizados em duplas, estratégia adotada para favorecer a compreensão da atividade e aumentar a segurança dos alunos durante o preenchimento das fichas.

Para encerrar a aula, realizaram-se jogos entre os três grupos, com partidas de quatro a seis minutos de duração cada, de forma que todos os grupos se enfrentassem.

Essas quatro primeiras aulas, designadas como Pré-temporada, foram comandadas pela professora. Os alunos apenas seguiram suas orientações e realizaram as atividades. É importante ressaltar que essa etapa esteve de acordo com o modelo, uma vez que os alunos precisaram adquirir experiência e vivência da prática para que, depois, pudessem gerenciar as atividades

de modo a atingir os objetivos propostos pela professora, criando-se, assim, subsídios para as próximas etapas, nas quais seria dada mais autonomia aos grupos.

5ª aula - Formar as equipes fixas. Revisão dos fundamentos (toque, manchete e saque). Explicar sobre o que é fair-play e sua importância no jogo.

Após as quatro primeiras aulas, que foram dedicadas à observação e avaliação diagnóstica dos níveis de habilidades dos alunos, tanto técnicas quanto sociais, a professora formou as equipes de forma equilibrada.

Cada equipe, em sua área de treinamento, realizou atividades e jogos entre seus integrantes, com o objetivo de revisar os fundamentos já trabalhados e identificar aspectos que ainda precisavam ser aperfeiçoados. Essas atividades visaram promover o entrosamento entre os membros da equipe.

Explicou-se o conceito de fair-play, tanto em relação a sua própria equipe, na colaboração entre seus integrantes, quanto em relação às equipes adversárias. Salientou-se a importância de respeitar os adversários e as regras, para que o jogo fosse disputado de forma limpa e com honestidade.

6ª aula - Preencher a súmula em modelo adaptado

Novamente, as equipes treinaram em suas respectivas áreas, revendo suas dificuldades e trabalhando nelas, sem intervenção direta da professora, que observava e permitia que os próprios alunos se autodirigissem. Essa dinâmica marca a transição para uma prática mais autônoma, característica da prática independente.

Realizou-se uma atividade com o uso da súmula: duas equipes jogaram entre si, enquanto a terceira equipe ficou responsável pelo preenchimento da súmula. Assim, enquanto as equipes A e B jogavam, a equipe C se dividiu em duplas, e cada dupla recebeu um modelo de súmula. A professora orientou o processo, explicando passo a passo como realizar o registro corretamente.

O tempo de jogo foi cronometrado em seis minutos. Ao final, os papéis se inverteram; a equipe A passou a preencher a súmula, enquanto as equipes B e C jogaram. Após mais seis minutos, houve um novo rodízio para que todos tivessem a experiência no preenchimento da súmula.

A aprendizagem da função de mesário ocorreu inicialmente de forma isolada, para que os alunos pudessem compreender sua lógica. O objetivo da aula foi ensinar os alunos a

preencher uma súmula de jogo, utilizando um modelo adaptado da súmula oficial, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 — Modelo adaptado de súmula

Árbitro: _____								Mesário: _____							
Time: _____								Time: _____							
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16	9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24	17	18	19	20	21	22	23	24
Nomes:								Nomes:							
1 _____								1 _____							
2 _____								2 _____							
3 _____								3 _____							
4 _____								4 _____							
Placar Final: _____															

Fonte: elaborado pela autora

7ª aula – Escolher o nome da equipe, cor e grito de guerra. Apresentar a origem e a evolução do voleibol. Criar jogo com regras diferentes das atuais. Pesquisar sobre atleta brasileiro (a) de voleibol.

Os alunos, distribuídos em suas equipes, escolheram a cor, definiram o nome da equipe e o grito de guerra, formando assim a identidade do grupo. Isso fortaleceu o sentimento de pertencimento e compromisso dos alunos com suas equipes ao longo da temporada.

Explicou-se a evolução do voleibol, desde sua criação como Mintonette até os dias atuais. Apresentaram-se fotos do criador do esporte e do formato original da bola. Leu-se um breve texto sobre a origem do nome volleyball e sobre as mudanças nas regras ao longo do tempo.

Em seguida, cada equipe praticou o jogo utilizando as regras antigas em suas áreas de treinamento, com o objetivo de compreender algumas das transformações ocorridas ao longo da evolução da modalidade. Depois, cada equipe propôs uma regra diferente das atuais, e todas as equipes jogaram entre si aplicando essas regras criadas.

Ao final da aula, solicitou-se aos grupos que pesquisassem sobre um(a) atleta brasileiro(a) de voleibol, e na aula seguinte, apresentassem o resultado para os demais grupos. Entregou-se uma folha aos grupos para que preenchessem com as principais informações sobre

o(a) atleta pesquisado(a).

8ª aula - Introdução à arbitragem: gestos e sinais utilizados durante os jogos.

Os alunos receberam uma folha contendo os gestos da arbitragem e explicações sobre as sinalizações de “bola fora” e “bola dentro” no jogo de voleibol. Em seguida, se separaram em duplas, e cada dupla ficou responsável pela arbitragem durante uma parte da partida. A função de árbitro foi introduzida de forma progressiva, ampliando as experiências dos alunos e favorecendo uma maior compreensão das regras do voleibol.

Na quadra principal, dois times jogaram enquanto o terceiro ficou encarregado pela arbitragem. No grupo responsável por arbitrar, ocorreu a troca das duplas a cada seis pontos jogados. Após todos os membros do grupo passarem pela função de árbitro, os times revezaram suas posições entre jogadores e árbitros.

9ª aula - Apresentar o(a) atleta pesquisado(a). Treinar o fundamento saque e participar do desafio.

A aula começou com os alunos em roda, e os grupos, um de cada vez, apresentaram o(a) atleta pesquisado(a).

Em seguida, cada grupo, em sua área de treinamento, realizou o aquecimento e a prática do saque. Cada grupo ficou responsável pelo seu próprio treinamento, decidindo que iria liderar a atividade e como esta seria conduzida. Nesse momento, os alunos passaram a assumir maior protagonismo na organização das atividades e na condução dos treinamentos.

Após aproximadamente 10 minutos de prática, a professora lançou o “desafio do saque”, no qual cada grupo, um de cada vez, foi para quadra central, e cada integrante teve duas tentativas para acertar o saque. A atividade teve como objetivo analisar o nível de domínio do fundamento saque e fornecer feedbacks para as equipes.

10ª aula - Revisão do preenchimento da súmula, do registro estatístico e da arbitragem. Ampliação do registro estatístico. Treinamento das funções.

A aula começou com a professora tirando dúvidas dos alunos sobre o preenchimento da súmula, do registro estatístico e da arbitragem. Essa aula marcou a integração das diferentes funções desenvolvidas ao longo do processo.

Em seguida, os alunos treinaram em suas respectivas áreas por alguns minutos e retornaram para a quadra central para disputar jogos com arbitragem, súmula e estatística. Os

alunos decidiram a ordem em que cada integrante iria desempenhar as funções de árbitro, estatístico e mesário, quando estivesse fora do jogo. Eles se organizaram em duplas, garantindo que um ajudasse ao outro, fortalecendo a confiança e aumentando suas habilidades nessas funções.

Cada jogo teve duração de cinco minutos, garantindo a realização de várias partidas, para que todos pudessem, além de jogar, desempenhar também as funções de fora da quadra. Assim, enquanto duas equipes jogavam, a terceira ficava responsável pela arbitragem, pela súmula e pelo registro estatístico.

Nesse momento, o registro estatístico foi ampliado para incluir os quesitos: respeito à arbitragem, às regras e ao material utilizado. Esses quesitos visavam avaliar o comportamento dos jogadores, não apenas no aspecto técnico, mas também em relação à postura ética (fair-play) e ao cuidado com os recursos utilizados durante o jogo.

O aluno-estatístico registrou o comportamento dos colegas ao longo de toda a partida, ou seja, uma visão global, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 — Registro estatístico II

Data: _____ Time _____ Estatístico: _____

NOME	SAQUE		RESPEITO AS REGRAS	RESPEITO AOS COLEGAS	RESPEITO AO MATERIAL
	CERTO	ERRADO			
Obs:					

Fonte: elaborado pela autora

11ª aula - Formar as pequenas equipes para os jogos amistosos (4x4). Construir as regras dos jogos amistosos. Divulgar a tabela de jogos amistosos, incluindo as equipes de arbitragem e os responsáveis pela estatística em cada partida.

Cada equipe, em sua área de treinamento, se organizou no formato 4x4 e realiza treinos preparatórios para os jogos amistosos. Essa formação teve como objetivo preparar os alunos para os jogos amistosos que antecederiam o Evento Culminante. As equipes também construíram coletivamente as regras que seriam utilizadas nos jogos amistosos das próximas aulas.

Além disso, os alunos se organizaram em duplas e definiram a ordem em que cada dupla assumiria os papéis de árbitro, estatístico e mesário quando não estivessem jogando. Essa organização contribuiu para que os jogos ocorressem de forma mais organizada, com cada aluno sabendo previamente qual função desempenharia, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 — Tabela dos jogos amistosos

Data _____

JOGO/ PIACAR	ÁRBITROS	MESÁRIOS	ESTATÍSTICOS
A X B	C1	C2	C3
B X C	A1	A2	A3
A X C	B1	B2	B3

Data _____

JOGO/ PIACAR	ÁRBITROS	MESÁRIOS	ESTATÍSTICOS
B X C	A2	A3	A1
A X C	B2	B3	B1
A X B	C2	C3	C1

Data _____

JOGO/ PIACAR	ÁRBITROS	MESÁRIOS	ESTATÍSTICOS
A X C	B3	B1	B2
A X B	C3	C1	C2
B X C	A3	A1	A2

Fonte: elaborado pela autora

12ª aula, 13ª aula e 14ª aula - Jogos amistosos.

Com a tabela dos jogos amistosos pronta e a equipe de arbitragem previamente definida (Quadro 10), os alunos se posicionaram em seus respectivos lugares.

Durante os jogos amistosos, as funções de árbitro, mesário e estatístico foram desempenhadas simultaneamente pelos alunos, enquanto as equipes realizavam o rodízio entre os diferentes papéis previstos no modelo.

Ao término de cada partida, o placar foi registrado no quadro de pontuação (Quadro 11). Após a realização de todos os jogos, somaram-se os placares de cada equipe, sendo declarada campeã aquela que obteve a maior pontuação. Embora os resultados fossem registrados, a participação e o envolvimento dos alunos foram mais valorizados do que o caráter competitivo dos jogos.

Quadro 11 — Quadro de pontuação

TIME	1ª RODADA 12ª aula	2ª RODADA 13ª aula	3ª RODADA 14ª aula	TOTAL
VERMELHO 1º JOGO				
VERMELHO 2º JOGO				
VERDE 1º JOGO				
VERDE 2º JOGO				
AZUL 1º JOGO				
AZUL 2º JOGO				

Fonte: elaborado pela autora

15ª aula - Jogo amistoso (atrasado). Feedback do torneio amistoso. Programar o evento culminante.

Caso ocorresse algum imprevisto nos dias dos jogos amistosos, havia um horário reservado no planejamento para reposição.

Os alunos, juntamente com a professora, conversaram sobre os jogos do torneio, avaliaram o desempenho das equipes e das funções, o respeito às regras, além de identificarem pontos positivos e negativos.

Em seguida, programaram o Evento Culminante, definiram a tabela dos jogos e estabeleceram as funções que seriam desempenhadas pelos alunos, conforme apresentado nos Quadros 12 e 13. Nessa etapa, os alunos assumiram maior responsabilidade sobre as decisões relacionadas à organização do evento, com mediação da professora. Cada aluno escolheu a função que mais lhe agradou durante toda a temporada esportiva, sem pressão ou cobrança. O objetivo foi proporcionar uma experiência positiva, em que os alunos pudessem se sentir à vontade para atuar nas funções que escolheram.

Quadro 12 — Time e as funções dos alunos no evento culminante

Time A	Função	Time B	Função	Time C	Função

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 13 — Jogos no evento culminante

JOGO	1° SET	2° SET	3° SET	ÁRBITROS	MESÁRIOS	ESTATÍSTICAS
A X B						
B X C						
A X C						

Fonte: elaborado pela autora

16ª aula e 17ª aula - Evento Culminante.

Os jogadores e as equipes de arbitragem já estavam devidamente definidos.

Os jogos foram disputados em melhor de três sets. Para ser considerada vencedora, a equipe precisou ganhar dois sets. Os dois primeiros sets foram jogados até 25 pontos, enquanto o terceiro set, caso necessário, foi disputado em 15 pontos.

As equipes se enfrentaram em um sistema de rodízio simples, ou seja, todos jogaram contra todos. A equipe vencedora do torneio foi aquela que obteve o maior somatório de pontos, considerando apenas os dois primeiros sets de cada partida, sem contabilizar o saldo do set de desempate, quando este ocorreu. Essa etapa representou a culminância das experiências desenvolvidas ao longo de todo o processo.

18ª aula - Premiação e Feedback.

Todos os alunos participantes receberam um certificado de participação. A premiação buscou valorizar não apenas o desempenho técnico, mas também o envolvimento, a participação e a dedicação dos alunos ao longo da unidade didática. Além disso, foram premiados os alunos destaques nas categorias: melhor árbitro, melhor mesário e melhor estatístico, com votação realizada pelos próprios alunos. Também houve premiação para a equipe com melhor resultado durante o Evento Culminante e para a equipe que, ao longo de toda unidade didática, apresentou a melhor frequência.

Além da celebração das conquistas, esse momento possibilitou a realização de um feedback coletivo sobre as aprendizagens construídas ao longo da implementação do modelo.

APÊNDICE B – Termo de Anuência Institucional – TAI



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação
 7ª Coordenadoria Regional de Educação
 Escola Municipal Noel Nutels (07.16.056)
 Rua São Caetano, 509
 Tijuca - Rio de Janeiro - RJ - Cep 22225-040
 Tel (21) 24354011 - E-mail: esmnutels@riodejaneiro.net



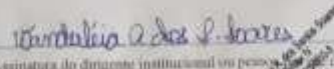
TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Wanderléia Alcântara dos Santos Soares, na condição de diretora, responsável pela Escola Municipal Noel Nutels, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meus recursos para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL: INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS" na mesma instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Daniela Ribeiro de Sousa, sob a orientação do Dr. Adair José de Oliveira, professor doutor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo ciência que a pesquisa objetiva impor a implementação do Modelo de Educação Esportiva para alunos do 8º ano do ensino Fundamental II nos anos de Educação Física.

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, 28 de março de 2015.


 Assinatura da dirigente institucional ou pessoa por ela delegada

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 123/2012 da Conep.

APÊNDICE C – Termo de Autorização para Uso de Imagem e(ou) Voz do(a) menor participante da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL- ProEF

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E(OU) VOZ DO(A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____
(nome de responsável legal) responsável pelo
aluno(a) _____ para
fins de direito, autorizo o uso da imagem e/ou voz do(a) menor pela professora Daniela Ribeiro de Souza, realizadora da pesquisa intitulada "MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL: incentivando a participação dos alunos".

Estou ciente que as imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso descrito acima e deverá preservar o anonimato do participante. Qualquer outra forma de uso, deve ser por mim autorizada. A pesquisadora responsável pela pesquisa, assegurou-me que serei livre para interromper a participação do aluno (a) a qualquer momento e solicitar a posse das imagens já realizadas. Todas as informações ficarão em lugar seguro e de acesso restrito a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para Você!

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: **MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL: INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.**

Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para a pesquisadora.

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também. Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber porque esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado(a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.

Por que esta pesquisa é importante?



Este estudo tem como objetivo propor a implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) para estimular a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Para isso, será elaborada uma unidade didática de voleibol a ser aplicada diretamente nas aulas de EF.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Página 1 de 4



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL - ProEF

Quem pode participar?



Podem participar da pesquisa os(as) alunos(as) matriculados(as) no 8º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, da Escola Municipal Noel Nutels, desde que seus responsáveis tenham autorizado.

Como será a pesquisa?



A sua participação se dará da seguinte forma: participando das aulas de EF referente a unidade didática vôleibol por meio do Modelo de Educação Esportiva (MEE) com duração de 18 aulas. As aulas serão realizadas dentro da escola e no horário regular das aulas de EF. Sua participação é importante, pois, será estudado como o Modelo de Educação Esportiva pode contribuir para estimular os estudantes a participarem ativamente das aulas de Educação Física.

A implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) é uma alternativa para promover a participação de todos, independente de suas habilidades e características, assegurando uma igualdade de oportunidades para todos os envolvidos na aula. Essa proposta cria um clima colaborativo nas aulas e promove um maior envolvimento dos alunos nas atividades.

A coleta de dados se dará a partir dos instrumentos: Observação, Diário de campo da professora e aparelho celular da professora.

Em todas as aulas da unidade didática as atividades serão realizadas pelos alunos. A professora irá observar e registrar com fotos e áudios essas atividades para posteriormente fazer o registro em seu diário de campo.

Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

Os riscos associados à participação nas atividades práticas não são maiores aos encontrados em situações semelhantes. Você poderá eventualmente sentir receio, vergonha, inibição, ou até mesmo experimentar estresse ou cansaço físico ao participar de alguma atividade. Para minimizar esses riscos a professora fará a supervisão das atividades e fornecerá todo o suporte necessário.

Suas informações e seu nome NÃO serão divulgados. Somente a pesquisadora e/ou equipe de pesquisa saberão de seus dados e prometemos manter tudo em segredo. Você poderá ter acesso a todos os dados referentes a sua participação na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Página 2 de 4



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL - ProEF

Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Sua participação é importante, pois, será estudado como o Modelo de Educação Esportiva (MEE) pode contribuir para estimular os estudantes a participarem ativamente das aulas de Educação Física.

A implementação do MEE é uma alternativa para promover a participação de todos, independente de suas habilidades e características, assegurando uma igualdade de oportunidades para todos os envolvidos na aula. Essa proposta cria um clima colaborativo nas aulas e promove um maior envolvimento dos alunos nas atividades.

Você gostaria de participar deste estudo?
Faça um x na sua escolha.



Sim, quero participar ()

Se você marcou sim, por favor assine aqui:

Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa.

Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: _____ data: _____

Acesso à Informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a professora Daniela Ribeiro de Souza, pesquisadora responsável, no telefone celular (21) 2681-4748 e e-mail: daniela.ribeiro@ufrj.br. Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 463, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4748, e-mail etica@ufrj.br, com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e

Assinatura do(s) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Página 3 de 4



presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Daniela Ribeiro de Souza

Assinatura: _____ Local/data: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Assinatura do(s) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Página 4 de 4

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL – ProEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Pais ou Responsáveis de alunos menores de 18 anos

Esclarecimentos

Caros responsáveis,

Este é um convite para você autorizar a participação de seu(sua) filho(a) como voluntário em uma pesquisa que será realizada na seguinte unidade de ensino: Escola Municipal Noel Nutels (Município do Rio de Janeiro/RJ) durante as aulas de Educação Física com o título: "MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL: INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS", que tem como pesquisadora responsável: Daniela Ribeiro de Souza, sob orientação do Dr. Aldair José de Oliveira, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivo: A pesquisa visa a implementação do Modelo de Educação Esportiva nas aulas de Educação Física. A participação do seu(sua) filho(a) é fundamental para os resultados do nosso trabalho. O tema central é desenvolver uma unidade didática de voleibol através do Modelo de Educação Esportiva e tem como objetivo estimular a participação ativa dos alunos do ensino fundamental anos finais nas aulas de Educação Física.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL – ProEF

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Acreditamos que este estudo pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma postura proativa, tornando-se protagonistas em suas práticas futuras e não meros espectadores. Isso irá favorecer seu desenvolvimento integral, especialmente nos aspectos físicos, psíquicos e sociais. Na escola, os alunos têm a oportunidade de explorar essas práticas.

A implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) surge como uma alternativa para promover a participação de todos, independentemente de suas habilidades e característica, garantindo uma igualdade de oportunidades para todos os envolvidos. Esta proposta cria um clima colaborativo e estimula um maior envolvimento dos alunos nas atividades.

Instrumento para a coleta dos dados: A coleta de dados será realizada por meio dos seguintes instrumentos: Observação, Diário de campo da professora e Aparelho celular da professora.

Durante todas as aulas da unidade didática, as atividades planejadas serão realizadas pelos alunos. A professora observará e registrará a participação dos alunos participantes da pesquisa por meio de fotos e áudios, e estes serão usados, posteriormente para análise e interpretação. Além disso, a professora preencherá seu diário de campo para registrar aspectos relacionados ao objetivo da aula, conteúdos abordados, participação e atitudes dos alunos, avaliação geral e recursos utilizados.

Procedimentos e Métodos: Será utilizado o diário de campo da professora para anotações das observações das aulas e das atividades realizadas, além dos registros fotográficos e de áudios feitos pelo celular da própria pesquisadora, para posterior análise das ações desenvolvidas. Todas as informações obtidas pelos referidos instrumentos de coleta de dados serão únicas e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo a publicação do material.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL – ProEF

sendo respeitado o anonimato daqueles que concordarem em participar, em todo o processo da pesquisa. Para tanto, os responsáveis terão acesso a todos os dados referentes à participação dos adolescentes na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: Esta pesquisa envolverá a participação do seu filho(a) nas aulas regulares de EF, nas quais serão desenvolvidas atividades relacionadas ao ensino do voleibol. Serão realizados 18 encontros, com duração de 50 minutos cada, entre os meses de maio, junho, julho e agosto. As atividades ocorrerão nos espaços disponíveis da escola, conforme a proposta de cada aula.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: Os riscos associados à participação nas atividades práticas não são maiores aos encontrados em situações semelhantes. Seu(sua) filho(a) poderá eventualmente sentir receio, vergonha, inibição, ou até mesmo experimentar estresse ou cansaço físico ao participar de alguma atividade. Para minimizar esses riscos a professora fará a supervisão das atividades e fornecerá todo o suporte necessário.

O(A) estudante terá total liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a obrigação de justificar sua decisão. Em caso de desistência, o(a) aluno(a) continuará participando das atividades curriculares obrigatórias, porém sua participação deixará de ser registrada para futura análise da professora-pesquisadora.

Custos e remuneração: Não haverá custos aos participantes, e nem compensação financeira pela participação na pesquisa.

 Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

 Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL – ProEF

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos ao responsável da pesquisa. Todos os dados obtidos sobre a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa, em caso de necessidade poderei acionar a professora responsável pela pesquisa: Professora Daniela Ribeiro de Souza, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), pelo telefone (21) 3315.5878 ou, se desejar pelo e-mail: daniela@ufrj.br. Em caso de dúvida quanto aos procedimentos adotados e a ética da pesquisa, o responsável pelo aluno participante, poderá acionar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no telefone: (61) 3315.5878 ou 3315.5879 ou por e-mail no endereço: cne@saude.gov.br.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e ficará uma via de igual teor com cada uma das partes (Pesquisador e participante).

_____, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL: Incentivando a participação dos alunos Pesquisador: DANIELA RIBEIRO DE SOUZA Área Temática: Versão: 1 CAAE: 87480025.6.0000.0311 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER Número do Parecer: 7.493.863 Apresentação do Projeto: Apresentação do projeto: O(A) pesquisador(a) relata: A Educação Física é um componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, possuindo conteúdos específicos que são as práticas corporais. No ambiente escolar essas práticas devem ser contextualizadas, problematizadas e sistematizadas, de forma que os alunos possam apreender esses conhecimentos produzidos pela humanidade, e se tomem protagonistas em suas práticas futuras, deixando a condição de meros espectadores. No entanto, o que tem sido observado, já nos anos finais do Ensino Fundamental II, é a pouca participação de alguns alunos nas atividades de Educação Física e outros que passam a realizar outras atividades durante essas aulas. A questão que se quer investigar por meio dessa pesquisa é: Como a implementação do Modelo de Educação Esportiva / Sport Education pode estimular a participação ativa dos alunos dos anos finais do ensino fundamental II nas aulas de educação física? A pesquisa tem como objetivos propor a implementação do Modelo de Educação Esportiva em uma unidade didática e analisar os resultados dessa implementação, focando na participação dos alunos nas aulas de
Endereço: BR-465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000 UF: RJ Município: SEROPEDICA Telefone: (21) 2681-4749 E-mail: wsccep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Contribuição do Pense: 1.460.963

Educação

Física nos anos finais do ensino fundamental II. A pesquisa será de caráter qualitativo e será conduzida por meio da observação participante, utilizando os instrumentos da observação e o diário de campo.

O(A) pesquisador(a) apresenta a seguinte equipe de pesquisa:

CPF/Documento Nome

071.687.907-73 Aldair José de Oliveira

Trata-se de um projeto de mestrado do PROEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O propósito é promover um maior engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física. A pesquisa será conduzida em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, onde a pesquisadora atua como professora. A pesquisa possui um caráter qualitativo e, conforme Del-Massó, Cotta e Santos (2014), esse tipo de estudo permite ao pesquisador analisar um fenômeno dentro de um recorte temporal e específico. Dessa forma, a pesquisa será conduzida por meio da observação participante, com o objetivo de implementar uma unidade didática de voleibol apoiada pelo Modelo de Educação Esportiva (MEE). Segundo Velloso et al. (2022), essa abordagem permite uma relação horizontal entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, onde ambos participam ativamente do processo. Assim, o professor-pesquisador desempenha tanto o papel de mediador da intervenção pedagógica quanto o de responsável pela coleta de dados (Velloso et al., 2022). No contexto da pesquisa, após identificar o problema da baixa adesão e participação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II nas aulas de Educação Física, a professora implementará uma prática inovadora e investigará sua eficácia.

Metodologia de análise:

A análise de dados é o processo de busca, organização e interpretação do material produzido, visando compreender esse material e possibilitar a apresentação dos resultados encontrados. (Bogdan; Biklen, 1994), ou seja, é o momento de interpretação dos dados coletados.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2621-4749 E-mail: ebsocsp@ufrrj.br

Página 12 de 16

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: T-493.060

Nessa fase, serão classificados os conceitos de participação e aderência dos alunos às aulas de Educação Física, utilizando o Método de Educação Esportiva. Esses dados, registrados no diário de campo e nos registros utilizados pelos alunos-estatísticos, além das fotos e dos áudios registrados pelo celular da professora, serão organizados em subcategorias: jogador, árbitro, apontador e estatístico. Essas subcategorias estarão relacionadas aos seguintes conceitos (associando-os aos conceitos): participou ativamente, participou e não participou. Para facilitar a análise, será produzida uma tabela contendo as categorias e o nome dos alunos de cada um dos quatro grupos analisados.

Desfecho primário:

A expectativa é que, com o desenvolvimento do MEE, os alunos se envolvam mais nas aulas, uma vez que sempre estarão desempenhando diferentes papéis dentro do esporte institucionalizado. Assim, não apenas aprenderão as habilidades de jogar, mas também contribuirão para o andamento de toda a unidade didática. A análise será a reflexão sobre a participação dos alunos durante as aulas de educação física. O presente trabalho terá como análise o comportamento dos estudantes nas aulas de educação física relacionadas a prática do voleibol.

Critério de inclusão:

Participarão da pesquisa os alunos matriculados em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II desta escola. Todos os alunos dessa turma serão devidamente informados sobre a sua participação na pesquisa de Dissertação de Mestrado. Os responsáveis pelos alunos e os próprios alunos receberão, respectivamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Esses documentos deverão ser lidos e assinados pelos responsáveis e pelos alunos, autorizando a participação dos alunos na pesquisa, bem como a utilização das suas imagens e vozes.

Critério de exclusão:

Os critérios de exclusão incluem os alunos que optarem por não participar da pesquisa, os responsáveis que não assinarem o termo de consentimento ou os alunos que faltarem a mais de 25% das aulas da unidade didática proposta.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21) 2691-4749 E-mail: etecoop@ufrrj.br

Página 03 de 08

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.480.863

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor a implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) / Sport Education (SE) para estimular a participação ativa dos alunos nos anos finais do ensino fundamental II nas aulas de Educação Física de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

Objetivo Secundário:

Aplicar o MEE/SE na unidade didática vôleibol, visando estimular a participação ativa dos alunos nas aulas de educação física.

Identificar os impeditivos para a participação ativa das aulas de Educação Física por parte dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos associados à participação nas atividades práticas não são maiores aos encontrados em situações semelhantes. Seu(sua) filho(a) poderá eventualmente sentir receio, vergonha, inibição, ou até mesmo experimentar estresse ou cansaço físico ao participar de alguma atividade. Para minimizar esses riscos a professora fará a supervisão das atividades e fornecerá todo o suporte necessário. O(A) estudante terá total liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a obrigação de justificar sua decisão. Em caso de desistência, o(a) aluno(a) continuará participando das atividades curriculares obrigatórias, porém sua participação deixará de ser registrada para futura análise da professora-pesquisadora.

Benefícios:

Acreditamos que este estudo pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma postura proativa, tornando-se protagonistas em suas práticas futuras e não meros espectadores. Isso irá favorecer seu desenvolvimento integral, especialmente nos aspectos físicos, psíquicos e sociais. Na escola, os alunos têm a oportunidade de explorar essas práticas.

A implementação do Modelo de Educação Esportiva (MEE) surge como uma alternativa para promover a participação de todos, independentemente de suas habilidades e característica, garantindo uma igualdade de oportunidades para todos os envolvidos. Esta proposta cria um

Endereço: BR 405, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21) 2591-4749 E-mail: ebiscope@ufrrj.br

Página 04 de 06

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: T-480.965

clima colaborativo
e estimula um maior envolvimento dos alunos nas atividades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: BR-465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21) 2691-4749 E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.460.963

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2521542.pdf	28/03/2025 17:08:41		Aceito
Folha de Rosto	folhadeRosto_DANIELA_RIBEIRO_assinado.pdf	28/03/2025 17:07:45	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI_Noel.PDF	28/03/2025 17:07:28	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Outros	imagem_voz_Noel.pdf	28/03/2025 14:46:30	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/03/2025 14:36:25	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALENoel.pdf	28/03/2025 14:36:05	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_noel.pdf	28/03/2025 14:35:55	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/03/2025 14:35:39	DANIELA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 08 de Abril de 2025

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebleis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2981-4749 E-mail: wloconp@ufrrj.br

APÊNDICE G – Recurso Educacional

O recurso educacional desenvolvido a partir desta pesquisa consiste em um e-book que sistematiza os princípios do Modelo de Educação Esportiva (MEE) e apresenta uma proposta pedagógica para o ensino do voleibol fundamentada nesse modelo. O material pode ser acessado por meio do link: <https://heyzine.com/flip-book/1672c605d1.html>

