

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BEATRIZ DE SOUZA MAIA

**O ENSINO DO FUTSAL POR MEIO DE JOGOS: REFLEXÕES TEÓRICAS E
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

VITÓRIA - ES

2025

BEATRIZ DE SOUZA MAIA

**O ENSINO DO FUTSAL POR MEIO DE JOGOS: REFLEXÕES TEÓRICAS E
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Dr. Rodrigo Leal de Queiroz Thomaz de Aquino.

Coorientador: Prof. Me. Gabriel Vighini Garozzi

VITÓRIA - ES

2025

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Edna e Welington e ao meu irmão, William por todo incentivo, apoio e por serem minha base.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder sabedoria. Aos meus pais, que sempre estiveram comigo, em todas as fases da minha vida, confiaram e apoiaram a todo tempo e não mediram esforços para que eu concluísse a graduação.

Ao meu orientador, Rodrigo, e coorientador, Gabriel, que com toda paciência, foram fundamentais para a construção deste trabalho.

E em especial, Alcides, Arthur, Isadora, Max, Raniery e a todos os outros colegas que fizeram parte da minha formação, pelo incentivo e pelo apoio constante. Assim como, agradeço ao meu namorado, que sempre esteve ao meu lado, me encorajando e enxugando minhas lágrimas ao longo de todo processo.

RESUMO

Este trabalho analisou diferentes modelos pedagógicos aplicados ao ensino do futsal escolar, com ênfase no *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, Modelo de Educação Esportiva (SE), Pedagogia Não Linear (PNL) e Pedagogia do Jogo. Por meio de uma abordagem fundamentada em referenciais construtivistas, interacionistas e ecológicos, buscou-se compreender como essas metodologias podem contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas, táticas, sociais e cognitivas dos alunos. Os resultados indicam que a utilização integrada desses modelos favorece a participação ativa dos estudantes, a tomada de decisão, a aprendizagem significativa e a formação de sujeitos críticos e autônomos. Conclui-se que o ensino do futsal, pautado em abordagens centradas no jogo, oferece potencial para ressignificar a Educação Física escolar, tornando-a mais inclusiva, contextualizada e transformadora.

Palavras-chave: futsal escolar; ensino; pedagogia do jogo; TGfU; epistemologia.

ABSTRACT

This study analyzed different pedagogical models applied to futsal teaching in schools, focusing on *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, Sport Education (SE), Nonlinear Pedagogy (PNL), and Game Pedagogy. Based on constructivist, interactionist, and ecological approaches, the research sought to understand how these methodologies contribute to the development of students' technical, tactical, social, and cognitive skills. The findings indicate that integrating these models enhances students' active participation, decision-making, meaningful learning, and the formation of critical and autonomous individuals. It is concluded that futsal teaching, guided by game-centered approaches, has the potential to redefine Physical Education in schools, making it more inclusive, contextualized, and transformative.

Keywords: school futsal; teaching; game pedagogy; TGfU; epistemology.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. METODOLOGIA.....	12
3. O ENSINO DO FUTSAL POR MEIO DE JOGOS: TEORIAS DE CONHECIMENTO, ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E MODELOS DE ENSINO ...	13
3.1 TEORIAS DE CONHECIMENTO	15
3.2 ABORDAGENS DE ENSINO	17
3.3 MODELOS DE ENSINO.....	20
3.3.1 Teaching Games for Understanding (TGfU)	20
3.3.2 Modelo de Educação Esportiva (SE)	22
3.3.3 Pedagogia Não Linear (PNL).....	24
3.3.4 Pedagogia do Jogo.....	25
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física tem como objeto de ensino as práticas corporais como jogos, esportes, dança e lutas que devem ser abordadas como fenômenos culturais com significado histórico e social, e não apenas exercícios físicos. Portanto, ensinar Educação Física na escola não é só promover habilidades motoras (saber fazer), mas também favorecer o saber sobre esse fazer — ou seja, a compreensão crítica das práticas corporais como produtos socioculturais e históricas (BRACHT, 2005).

Nas aulas de Educação Física escolar, as práticas corporais podem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, assegurando aos alunos (as) a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros. E ainda desenvolver autonomia, para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BNCC, 2018).

Na BNCC, as práticas corporais compõem e baseiam-se nas seis unidades temáticas abordadas ao longo da Educação Básica (BNCC, 2018), que são, os Jogos e Brincadeiras, Esportes, Lutas, Danças, Ginásticas e as Práticas corporais de aventura. O esporte tem se destacado como uma das práticas mais difundidas na contemporaneidade, em razão de sua ampla visibilidade nos meios de comunicação e de sua forte vinculação com a cultura.

Embora possua regras próprias, no contexto escolar pode ser adaptado às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o professor tem a possibilidade de ajustar normas e dinâmicas de jogo de acordo com a idade, o nível de desenvolvimento e as habilidades da turma (BNCC, 2018).

Especificamente em relação ao esporte, pode-se verificar na BNCC diferentes categorias. São contemplados os esportes de marca (como o atletismo), os esportes de precisão (como o tiro com arco), os esportes técnico-combinatórios (como a ginástica artística), os esportes de rede ou parede divisória (como o voleibol), os esportes de invasão (como o futsal), os esportes de campo e taco (como o beisebol)

e os esportes de combate (como o judô). Essa classificação busca garantir uma abordagem diversificada das práticas esportivas, respeitando sua lógica interna e favorecendo o ensino de diferentes manifestações culturais do esporte na escola. Na perspectiva escolar, o esporte é tratado pela BNCC como eixo temático que deve contemplar a diversidade das práticas corporais. Nesse sentido, o documento propõe a abordagem de diferentes modalidades, como os esportes de marca (atletismo), de precisão (tiro com arco), técnico-combinatórios (ginástica artística), de rede ou parede divisória (vôlei), de invasão (futsal), de campo e taco (beisebol) e de combate (judô).

O futsal é o esporte escolhido como eixo norteador para este trabalho. Muitos alunos (as) acabam apresentando algumas inseguranças logo que o tema “futsal” é levado à aula de Educação Física escolar, por não ter muito domínio de bola, ou medo de jogar futsal mesmo. Dessa forma, ao apresentarmos diferentes jogos, para a iniciação do esporte, a Educação Física se torna mais atraente para todos os/as alunos/as. Pois, cada estudante tem seus interesses, habilidades e níveis de conforto variados. Ao diversificar e variar os jogos, o interesse entre os/as alunos/as pode aumentar as chances de participação das atividades propostas.

Alguns elementos históricos são importantes para contextualizarmos essa prática esportiva. Nas pesquisas realizadas acerca do surgimento do futsal (por meio de artigos, livros e sites), não encontramos bases exatas sobre o seu início. Segundo a Federação Paulista de Futsal e Lopes (2018), onde apresenta um estudo sobre a história e surgimento do futsal, temos como principal informação, de que o Futsal (inicialmente chamado de Futebol de salão) começou a se institucionalizar no Uruguai e no Brasil, em meados da década de 1930, “criado” por Juan Carlos Ceriani, um professor da Associação Cristã de Moços (ACM) de Montevideu. Devido à falta de campos de futebol disponíveis, ele adaptou o futebol para ser jogado em quadras de basquete, criando um novo esporte com regras próprias.

O futsal rapidamente se espalhou por outros países da América do Sul, especialmente o Brasil, onde se popularizou nas décadas seguintes. No Brasil, o futsal teve enorme aceitação nas escolas, clubes e instituições esportivas, e logo foram criadas ligas e campeonatos locais. As regras do futsal variavam de país para país até a criação da FIFUSA (Federação Internacional de Futebol de Salão) em 1971, com

sede em São Paulo. A FIFUSA organizou o primeiro Campeonato Mundial de Futebol de Salão em 1982, também em São Paulo, vencido pelo Brasil.

Na atualidade, o futsal é um esporte praticado em todo o mundo, com Copa do Mundo, Liga dos Campeões de Futsal da UEFA (União das Associações Europeias de Futebol), e ligas nacionais muito fortes, especialmente no Brasil, Espanha, Rússia e Portugal. O futsal também é muito utilizado como base para a formação de jogadores de futebol de campo, por suas características de habilidade, raciocínio rápido e controle de bola. Atualmente a FIFA (Federação Internacional de Futebol Associado) regulamenta o futsal e, de acordo com a FIFA (2023), o Futsal contribui significativamente para o desenvolvimento técnico e tático dos jogadores, oferecendo um ambiente de jogo mais dinâmico, com maior número de toques na bola, decisões em curto espaço de tempo e trocas rápidas de posição.

Seguindo tal pensamento acerca do surgimento do futsal, o esporte foi “criado” a partir da adaptação, pois os jogadores da época possuíam dificuldade em encontrar campos de futebol disponíveis. Assim como é visto nas escolas, o futsal é adaptado, jogado com uma diversidade de materiais, confeccionado até pelos próprios/as alunos/as, como bolinhas de papel, tampas de garrafas e até mesmo garrafas de plástico. Logo, vemos a adaptação para a realização do jogo.

A variação de esportes e jogos pode estimular a criatividade dos/as alunos/as. Eles têm a oportunidade de experimentar novas regras e formatos, o que pode ajudar a desenvolver a capacidade de adaptação e a resolução de problemas. Muitos esportes e jogos incentivam a colaboração e a comunicação. Ao participar de atividades que requerem cooperação e estratégia coletiva, os/as alunos/as aprendem a trabalhar em equipe, respeitar os colegas e desenvolver habilidades sociais importantes.

Além disso, o futsal também é um dos esportes mais praticados no Brasil, pois proporciona vários benefícios fisiológicos e psicológicos aos seus praticantes, sendo uma importante ferramenta de cultura e lazer nas aulas de Educação Física (Neto, 2013). A BNCC apresenta que o ensino do futsal na escola deve ser proposto de maneira pedagógica, considerando os objetivos educacionais, as características dos estudantes e o contexto sociocultural em que estão inseridos. O ensino do futsal segundo a BNCC deve valorizar as diferentes manifestações da cultura e garantir o direito social dos estudantes ao esporte e ao lazer.

O futsal pode ser trabalhado também como um esporte tendo como finalidade, manifestar o exercício crítico da cidadania, por exemplo. Também pode ser utilizado como um esporte para a diversão, desenvolvendo a interação social entre os alunos. E por fim um esporte de performance, que já é mais exclusivo com propósito do alto rendimento e procura de atletas (DARIDO, 2005).

Nas aulas de Educação Física escolar, o ensino do futsal não deveria manter o foco somente no intuito de jogar o “jogo tradicional” pois ensinar a técnica de como realizar corretamente os movimentos, a partir de atividades com jogos, pode fazer com que todos os alunos(as) participem da prática, pois todos possuem o direito de aprender. Segundo Santana (2004), quando se ensina futsal a todos, significa dizer que, independentemente do nível de habilidade que a criança apresente -fraco, bom, ótimo, excelente- o/a professor/a devesse dar-lhe atenção e oportunidades irrestritas para que se desenvolva. Parte-se do pressuposto que qualquer criança pode aprender o futsal.

Portanto, é fundamental que o/a professor/a tenha conhecimento pedagógico para o ensino dos esportes. Segundo Ghidetti (2020), a Pedagogia do Esporte representa um subcampo da Educação Física, buscando estudar e intervir no processo de ensino, aprendizagem e vivência do esporte, desenvolvendo conhecimento significativo para a organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações. Além disso, compreende um conjunto de processos não lineares estabelecidos nas práxis que buscam construir e reconstruir sentidos no ensino-treino e competição esportiva.

Durante as minhas experiências nas aulas de Educação Física no ensino fundamental I II, onde vivenciei os primeiros contatos com os esportes tradicionalmente expostos nas aulas de Educação Física escolar (futsal, vôlei, basquete e handebol) sempre que o conteúdo proposto era voltado aos jogos e brincadeiras que relembrassem determinado esporte tradicional, o interesse dos/as alunos/as na aula era notoriamente superior do que quando era proposto para aula o ensino do esporte seguindo sua abordagem tradicional.

Assim como, ocorreu também durante a graduação em Licenciatura, pois vivenciei diversos jogos e brincadeiras que relembravam o Futsal, e aqueles que não possuíam domínio ou apreço pelo esporte, participavam sem medo do jogo.

Pressupondo que muitas pessoas podem sentir-se inseguras quando se apresentam alguns esportes, por não ter “técnica”, por vergonha ou medo de jogar.

Defendemos nesta pesquisa, uma pedagogia do jogo, em que o jogo seja problematizado e mediado pelo/a professor/a e construído na interação entre os/as alunos/as e nas possibilidades que emergem do jogo, buscando criar assim, uma participação autônoma, comprometida, criativa e crítica, tecendo nesse engajamento um aprendizado que vai do jogo para uma compreensão do contexto de convivência e percepção da participação ativa de todos os/as alunos/as (SCAGLIA, 2017). Visto que, é relevante que o ensino se desenvolva na interação entre o aluno/jogador com o contexto o qual está inserido e segundo Freire (1996), o conhecimento se constrói na problematização do real, e o papel do educador é mediar essa construção com intencionalidade e escuta ativa.

No decorrer do trabalho, será apresentado o ensino do Futsal a partir da compreensão dos Jogos Coletivos Esportivizados (JCE). Os Jogos Coletivos Esportivizados (JCE) – na perspectiva proposta por Reis (1994) – constituem-se como um dos maiores fenômenos sociais deste período contemporâneo (GALATTI et al., 2014; MARQUES, 2015), e envolvem a participação em equipe, seguindo as principais regras do esporte e adaptando-as para que haja o engajamento de todos os alunos (as). Além disso, serão analisadas as contribuições no ensino do esporte na Educação Física escolar por meio das pedagogias do esporte, modelos de ensino do jogo e a partir da vertente epistemológica interacionista.

Portanto, esse estudo tem como objetivo compreender as abordagens de ensino e suas possíveis implicações pedagógicas nas aulas de futsal na Educação Física escolar. Assim como, contextualizar ações pedagógicas práticas no ensino do futsal na escola.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão narrativa, na qual buscou a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico foi organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.) (ALVESMAZZOTTI, 2002), com obras de referência.

A escolha por uma metodologia de revisão se deu por buscar como o conteúdo “futsal” pode ser abordado pedagogicamente de maneira significativa, inclusiva e crítica, considerando sua presença na escola tanto como um esporte cultural quanto como um importante objeto de ensino que auxiliará no desenvolvimento crítico e social dos(as) alunos(as). O esporte educacional deve firmar os compromissos referenciados pela assunção dos princípios de inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade, definidos por Tubino, Garrido (2006) e Tubino (2010). Através dessa perspectiva, foram analisados autores que discutem a Educação Física escolar, os Jogos Coletivos Esportivizados, e o papel mediador do(a) professor(a) na construção de aprendizagens significativas.

Têm seus fundamentos baseados a partir do estudo de artigos e livros já elaborados, por meio de palavras-chave e uma base de dados, que procuram compreender os benefícios do ensino do esporte realizado por meio do jogo, os métodos de ensino e os benefícios do futsal na Educação Física escolar. Assim como um estudo das bases epistemológicas como um articulador para o ensino do esporte.

3. O ENSINO DO FUTSAL POR MEIO DE JOGOS: TEORIAS DE CONHECIMENTO, ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E MODELOS DE ENSINO

O ensino do futsal no contexto escolar vem ganhando novas possibilidades à medida que se incorporam abordagens pedagógicas que priorizam a participação ativa, o pensamento crítico e a construção do conhecimento. Teorizar esse processo implica compreender que o ensino do jogo não se resume à transmissão de técnica e tática, mas se constitui como uma prática fundamentada em uma lógica construtiva. Com base nas teorias interacionistas do conhecimento, que orientam este trabalho, o aluno deixa de ser mero receptor e passa a atuar como agente ativo da aprendizagem, interagindo constantemente com seus colegas, com o(a) professor(a) e com o próprio ambiente de jogo (FREIRE, 1996; ASSIS, 2010).

Nesse cenário, abordagens pedagógicas inovadoras, rompendo com as abordagens tradicionais, como a Pedagogia do Jogo, e modelos de ensino como o Teaching Games for Understanding (TGfU) e o Sport Education, surgem como estratégias metodológicas relevantes para o ensino dos Jogos Coletivos Esportivizados (JCE), como uma ferramenta para auxiliar os professores no ensino do esporte. Estes, por sua vez, são caracterizados pela participação em equipe e estruturados a partir de sua lógica interna (PARLEBAS, 2001), envolvendo ações motoras que articulam técnica e tática, elementos centrais dos JCE. A técnica esportiva, nesse contexto, refere-se ao “como fazer”, ao “modo de fazer” e ao “saber fazer”, englobando fundamentos como passes, dribles e arremessos (DAYLER, 1994; DAOLIO, 2002; GARGANTA, 1998; MENEZES, 2011; SOLÁ SANTESMASES, 2005).

Essas abordagens favorecem o desenvolvimento integrado de habilidades técnicas e cognitivas, a autonomia nas tomadas de decisão e o engajamento dos estudantes, proporcionando experiências significativas com o esporte na escola. Segundo Bunker e Thorpe (1982), o ensino baseado na compreensão do jogo permite integrar aspectos técnicos e táticos, desenvolvendo autonomia e participação ativa dos alunos.

A partir da perspectiva de adaptação e construção dos saberes do esporte, o presente estudo fundamenta-se nas teorias interacionistas. Conforme defendem Freire (1996) e Assis (2010), o posicionamento interacionista representa um rompimento epistemológico com outras teorias, ao considerar que a construção do conhecimento é mediada, e não transmitida. Assim, entende-se que o sujeito, no processo de aprendizagem, tem a capacidade de criar e recriar o mundo e suas próprias ações.

Nesse sentido, Rosa (1994) afirma que a perspectiva interacionista reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais). No âmbito pedagógico, especialmente na pedagogia do esporte, podemos nos apoiar na concepção de que a pedagogia é uma reflexão crítica sobre o contexto que envolve a ação educativa, orientando uma prática de intervenção comprometida, intencional, planejada e consciente de suas responsabilidades educacionais (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Ainda segundo esses autores, a ação pedagógica no esporte significa desenvolver uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem que considere o sujeito-aluno, valorizando a construção do conhecimento e permitindo que ele utilize e amplie seus saberes, enriquecendo sua bagagem cultural no/do esporte (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Assim, não se deve sustentar um método centrado apenas no desenvolvimento motor, sob pena de comprometer a capacidade de resolução de problemas reais do jogo, já que a técnica isolada desconsidera a complexidade dos jogos e afasta a interação entre os jogadores.

O ensino do jogo deve ser construído a partir das relações, em um sistema aberto, no qual o(a) professor(a) também aprende enquanto ensina. Dessa forma, o jogo pode se tornar para o aluno um desafio, uma atividade que promove liberdade, autonomia, tomada de decisão e engajamento. De acordo com Scaglia (2013), é fundamental ajustar a prática de modo a favorecer a interação entre os ambientes de aprendizagem, possibilitando assim uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

3.1 TEORIAS DE CONHECIMENTO

As propostas de ensino divergem de diversas correntes de pensadores sobre o processo de ensino-aprendizagem, gerando organização e problematização para as aulas. As teorias de conhecimento orientam a prática educativa ao definir de onde o conhecimento se origina, qual o papel do professor e como o aluno participa do processo de aprendizagem. A atuação do professor ou treinador deve ser sustentada pela teoria do conhecimento que serve de base às suas ideias e atividades. É essencial que o docente conheça as bases epistemológicas que fundamentam sua intervenção pedagógica. Neste contexto, serão abordadas as concepções de três teorias do conhecimento: inatista, empirista e interacionista.

As teorias inatistas apresentam uma abordagem naturalista, segundo a qual a personalidade, os valores e o comportamento são inatos, ou seja, já nascem com o indivíduo. Nesse paradigma, há a separação entre corpo e mente, desconsiderando-se as experiências. A intuição e a dedução são as principais formas de construção do conhecimento. Durante as aulas, nessa perspectiva, a prática escolar não desafia os estudantes, pois está limitada ao que eles já possuem como capacidade. O principal representante dessa teoria é René Descartes, cuja máxima “penso, logo existo” sintetiza sua concepção racionalista e inatista do sujeito humano (DESCARTES, 1996).

As teorias empiristas, por sua vez, defendem que todo o conhecimento advém da experiência prática e cotidiana, ou seja, aprendemos a partir das vivências. O aluno é considerado um receptor do conhecimento. Dentro dessa concepção, a abordagem tradicional (tecnicista) e a comportamental integram o “guarda-chuva” epistemológico do empirismo. Seu principal representante é John Locke (AQUINO; MENEZES, 2022).

Em contrapartida, a teoria interacionista considera que o ensino do sujeito se desenvolve a partir da interação com o seu contexto. Baseada na relação entre o indivíduo, o outro e o meio, essa perspectiva compreende que o sujeito não pode ser separado de seu ambiente, pois está estruturalmente interligado a ele e desenvolve-se concomitantemente ao seu meio. Nesse modelo, incluem-se as abordagens humanista, cognitivista, construtivista, ecológica e sociocultural.

O posicionamento interacionista representa um rompimento epistemológico — e, portanto, paradigmático — em relação às demais teorias, uma vez que se fundamenta na premissa de que a construção do conhecimento é mediada, e não transmitida. Nessa concepção, o sujeito é capaz de criar e recriar o mundo e suas próprias ações (FREIRE, 1996; ASSIS, 2010). A aprendizagem, portanto, deve ser centrada no aluno ou jogador, compreendendo o conhecimento como sistêmico, pessoal e dinâmico, rompendo com o modelo tradicional e promovendo integração com outras disciplinas.

Para Vygotsky (1978, p. 30), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, indicando que o sujeito está interligado com seu contexto sociocultural. Assim, o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada ou meramente biológica, mas é mediado pelas interações sociais e pela cultura. Nesse sentido, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e ocorre primeiramente no plano social para, posteriormente, ser internalizada pelo sujeito. O papel do outro, portanto, não é apenas auxiliar, mas essencial. Dessa forma, o processo de humanização e construção da identidade está diretamente ligado ao meio sociocultural no qual o sujeito está inserido.

Podemos verificar a síntese dessas teorias do conhecimento no Quadro 1.

Quadro 1. Teorias do conhecimento, principais autores, concepção, papel do/a professor/a, papel do/a aluno/a e implicações para a Educação Física.

Fonte: Produção própria

Teoria	Principais autores	Concepção de conhecimento	Papel do professor	Papel do aluno	Implicações para a Educação Física
Inatista	René Descartes	O conhecimento é inato, nasce com o indivíduo; prevalece a razão sobre a experiência.	Transmissor de conteúdos já “prontos”.	Receptor passivo do conhecimento.	Ênfase em exercícios repetitivos; pouco desafio cognitivo; desconsidera a experiência social do/a aluno/a.
Empirista	John Locke	Todo conhecimento provém da experiência sensorial e prática, centralizada no/a professor/a	Instrutor/a que aplica métodos e técnicas baseadas na repetição. Centralizador/a da aula.	Receptor/a e executor/a de tarefas.	Abordagem tecnicista e comportamental; foco em condicionamento motor e resultados observáveis.

Interacionista	Piaget, Vygotsky, Freire, Assis	O conhecimento é construído na interação entre sujeito, meio e outros indivíduos.	Mediador/a do processo de aprendizagem.	Agente ativo, capaz de criar e recriar o conhecimento.	Utilização de jogos, resolução de problemas, construção de sentido e integração com contextos socioculturais.
-----------------------	--	---	---	--	---

3.2 ABORDAGENS DE ENSINO

As abordagens de ensino dizem respeito às diferentes concepções pedagógicas que orientam a prática docente e a forma como o conhecimento é transmitido e mediado. Cada abordagem se fundamenta em princípios filosóficos e epistemológicos específicos, influenciando diretamente o papel atribuído ao professor e ao aluno e, a organização das práticas pedagógicas. A análise dessas abordagens permite compreender diferentes possibilidades metodológicas para o ensino das práticas corporais, destacando seus impactos na formação crítica, autônoma e participativa dos estudantes.

Nesse primeiro momento, será contextualizada a abordagem tradicional, na qual o professor é considerado o mediador do conhecimento, e o foco da aula está centrado nele como detentor dos saberes. “No método tradicional, o professor é o centro do processo, cabendo ao aluno receber, memorizar e reproduzir os conteúdos ensinados” (LIBÂNEO, 1994, p. 51).

Dentro dessa abordagem, destacam-se alguns métodos, como o analítico, o analítico-sintético e o global. Essa perspectiva didática se organiza de forma sequencial, iniciando com atividades simples e evoluindo gradualmente para tarefas mais complexas, aumentando progressivamente o nível de dificuldade.

A abordagem humanista fundamenta-se no autodesenvolvimento do indivíduo, no “criar-se a si próprio” a partir das interações com o ambiente, valorizando as relações interpessoais e contrapondo-se ao determinismo natural ou social. Rogers (2009) enfatiza que “os indivíduos têm uma maravilhosa capacidade para uma apreciação constante, fresca e ingênua dos bens fundamentais da vida, com fervor, prazer, encanto e êxtase” (ROGERS, 2009, p. 45). Essa abordagem aproxima-se do jogo livre e espontâneo.

Jean Piaget (1936) apresenta ideias construtivistas, nas quais o sujeito é o centro da construção do conhecimento, que ocorre por meio da interação com o ambiente. Piaget afirma que a aprendizagem se dá a partir da modificação das estruturas cognitivas, mediante processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

De acordo com De Valle, Rubio e Nevado (2002), existem diferenças entre as abordagens cognitivista (estrutural/funcional) e construtivista (funcional/estrutural). As concepções cognitivistas baseiam-se em operações de planejamento, execução e controle das atividades perceptivo-motoras, com destaque para a memória, a atenção, o feedback sensorial e a motivação como fatores determinantes no aprendizado. Em contrapartida, a abordagem construtivista defende que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre as experiências prévias do indivíduo e sua relação com o meio, tendo Jean Piaget como principal referência, com sua teoria da Epistemologia Genética.

A abordagem ecológica fundamenta-se nas informações provenientes do contexto. Segundo Araújo (2006), a tomada de decisão ocorre a partir do envolvimento do indivíduo com o meio em que está inserido. Nessa perspectiva, “o professor ou treinador deve problematizar as tarefas por meio de jogos representativos, de modo a facilitar a percepção e o mapeamento das informações contextuais” (ARAÚJO; DAVIDS, 2009, p. 88).

Por fim, a abordagem sociocultural tem em Paulo Freire um de seus principais representantes, ao defender o homem como sujeito crítico, capaz de compreender o contexto no qual está inserido e desvelar as relações entre opressores e oprimidos e suas consequências. “A educação é concebida como um processo de libertação, de crítica e de problematização da realidade” (FREIRE, 1996, p. 43). Segundo Scaglia, Reverdito e Galatti (2016), essa abordagem tem se mostrado fundamental para a pedagogia do esporte, pois promove a consciência crítica e o engajamento dos sujeitos.

A Figura 1 exemplifica e sintetiza as diferentes abordagens de ensino destacadas neste trabalho.

Figura 1. Abordagens de ensino e suas características.

Fonte: Produção própria.

Abordagem	Concepção de ensino	Papel do professor	Foco pedagógico
 TRADICIONAL	Ensino centrado no professor, transmissão de conteúdos	Detentor do conhecimento	Repetição, memorização e reprodução
 HUMANISTA	Autodesenvolvimento e valorização das relações interpessoais	Facilitador e apoiador	Experiência pessoal e autonomia
 COGNITIVISTA	Ênfase nos processos mentais e no controle das ações motoras	Organizador do processo de aprendizagem	Planejamento, feedback e controle
 CONSTRUTIVISTA	Construção do conhecimento pela interação com o ambiente	Mediador e orientador	Experiências prévias e equilíbrio
 ECOLOGICA	Aprendizagem baseada na interação com o ambiente	Criador de tarefas representativas	Percepção do contexto e adaptação
SOCIOCULTURAL	Educação como prática de libertação e criticidade	Sujeito crítico e reflexivo	Contexto social, diálogo e transformação

3.3 MODELOS DE ENSINO

Os modelos de ensino apresentam-se como alternativas metodológicas para a prática pedagógica, constituindo-se como estratégias para mediar o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito da Educação Física e, particularmente, no ensino dos esportes coletivos, os modelos de ensino oferecem alternativas ao método tradicional tecnicista, possibilitando experiências mais significativas, inclusivas e contextualizadas. Assim, compreender e aplicar modelos como o Teaching Games for Understanding (TGfU), o Modelo de Educação Esportiva (SE), a Pedagogia Não Linear (PNL) e a Pedagogia do Jogo significa promover práticas que valorizarão a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física.

3.3.1 Teaching Games for Understanding (TGfU)

Iniciando a explicação acerca dos modelos de ensino do esporte, será abordado primeiramente o Teaching Games for Understanding (TGfU), que enfatiza a importância do jogo, da consciência tática e da tomada de decisão em contexto complexo (WERNER; THORPE; BUNKER, 1996) e, por isso, preconiza o desenvolvimento do conhecimento tático dos jogadores/alunos por meio de jogos e situações de jogo (BUNKER; THORPE, 1986).

O conhecimento nesse modelo de ensino desenvolve-se a partir de uma perspectiva construtivista, na qual o aluno é o centro do processo. O objetivo é a construção do “saber fazer”, sem desconsiderar a técnica, mas com foco no desenvolvimento das habilidades dos estudantes e de sua capacidade de resolver situações de jogo para, posteriormente, aplicar as técnicas no contexto real.

A percepção do TGfU também pode ser relacionada a um princípio inicial de inclusão, pois sua preocupação primária é com um jogo adaptado aos jogadores/alunos, adequado à faixa etária e ao nível de desenvolvimento, seguindo a concepção de “jogo possível”. Dessa forma, diferentes estudos têm apontado benefícios relacionados ao engajamento dos alunos, à motivação e ao desenvolvimento afetivo durante as aulas (ALCALÁ; GARIJO, 2017; O’LEARY, 2016).

O TGfU, desenvolvido por David Bunker e Rod Thorpe, parte da ideia de que, para aprender um esporte ou jogo coletivo de maneira significativa, o aluno precisa primeiramente compreender os objetivos e a dinâmica do jogo antes de focar nas habilidades técnicas. Dessa forma, o modelo prioriza o desenvolvimento dos

estudantes por meio de jogos e situações contextualizadas, em uma abordagem construtivista, focada no desenvolvimento das habilidades de jogo.

Assim como segundo Aquino e Menezes (2022), em nenhum momento é negada a importância da técnica, mas a prioridade está no desenvolvimento da compreensão do jogo para, então, promover a melhoria das técnicas específicas, o que se dá de maneira diametralmente oposta ao princípio analítico-sintético. “A técnica não é negada, mas o foco do TGfU é na compreensão do jogo para, então, aprimorar as técnicas específicas, sendo um modelo de ensino altamente relevante para a prática escolar” (AQUINO; MENEZES, 2022, p. 12).

O modelo também se preocupa com a seleção adequada dos jogos, ajustados à faixa etária e ao nível de habilidade dos alunos, garantindo motivação e participação ativa. Para Thorpe e Bunker (1986), o TGfU permite que o professor/treinador “auxilie o iniciante a adquirir melhores resultados e compreensão do jogo” mediante estratégias pedagógicas baseadas em questionamentos, estimulando a interação professor-aluno e a construção de um sujeito crítico. Os princípios metodológicos do TGfU são:

Seleção do tipo de jogo: o jogo selecionado deve oferecer múltiplas experiências para o aluno/jogador, mostrando semelhanças e diferenças entre modalidades. Por exemplo, no basquete e no futsal, tanto no ataque (manter a posse de bola, chegar ao campo adversário, finalização) quanto na defesa (recuperação de bola, interceptação de passes e finalização).

Modificação do jogo por representação: desenvolvimento de versões simplificadas do jogo, como jogos reduzidos ou com menos jogadores, mantendo sua essência e oportunizando a melhora da tática.

Modificação por exagero: inserção de novas regras, restrições ou exigências, como a obrigatoriedade de todos os jogadores tocarem na bola antes de finalizar.

Ajustamento da complexidade tática: iniciar com jogos de baixa complexidade e, gradualmente, aumentar as demandas táticas e cognitivas. Para isso, é importante compreender os níveis de desempenho:

- **Básico:** obsessão pela bola, baixo domínio técnico, pouca produtividade coletiva.

- **Elementar:** início de organização, maior movimentação e ocupação de espaços livres.
- **Intermediário:** domínio técnico razoável, maior interação coletiva e comunicação gestual.
- **Especialização:** fluidez do jogo, estratégias de equipe avançadas e maior cooperação.

Exemplos práticos dos níveis de desempenho:

- **Básico:** conduzir a bola de futsal em grupo, em círculo, atravessando a quadra.
- **Elementar:** em grupos de 3 a 4 integrantes, atravessar a quadra trocando passes.
- **Intermediário:** atividade de 3x3 para finalização sem goleiro; quem sofrer gol sai e entra outra equipe.
- **Especialização:** jogo de 5x5 com goleiro, com a regra de que todos os jogadores da equipe devem tocar na bola antes de finalizar.

3.3.2 Modelo de Educação Esportiva (SE)

O segundo modelo de estudo é o Modelo de Educação Esportiva (Sport Education – SE), oriundo do contexto norte-americano, projetado para fornecer experiências esportivas autênticas e ricas no âmbito da Educação Física escolar (SIEDENTOP, 1998). Neste modelo, um dos aspectos importantes é a demanda de tempo para sua construção e implementação, bem como a multidimensionalidade das ações envolvidas.

O Modelo de Educação Esportiva propõe uma abordagem completa e integrada para o ensino dos esportes, que vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, incorporando também dimensões sociais, éticas e reflexivas. Ao integrar o esporte ao desenvolvimento de valores e competências sociais, o modelo proporciona aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também competências socioemocionais, como empatia, colaboração, comunicação e resolução de conflitos.

De acordo com Hastie e Casey (2014), a implementação desse modelo exige experiência e domínio por parte do professor/treinador, uma vez que a organização das “temporadas” demanda planejamento detalhado. Nesse contexto, “os jogadores/alunos devem permanecer na mesma equipe ao longo de toda a temporada” (SIEDENTOP, 1998, p. 36). Para a realização do modelo, o professor/treinador precisa estabelecer grupos fixos que permaneçam até o final do ciclo, com competições ajustadas ao desenvolvimento do projeto.

Cada equipe possui funções específicas, como líder/treinador, analista e responsável pelos materiais do dia, de forma que cada aluno desempenhe um papel de responsabilidade. Ao final do projeto ou temporada, ocorre uma competição festiva, também organizada pelos alunos, consolidando os aprendizados construídos.

Além da demanda de tempo, o Modelo de Educação Esportiva requer atenção à inclusão de competições adequadas, à realização e divisão de todas as funções das equipes (jogador, técnico, capitão) e à preservação do espírito festivo durante as práticas.

Segundo Hastie e Casey (2014), três são os principais objetivos do Modelo de Educação Esportiva:

- Formar o jogador por meio do desenvolvimento de competências que o permitam criar estratégias e táticas para o jogo;
- Promover a compreensão do esporte e suas regras, valorizando boas práticas, rejeitando más condutas e aprimorando o desempenho e envolvimento na prática;
- Tornar o aluno um entusiasta do esporte, incentivando sua participação contínua e significativa.

A ideia central do Modelo de Educação Esportiva é a participação de todos como protagonistas nas diferentes funções estabelecidas em grupo, possibilitando a ressignificação do esporte e a inclusão de todos os estudantes.

Esse modelo apresenta aproximações com o Teaching Games for Understanding (TGfU), pois também busca a participação equitativa dos alunos em um ambiente de jogo favorável, promovendo a progressão dos conteúdos. Além disso, proporciona maior autonomia e responsabilidade aos estudantes, incentivando a tomada de decisão e o prazer pela prática esportiva.

3.3.3 Pedagogia Não Linear (PNL)

Neste momento, será abordada a Pedagogia Não Linear (PNL). Nesse modelo, os professores ou treinadores destacam-se pelo papel de estabelecer restrições específicas às atividades, de acordo com os objetivos propostos (CLEMENTE, 2012; NEWELL, 1986). Dessa forma, ao longo do jogo, o professor tem a liberdade de aplicar restrições pontuais, promovendo variabilidade funcional para que os jogadores ou alunos encontrem diferentes soluções para os problemas do jogo (CHOW et al., 2016; CHOW et al., 2011).

A PNL rompe com o modelo tradicional de ensino, propondo uma abordagem baseada na manipulação de restrições para estimular a adaptação e a aprendizagem emergente. Essas restrições podem ser classificadas como:

- **Restrições de tarefas:** regras, tempo de jogo, formato do jogo;
- **Restrições do ambiente:** temperatura, luminosidade, tipo de superfície;
- **Restrições do indivíduo:** desempenho, aptidão física.

Essas modificações influenciam as ações dos alunos ou jogadores, auxiliando-os na resolução de problemas e situações de jogo. Segundo a PNL, o desenvolvimento ocorre a partir da percepção e da interação constante entre equipes e jogadores.

De acordo com Chow et al. (2016), a PNL é sustentada por cinco princípios pedagógicos:

1. **Criação de tarefas representativas:** desenvolvimento de tarefas de treino que simulem o ambiente competitivo e sejam ajustadas ao nível dos alunos, potencializando a aprendizagem.
2. **Manipulação de restrições:** utilização intencional de restrições para favorecer a compreensão de fases ofensivas, defensivas e de transição.

3. **Acoplamento informação-ação:** promoção da capacidade de identificar informações relevantes do jogo e transformá-las em ações, aproveitando as oportunidades emergentes.
4. **Aprendizagem exploratória:** incentivo para que os alunos explorem o contexto da atividade e criem soluções para desafios impostos pelo professor, que deve “perturbar” o jogo intencionalmente para estimular a adaptação.
5. **Redução do controle de movimento:** aplicação de jogos reduzidos (ex.: 4x4) para desenvolver a tomada de decisão e o desempenho tático.

Na PNL, o professor evita instruções diretas de execução e prioriza a criação de contextos de aprendizagem em que os alunos sejam protagonistas, utilizando menos comandos de controle e reduzindo a interferência externa (CHOW et al., 2011).

Assim como os modelos *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e *Sport Education* (SE), a PNL também é centrada no aluno e no jogo. As restrições do ambiente, do indivíduo e da tarefa convergem para a aplicação dos cinco princípios pedagógicos da PNL. Além disso, o professor deve ajustar as tarefas em tempo real, garantindo que os objetivos sejam alcançados.

Os conteúdos trabalhados devem estar alinhados com as características dos alunos ou jogadores, com os objetivos do clube ou da escola e devem respeitar uma lógica sequencial. Apesar das diferenças conceituais, TGfU e PNL apresentam pontos de convergência, especialmente por se fundamentarem no jogo como meio para a aprendizagem.

3.3.4 Pedagogia do Jogo

Por fim, será abordada a Pedagogia do Jogo, sustentada em um paradigma ecológico de ensino dos esportes, no qual “o jogo se caracteriza como uma unidade complexa, envolta pela organização sistêmica de suas estruturas-padrão, definida pelo seu ambiente (contexto)” (SCAGLIA, 2003, p. 55).

O jogo deve proporcionar quatro pressupostos fundamentais: desafio, desequilíbrio, imprevisibilidade e representação. Isso significa que todo jogo precisa

ser desafiador, gerar desequilíbrio por meio da imprevisibilidade e atender aos interesses e desejos dos jogadores ou alunos.

Outro aspecto importante da Pedagogia do Jogo é a valorização **dos jogos informais**, como o “jogo de rua” ou um “jogo de futebol com tampinhas” realizado pelos alunos durante o intervalo escolar. Esses jogos são essenciais para o desenvolvimento de competências, bem como para a autonomia dos estudantes na criação de suas próprias brincadeiras e atividades.

A Pedagogia do Jogo é uma abordagem de ensino que valoriza o jogo como ferramenta pedagógica central para promover uma aprendizagem significativa. Na perspectiva de unidade complexa, ela é composta por quatro estruturas: (1) regras; (2) jogadores/alunos; (3) condições externas; e (4) esquemas motrizes. Além disso, apresenta duas tendências características: (1) integrativa e (2) autoafirmativa. A resolução de problemas durante o jogo dependerá das regras, do meio externo e do envolvimento dos alunos na prática.

De acordo com Scaglia et al. (2015), o ambiente de jogo precisa ter desafio, desequilíbrio, imprevisibilidade e representação. Um jogo desafiador gera maior engajamento dos estudantes, e, para o ensino dos Jogos Coletivos Esportivizados (JCE), é necessário que os objetivos pedagógicos sejam claros e bem definidos pelo professor.

A Pedagogia do Jogo transforma o jogo em um instrumento de aprendizagem ativo, prazeroso e significativo. Ela respeita o tempo e o ritmo dos alunos, promove a construção coletiva do conhecimento e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e cooperativos dentro e fora do contexto escolar. Essa concepção dialoga com o pensamento de Paulo Freire sobre a “pedagogia da rua”, defendendo a participação dos alunos em ambientes informais para construir contextos criativos — como exemplificado pelo futebol com tampinhas de plástico.

A Pedagogia do Jogo propõe, inicialmente, quatro matrizes de jogos pautadas em referências estruturais e funcionais (SCAGLIA et al., 2013):

1. **Jogos fundamentais:** visam ensinar conceitos básicos de um esporte ou habilidade motora sem, necessariamente, representar diretamente a lógica dos JCE (exemplo: “bobinho” no futsal).

2. **Jogos conceituais em ambiente específico:** seguem referências do JCE pretendido, mas ainda apresentam variações em relação à lógica formal (exemplo: “manter a posse de bola” com passes curtos dentro de uma quadra de futsal).
3. **Jogos específicos:** adaptam ou simplificam o esporte formal, com partidas semelhantes às tradicionais, mas com ajustes didáticos (exemplo: equipe titular contra reservas em espaço reduzido).
4. **Jogos contextuais:** apresentam ligação direta com o jogo formal, permitindo que os alunos apliquem os conceitos aprendidos nos jogos anteriores.

Uma característica fundamental da Pedagogia do Jogo é sua perspectiva emancipatória, voltada ao desenvolvimento do jogador e do professor. A criatividade sobrepõe-se à mera reprodução de movimentos, privilegiando a capacidade de adaptação ao jogo. O professor deve propor situações-problema que favoreçam a troca de conhecimentos e a construção de aprendizagens significativas.

Seguindo uma mudança em relação ao paradigma tradicional, a Pedagogia do Jogo, apoiada em uma perspectiva interacionista, busca promover ambientes desafiadores e motivadores para que os alunos se engajem com as atividades esportivas e aprendam a lógica do jogo, tornando-se entusiastas do esporte e desenvolvendo respeito pelos colegas e pelo professor.

Todos os modelos apresentados (TGfU, SE, PNL e Pedagogia do Jogo) têm como objetivo desenvolver o pensamento crítico dos alunos, formando sujeitos reflexivos. Entretanto, não desconsideram a técnica: valorizam-na como meio de alcançar níveis mais elevados de desempenho, sempre articulada ao aspecto estratégico e tático. O aluno aprende jogando, enquanto o professor atua como mediador ativo no processo de aprendizagem, em oposição às abordagens tecnicistas baseadas em modelos inatistas ou empiristas.

Em síntese, elaboramos o quadro abaixo para exemplificar a discussão teórica apresentada e reflexões práticas. Também elaboramos algumas sugestões de atividades práticas baseadas em jogos, pautada em ideias dos modelos de ensino apresentados (Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). Nessas figuras, sugerimos ênfases para ensino fundamental I, II e médio. Isso não impede que haja aplicação da atividade em outra fase de ensino que não a sugerida. Tudo depende do contexto e alunos/as.

Quadro 2. Sínteses dos modelos de ensino, bases epistemológicas, papel do/a professor/a e aluno/as, assim como exemplos práticos no ensino do futsal na/da escola.

Fonte: Produção própria.

Modelo	Base epistemológica	Foco principal	Papel do/a professor/a	Papel do/a aluno/a	Exemplos práticos no futsal na/da escola
TGfU (<i>Teaching Games for Understanding</i>)	Construtivista e interacionista	Desenvolver a compreensão tática antes da técnica	Mediador que questiona e estimula reflexão	Agente ativo, resolve problemas e toma decisões	Jogo 3x3 em espaço reduzido para trabalhar posse de bola e tomada de decisão antes da introdução de fundamentos técnicos isolados
SE (<i>Sport Education</i>)	Sociocultural e interacionista	Experiência esportiva autêntica e educativa	Organizador das “temporadas” e funções das equipes	Protagonista, atuando como jogador, árbitro, capitão etc.	Temporada de futsal com equipes fixas, rodadas semanais, tabela de classificação, registro de estatísticas e evento final com caráter festivo
PNL (<i>Pedagogia Não Linear</i>)	Ecológica e sistêmica	Adaptação do comportamento às restrições do jogo	Manipulador de restrições para criar tarefas representativas	Explorador criativo de soluções táticas	Jogo 4x4 com regra de no máximo dois toques na bola para estimular passes rápidos; alteração do tamanho da quadra para trabalhar percepção espacial
Pedagogia do Jogo	Ecológica e interacionista	Jogo como unidade complexa e formadora	Facilitador que propõe desafios e situações-problema	Criador, crítico e participante ativo	Jogos informais como “futsal com tampinhas” no intervalo; adaptação de jogos como “bobinho” para ensinar pressão defensiva e ocupação de espaço

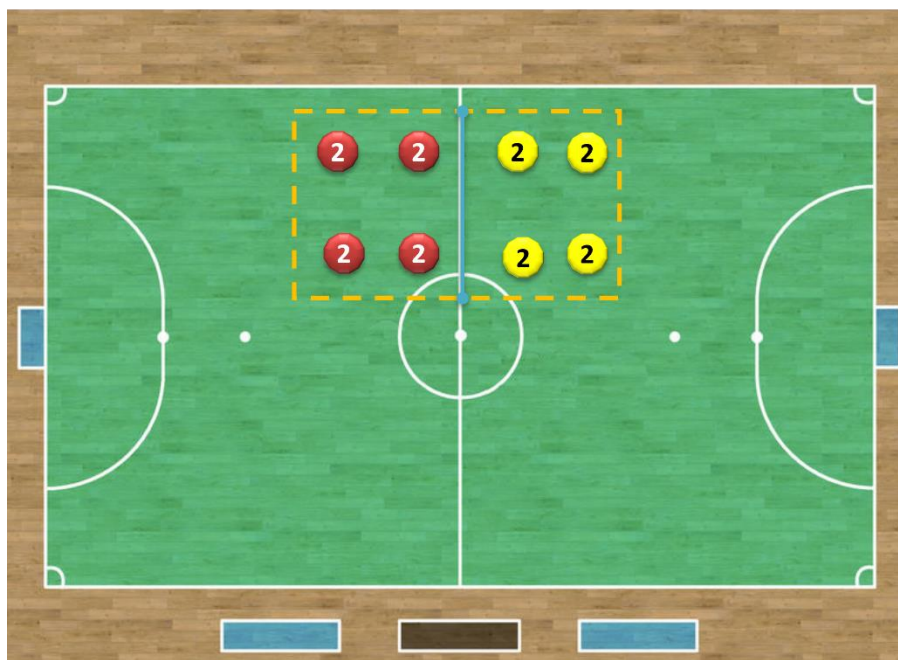
Figura 2. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, atividades de suporte (sugestão de ênfase para ensino fundamental I).

Fonte: produção própria.

Círculo gol 	Pega agacha 	“Círculo gol” Atividade em que os alunos estão em pé, reunidos em forma de roda e com uma bola entre eles. Não pode deixar a bola passar entre as pernas; se passar o aluno que o fez marcará um ponto; ótima brincadeira para todas as idades. “Pega agacha” Uma brincadeira de pegar, com um aluno sendo o pegador, que tentará pegar outro aluno. O aluno que for tocado pelo pegador deverá ficar agachado e, para entrar novamente na brincadeira, um aluno deverá saltar por cima dele. “Estafeta com tempo de reação” Divida a turma em duplas. Oriente que cada um da dupla fique posicionado em cada lateral da quadra. Coloque um cone no meio da dupla, no meio da quadra. Coloque 2 a 3 pratinhos ou cones de cor diferente em cada lado da dupla. O professor/a deve falar a cor do pratinho e os/as alunos/as devem pegar esse pratinho e colocar em cima do cone posicionado no meio. Ganha quem chegar primeiro. “Manipulação bola com mãos” Divida a turma em quartetos ou quintetos. Uma pessoa deve ficar posicionada com a bola e as outras 3 ou 4 na frente com outros 2 (quartetos) ou 3 (quinteto) bolas. A pessoa da frente escolhe para quem passa a bola (com as mãos). Essa pessoa que receber a bola, caso esteja com uma bola, deva passar esta bola para outra pessoa antes de receber a “nova” bola.
Estafeta com tempo de reação 	Manipulação de bola com mãos 	

Figura 3. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo fundamental (sugestão de ênfase para ensino fundamental II).

Fonte de figuras 3 a 9: produção própria e exemplos do modelo de ensino da Pedagogia do jogo, jogo fundamental, conceitual e específico.



DESCRIÇÃO:

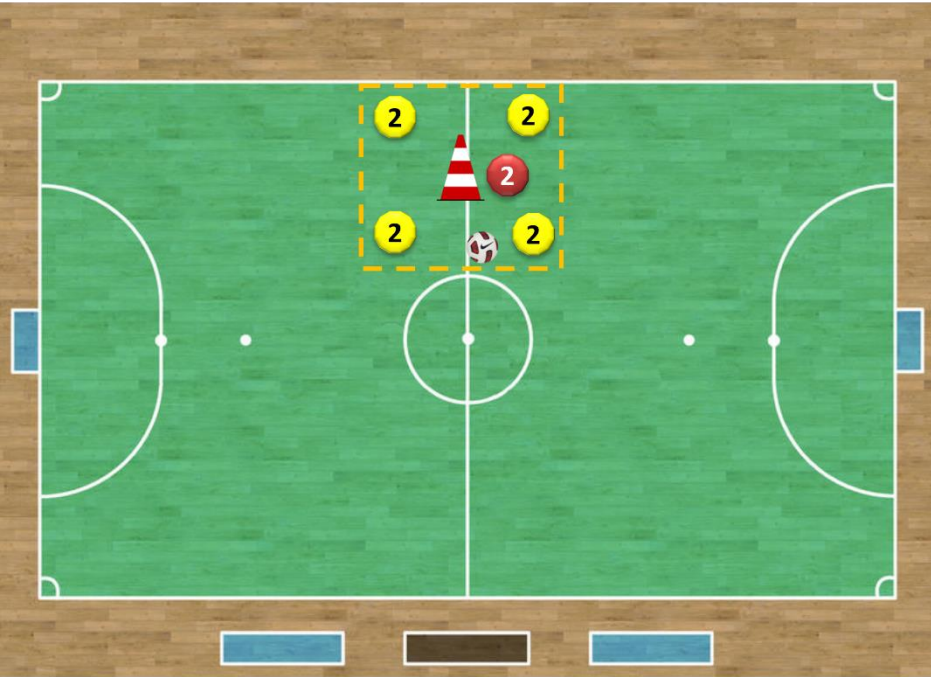
Fut vôlei rasteiro

Futevôlei 4x4 ou 3x3 (rasteiro): Será formado um retângulo para demarcar o espaço de jogo com uma linha central para dividir o campo das duplas ou trios. A partir disso, os alunos/as vão se colocar dentro desse espaço delimitado e passar a bola para o outro lado. Eles/as poderão dar apenas um toque individual na bola por vez e no máximo três toques por equipe para passar a bola para o outro lado.

Pontuação:

- 1 ponto quando a equipe consegue fazer a bola ultrapassar o fundo do adversário.
- 1 ponto quando a bola para no campo adversário.
- 1 ponto quando o adversário joga a bola para fora do campo para qualquer direção que não seja o fundo.

Figura 4. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo fundamental (sugestão de ênfase para ensino fundamental II).



DESCRIÇÃO:
"Rondo"

Os/as alunos/as de amarelo devem trocar passes e achar o melhor momento para derrubar o cone. O/a aluno/a de vermelho deve proteger o cone, interceptando a "finalização". Após 1 minuto, inverter os papéis de modo que todos e todas passem pela função "defensiva" e "ofensiva".

Figura 5. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo fundamental (sugestão de ênfase para ensino fundamental II).

	DESCRIÇÃO: “Artilheiro/a” Artilheiro com situações de 3x1: A bola começa com o goleiro. Ele deverá lançar a bola para os seus companheiros de time que estão do outro lado do campo, de uma forma que consiga a bola passe pelos adversários que estão no meio tentando interceptar a bola. Após a bola passar para o campo de ataque vai ocorrer uma situação de 4x2. Regras: • O goleiro só pode pegar na bola dentro na área.
Observações: O goleiro e os 2 defensores da equipe que marcou o gol devem ir para o ataque. Três atacantes devem recuar para ocupar essas posições.	

Figura 6. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo conceitual (sugestão de ênfase para ensino médio).

	DESCRIÇÃO: 4 vs. 4 + 3 Conceitos: “recuperou-abre” e “perdeu-pressiona” Os/as alunos/as com a posse de bola devem “abrir” o campo e manter a posse. Os/as alunos/as sem a posse de bola devem pressionar e recuperar a posse o mais rápido possível. Os coringas jogam para a equipe com a posse de bola. Pontuação: A cada 5 passes = 1 ponto.
Observações: se necessário, duplicar a atividade do outro lado da quadra, para todos e todas participarem. Se necessário, reduzir ou aumentar a relação numérica.	

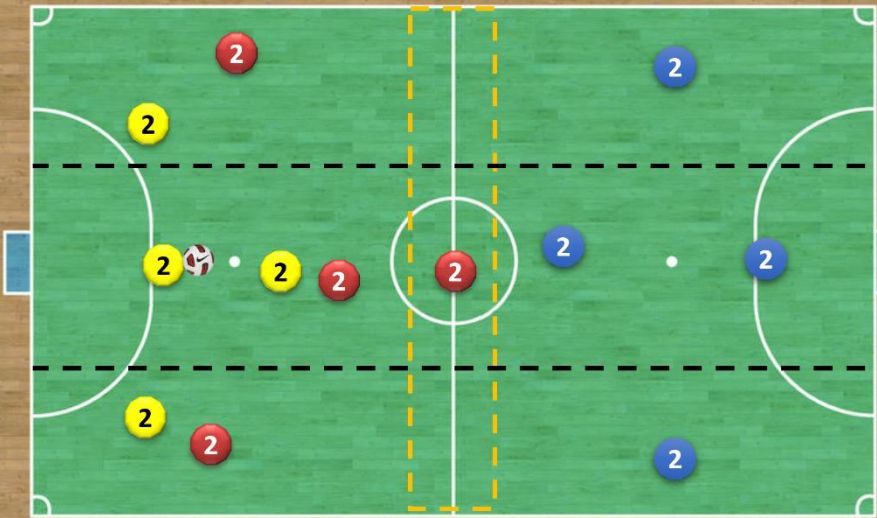
Figura 7. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo conceitual (sugestão de ênfase para ensino médio).

	DESCRIÇÃO: 4 vs. 4 Serão divididas duas equipes de 4 pessoas. A equipe que ataca vai pontuar ao fazer o gol na baliza com goleiro. A equipe de defesa terá que tentar sair jogando e marcará pontos caso consiga passar a bola, (conduzindo) por um dos 2 espaços delimitados nas laterais. Outra forma de pontuação de pontuação seria passar com a bola pelo meio da quadra. Pontuação: - Gol: 3 pontos - Passar do meio: 2 pontos - Passar conduzindo nos espaços das laterais: 3 pontos Conceito Chave: Transição, “recuperou, abre o campo”.
Observações: se necessário, duplicar a atividade do outro lado da quadra, para todos e todas participarem. Se necessário, reduzir ou aumentar a relação numérica.	

Figura 8. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo conceitual (sugestão de ênfase para ensino médio).

	DESCRIÇÃO: Lado esquerdo 3 vs. 3 Lado direito GR+4 vs. 4+GR Lado esquerdo: Jogo de 3 x 3 com o objetivo de fazer o gol nas laterais da quadra. Lado direito: Jogo Goleiro/a + 4 x 4 + Goleiro/a com o objetivo de fazer o gol nas balizas oficiais. Conceito Chave: ofensivo: manter a posse, progredir na quadra, finalizar ao gol. Defensivo: recuperar a posse, impedir a progressão do adversário, impedir a finalização do adversário.
Observações: realizar uma série em cada lado.	

Figura 9. Exemplos de atividades práticas baseadas em jogos para o ensino do futsal, exemplo de jogo específico (sugestão de ênfase para ensino médio, especialmente em contexto extracurricular, com turmas específicas para ensino do futsal).

	DESCRIÇÃO: 4 vs. 4 Ofensivo: 4 em forma de losango/triângulos, com fixo, ala e pivô Defensivo: marcação baixa 3 x 1 A equipe amarela deve manter a posse de bola e a cada 05 passes deve transitar a bola para o outro lado da quadra (equipe azul). Isso ocorrendo, a equipe vermelha transita para o outro lado da quadra com 3 alunos/as para tentar recuperar a posse de bola. Caso a equipe vermelha consiga recuperar a posse, deve transitar a bola para o outro lado da quadra. Conceito Chave: Transição rápida, “recuperou-abre”, “perdeu-pressiona”.
Observações: se necessário, duplicar a atividade do outro lado da quadra, para todos e todas participarem. Se necessário, reduzir ou aumentar a relação numérica.	

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu compreender que o ensino do futsal na escola deve transcender a mera reprodução de gestos técnicos e se consolidar como um espaço de formação crítica, reflexiva e significativa para os alunos. Os modelos pedagógicos analisados — Teaching Games for Understanding (TGfU), Modelo de Educação Esportiva (SE), Pedagogia Não Linear (PNL) e Pedagogia do Jogo — demonstram que o jogo pode ser um recurso central para o desenvolvimento de competências táticas, cognitivas, sociais e emocionais, alinhando-se a uma concepção de Educação Física escolar mais inclusiva e formativa.

Além disso, verificou-se que a integração desses modelos possibilita a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e contextualizados, nos quais o professor atua como mediador, manipulador de tarefas e facilitador de experiências significativas. A ênfase na tomada de decisão, na resolução de problemas e na participação ativa dos estudantes fortalece o engajamento e estimula a autonomia, o protagonismo e a compreensão do jogo, sem desconsiderar o papel fundamental da técnica no desenvolvimento do desempenho esportivo.

Portanto, a adoção dessas abordagens no ensino do futsal pode contribuir não apenas para a melhoria do aprendizado esportivo, mas também para a formação de sujeitos críticos, criativos e colaborativos. Tal perspectiva reforça a relevância do trabalho pedagógico fundamentado em teorias interacionistas e ecológicas, promovendo uma Educação Física que valoriza o jogo como ferramenta educativa capaz de transformar a prática escolar em um espaço de experiências ricas, prazerosas e socialmente significativas.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA do futsal. Federação Paulista de Futsal, [s. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.federacaopaulistadefutsal.com.br/novo/historia-do-futsal/>. Acesso em: 28 set. 2024.
- ALCALÁ, D. H.; GARIJO, A. H. Teaching Games for Understanding in Spain: A review of studies. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, v. 19, n. 1, p. 1-18, 2017.
- AQUINO, R.; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. *Conexões*, Campinas, v. 20, p. e022006, 2022. DOI: 10.20396/conex.v20i00.8666344. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8666344>. Acesso em: 28 set. 2024.
- AQUINO, R.; MENEZES, R. P. *Fundamentos pedagógicos da Educação Física e do Esporte*. Vitória: UFES, 2022.
- ARAÚJO, D. *Tomada de decisão no desporto*. Lisboa: FMH, 2006.
- ARAÚJO, D.; DAVIDS, K. Ecological approaches to cognition and action in sport and exercise: ask not only what you do, but where you do it. *International Journal of Sport Psychology*, v. 40, n. 1, p. 5-37, 2009.
- ASSIS, M. C. *Educação física e pedagogia histórico-crítica: aproximações teóricas e práticas*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BETTEGA, O. B.; MACHADO, J. C.; PASQUARELLI, B. N.; AQUINO, R.; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. *Revista Inclusiones*, v. 8, n. esp., p. 185-213, 2021.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (org.). *Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. p. 97–106.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.
- CHOW, J. Y. et al. Nonlinear pedagogy: An effective approach to cater for individual differences in learning. *International Journal of Sport Psychology*, v. 47, p. 64-78, 2016.
- CHOW, J. Y. et al. Nonlinear pedagogy: Implications for teaching games for understanding (TGfU). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, v. 2, n. 2, p. 55-65, 2011.
- CHOW, J. Y. et al. Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, v. 49, p. 49-59, 2018.
- CLEMENTE, F. M. *Pedagogia do treino nos jogos desportivos coletivos: aplicação ao futebol*. Porto: FaDEUP, 2012.
- COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. *Futsal*. Rio de Janeiro: COB, [2023]. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/esportes/futsal>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. *História do futsal*. [S. l.]: CBFS, [2024]. Disponível em: <https://www.cbfs.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1990*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DAYLER, R. *Pedagogia do esporte*. São Paulo: Ibrasa, 1994.
- DE VALLE, S.; RUBIO, A.; NEVADO, R. *Aprendizaje y enseñanza de los deportes*. Barcelona: INDE, 2002.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Antonio Américo Blanc. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- DESCARTES, R. *Meditações metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FIFA. *Futsal history*. Zürich: Fédération Internationale de Football Association, [2024]. Disponível em: <https://www.fifa.com/futsalworldcup>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- FIFA. *Futsal – A contributor to player development*. FIFA Training Centre, 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIDETTI, F. *Pedagogia do esporte*. [S. l.: s. n.], 2020.

- GARGANTA, J. *Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos*. Porto: FCDEF-UP, 1998.
- HASTIE, P. A.; CASEY, A. Fostering teacher learning communities: A foundation for professional development in sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 85, n. 2, p. 26-31, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOCKE, J. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LOPES, P. H. *Futsal: história, regras e curiosidades*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
- MATTO, P. *Tipos de revisão de literatura*. Botucatu, 2015.
- MENEZES, R. P. Ensino dos jogos esportivos coletivos: uma perspectiva baseada na compreensão. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 25, n. 4, p. 645-657, 2011.
- NEWELL, K. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M.; WHITING, H. (ed.). *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986. p. 341-360.
- O'LEARY, N. Learning theory and pedagogy in games teaching: TGfU and the social constructivist perspective. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 2016.
- PARLEBAS, P. *Jogos, esportes e sociedade: léxico da praxiologia motriz*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1936.
- PIRES, A. G. *História do futsal: das origens à consolidação mundial*. São Paulo: Phorte, 2010.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROSA, S. *A construção do conhecimento e a aprendizagem motora*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTANA, W. C. *Futsal: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCAGLIA, A. J. *Pedagogia do jogo: ensino dos jogos esportivos coletivos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCAGLIA, A. J. *Pedagogia do jogo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 17, p. 27–38, 2017.

SCAGLIA, A. J. et al. *Pedagogia do jogo: metodologia para o ensino dos jogos esportivos coletivos*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAGLIA, A. J. et al. Jogos e esportes coletivos: possibilidades pedagógicas e desafios para a Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 29, n. 4, p. 657-666, 2015.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Pedagogia do esporte: caminhos e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 30, p. 17-27, 2016.

SIEDENTOP, D. *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics, 1998.

THORPE, R.; BUNKER, D.; WERNER, P. TGfU: A model for the teaching of games. In: GRIFFIN, L.; BUTLER, J. (ed.). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*. Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 55-70.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.