

**SPORT EDUCATION E
ESTRUTURA CURRICULAR: um
diálogo pertinente para
educação física escolar
brasileira**

**SPORT EDUCATION AND
CURRICULAR STRUCTURE: a
pertinent dialogue for the
Brazilian school physical
education**

**SPORT EDUCATION Y
ESTRUCTURA CURRÍCULA: un
diálogo pertinente para la
educación física escolar
brasileña**

Resumo: Traçou-se como objetivo deste ensaio reflexivo-propositivo, refletir sobre possibilidades de operacionalização do modelo curricular “Sport Education” na educação física escolar brasileira. Tal modelo baseia-se essencialmente na ideia de adaptação pedagógica de um ambiente autêntico do esporte formal. Refletiu-se sobre as possibilidades de sua aplicação a outras manifestações da cultura corporal que não somente o esporte. Para tanto, o evento culminante de cada “temporada” precisaria ser adaptado, deixando de ser obrigatoriamente uma competição. Suscitou-se também, a partir do Sport Education, reflexões iniciais relativas à uma ideia de mudança de paradigma na estrutura curricular da educação física escolar brasileira, com concentração em detrimento à diluição de conteúdos dentre os anos de ensino.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Ensino.

Recebido em: 09/03/2021

Alterações recebidas em: 04/04/2021

Aceito em: 07/04/2021

Publicação em: 09/06/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58045

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Felipe Canan

Doutor em Educação Física

Professor da Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

E-mail: felipe.canan@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9450-778X>

Como citar este artigo:

CANAN, F. SPORT EDUCATION E ESTRUTURA CURRICULAR: um diálogo pertinente para educação física escolar brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58045>.

Abstract: The purpose of this reflective and purposeful essay was to reflect on the possibilities of operationalization of the curriculum model “Sport Education” in the Brazilian school physical education. This model is based essentially on the idea of pedagogical adaptation of an authentic environment of formal sport. We reflected on the possibilities of its application to other manifestations of the corporal culture that not only the sport. For that, the culminating event of each "season" would have to be adapted, no longer being a competition. We suggested also, from Sport Education, reflections on an idea of a paradigm change in the curricular structure of Brazilian school physical education, with a concentration of contents to the detriment of the dilution of them among the years of teaching.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Teaching.

Resumen: El objetivo de este ensayo reflexivo-propositivo fue reflexionar sobre las posibilidades de operacionalizar el modelo curricular de “Educación Deportiva” en la educación física brasileña en las escuelas. Este modelo se basa fundamentalmente en la idea de adaptación pedagógica de un auténtico entorno deportivo formal. Reflexionó sobre las posibilidades de su aplicación a otras manifestaciones de la cultura corporal además del deporte. Por lo tanto, el evento culminante de cada "temporada" tendría que adaptarse, ya no necesariamente una competencia. Desde Educación Deportiva, también se plantearon reflexiones iniciales en torno a una idea de cambio de paradigma en el currículo de educación física en las escuelas en Brasil, con una concentración en detrimento de la dilución de contenidos entre los años de docencia.

Palabras clave: Educación Física. Reanudar. Enseñando.

1 INTRODUÇÃO

As práticas corporais tematizadas e ensinadas no âmbito da educação física escolar inserem-se o âmbito da cultura, pois que produzidas, significadas e ressignificadas pelo ser humano ao longo de sua história. Tratam-se, portanto, de elementos, manifestações ou mesmo conteúdos da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992; Gaya; Gaya, 2013; Ministério da Educação, 2017; Ortigara; Milioli, 2018).

Para além da literatura, pela qual cada autor defende seu ponto de vista epistemológico e didático a respeito da educação física escolar e seus conteúdos de ensino, vários documentos institucionais em âmbito nacional ou regional são periodicamente construídos em busca de orientar a atuação docente em cada momento histórico. Em termos nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) dos anos (séries) finais do ensino fundamental, por exemplo, tematizam as manifestações da cultura corporal/conteúdos da educação física escolar em: conhecimentos sobre o corpo; esportes; jogos; lutas; ginásticas; atividades rítmicas e expressivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017) traz enquanto elementos da cultura corporal, cada qual que representa uma “unidade didática”: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura. O documento cita também como uma manifestação da cultura corporal que merece ser minimamente trabalhada na escola, as práticas corporais no meio líquido. No âmbito da manifestação “esportes”, a BNCC sugere uma categorização conforme critérios de interação entre os adversários, desempenho motor e objetivos tático de ação, chegando a seguinte divisão:

- modalidades esportivas sem interação entre adversários: de marca (comparação de resultados baseada nos registros de índices alcançados); técnico-combinatórias (comparação de resultados centrada na dimensão estética e grau de dificuldade dos movimentos, julgados por árbitros); de precisão (resultado determinado pela quantidade ou velocidade com que se acerta alvos).

- modalidades esportivas com interação entre adversários: de combate (resultado obtido por meio da troca de golpes); de campo e taco (resultado determinado pela rebatida da bola e pontuação a partir dela); de rede, quadra dividida ou parede de rebote (resultado obtido pela não devolução da bola lançada ao adversário); de invasão ou territoriais (resultado determinado pela obtenção de pontos a partir do lançamento da bola a uma meta ou ultrapassagem de uma linha defendida pelo adversário).

Em que pese as manifestações da cultura corporal elencadas por cada documento não serem idênticas, é possível se perceber que a ideia de que a educação física escolar deve trabalhar com uma

série de manifestações corporais (e não somente esporte ou ginástica, como já ocorrera em momentos históricos anteriores) encontra-se universalizada, sem muito debate em sentido contrário. As modalidades concretas dessas manifestações, que podem ser institucionalizadas, tradicionais, criadas, recriadas compõem os conteúdos da educação física escolar (Impolcetto et al., 2007; Ortigara; Milioli, 2018). Por exemplo, a manifestação, o eixo da cultura corporal a ser trabalhada é o esporte ou, em caráter mais aprofundado, o esporte de invasão ou territorial, ao passo que o conteúdo é o basquetebol, tanto em seu caráter institucionalizado quanto modificado (adaptado às condições contextuais) e, dentro dele, os aspectos componentes de sua lógica interna (técnicas, táticas, estratégias), trabalhados conjunta ou isoladamente, a depender do método de ensino adotado em cada momento.

Outro ponto em comum entre os documentos é que todos sugerem uma sequência de conteúdos diluídos ao longo dos vários anos escolares, padrão também identificado a partir de parte da literatura, como, por exemplo, em Impolcetto et al. (2007) e Palma (2008). Nessa perspectiva, um pouco de cada ou de algumas manifestações da cultura corporal é trabalhado ao longo de cada ano escolar.

Contudo, conforme Ennis (1999), Oslin (2002), Graça (2004) e Paes (2002), fatores como o escasso tempo para prática, a necessidade de retomar/revisar conteúdos anteriores para poder-se avançar nos próximos, a repetição de conteúdos inerentes a cada prática corporal, além das próprias dificuldades em se definir a divisão e sua operacionalização frente à estrutura física e material escolar (espaços e materiais disponíveis) podem ser elencados como possíveis problemas deste modelo de conteúdos parcializados ao longo dos anos escolares. Ennis (1999), Oslin (2002) e Graça (2004) apontam também como problemas do currículo padrão de múltiplas atividades, o fato de acontecerem pequenas unidades temática, atividade com períodos de instrução muito reduzidos e ausência ou frágil sequência pedagógica entre aulas, unidades didática e anos de ensino. Paes (2002) ressalta como problemas da tradicional educação física escolar, a prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes anos de ensino e a fragmentação de conteúdos, com conseqüente desorganização, descontinuidade e pouca evolução necessária ao aprendizado.

Além disso, a forma como a sequência deve ser feita (quais manifestações da cultura corporal e quais conteúdos de cada uma delas em cada ano escolar) e a forma de trabalhá-las (metodologia de ensino-aprendizagem), não é consensual entre documentos, autores e professores, como bem apontam Impolcetto et al. (2007). Dentre propostas e modelos curriculares apontados pela literatura, encontra-se o “*Sport Education*” (Educação Esportiva), particularmente destinado ao processo de ensino-aprendizagem com conteúdo “esporte”, apresentado por Siedentop (1987).

O *Sport Education* surge no contexto norte-americano tendo em vista tornar as aulas de educação física inclusivas, atrativas e efetivamente funcionais no que diz respeito aos alunos praticarem e incorporarem a prática esportiva e física de uma maneira geral em seu cotidiano. Em vez de conteúdos parcializados e negação da competição, o modelo sugere a concentração de conteúdos por meio da adaptação pedagógica do contexto do esporte formal (federado, olímpico) à educação física escolar (Siedentop, 1987). Como explica Graça (2008, p. 28),

Atrai-nos particularmente a ideia de recriar um contexto desportivo autêntico, substituindo as típicas unidades didáticas de curta duração pelo conceito de época desportiva, que congrega a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes; com filiação duradoura e competição calendarizada; com a conservação de registros de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupos; com a atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, directores, jornalistas.

O modelo do *Sport Education* busca, assim, aprimorar o envolvimento, que, segundo Gaya e Gaya (2013), é indispensável para uma vivência autêntica e significativa que encontra-se na própria essência do esporte e, conseqüentemente, da cultura corporal de maneira geral.

Dado seu padrão inovador em relação ao tradicionalmente utilizado na educação física escolar e no

ensino do esporte de maneira geral, esse modelo tem despertado a curiosidade e o interesse de estudiosos, conseqüentemente, sendo bastante pesquisado e difundido em âmbito acadêmico. Em termos teóricos, Graça e Mesquita (2002; 2007; 2013), Graça (2008), Kravchychyn e Costa (2016), Luquin, Hastie e Pérez (2011), Mesquita e Graça (2006), Oslin (2002), Penney (2002), Pope (2007), Soares e Antunes (2016), Wallhead e O'Sullivan (2005) e, obviamente, o próprio Siedentop (1992; 1994; 1998; 2002), criador do modelo, tecem considerações explicativas sobre ele, normalmente agregando reconsiderações a partir de revisão de literatura, além de posicionamentos reflexivos e críticos a fim de suprir possíveis lacunas. Araújo (2017) tece uma reflexão sobre o potencial ou não do *Sport Education* na melhoria da competência dos alunos. Canan (2018) identificou relações proximais entre as bases do *Sport Education* e a realização de competições esportivas pedagógicas.

Em termos de exemplos de pesquisas aplicadas que buscaram testar o modelo do *Sport Education* em diferentes contextos, Bessa et al. (2017), o compararam ao modelo de instrução direta no que diz respeito ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de alunos a partir de 14 anos de idade, identificando leve superioridade do primeiro. Pereira et al. (2013) realizaram pesquisa semelhante e encontraram superioridade do *Sport Education* na melhora de habilidades de atletismo em estudantes de 11 a 13 anos. Silva, Queirós e Mesquita (2017) apontam que modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, dentre os quais o *Sport Education*, tendem a gerar mais melhoras significativas de aprendizagem quando comparados a modelos centrados no professor, como o de instrução direta. Wallhead e Ntoumanis (2004), no mesmo sentido, identificaram melhoras na autonomia, envolvimento, autopercepção de esforço e prazer por aulas de educação física sob o modelo do *Sport Education*, em relação ao padrão tradicional. Campo et al. (2014) identificaram percepções positivas de professores e alunos de 7 e 8 anos quanto ao uso do modelo. Cuevas, García-López e Contreras (2015) apontam melhoras significativas quanto à satisfação de competência de alunos de 15 a 17 anos, com o uso do modelo. Ginciene e Matthiesen (2017) utilizaram o modelo para ensino do atletismo a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e verificaram melhorias no conhecimento, competência e autonomia. Gouveia et al. (2016) encontraram associação positiva entre a implementação do *Sport Education* e a motivação de alunos portugueses do 7º ano (12 anos de idade) para prática da ginástica esportiva. Silva e Kinchin (2017) e Martins (2018) identificaram melhoras no comportamento, no entusiasmo e em conhecimentos gerais sobre, respectivamente, o voleibol e o basquetebol, em praticantes de 13 a 15 anos participantes de escolinhas. Apesar das melhoras, destacaram também dificuldades encontradas pelos praticantes quanto à auto-organização. Meroño, Calderón e Hastie (2015) encontraram melhoras estatisticamente significativas em variáveis psicológicas de nadadores infante-juvenis federados a partir do uso do modelo. Mesquita et al. (2014) apontam que estudantes de mestrado em Educação Física acreditam haver potencial do modelo para o desenvolvimento da formação pessoal, social e esportiva de crianças e jovens, mas, em contrapartida, exigências elevadas em termos de organização e gestão dos alunos e atividades. Pereira (2012) encontrou resultados semelhantes com estudantes de graduação em Educação Física. Tsangaridou e Lefteratos (2013) encontraram aprendizagem significativa e desenvolvimento da autonomia de alunos de 11 e 12 anos, em aulas de educação física relacionadas ao conteúdo basquetebol.

Tendo em vista esses resultados mais positivos que negativos apontados pela literatura, além dos possíveis problemas supracitados da organização curricular escolar e a formatação do *Sport Education* no sentido de “temporadas esportivas”, ou seja, períodos com uma duração prolongada (de um bimestre completo para mais) em busca de gerar maior envolvimento do para possibilitar a apreensão de conteúdos específicos, traçou-se como objetivo principal deste ensaio reflexivo-propositivo, refletir sobre possibilidades de aplicação do *Sport Education* como um possível modelo curricular para educação física escolar, sem perder de vista o ensino-aprendizagem dos vários elementos da cultura corporal. Ou seja, busca-se pensar em como operacionalizar o *Sport Education* e em como fazê-lo para o ensino-aprendizagem das práticas corporais em geral e não somente da manifestação “esporte”. Secundariamente, espera-se que o ensaio, a partir do exemplo do *Sport Education*, que não necessariamente deve ser entendido como modelo ideal e definitivo, mas tão somente como uma proposta inovadora e com pressupostos pedagógicos concretos, possa contribuir para reflexão a respeito da estruturação curricular da educação física escolar nacional.

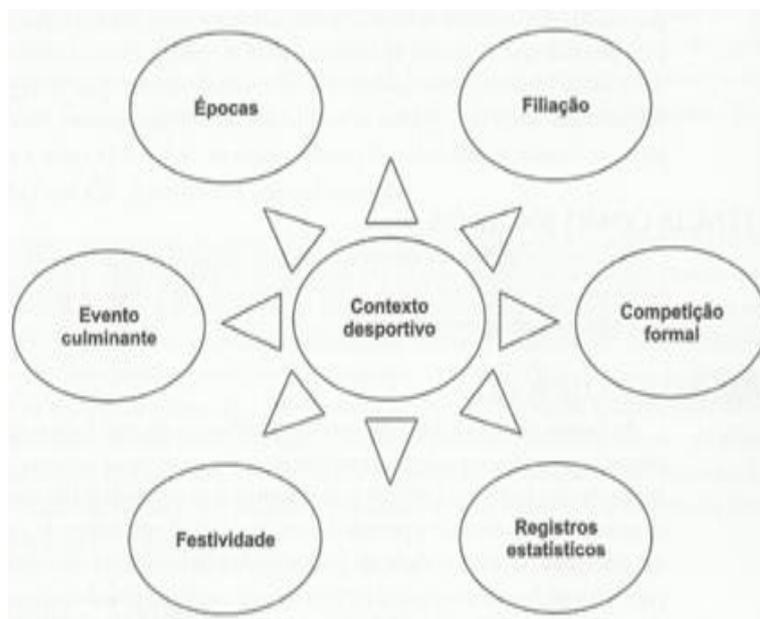
2 O MODELO CURRICULAR SPORT EDUCATION

Ao propor o modelo, Siedentop (1987) defende que o processo de ensino-aprendizagem deve ser estruturado sob três pilares: geração de competência, literácia e entusiasmo esportivo. Competência no sentido do saber-fazer, ou seja, do domínio das capacidades envolvidas à determinada modalidade esportiva. Literácia no sentido de compreensão e domínio, por parte do aluno, de questões relativas à determinada modalidade esportiva e ao esporte como um todo, tanto no que diz respeito ao que Parlebas (2001) trata como lógica interna (regras, movimentos técnicos, ações táticas, organização estratégica etc.), quanto ao que entende como lógica externa (valores, *fair play*, benefícios e malefícios, diferenciação entre a prática formal e informal etc.). Em outras palavras, a literácia diz respeito à formação de um aluno letrado, alfabetizado, culto em relação às questões esportivas. O entusiasmo, por sua vez, liga-se à apreciação da prática, ao sentido de inclusão e autopercepção de competência, ao gostar de participar e praticar. Todos esses pilares acabam culminando em um objetivo principal que é o de geração de autonomia ao aluno, de forma que incorpore as práticas corporais (uma vez que teve experiências positivas com elas) e as leve para o contraturno escolar e continuidade de sua vida.

Lembrando que o modelo é desenvolvido para o ensino-aprendizagem do conteúdo “esporte”, busca-se estabelecer um ambiente de experiência esportiva autêntica, ou seja, um contexto em que reproduz-se o sistema da competição formal (em regra, o sistema federado e/ou olímpico). Entretanto, adapta-se este sistema, num esforço coletivo para manter seus possíveis pontos positivos, tais como envolvimento, compromisso, desenvolvimento de competências, uso de critérios avaliativos objetivos, entre outros e evitar pontos que podem ser pedagogicamente negativos, tais como seleção apenas dos mais aptos e exclusão dos demais, dirigidos por parte do treinador, busca da vitória a qualquer preço, desrespeito ao adversário, ênfase no produto (competição) acima do processo (dia-a-dia de convivência, formação dos atletas e dos próprios seres humanos, além da própria preparação para as competições), entre outros.

A fim de garantir este ambiente autêntico, porém pedagógico, o modelo sugere que os alunos sejam divididos em equipes que devem manter-se fixas durante toda a temporada esportiva, que deve ter um período considerável de duração (alguns meses, um semestre, um ano, por exemplo), a exemplo do que ocorre na competição formal. A temporada sempre deve finalizar com um evento culminante, o que não exclui eventos intermediários menores. Desde o início do trabalho com determinada modalidade esportiva, até finde, os alunos permanecem em uma equipe, tendo um tempo considerável para vivenciar a apreender as demandas de suas atribuições ou de diversas atribuições e para desenvolver-se e aprimorar-se, além de preparar-se para o evento culminante, que deve sempre ter um caráter festivo, mesmo comumente tratando-se de uma competição.

Figura 01: Ambiente esportivo no *Sport Education*.



Fonte: Mesquita; Graça (2006).

Levando em conta que o esporte é uma manifestação da cultura corporal competitiva por natureza, Siedentop (1987), em vez de buscar por mudanças na lógica interna das modalidades esportivas de forma a tirar das mesmas o caráter competitivo (o que as descaracterizaria), procurou usar a própria estrutura do esporte formal a favor do ensino, reproduzindo-o adaptada e pedagogicamente no contexto escolar.

Deve-se considerar que negar aos alunos o esporte em sua essência competitiva significa negar-lhes o acesso à própria cultura, pois que o esporte, assim como as demais práticas corporais, como visto, trata-se de uma das manifestações da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992; Gaya; Gaya, 2013; Ministério da Educação, 2017; Ortigara; Milioli, 2018). Ao mesmo tempo deve-se ter em conta que valorizar a competição não significa buscar a vitória a qualquer preço, mas sim a considerar enquanto elemento essencial da prática esportiva. Competir, nessa ótica significa demonstrar compromisso em relação à própria prática e respeitar todos os envolvidos, que esperam que cada competidor dê o melhor de si antes, durante e após a competição propriamente dita. Como coloca Santana (2008), a competição é, antes de tudo, um ato de cooperação.

Não sendo adotada como um fim em si mesma, mas sim como um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem do esporte, a competição automaticamente é despida da hipercompetitividade e da exclusão, abrindo margem para processos pedagógicos, tanto em relação à preparação para ela quanto à sua própria organização. Estes “processos pedagógicos” dizem respeito inicialmente, à própria escolha da competição, que não necessariamente precisa ser idêntica à formal. É possível, entre infinitas possibilidades, optar-se, por exemplo, por uma competição de voleibol três contra três utilizando-se duas ou mais miniquadras simultâneas (consequentemente aumentando a quantidade de jogos e de participação de cada jogador) e com possibilidade da bola quicar uma vez no solo antes de cada toque (no caso dos alunos ainda não conseguirem realizar os três toques diretamente no ar), em vez do voleibol oficial.

Além de apresentar caráter pedagógico em termos de modificações, a competição não se restringe aos melhores praticantes de cada equipe. Na realidade, a escolha sobre quais os alunos competem cabe às próprias equipes, sendo o professor apenas um elemento intermediador no processo, para que não haja muita disparidade entre elas. Os alunos não candidatos ou não selecionados para compor o quadro de “atletas” participam do processo por meio do exercício de outras funções relativas ao contexto esportivo formal, tais como treinadores, árbitros, mesários, dirigentes, jornalistas, entre outros, a depender de cada contexto. O modelo, assim, prevê a possibilidade de participação efetiva de todos, mesmo daqueles que interessam-se menos e/ou que apresentam menor experiência/habilidade para a modalidade esportiva em pauta. Isso não significa, contudo, que os alunos não possam revezar entre os papéis ou mesmo que não possam existir momentos em que todos realizem a prática física/corporal dentro do próprio grupo e/ou a partir de atividades conjuntas guiadas pelo professor.

Além da auto-organização dentro das próprias aulas, o modelo busca estimular que os alunos desenvolvam efetivamente um exercício de filiação, incorporando o “espírito” do processo, fortalecendo vínculos de amizade, encontros extraclasse e todo um processo passional (no sentido de prazeroso, feito com envolvimento e não de irracional ou irrefletido) de identificação dos alunos com sua equipe, consequentemente, aprimorando seu envolvimento com a prática esportiva/corporal. Este processo envolve a criação de elementos equivalentes aos existentes no contexto da competição formal, tais como símbolos, bandeiras, uniformes, perfis (reais ou fictícios) dos atletas e demais personagens, matérias e “fofocas” jornalísticas, páginas na internet, tabelas de subcompetições, se forem realizadas, entre outros, tudo exposto e compartilhado em um mural exclusivo para cada turma, contendo as informações de todas as equipes.

O ensino-aprendizagem dos conteúdos procedimentais em si trata-se de um processo eminentemente guiado, vez que as equipes devem desenvolver autonomia para se autogerir (por esta razão também é que contam com treinadores, dirigentes, scoutistas etc.). Não há um modelo padrão de ação do professor, sendo permitida sua intervenção de forma adaptada a cada contexto. Nada impede, portanto, que existam momentos mais diretivos, momentos em que todos os alunos participam simultaneamente, independentemente das equipes, momentos de liberdade plena para auto-organização sem qualquer interferência do professor, inclusive com marcação de “amistosos” entre as

equipes, e momentos de mediação em que o professor contribui para que cada equipe organize-se e desenvolva-se da melhor maneira possível.

Nos momentos de desenvolvimento individual, cada equipe deve ter seu próprio espaço (miniquadras, por exemplo). Na impossibilidade de espaço adequado e equivalente para todas, é possível trabalhar-se no sentido de revezamento, em que, a cada aula uma equipe utiliza o espaço principal e as demais os espaços secundários.

O papel principal do professor é o de organização, realizada majoritariamente no início do processo, até que os alunos o compreendam e consigam se autogerir. Posteriormente, o professor desenvolve o papel de mediador, contribuindo para o desenvolvimento das equipes caso a caso. Embora o modelo não determine uma abordagem ou método de ensino-aprendizagem *a priori*, propõe desde logo que parta-se de uma perspectiva ativa de ensino-aprendizagem, em que o aluno tem papel fundamental dentro do processo, não sendo somente um repetidor passivo do que é determinado pelo professor.

Ao mesmo tempo, o modelo sinaliza e incentiva para um processo desenvolvido a partir da tática e não da técnica, ao menos no que diz respeito aos jogos esportivos. Durante as aulas, assim, mais do que repetir exercícios técnicos, as equipes, com a mediação do professor, prioritariamente adotam um ambiente de jogo, isto é, priorizam o uso de atividades dinâmicas e, por que não, recreativas, abrangendo brincadeiras, pequenos jogos, grandes jogos, situações específicas de jogo (estruturas funcionais – 1x1, 2x1, 2x2 etc.) e o próprio jogo formal. Mais recentemente, Siedentop (2002) já aponta para uma associação ou, ao menos, preferência, pelo uso do modelo de ensino-aprendizagem denominado *Teaching Games for Understanding* (TGFU) (Thorpe; Bunker; Almond, 1986), que pauta-se justamente no ensino dos jogos esportivos partindo da tática, da resolução de problemas, por meio da descoberta guiada.

Ainda que o *Sport Education* priorize a mediação em relação ao protagonismo do professor, o processo não é aleatório e desorganizado, pois pressupõe a adoção de critérios objetivos previamente acordados entre todos para avaliação do desempenho dos participantes, específicos para cada uma das funções exercidas. Estes critérios oferecem o respaldo necessário para que o professor e os alunos façam ajustes necessários ao processo, caso necessário. Atletas podem ser avaliados por meios de registros/estatísticas de indicadores de jogo/resultados e pela sua conduta esportiva, por exemplo. Árbitros podem ser avaliados pela sua imparcialidade, pela aplicação adequada das regras e pela sua conduta pedagógica em ajudar as equipes a compreendê-las. Entre outros exemplos.

Obviamente o modelo não é isento de possíveis pontos negativos, para os quais devem ser tomadas precauções quando de sua aplicação. Pereira (2012), Mesquita et al. (2014), Soares e Antunes (2016) e Silva e Kinchin (2017) apontam que nem sempre o professor domina suficientemente os conteúdos de ensino para atuar frente à complexidade do modelo e para poder organizar e orientar adequadamente cada função a ser exercida pelos alunos. Ao mesmo tempo indicam que a literacia esportiva somente pode ser adquirida se houver constante atualização por parte do professor em relação aos conteúdos. Argumentam também que a aplicação do modelo deve levar em conta que nem todos os alunos encontram-se preparados para o exercício autônomo dos diferentes papéis, exigindo um sistema de equiparação na exigência relativa a cada qual e constante supervisão, orientação e intervenção do professor. Outro possível problema apontado pelos autores é que as temporadas esportivas devem ter um período prolongado de duração, com uma quantidade mínimo de aulas, comumente em torno de 20, sob pena de não proporcionar a aprendizagem esperada e de não atingir os objetivos da aplicação do modelo.

Sobre tais pontos, entretanto, não se pode deixar de levar em consideração que domínio do conteúdo e atualização constante são questões necessárias ao exercício profissional de uma maneira geral, seja qual for o modelo de ensino adotado. A questão da longa duração do modelo não necessariamente precisa ser entendida como um problema, mas até mesmo como uma solução. Como salienta Siedentop (1987; 1994), o *Sport Education* tem dentre seus objetivos resolver problemas de insatisfação dos alunos nas aulas de educação física escolar, decorrentes da curta duração na abordagem

dos conteúdos. Dentre seus propósitos, assim, encontra-se o rompimento com a forma tradicional de abordagem do ensino do esporte nas aulas de educação física escolar. Esta questão será melhor discutida adiante.

3 REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES INICIAIS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DO *SPORT EDUCATION* NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Neste exercício reflexivo, antes mesmo de se pensar na operacionalização do *Sport Education* deve-se compreender que seus princípios balizadores apresentam uma relação bastante proximal com aqueles que norteiam as diretrizes nacionais mais recentes para educação física escolar (PCN e BNCC), conforme pode se observar no Quadro 01.

Quadro 01: Associação entre os pilares do *Sport Education* e as dimensões dos PCN e BNCC

Modelo curricular Eixos de aprendizagem	<i>Sport Education</i> (pilares)	PCN (dimensões dos conteúdos)	BNCC (dimensões do conhecimento)
Relacionados ao fazer	Competência	Procedimental	Experimentação; uso e apropriação
Relacionado aos conhecer, compreender	Literácia	Conceitual	Fruição; reflexão sobre a ação; análise; compreensão
Relacionados ao ser, sentir, conviver, desfrutar	Entusiasmo	Atitudinal	Construção de valores; protagonismo comunitário

Fonte: o autor, com base em Siedentop (1987); Brasil (1998); Ministério da Educação (2017).

Tomando-se como base os PCN, o ensino-aprendizagem da educação física escolar deve abranger as “dimensões dos conteúdos” atitudinais (conhecimento de si próprio, valores, respeito etc.), conceituais (compreensão sobre as práticas corporais, suas transformações históricas, contextos sociais e relações com o cotidiano) e procedimentais (vivência e aquisição de competências básicas para prática). A BNCC, por seu turno, propõe as seguintes “dimensões do conhecimento”: experimentação (vivências o mais positivas possível das práticas corporais); uso e apropriação (aquisição de autonomia para prática além da educação física escolar); fruição (apreciação estética das experiências corporais, próprias ou de outrem); reflexão sobre a ação (desenvolvimento de competências para resolver desafios impostos pela lógica interna da própria prática, para compreender novas práticas e para adequar as práticas às condições próprias e dos pares); construção de valores (reflexão sobre valores, normas e atitudes envoltas à prática); análise (compreensão de características e funcionamento das práticas); compreensão (reflexão e entendimento sobre o lugar das práticas corporais no mundo); protagonismo comunitário (reflexão, compreensão e ação sobre as possibilidades de prática da comunidade).

Essas convergências indicam que adotar o *Sport Education* como exemplo para reflexão a respeito da estruturação curricular nacional não significa afirmar que o que já existe está errado. Pelo contrário, busca-se, a partir da reflexão sobre o modelo em pauta, pensar-se nas relações positivas com os modelos/diretrizes vigentes, mas, ao mesmo tempo, em formas de superação de problemas historicamente identificados e apontados pela literatura (Ennis, 1999; Oslin, 2002; Graça, 2004; Paes, 2002).

Dessa forma, essa aproximação entre os princípios balizadores do *Sport Education* e da educação física escolar brasileira, por si só, já legitima que ao menos se suscite o primeiro como um possível modelo a ser adotado pela segunda. Para operacionalização do *Sport Education*, considerando seus possíveis pontos negativos apontados pela literatura e sua adaptação ao contexto brasileiro, contudo, alguns pontos de reflexão devem ser levados em conta. O primeiro é que o modelo obviamente deve ser adaptado à faixa etária à qual é aplicado, exigindo maior ou menor intervenção do professor e maior ou menor autogerenciamento dos alunos.

O segundo deles é que, embora o modelo tenha sido criado e seja comumente aplicado ao ensino-

aprendizagem do conteúdo “esporte”, ele pode ir além, atendendo também as demais práticas corporais. Esta possibilidade, inclusive, não é novidade, já tendo sido adotada para o ensino de conteúdos diversos, como dança, ginástica e aptidão física (Oslin, 2002).

Basta-se pensar na ideia de que o “evento culminante” não obrigatoriamente precisa ser uma competição. Se, no caso do esporte, em razão de suas características, ela parece ser a melhor opção para tal evento, o mesmo pode não ocorrer em relação às demais práticas corporais. Por não necessariamente serem competitivas, podem culminar também em outros tipos de eventos finais, o que não exclui a possibilidade de também finalizarem com uma competição. A estruturação do processo de ensino-aprendizagem e de preparação para o evento culminante em nada diferiria do que o modelo propõe para o conteúdo “esporte”.

Pensando-se em cada uma das manifestações da cultura corporal, mesmo somente a partir de um primeiro e simples exercício exemplificativo, ter-se-ia como possibilidades de eventos culminantes: as danças poderiam finalizar com um festival, um show ou um baile. As ginásticas poderiam seguir o mesmo padrão, exceto o baile. As lutas poderiam ter como evento culminante um festival de apresentação de movimentos ou de lutas simuladas ou uma grande roda de capoeira. As práticas corporais de aventura poderiam culminar em uma caça ao tesouro, um passeio turístico junto à natureza e/ou um acampamento/acantonamento, obviamente envolvendo as práticas corporais em si, ou em um festival na própria escola ou em um espaço público próprio para prática de modalidades urbanas. Os jogos e brincadeiras, da mesma forma, poderiam finalizar com um festival estilo gincana ou de jogos/brincadeiras populares. Entre outros possíveis exemplos.

O terceiro ponto a se considerar para operacionalização do *Sport Education* é que a ideia de “temporadas esportivas” e considerável duração não é incompatível com a educação física escolar brasileira. Entretanto, a substituição dos tradicionais curtos períodos destinados ao ensino-aprendizagem de cada conteúdo diluído em cada ano, por períodos longos de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo em determinado ano representa, assim como o próprio *Sport Education* propõe, a necessidade de mudança de paradigma.

Por essa ótica, por exemplo, o conteúdo “ginástica” não seria trabalhado do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, como têm proposto as diretrizes curriculares nacionais e diretrizes regionais em geral. Diferentemente, tal conteúdo seria trabalhado ao longo de um único período (um semestre, por exemplo) exclusivamente em algum dos anos escolares (ou algumas modalidades gímnicas em um período e outras em um segundo período). Substituir-se-ia a diluição pela concentração. Ainda que a ginástica não fosse mais vista formalmente em outros anos da educação física escolar, teria sido, no período determinado, apreendida pelos alunos a ponto de terem condições (autonomia) para manterem a prática extracurricular, formal (centros especializados) ou informal (espontânea).

Tecendo-se um exercício inicial de relacionamento entre a quantidade de semestres escolares (adotando-se hipoteticamente este período temporal como pressuposto para aplicação do modelo) e os elementos da cultura corporal, tendo como base a categorização da manifestação “esporte” proposta pela BNCC, ter-se-ia: vinte e quatro semestres entre o primeiro ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio; e dez manifestações da cultura corporal.

Para este cálculo levou-se em conta que as categorias esportivas “estético-combinatória” e “de combate” conjugam-se com as manifestações “ginástica” e “luta”, respectivamente. Os conteúdos da cultura corporal a serem tematizados durante, no mínimo um semestre, assim, seriam: jogo e brincadeira; dança; ginástica; luta; esporte (de marca; de precisão; de campo e taco; de rede divisória/quadra dividida/parede de rebote; de invasão ou territoriais); práticas corporais de aventura. Questões relativas à psicomotricidade podem ser pensadas como uma décima primeira manifestação da cultura corporal ou, o que parece mais sensato, pode ser incorporada aos demais conteúdos, aplicados e adaptados aos anos iniciais do ensino fundamental. Jogos e brincadeiras, embora prevalentes nesses anos enquanto conteúdos próprios, podem também servir como meios para as demais manifestações ao longo dos demais anos de ensino. O ensino médio, por sua vez, pode tanto manter a sequência inédita de

conteúdos/temporadas, quanto aprofundar determinados conteúdos.

Algumas dessas manifestações seriam trabalhadas ao longo de um semestre e outras ao longo de um ano ou um ano e meio, podendo ainda, excepcionalmente, haver a possibilidade de temporadas menores, relativas a um único bimestre, no caso de práticas menos abrangentes em termos de diversificação (ao menos se consideradas as possíveis de serem trabalhadas no contexto físico e material escolar), como as modalidades esportivas de campo e taco, por exemplo. Por essa lógica, a maioria das manifestações seria trabalhada ao longo de, no mínimo um ano, podendo ser dividido em semestres, cada qual abrangendo uma ou algumas modalidades. Ao mesmo tempo, poderiam ser incluídos alguns períodos (desde algumas aulas, até um ou mais semestres) destinados à tematização de questões conceituais-práticas relacionadas à atividade física e saúde, por exemplo.

A quantidade de tempo dedicado a cada conteúdo, bem como em que ano(s) escolar(es) seria trabalhado foge ao objetivo deste ensaio, ficando, desde já, como dica e desafio para novos estudos. O que parece claro, contudo, é que ocorreria pouca ênfase e aprofundamento em uma modalidade específica, prevalecendo a vivência de várias modalidades dentro de cada manifestação (o que, na realidade, pelas diretrizes nacionais e regionais, já está ou deveria estar ocorrendo). Busca-se a generalização de experiências com lógicas internas semelhantes e as consequentes transferibilidades entre elas, e não a especialização em algumas poucas modalidades.

A exceção ficaria por conta da modalidade escolhida para o evento culminante. Em um exemplo hipotético e aleatório, no conteúdo modalidades esportivas de invasão ou territoriais, se adotado em dois semestres, no primeiro trabalhar-se-ia com basquetebol, futebol/futsal e handebol, entre outros semelhantes e no segundo com rúgbi/tag rúgbi, futebol americano/flagball e *ultimate frisbee*, entre outros semelhantes, sendo a modalidade do evento culminante em cada semestre escolhida pelos próprios alunos e trabalhada com uma maior profundidade. Obviamente, as modalidades exemplificadas, bem como sua divisão poderiam ser diferentes e em maior ou menor quantidade, o mesmo valendo para as modalidades de dança, ginástica etc.

Como possíveis pontos positivos da adoção desse modelo, além daqueles a que ele próprio se propõe (sobretudo maior participação e autonomia dos alunos), pode-se pensar inicialmente no uso do espaço físico e dos recursos materiais. Com cada professor da escola sabendo qual é o espaço físico disponível para sua atuação ao longo do semestre, as disputas entre os próprios professores poderiam diminuir e o controle dos materiais ficaria facilitado. Com conteúdos concentrados, ainda, não seria necessário que a escola sempre tivesse uma quantidade significativa de todos os materiais necessários a todos os conteúdos da educação física, mas sim, somente os relativos aos conteúdos trabalhados no semestre. Ao mudar de semestre, buscar-se-ia pela aquisição/reposição/complementação dos materiais relativos a ele.

A adoção de critérios objetivos para avaliação do desempenho de todos os praticantes é outro possível ponto positivo, pois os mesmos critérios podem ser adotados também como avaliação na própria disciplina. Outra possível vantagem do modelo, ainda, é que a concentração de conteúdos permite que cada professor trabalhe dentro de algumas especialidades, diminuindo a necessidade de dominar todos os conteúdos relativos à cultura corporal. Ou seja, na divisão dos anos de ensino entre os professores no início do ano letivo, cada professor ficaria responsável por aqueles com os quais são trabalhados os conteúdos que mais domina, não havendo necessidade de dominar outros, que ficariam a cargo dos outros professores frente aos demais anos de ensino. O problema apontado pela literatura, relativo à necessidade de grande domínio dos conteúdos pelos professores para aplicação do modelo, seria em alguma medida, dirimido. É bom que se recorde que a especialização dos professores em determinados conteúdos, de acordo com o ano escolar em que atuam já é procedimento comum em várias disciplinas, que respeitam há tempos determinada sequência propostas por diretrizes nacionais. Não parece ser o caso de uma aceitação de um possível despreparo profissional, mas, ao contrário, a possibilidade real de estímulo a um maior aprofundamento em determinados conteúdos, vez que é praticamente impossível que todos os professores dominem todos os conteúdos da cultura corporal.

Rotatividade de professores e alunos entre escolas também não necessariamente seria um

problema, pois a própria organização curricular adotada como diretriz pelo órgão nacional responsável seria aplicada em todo território nacional. Ou seja, a mesma sequência de conteúdos seria realizada em todas as escolas. Isso não inibiria que adaptações regionais pudessem ser adotadas, havendo momentos específicos para tal na organização curricular, além da possibilidade de também serem utilizadas no ensino-aprendizado de conteúdos diversos (por exemplo, o uso do jogo de bete, tradicional a região sul do Brasil, para o ensino-aprendizagem do beisebol).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo teórico, revisão (ainda que não sistematizada) de literatura e reflexões desenvolvidas, é possível se concluir que o modelo do *Sport Education* pode representar um paradigma curricular interessante no sentido de inclusão, interesse pela participação e desenvolvimento autônomo dos alunos. Em termos de princípios, objetivos e seleção de conteúdos, aproxima-se dos padrões curriculares vigentes no Brasil há alguns anos, ainda que se diferencie em termos de organização desses conteúdos ao longo dos anos escolares.

Embora a ideia de concentração de conteúdos em detrimento à sua diluição tenha sido originada a partir de uma reflexão sobre como operacionalizar o *Sport Education* na educação física brasileira, percebe-se que tal ideia extrapola o próprio modelo, mostrando-se uma alternativa a ser levada em conta em reflexões, estudos e pilotos futuros. Não se trata apenas de pensar na aplicação do *Sport Education* pura e simplesmente, mas sim, a partir do que sugerem suas bases estruturais, pensar na própria organização (ou reorganização) curricular da educação física brasileira.

Em outras palavras, percebeu-se que, embora o modelo do *Sport Education* possa ser adotado como um interessante ponto de partida para se pensar a educação física escolar, importa mais de sua adoção, uma revisão da sistematização dos conteúdos desta disciplina, sendo sua concentração uma opção que parece viável e funcional.

O *Sport Education*, assim, seria apenas um dos meios de operacionalizar esta nova visão curricular, não excluindo outras. Entretanto, seus próprios pilares e as relações deles com PCN e BNCC, além das possibilidades que oferece para inclusão de todos os alunos e geração de autonomia e do fato de ter sido criado tendo em vista um currículo de conteúdos concentrados, o destacam como uma interessante ferramenta a ser considerada para a educação física escolar brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rui. A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, S1A, p. 39-49, 2017.
- BESSA, Cristiana et al. Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, S1A, p. 66-74, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPO, Gutiérrez Díaz del et al. Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia, v. 14, n. 2, p. 131-144, 2014.
- CANAN, Felipe. Planejamento e organização da competição esportiva pedagógica para crianças e adolescentes: um exemplo no basquetebol. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 259-268, 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da Educação Física** (Coleção magistério 2º grau, série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1992.
- CUEVAS, Ricardo; GARCÍA-LÓPEZ, Luis; CONTRERAS, Onofre. Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia, v. 15,

n. 2, p. 155-162, 2015.

ENNIS, Catherine. Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. **Sport, Education and Society**, London, v. 4, n. 1, p. 31-49, 1999.

GAYA, Adroaldo; GAYA, Anelise. O esporte como manifestação da cultura corporal de movimento. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação** (Coleção Temas em Movimento, volume 4). Florianópolis: UDESC, 2013. p. 41-56.

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

GOUVEIA, Élvio et al. Influência do Modelo de Educação Desportiva na motivação de alunos do 3º ciclo numa unidade didática de ginástica desportiva. In: LOPES, Helder et al. (Coord.). **Problemáticas da Educação Física II**. Funchal: Universidade da Madeira, 2016. p. 148-153.

GRACA, Amândio.; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 2, n. 5, p. 67-79, 2002.

GRACA, Amândio.; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, Fernando. (Ed.). **Jogos desportivos coletivos – ensinar a jogar**. Porto: Universidade do Porto, 2013. p. 9-54.

GRAÇA, Amândio. Modelos e concepções de ensino do jogo. In: TAVARES, Fernando et al. (Ed.). **Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 25-41.

GRAÇA, Amândio. O desporto na escola: enquadramento da prática. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 97-112.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et al. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007.

KRAVCHYCHYN, Cláudio; COSTA, Luciane. **Esportes coletivos: handebol e basquetebol**. Maringá: UniCesumar, 2016.

LUQUIN, Antonio Calderón; HASTIE, Peter.; PÉREZ, Diego Matínez de Ojeda. El modelo de educación deportiva (Sport Education model). ¿metodología de enseñanza del nuevo milenio? **Revista Española de Educación Física y Deportes**, Madrid, n 395, año LXIII, p. 63-79, 2011.

MARTINS, Amanda Cristina Madeira. Basquetebol no SESC: aprendendo além das quatro linhas. In: Congresso Ibérico de Basquetebol, IX, 2018, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MEROÑO, Lourdes; CALDERÓN, Antonio; HASTIE, Peter. Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia, v. 15, n. 2, p. 35-46, 2015.

MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio; Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 269-283.

MESQUITA, Isabel et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasil: Ministério da

Educação, 2017.

ORTIGARA, Vidalcir; MILIOLI, Bruno Beloli. Educação Física e pensamento teórico: uma relação possível e necessária. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 188-198, mai./ago. 2018.

OSLIN, Judy. Sport Education: Cautions, Considerations, and Celebrations. **Journal of Teaching in Physical Education**, Birmingham, n. 21, p. 419-426, 2002.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JR, Dante (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência** - uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 91-97.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PALMA, José Augusto Victoria (Coord.). **Educação físicas e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad – léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PENNEY, Dawn. Sport Education in Physical Education: An exploration of place, purpose and pedagogy. In: Australian Association for Research in Education Conference, 2002, Brisbane. **Proceedings...** Brisbane: AARE, 2002.

PEREIRA, Cristiana Helena de Assunção Bessa. Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação. 2012. 94 f. **Dissertação** (Mestrado). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2012.

PEREIRA, José Augusto et al. Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, n. 2, p. 29-43, 2013.

POPE, Clive. Happy 21st Birthday Sport Education: Where are we now? **Journal of Physical Education New Zealand**, Wollongong, v. 40, n. 2, p. 11-12, 2007.

SANTANA, Wilton Carlos de. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIEDENTOP, Darryl. Sport Education: A Retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, Birmingham, n. 21, p. 409-418, 2002.

SIEDENTOP, Darryl. **Sport Education**: Quality PE through Positive Sport Experiences. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, Darryl. The theory and practice of Sport Education. In: BARRETE, Gary et al (Ed.). **Myths, models & methods in sport pedagogy**. Champaign: Human Kinetics, 1987. p. 79-87.

SIEDENTOP, Darryl. Thinking Differently about Secondary Physical. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, London, v. 63, n. 7, p. 69-77, 1992.

SIEDENTOP, Darryl. What is Sport Education and How Does it Work? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, London, v. 69, n. 4, p. 18-20, 1998.

SILVA, Fernando; 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**, Porto, S1A, p. 75-81, 2017.

SILVA, Rita; QUEIRÓS, Paula; MESQUITA, Isabel. Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, S1A, p. 107-114, 2017.

SOARES, Jorge; ANTUNES, Hélio. Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In: LOPES, Helder et al. (Coord.). **Problemáticas da Educação Física II**. Funchal:

Universidade da Madeira, 2016. p. 136-147.

THORPE, Rod.; BUNKER, David; ALMOND, Len. **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986.

TSANGARIDOU, Niki; LEFTERATOS, Chrysostomos. Elementary Students' Views and Experiences on Sport Education in Cyprus. **Advances in Physical Education**, v. 3, n. 1, p. 28-35, 2013.

WALLHEAD, Tristan; NTOUMANIS, Nikos. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Birmingham, n. 23, p. 4-18, 2004.

WALLHEAD, Tristan; O'SULLIVAN, Mary. Sport Education: physical education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, London, v. 10, n. 2, p. 181-210, 2005.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).