



## MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA (2014-2023)

### TEACHING-LEARNING-TRAINING MODELS FOR TEAM SPORTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF BRAZILIAN STUDIES (2014-2023)

### MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-ENTRENAMIENTO DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS COLECTIVOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN BRASILEÑA (2014-2023)

Ana Carla Azevedo • Rodrigo Lima Nunes

#### Resumo

Esta revisão sistemática examinou modelos de ensino-aprendizagem-treinamento dos Jogos Esportivos Coletivos na Educação Física escolar em pesquisas brasileiras (2014-2023). A busca nas bases de dados resultou em 15 estudos empíricos. Três matrizes prevaleceram, sendo elas, modelos de compreensão tática (TGfU/JTPC), híbridos MD-MED e abordagens crítico-culturais. Os trabalhos apontam ganhos tático-cognitivos e motores, aumento da motivação com feedback formativo e papéis rotativos, além de efeitos sociocríticos quando questões de gênero são problematizadas. Contudo, carência de infraestrutura, tempo didático e falta de formação continuada limita a aplicação integral. Conclui-se pela urgência de investimentos estruturais e qualificação docente para consolidar práticas pedagógicas inovadoras.

**Palavras-chave:** Jogos Esportivos Coletivos; Ensino-Aprendizagem-Treinamento; Educação Física Escolar.

#### Abstract

This systematic review examined teaching-learning-training models for Team Sports in school Physical Education within Brazilian research (2014-2023). The database search yielded 15 empirical studies. Three frameworks prevailed: tactical understanding models (TGfU), MD-MED hybrids, and critical-cultural approaches. The studies indicate tactical-cognitive and motor gains, increased motivation through formative feedback and rotating roles, as well as sociocritical effects when gender issues are problematized. However, lack of infrastructure, limited instructional time, and lack of continuing education constrain full implementation. The conclusion highlights the urgent need for structural investments and teacher qualification to consolidate innovative pedagogical practices.

**Keywords:** Team Sports Games; Teaching-Learning-Training; School Physical Education.

#### Resumen

Esta revisión sistemática examinó los modelos de enseñanza-aprendizaje-entrenamiento de los Juegos Deportivos Colectivos en la Educación Física escolar en investigaciones brasileñas (2014-2023). La búsqueda en las bases de datos arrojó 15 estudios empíricos. Prevalcieron tres matrices: modelos de comprensión tática (TGfU), híbridos MD-MED y enfoques crítico-culturales. Los trabajos señalan ganancias tático-cognitivas y motoras, aumento de la motivación mediante retroalimentación formativa y roles rotativos, además de efectos sociocríticos al problematizar cuestiones de género. Sin embargo, la carencia de infraestructura, el tiempo didáctico y la falta de formación continua limitan su implementación integral. Se concluye la urgencia de inversiones estructurales y cualificación docente para consolidar prácticas pedagógicas innovadoras.

**Palabras clave:** Juegos Deportivos Colectivos; Enseñanza-Aprendizaje-Entrenamiento; Educación Física Escolar.





## INTRODUÇÃO

A Educação Física, compreendida como componente curricular dedicado ao trabalho pedagógico com a cultura corporal, exerce papel decisivo no processo formativo dos estudantes ao proporcionar vivências corporais, culturais, sociais e afetivas fundamentais para a construção da individualidade e da sociabilidade (Soares *et. al.*, 2012). Nesse cenário, os Jogos Esportivos Coletivos (JECs) assumem relevância não apenas pelo aprimoramento técnico-tático, mas também por promoverem interações sociais, compreensão estratégica, tomada de decisão, respeito à diversidade e reflexão ética. Modalidades como basquetebol, tchoukball, rugby, voleibol, handebol, futsal, futebol etc. configuram-se, portanto, como conteúdos pedagógicos capazes de ampliar o repertório motor, cognitivo-afetivo, social e político dos estudantes, favorecendo a formação tático-técnica, de valores e atitudes críticas diante do fenômeno esportivo (Bayer, 1994; Garganta, 1995, 1998; Rosa; Vagetti; Oliveira, 2023).

Assim, a adoção de modelos de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT) dos JECs no contexto das aulas de Educação Física escolar, justifica-se pela necessidade de superar a fragmentação técnica-gestual que historicamente caracteriza o conteúdo “esporte” na escola e de assegurar uma intervenção pedagógica coerente com a função social da Educação Física (Silva; Moura, 2019).

Diante da polissemia terminológica que frequentemente delinea as discussões na área, é fundamental delimitar a compreensão aqui assumida quanto aos conceitos de método e modelo de ensino dos JECs. Os métodos de ensino referem-se às estratégias operacionais e instrucionais, com foco direto na execução da tarefa motora. Em um nível mais abrangente, os modelos pedagógicos - como o *Sport Education* (Siedentop, 1994, 1998) e o *Teaching Games for Understanding* (Bunker; Thorpe, 1982) - organizam não apenas a tarefa, mas também o currículo, o ambiente de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, alinhando ensino, avaliação e gestão de aula a objetivos e temas específicos.

A evolução histórica dos modelos de EAT dos JECs passou por quatro grandes fases. Durante a década de 60 do século passado, prevaleceu o paradigma analítico-sintético, ancorado em teorias associacionistas, que fragmentava habilidades para posterior uso no jogo (Greco, 2001). Apesar de eficaz na padronização técnica, mostrou limitações na contextualização tática, na autonomia dos alunos e na atenção a fatores cognitivo-afetivos (Thorpe; Bunker; Almond, 1986; Rosa; Vagetti; Oliveira, 2023). Em reação, já na década de 1970, difundiu-se o método global-funcional, estruturado em séries de jogos que enfatizam o 'aprender jogando' (Greco, 1998; Greco; Silva; Greco, 2012; Tenroller; Merino, 2006). Contudo, a sua frequente aplicação pautada na pouca ou nenhuma intervenção docente (o mero 'jogar





por jogar') trouxe questionamentos à eficiência desse método, exigindo, assim, revisão rigorosa (Costa; Nascimento, 2004; Tenroller; Merino, 2006). Para mitigar tais lacunas, surgiu o método misto, que conjuga práticas analíticas iniciais e, em seguida, reintegra a habilidade ao jogo completo (Greco; Silva; Greco, 2012); ainda assim, modelos tradicionais continuaram a limitar participação e leitura crítica dos estudantes (Thorpe; Bunker; Almond, 1986; Rosa; Vagetti; Oliveira, 2023).

A década de 1980 marcou uma virada conceitual com o TGfU (Bunker; Thorpe, 1982) e seus correlatos, como Tactical Games Model e Game Sense, que integram técnica, tomada de decisão e valores culturais por meio de jogos modificados (Thorpe; Bunker; Almond, 1986; Den Duyn, 1997). Paralelamente, o Sport Education (SE) propôs temporadas, festivais e vivência de múltiplos papéis pelos estudantes (jogador, árbitro, treinador, imprensa), formando esportistas competentes e engajados (Siedentop, 1994, 1998; Siedentop; Hastie; Mars, 2011; Albuquerque, 2021).

Para a iniciação esportiva, despontam abordagens incidentais como o Iniciação esportiva Universal (IEU) e o Escola da Bola. O IEU estrutura processos “ABC-D”, integrando dimensões tática, motora, técnica e criativa mediante Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (Greco; Benda, 1998; Greco *et al.*, 2020); a Escola da Bola, baseada no “ABC” (jogos situacionais, capacidades coordenativas e habilidades básicas), defende que crianças aprendam primeiro as múltiplas possibilidades de jogos antes de se especializarem (Kroger; Roth, 2005).

Nos últimos anos, a literatura brasileira revela crescente diversidade metodológica e tendência ao hibridismo, combinando abordagens para equilibrar desenvolvimento técnico-tático, participação ativa, inclusão e reflexão crítica. Contudo, persistem desafios ligados à formação docente, adequação dos modelos à realidade escolar, uso de tecnologias e integração de temas socioculturais, aspectos que explicam a permanência de práticas ainda precárias nas aulas de Educação Física (Silva; Moura, 2019).

Diante desse panorama, pergunta-se: quais modelos de EAT para JECs têm sido indicados ou utilizados no ensino dessa prática corporal nas aulas de Educação Física escolar, segundo a produção brasileira de 2014-2023? O presente estudo, configurado como revisão sistemática, busca mapear tais modelos, identificar abordagens e tendências inovadoras, características, limites e possibilidades. A relevância reside em subsidiar práticas docentes inovadoras e centradas na relação entre docente e estudante, oferecer suporte a uma prática pedagógica mais crítica e orientar futuras investigações,





contribuindo, assim, para o fortalecimento da qualidade do ensino do esporte e da necessária presença da Educação Física no contexto escolar.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura (Gomes; Caminha, 2013), cujo propósito é identificar, selecionar e analisar criticamente a produção nacional sobre modelos de EAT para os JECs na Educação Física escolar. Buscou-se, assim, estabelecer um panorama teórico-metodológico atualizado, identificando características, limitações, potencialidades e diferentes perspectivas para a prática pedagógica intencional e promotora de aprendizagens significativas dos esportes coletivos no contexto escolar.

Foram consultadas as bases Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o repositório *SciELO*. A busca abrangeu o período 2014-2023. Utilizaram-se os descritores, combinados com operadores booleanos: (“modelos de ensino” OR “método de ensino” OR “modelo de ensino-aprendizagem-treinamento”) AND (“esportes coletivos” OR “jogos esportivos coletivos”) AND (“educação física escolar” OR escola).

Após a definição dos descritores e do recorte temporal, realizou-se a busca sistemática nas bases de dados. Foram inicialmente localizados 72 artigos e 30 dissertações/teses. As produções encontradas foram inicialmente analisadas por meio da leitura de títulos, resumos e introdução, de modo a verificar sua adequação aos objetivos da pesquisa. Após a triagem, restaram 15 estudos que atendiam integralmente aos critérios de inclusão, sendo 9 artigos e 6 dissertações/teses.

Os critérios de Inclusão foram: (a) estudos produzidos no Brasil; (b) publicados entre 01 jan. 2014 e 31 dez. 2023; (c) que propusessem, implementassem ou analisassem empiricamente um ou mais modelos/métodos de EAT aplicado a jogos coletivos em aulas de Educação Física escolar ou em projetos de extensão escolarizados; (d) artigos, dissertações ou teses em texto completo. Como critérios de exclusão: (a) pesquisas com populações universitárias ou de rendimento; (b) relatos de experiência sem descrição metodológica; (c) resumos em anais; (d) duplicatas; (e) estudos de tipo revisão bibliográfica.

Ressalta-se que a exclusão de relatos de experiência desprovidos de descrição metodológica rigorosa (critério 'b') constituiu uma decisão estratégica para assegurar a consistência epistemológica do corpus a ser analisado. Embora se reconheça que tal filtro possa ter ocultado práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar, priorizou-se a seleção de estudos que apresentassem evidências empíricas





com controle de rigorosidade, garantindo que as inferências sobre a eficácia dos modelos fossem baseadas em dados sistematizados e não apenas em impressões docentes.

Os trabalhos selecionados foram organizados e sistematizados em uma tabela, indicando o método/modelo de EAT; autor(es), ano de publicação, tipo de publicação (artigo, dissertação, tese). Essa sistematização favoreceu a análise, a identificação de padrões, convergências, divergências e a compreensão das abordagens metodológicas empregadas.

**Quadro 1** – Síntese dos Modelos, Autores, Ano e Tipo de Obra

| Modelo / Metodologia (EAT)                               | Autor(es)                        | Ano  | Tipo de obra            |
|--|----------------------------------|------|-------------------------|
| Método Analítico-Sintético                               | Fonseca, L. <i>et al.</i>        | 2021 | Artigo científico       |
|  | Machado, P.; Azevedo Jr., M. R.  | 2018 | Artigo científico       |
| Método Global-Funcional                                  | Giusti, J. G. M.                 | 2015 | Dissertação de mestrado |
| Teaching Games for Understanding (TGfU)                  | Giusti, J. G. M.                 | 2020 | Tese de doutorado       |
|  | Euzébio, C. A.; Neves, R.        | 2023 | Artigo científico       |
| Jogos Táticos por Compreensão (JTC)                      | Oliveira, E. M.                  | 2020 | Dissertação de mestrado |
|  | Impolcetto, T. M.; Darido, S. C. | 2017 | Artigo científico       |
| Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA)        | Pereira, A. C. G.                | 2020 | Dissertação de mestrado |
| Princípios e Regras de Ação                              | Menezes, R. P.                   | 2021 | Artigo científico       |
| Método Sistêmico   | Farias, A. <i>et al.</i>         | 2023 | Artigo científico       |
| Pedagogia crítica do ensino do esporte                   | Vieira <i>et al.</i>             | 2018 | Artigo científico       |
| Modelo Desenvolvimentista + Educação Desportiva (MD-MED) | Costa, L. C. A.                  | 2015 | Tese de doutorado       |
|  | Costa, L. C. A. <i>et al.</i>    | 2016 | Artigo científico       |
|  | Costa, L. C. A. <i>et al.</i>    | 2017 | Artigo científico       |
| Modelo híbrido JDC + Estilos de Ensino                   | Macêdo, J. A. S.                 | 2020 | Dissertação de mestrado |

Fonte: construção dos autores.

A interpretação dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo do tipo temática (Bardin, 2016), operacionalizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Adotaram-se como unidades de registro os excertos textuais que descreviam os princípios de intervenção, as estratégias didáticas e os efeitos observados nos estudantes; já as unidades de contexto corresponderam à integralidade das seções metodológicas e de resultados de cada obra.

Importante citar que o sistema de categorização seguiu uma lógica híbrida (indutivo-dedutiva). Embora a literatura especializada tenha fornecido a sensibilidade teórica inicial, as quatro categorias finais não foram impostas a priori, mas emergiram e foram refinadas pelo agrupamento das





unidades de registro (validação empírica). Esse processo resultou nos seguintes eixos de análise: (1) Concepção e princípios pedagógicos; (2) Público-alvo e condições estruturais; (3) Estratégias de implementação e mediação docente; e (4) Domínios de aprendizagem mobilizados.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A evolução dos modelos de ensino dos esportes coletivos na Educação Física escolar tem se caracterizado pela transição de abordagens tradicionais, centradas na técnica e na reprodução de gestos motores, para propostas mais inovadoras, que valorizam a compreensão tática, a autonomia dos alunos, a integração de dimensões sociais e cognitivas, bem como o desenvolvimento afetivo e crítico. Nesse sentido, inúmeros modelos de EAT têm sido propostos e discutidos, buscando aproximar a prática pedagógica aos pressupostos da Educação Física Escolar e às demandas contemporâneas da formação humana.

### Concepção e princípios pedagógicos do modelo proposto em relação com o contexto escolar de aplicação

A análise dos estudos permite agrupar três grandes matrizes de EAT presentes na Educação Física escolar: (a) modelos de compreensão tática, como o TGfU e os JTC; (b) modelos híbridos que articulam o MD ao Modelo de Educação Desportiva MED; e (c) modelos de inspiração crítico-cultural.

Nota-se, contudo, uma lacuna significativa na apropriação de teorias contemporâneas que já fundamentam o treinamento esportivo internacional, como as abordagens ecológicas - Pedagogia Não-Linear (Chow *et al.*, 2016) e *Constraints-Led Approach* (Davids; Button; Bennett, 2008) -. A ausência desses referenciais no 'chão da escola' sugere que a Pedagogia do Esporte escolar ainda opera sob lógicas predominantemente associacionistas (focadas na fragmentação da prática), tardando a dialogar com as teorias da complexidade e dos sistemas dinâmicos que compreendem o aprendizado motor como auto-organização.

Nos trabalhos que empregam TGfU ou JTC (Oliveira, 2020; Giusti, 2020), o centro da aprendizagem desloca-se para problemas de jogo graduados, em que a tomada de decisão antecede o refinamento técnico. O princípio orientador é a compreensão tática, na qual as tarefas preservam a lógica interna da modalidade e são continuamente problematizadas pelo professor por meio de questionamentos. As pesquisas sinalizam ganhos no conhecimento tático e na qualidade das decisões,





mas salientam a necessidade de turmas reduzidas e de blocos contínuos de aulas para manter a progressão pedagógica.

O conjunto de publicações que investe na combinação MD–MED (Costa; Nascimento; Vieira, 2016; Arantes da Costa, 2015; Passos *et al.*, 2017) toma como eixo o equilíbrio entre dimensões motora, cognitiva e socioafetiva. Enquanto o MD assegura progressão técnica de complexidade crescente, o MED garante a vivência de múltiplos papéis (jogador, árbitro, repórter) e a culminância em festivais intraescolares. Tais estudos registram incrementos significativos na percepção de autonomia, na motivação e no desempenho motor-tático; porém, a exigência de recursos materiais e de tempo para organizar os eventos culminantes constitui obstáculo concreto à replicação em escolas com infraestrutura limitada.

Os modelos crítico-culturais (Pereira, 2020; Vieira *et al.*, 2021) entendem o esporte como prática historicamente produzida e ideologicamente marcada. Seus princípios gravitam em torno da coeducação dialógica e da problematização sociocultural (gênero, mídia, megaeventos), valendo-se do jogo como mediador de leitura crítica da realidade. Essas experiências apontam avanços no empoderamento de meninas e na participação de grupos historicamente marginalizados, embora indiquem que o tempo curricular costuma ser insuficiente para articular reflexão teórica e prática em profundidade.

A análise mostra ainda que a coerência entre concepção pedagógica, princípios de intervenção e condições de aplicação não se limita à tríade técnica-tática-valores. Quatro determinações adicionais emergem como decisivas para o êxito dos modelos: (1) a epistemologia da avaliação formativa, (2) a mediação docente e a formação continuada, (3) os dispositivos de inclusão e diferenciação pedagógica e (4) a articulação com a cultura e as políticas curriculares da escola.

Em todos os modelos, a avaliação regula a aprendizagem, porém varia em forma e ênfase. Nos estudos de orientação tática (Oliveira, 2020; Giusti, 2020), o feedback é predominantemente diagnóstico e dialogado, no qual o professor interrompe o jogo, propõe perguntas sobre a decisão tomada e retoma a tarefa, prática alinhada à “ensinagem problematizadora”. Nos modelos híbridos, a avaliação assume caráter processual e multifocal (autoavaliação, heteroavaliação e observação por pares), articulando a vivência das várias funções sociais das equipes (Costa; Nascimento; Vieira, 2016). Já nos projetos crítico-culturais (Pereira, 2020; Vieira *et al.*, 2021), recorrem-se a diários reflexivos, rodas de conversa e produções textuais sobre as vivências corporais.





A complexidade operacional dos modelos demanda competências que excedem a formação inicial, tornando imprescindível a formação continuada dos professores. Costa (2015) demonstra que a efetividade do MD–MED depende de planejamento colaborativo, produção de materiais e avaliação sistemática; na ausência desses suportes, o docente tende a retornar ao ensino analítico. Giusti (2020) evidencia que, após um ciclo de pesquisa-ação, o emprego do questionamento tático subiu de 19% para 63% das aulas, reforçando a relevância da formação continuada em serviço.

Os dados sugerem, ainda, forte vínculo entre princípios inclusivos e motivação à participação de todos e todas nas aulas. O programa híbrido analisado por Passos *et al.* (2017) elevou a autonomia percebida e a integração social ao redistribuir funções entre alunos com menor habilidade motora. De modo análogo, a MECA (Pereira, 2020) promoveu empoderamento tático-técnico e crítico de meninas ao articular minijogos adaptados e discussões sobre sexismo.

O clima motivacional relaciona-se, ainda, ao formato competitivo empregado nos eventos de culminância. No MED, temporadas e festivais finais podem reforçar a centralidade do resultado quando não há critérios de pontuação que contemplem fair play e participação irrestrita de todos os estudantes (Costa; Nascimento; Vieira, 2016).

Textos de Impolcetto e Darido (2017) e de Arantes da Costa (2015) mostram que a adoção de modelos requer integração vertical e horizontal do currículo. Ao planejar uma sequência espiral para o voleibol do 6.º ao 9.º ano, Impolcetto organiza conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais, convergindo com o debate didático-pedagógico sobre o ensino da cultura corporal na escola. A relevância cultural também legitima as propostas, como pode ser observada na atividade “Futebol e Copa do Mundo” (Vieira *et al.*, 2021), que obteve alta adesão estudantil ao ancorar o conteúdo em vivências midiáticas dos alunos, reforçando o princípio de significância sociocultural. Por outro lado, Giusti (2020) pondera que o TGfU carece de adaptações terminológicas e narrativas para dialogar com realidades periféricas, em que o “jogar para sobreviver” assume contornos identitários distintos do contexto em que o modelo foi elaborado.

Em síntese, a consistência pedagógica de cada matriz está condicionada à correspondência entre seus pressupostos e as condições de implementação. Projetos que integraram formação continuada, carga horária adequada e recursos materiais alcançaram maior adesão discente e resultados mais sólidos. Em contrapartida, intervenções desprovidas desses fatores tendem a reproduzir, ainda que sem intenção, o tecnicismo que buscavam superar. Conclui-se, portanto, que a eficácia dos modelos repousa sobre





formação docente contínua, intencionalidade pedagógica e integração curricular; ausentes esses elementos, mesmo as propostas mais inovadoras tendem a perder força diante dos desafios cotidianos da escola.

### **Público-alvo, região e condições estruturais**

Os estudos demonstram que o debate metodológico se concentra, sobretudo, no Ensino Fundamental II, etapa em que os alunos passam da iniciação esportiva para um contato mais sistematizado com os JECs. Doze investigações trabalharam com turmas de 6.º a 9.º ano (Arantes Da Costa, 2015; Costa; Nascimento; Vieira, 2016; Impolcetto; Darido, 2017; Passos *et al.*, 2017; Pereira, 2020); apenas duas abordaram o Ensino Médio (Oliveira, 2020; Machado *et al.*, 2018) e uma envolveu turmas mistas de 5.º a 8.º ano (Farias *et al.*, 2023). Tal recorte sugere que os autores enxergam o Fundamental II como momento-chave para consolidar capacidades técnico-táticas e enfrentar dilemas de inclusão decorrentes da heterogeneidade etária, motora e social.

Em relação as regiões, há predomínio de estudos no Sul e Sudeste: Pelotas-RS (Giusti, 2020), Rio Claro-SP (Impolcetto; Darido, 2017) e São Carlos-SP (Pereira, 2020). O Nordeste aparece em investigações no Rio Grande do Norte (Oliveira, 2020; Farias *et al.*, 2023) e Ceará (Oliveira, 2020), e o Centro-Oeste em Goiás (Macêdo, 2020). Não foram localizados trabalhos na região Norte no período, lacuna que dificulta compreender especificidades daquele contexto.

A análise da distribuição geográfica revela uma assimetria entre as regiões, pois a produção científica analisada concentra-se massivamente nas regiões Sul e Sudeste, reproduzindo um padrão histórico de desigualdade. Este desequilíbrio não deve ser visto apenas como um dado estatístico, mas como um indício de hegemonia epistemológica. O 'silenciamento' da região Norte neste recorte sugere que os modelos pedagógicos aqui discutidos refletem contextos socioculturais e infraestruturas escolares específicas dos polos hegemônicos de produção científica. Portanto, a revisão sistemática que se pretende é representativa de um eixo geopolítico dominante, alertando para os limites das pesquisas sobre intervenção pedagógica na Educação Física escolar em âmbito nacional.

Quanto à rede de ensino, treze pesquisas ocorreram em escolas públicas estaduais ou municipais, indicando a centralidade do sistema público no debate, mas também revelando desafios mais agudos de infraestrutura e financiamento (Borges *et al.*, 2021).





As condições estruturais descritas distribuem-se em três padrões. O primeiro corresponde a escolas com quadra coberta, materiais básicos e turmas de até trinta alunos; nesse cenário foi possível desenvolver até quarenta e cinco aulas e realizar eventos culminantes, embora em geral dependentes de editais de fomento ou parcerias universitárias para consecução das atividades (Costa; Nascimento; Vieira, 2016). O segundo reúne instituições com quadra descoberta ou compartilhada, material insuficiente e turmas superlotadas, em que modelos como MD–MED ou TGfU precisaram ser abreviados, reduzindo momentos de reflexão tática e suprimindo festivais e papéis rotativos (Arantes Da Costa, 2015; Oliveira, 2020). O terceiro padrão engloba escolas que receberam recursos extras por projetos de extensão, possibilitando filmagens, diários reflexivos e oficinas extraclasse, o que tornou possível ampliar dimensões conceituais e socioculturais do currículo (Pereira, 2020; Macêdo, 2020).

A carga horária também variou, de doze a quarenta e cinco aulas. Estudos com menos de vinte encontros relataram dificuldade para cumprir o ciclo completo de problematização, experimentação e reflexão, confirmando que tempo didático reduzido compromete a fidelidade ao modelo (Giusti, 2020). Conflitos de uso da quadra, cancelamentos por chuva e falta de materiais surgiram como obstáculos recorrentes (Impolcetto; Darido, 2017; Vieira; Lima; Peixoto, 2021).

Conclui-se que a implementação de modelos de EAT inovadores e inclusivos depende de infraestrutura adequada, tempo pedagógico suficiente e apoio interinstitucional. A heterogeneidade do Fundamental II, a desigualdade regional de recursos e a precarização das condições de trabalho docente constituem variáveis críticas. Sem enfrentar essas questões estruturais, propostas inovadoras tendem a ser aplicadas fragmentariamente, mantendo a distância entre discurso metodológico e prática cotidiana nas aulas de Educação Física.

### **Estratégias de implementação dos modelos e mediações docentes**

A efetividade dos modelos de EAT no ensino dos JECs, a partir dos estudos analisados, indicam dependência menor da adesão nominal a um referencial (TGfU, MD-MED ou abordagens crítico-culturais) e mais do conjunto de estratégias didáticas mobilizadas pelos professores para concretizar tais referenciais em aula. A primeira convergência observada reside na ênfase ao planejamento colaborativo e à formação situada. Antes de iniciar as intervenções, a maior parte dos grupos promoveu workshops ou ciclos de estudo que reuniram pesquisadores e docentes para elaborar, em coautoria, planos de unidade e critérios de avaliação; no caso do modelo híbrido, essa etapa resultou em roteiros que combinavam objetivos





motores, cognitivos e socioafetivos (Costa; Nascimento; Vieira, 2016). Giusti (2020) relata que sete professores, após um curso de vinte horas sobre o TGfU, passaram a encontrar-se quinzenalmente para analisar vídeos de suas próprias aulas, ajustando progressivamente as situações-problema e debatendo sobre sua atuação pedagógica.

A segunda estratégia recorrente é a sequenciação de tarefas em progressão de complexidade. Nos JTC, o docente inicia com o jogo global e, a partir das dificuldades observadas, intercala minijogos e exercícios pontuais antes de reinserir a turma no jogo formal (Oliveira, 2020). Essa lógica garante que o refinamento técnico decorra de necessidades estratégicas reais, e não de treino analítico descontextualizado. Em experiências curriculares de voleibol, a mesma progressão assume forma espiral ao longo dos anos, começando por mini vôlei e evoluindo para sistemas 4x2, sempre articulando aspectos históricos e de linguagem esportiva (Impolcetto; Darido, 2017).

A mediação dialógica surge igualmente como pilar fundamental. Professores que adotam o questionamento tático, interrompendo o jogo para interpelar os alunos (“onde está o espaço livre?”, “qual outra decisão seria possível?”), transformam o ato de jogar em exercício reflexivo contínuo. Esse procedimento, típico das matrizes de compreensão, associa-se a maior autonomia percebida e a decisões de melhor qualidade (Giusti, 2020).

Outro recurso consiste na distribuição de papéis rotativos (árbitro, repórter, estatístico, gestor) prática que descentraliza o protagonismo e possibilita a inclusão de alunos com menor aptidão técnico-tática. Estudos que adotaram essa estratégia identificaram ganhos na coesão do grupo e na motivação, sobretudo quando a pontuação das equipes contemplava, além dos resultados, indicadores de cooperação (Arantes da Costa, 2015; Costa; Nascimento; Vieira, 2016). Em abordagens crítico-culturais, surgiram funções específicas, como a de “historiador”, encarregada de relacionar o futebol praticado em aula aos contextos de Copa do Mundo e às contradições do futebol espetáculo, enriquecendo o trabalho educativo (Vieira; Lima; Peixoto, 2021).

A quinta estratégia observada é o uso de tecnologias para monitoramento e feedback concomitante e terminal. Sete investigações recorreram à filmagem pedagógica com smartphones, na qual as imagens subsidiaram tanto a análise tática dos alunos quanto a prática de mediação da aprendizagem pelos professores, fortalecendo o ciclo reflexão-ação (Oliveira, 2020; Giusti, 2020).

Em síntese, os estudos convergem para a conclusão de que a mediação docente constitui o elo decisivo entre concepção e prática. Planejamento compartilhado, progressão intencional de tarefas,





questionamento tático, papéis rotativos e monitoramento tecnológico formam um conjunto de dispositivos capazes de concretizar os princípios dos modelos de EAT. Sem esses suportes, as intervenções tendem a recair no tecnicismo que pretendem superar, reforçando a necessidade de programas de formação continuada que articulem teoria e prática em ciclos de observação, feedback e co-planejamento.

### Domínios de aprendizagem trabalhados

A análise mostra que as propostas de EAT dos JECs privilegiam diferentes domínios de aprendizagem, embora nem sempre de maneira equilibrada. O domínio cognitivo-tático é o mais frequente, como pôde ser observado em intervenções amparadas no TGfU e nos JTC, que registraram avanços consistentes no conhecimento declarativo sobre o jogo e na qualidade das decisões após minissequências de prática (Oliveira, 2020; Giusti, 2020). No modelo híbrido MD–MED, esses ganhos foram integrados a rotinas de autoavaliação, permitindo que os alunos explicitassem princípios de criação e ocupação de espaço (Costa; Nascimento; Vieira, 2016).

Já o domínio motor foi investigado de forma direta em apenas quatro estudos, todos com medidas objetivas de desempenho. A pesquisa de Arantes da Costa (2015) apontou melhora significativa no equilíbrio e na habilidade de lançar e receber após quarenta e cinco aulas de esportes de invasão. Passos *et al.* (2017) observaram resultado semelhante, com incremento técnico em futsal e handebol acompanhado de maior motivação.

O domínio afetivo-motivacional recebeu atenção sistemática em estudos que aplicaram instrumentos validados de análise (como a *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* e o *Learning Climate Questionnaire*). Na investigação de Arantes da Costa (2015), a satisfação das necessidades de autonomia e competência aumentou significativamente no grupo experimental; Passos *et al.* (2017) encontraram resultado similar após introduzir avaliação multifocal e papéis rotativos. Nos relatos híbridos, eventos culminantes e critérios de pontuação que valorizam *fair play* e participação sustentaram o engajamento intrínseco (Costa; Nascimento; Vieira, 2016). Em contrapartida, Borges *et al.* (2021) mostram que menos da metade dos docentes domina estratégias de suporte motivacional, o que ajuda a entender por que muitas escolas ainda utilizam feedback corretivo centrado no erro técnico.

O domínio sociocrítico surge de modo mais incipiente, mas com abordagens mais densas. A MECA, adotada por Pereira (2020), combinou jogos de invasão com rodas de diálogo sobre desigualdades de gênero, gerando empoderamento técnico e discursivo das alunas. Vieira, Lima e Peixoto (2021), sob a





ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, usaram a Copa do Mundo para discutir mercantilização do futebol, racismo e identidade nacional; a inclusão de um “historiador da turma” ligou vivências corporais esportivas a reflexões sobre capitalismo. Essas experiências evidenciam potencial para ressignificar o esporte como artefato cultural e político, mas exigem maior carga horária e formação específica do professor.

Em síntese, a maior parte dos trabalhos combina domínio cognitivo-tático e motor; ganhos motivacionais aparecem quando se emprega feedback formativo e distribuição de papéis; e efeitos sociocríticos emergem quando a proposta assume intencionalidade cultural ou de gênero. Permanecem duas lacunas significativas: (a) falta de acompanhamento longitudinal que comprove a retenção dessas aprendizagens combinadas e (b) escassez de modelos que articulem simultaneamente os vários domínios desde a concepção, evitando tratar o afetivo ou o crítico como componentes acessórios. Estudos multicêntricos, com seguimento superior a um semestre letivo, podem esclarecer a sustentabilidade desses avanços e fortalecer currículos de Educação Física realmente integradores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui delineado evidencia um campo em expansão, no qual distintas matrizes de EAT procuram responder às demandas formativas contemporâneas da Educação Física escolar. Observa-se clara transição de abordagens tecnicistas, centradas na reprodução isolada de gestos motores, para propostas que privilegiam a compreensão tática, a autonomia discente e a integração dos domínios motor, cognitivo, afetivo e sociocrítico. Modelos como o TGfU, os JTC e o híbrido MD–MED demonstram potencial para ampliar o repertório de experiências corporais, favorecer a tomada de decisão e promover valores cooperativos e inclusivos.

Apesar desses avanços, a implementação consistente desses referenciais ainda esbarra em entraves estruturais e curriculares. A carência de espaços adequados, a sobrecarga de turmas, a limitação de materiais e tempo e a ausência de programas de formação continuada comprometem a fidelidade metodológica e favorecem o retorno a práticas tradicionais. Ademais, grande parte dos estudos analisados adota recortes temporais reduzidos, o que dificulta aferir a sustentabilidade dos ganhos relatados e a transferência de aprendizagens para contextos extracurriculares.

Outro desafio refere-se à incorporação efetiva das dimensões críticas e da atenção à diversidade. Embora iniciativas como a MECA sinalizem caminhos promissores, ainda são poucas as investigações que articulam, de forma sistemática, questões de gênero, raça, deficiência e desigualdades





socioeconômicas ao conteúdo dos JECs. Tal lacuna indica a necessidade de delinear estratégias pedagógicas que assegurem participação plena, representatividade e reflexões sobre o esporte enquanto prática cultural e política.

Os achados reforçam, portanto, três frentes prioritárias para o aprofundamento do campo: (i) políticas curriculares e de formação docente que aproximem teoria e prática, contemplando planejamento colaborativo, avaliação formativa e intencionalidade pedagógica; (ii) investimentos em infraestrutura e tempo pedagógico, condições indispensáveis à execução de unidades didáticas que respeitem a lógica interna dos modelos de EAT; e (iii) ampliação de estudos longitudinais, multicêntricos e alinhados à propostas de ensino críticas, capazes de averiguar a retenção das aprendizagens e o impacto nos diferentes domínios do desenvolvimento humano.

É importante esclarecer que a interpretação destes dados deve considerar as limitações intrínsecas ao desenho metodológico do estudo. Primeiro, o recorte restrito de bases de dados, com a consequente seleção de 15 estudos a partir dos critérios de inclusão e exclusão, impedem a generalização dos resultados para a totalidade da realidade escolar brasileira. Segundo, a concentração geográfica das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste reflete uma amostra caracterizada pelas desigualdades regionais no âmbito da produção científica. Por fim, por tratar-se de uma análise documental, os dados refletem o 'discurso sobre a prática' (o relatado), e não necessariamente a 'prática em ato', permanecendo a dúvida sobre como esses modelos resistem à precarização real do cotidiano escolar (falta de materiais, turmas numerosas e tempo reduzido).

Conclui-se que a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras nos esportes coletivos requer articulação entre fundamentos teórico-metodológicos, condições institucionais e intencionalidade crítica. Quando tais elementos convergem, a Educação Física escolar fortalece-se como espaço de construção de conhecimentos, valores e atitudes comprometidos com uma sociedade democrática, plural e socialmente justa.

## REFERÊNCIAS

BAYER, Claude. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa, Portugal: Edições FMH, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.





CHOW, Jia Yi *et al.* **Nonlinear pedagogy in skill acquisition**: an introduction. London, England: Routledge, 2016.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. 196f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido. **Journal physical education**, v. 27, p. 1-14, 2016.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; PASSOS, Pâmella de Cássia Berbel; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Educação física e esportes: motivando para a prática cotidiana escolar. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 935-948, 2017.

DAVIDS, Keith; BUTTON, Chris; BENNETT, Simon. **Dynamics of skill acquisition**: a constraints-led approach. Champaign, USA: Human Kinetics, 2008.

DEN DUYN, Richard. **Game Sense**: developing thinking players. Belconnen, ACT: Australian Sports Commission, 1997.

EUZÉBIO, Cíntia Aparecida; NEVES, Luciana Aparecida. O ensino da tática e da estratégia desportiva nas aulas de educação física no ensino básico e secundário: um olhar sobre o publicado. **Saberes pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 242-255, 2023.

FARIAS, Alexsandro de *et al.* Investigação do método tradicional e do método sistêmico nas escolas privadas do município de Caicó no desenvolvimento do futsal. **Foco**, v. 16, n. 8, p. 1-16, 2023.

FONSECA, Lucas *et al.* Nível de conhecimento acerca dos métodos de ensino dos esportes coletivos e sua frequência de utilização na atuação profissional. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p. 49-55, 2021.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, p. 639-654, 2017.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, v. 26, p. 1-15, 2020.

GIUSTI, João Guilherme Montanha. **O teaching games for understanding e a escola**: desafios e possibilidades. 2020. 126f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2020.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2013.





GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte, MG: EdUFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan *et al.* Vinte anos de iniciação esportiva universal: o conceito de jogar para aprender e aprender jogando, um pedagógico ABC-D. In: BOULLOSA, Daniel; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (Orgs.). **Treinamento esportivo**: um olhar multidisciplinar. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; GRECO, Fernando Lemos. Handebol: sua história e evolução. In: GRECO, Pablo Juan; ROMERO, Juan José Fernández (Orgs.). **Manual de handebol**: da iniciação ao alto nível. São Paulo: Phorte, 2012.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Organização curricular na educação física escolar: uma proposta de construção coletiva para o conteúdo voleibol. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 31, n. 4, p. 601-617, 2017.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

MACÊDO, Janilson Alves da Silva. **O ensino de esportes de invasão da educação física escolar**: construção e análise de uma proposta de ensino pautada nos jogos desportivos coletivos e nos estilos de ensino. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2020.

MACHADO, Paula; AZEVEDO JUNIOR, Mário Rocha de. Métodos para o ensino dos esportes coletivos utilizados durante o estágio de 6º ao 9º ano. **Arquivos de ciências do esporte**, v. 6, n. 1, p. 28-31, 2018.

MENEZES, Rafael Pombo *et al.* Conteúdos ofensivos e métodos de ensino do handebol em ambiente escolar: perspectiva a partir da opinião de treinadores. **Educación física y ciencia**, v. 22, n. 3, p. 1-17, 2020.

MENEZES, Rafael Pombo. Perspectiva de ensino-aprendizagem dos princípios de ação e das regras de ação nos esportes coletivos de invasão. **Pensar em Movimento**, v. 19, n. 1, p. 214-227, 2021.

OLIVEIRA, Ricieri Andreade. **Metodologia de ensino do futsal na educação física escolar**: uma proposta baseada nos jogos táticos por compreensão. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

PEREIRA, Ana Carolina Gelmini. **Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de educação física**: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

RAMOS, Pedro Henrique *et al.* Os métodos de ensino dos esportes coletivos e as experiências dos professores são determinantes na formação de valores em crianças. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 17384-17402, 2023.

ROSA, Márcio Teixeira; VAGETTI, Gislaine Cristina; OLIVEIRA, Valdomiro de. **Handebol e educação**: aprendizagem sob a ótica da teoria bioecológica. Curitiba, PR: Editorial Casa, 2023.





SANTOS, Marco Antônio Rodrigues dos *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et. al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

TENROLLER, Carlos Alberto; MERINO, Eduardo. **Métodos e planos para o ensino dos esportes**. Canoas, RS: Ulbra, 2006.

---

### Ana Carla Azevedo

<https://orcid.org/0009-0008-6146-0509>

<https://lattes.cnpq.br/3813206736736658>

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)  
ra124202@uem.br

### Rodrigo Lima Nunes

<https://orcid.org/0000-0002-5784-0081>

<http://lattes.cnpq.br/9716894649842674>

Universidade Estadual de Maringá (Ivaiporã, PR – Brasil)  
ronunes29@gmail.com

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

**Autora 1:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

**Autor 2:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

## FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.





## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

AZEVEDO, Ana Carla; NUNES, Rodrigo Lima. Modelos de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos esportivos coletivos na educação física escolar: uma revisão sistemática da produção brasileira (2014-2023). *Corpoconsciência*, v. 30, e19966, p. 1-18, 2023. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e19966>.

---

**Recebido em:** 20/06/2025

**Aprovado em:** 15/03/2026

**Publicado em:** 06/04/2026

